

Crónica

N.º 1 / AÑO 2016

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



PP

Colegio Oficial de
Pedagogos y Psicopedagogos
de la Comunidad Valenciana

PUBLICA

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana

DIRECTOR

Castillejo y Gómez, Enrique

CONSEJO EDITOR

Dr. González Bertolín, Aurelio

Dr. Sanz Ponce, Roberto

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Bernal Guerrero, Antonio. Catedrático (Universidad de Sevilla)

Dr. Cánovas Leonhardt, Paz. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Castillejo Brull, José Luís. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Colom Cañellas, Antoni J. Catedrático. (Universitat Illes Balears)

Dr. Escámez Sánchez, Juan. Catedrático (Universitat València)

Dr. Garcia Llamas, José Luis. Prof. Titular (UNED)

Dr. Gargallo López, Bernardo. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Gómez Ocaña, Concha. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Gonzalez Such, José. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Jornet Meliá, Jesús. Catedrático (Universitat de València)

Dr. López Martín, Ramón. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Rodríguez Neria Teófilo. Catedrático (Universidad de Oviedo)

Dr. Touriñan López Jose Manuel. Catedrático (Universidad Compostela)

Dr. Vázquez Gómez Gonzalo. Catedrático (Universidad Complutense)

COMITÉ PROFESIONAL

Lic. Abad Más, Luís

Lic. Ciscar Cuñat, Esther

Lic. De Lorenzo Gianfranco

Lic. Lopez Luján, Elena

Lic. Martinez Concepción Vázquez

Lic. Modesto Vila, Montserrat

Lic. Mondejar Alarcón, Javier

Dra. Pérez Pérez, Nélida

Lic. Prieto Rubio, Vicent

Lic. Quetglás Más, Jose J.

Lic. Sánchez Marchori, Mar

DISEÑO Y MAQUETACIÓN Josep Medina Torres

ADMINISTRADOR DEL SITIO Ramiro Velay Mansilla

LUGAR DE IMPRESIÓN Valencia

DIRECCIÓN

C/Cronista Carreres nº3, 2ºB

46003 Valencia. España

TELÉFONO 96 351 95 22

EMAIL revistacronica@copypcv.org

www.revistacronica.es

ISSN 2445-2440

Edita: Versatil

Crónica

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

SUMARIO

Artículo

Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. Una mirada desde la pedagogía

Aurelio González Bertolín, Roberto Sanz Ponce

Pág.

5

Estudio exploratorio para la creación de un cuestionario de evaluación de formación en emprendimiento social

Antonio Bernal Guerrero, Macarena Donoso González

19

H. Maturana, las complejidades circulares y la educación

Luís Ballestere Brage, Antonio J. Colom Cañellas

37

Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas

José Manuel Touriñán López

51

Arte, ciencia y profesión. Hacia una cultura identitaria de la pedagogía

Ramón López Martín

75

Formación y perfeccionamiento de los profesionales de la educación. Una clave curricular imprescindible: las "prácticas"

José-Luís Castillejo Brull

87

El arte de pensar y de sentir en educación infantil con el *Método Braini Emotions*

Nélida Pérez, Alfred Figueras, José Miguel Mestre, María José Moltó, José Luís Guillén

93

La mediación familiar como estrategia socioeducativa

Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M.ª Sahuquillo Mateo

105



DESAFÍOS Y TENSIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI. UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

CHALLENGES AND TENSIONS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY'S EDUCATIONAL SYSTEM. A SIGHT FROM PEDAGOGY.

Aurelio González Bertolín ¹

Roberto Sanz Ponce ²

Fecha de recepción y de aceptación: 15 de octubre del 2015, 17 de enero del 2016

Resumen: La educación actual se enfrenta a una serie de retos, tensiones y desafíos a los que necesariamente debe dar respuesta. La configuración de una realidad internacional, cambiante e imprevisible, requiere personas preparadas para adaptarse a las nuevas realidades sociales, profesionales, productivas y culturales. Se precisa, por tanto, repensar las prioridades, los fines y la estructura de nuestro sistema educativo.

En este artículo pretendemos aportar una reflexión en torno a algunos de estos retos –unos nuevos y otros pendientes– con el objetivo de aportar algunas claves al debate educativo. El siglo XXI demanda una escuela para el siglo XXI. En esa labor los pedagogos y docentes tenemos un compromiso ineludible.

Palabras clave: Derecho a aprender; inestabilidad normativa; fracaso escolar; orientación educativa; formación y selección del profesorado; aprendizaje por competencias; profesionalización directiva.

Abstract: Education today comes up against to a series of challenges and tensions those who should be replied. The shape of a changing and unforeseeable international framework requires ready people who are able to adapt to the cultural, productive, professional and social new realities. It is necessary, therefore, rethinking the priorities, targets and structures of our educational system. Our reflections in this paper about some of these challenges –some of them are new and others pending– try to contribute some keys to education debate. The twenty-first century demands a school for the twenty-first century. In this task pedagogues and teachers have an unavoidable commitment.

Keywords: Right to learn, normative instability, academic failure, educational counseling, teacher training and selection, competences learning, professionalization of head teachers.

¹ Aurelio González Bertolín, es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Director del Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica de la Universidad Católica de Valencia. Vicepresidente del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana.

² Roberto Sanz Ponce, es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Vicedecano de Pedagogía de la Universidad Católica de Valencia. Secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación UCV. Director de la Revista de Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas.

0.- INTRODUCCIÓN

Los logros de la sociedad española en materia educativa a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de XXI han sido, como mínimo, notables. Especialmente si lo comparamos con los propios antecedentes históricos de nuestro sistema educativo. En el año 1900 la tasa de escolarización en la enseñanza primaria era del 47%, es decir, que para más de la mitad de la población infantil la escuela no constituía una experiencia habitual, normalizada y sistemática. La enseñanza secundaria, que comenzaba a los nueve años, solo la cursaba 1% de la población en edad de hacerlo. Y en el conjunto de la universidad española –en las doce universidades tradicionales- estaban matriculados 20.000 alumnos, de los cuales apenas una decena eran mujeres. Baste señalar que en 1915, año en que un país como Finlandia erradicó el analfabetismo, en España la tasa de personas que no sabía leer y escribir alcanzaba al 38% de los hombres y al 52% de las mujeres.

En la actualidad, un siglo después, se ha conseguido la universalización de la escolarización obligatoria, así como la generalización de la postobligatoria, con un sistema educativo de clara vocación inclusiva, donde se garantiza la igualdad efectiva entre hombres y mujeres ante el hecho educativo. Pero a pesar de ello, debemos acometer determinados retos, temprar tensiones y afrontar los desafíos que plantea la educación para el siglo XXI. En este artículo intentaremos abordar algunos de ellos, propiciando alguna reflexión y aportando ciertas ideas y soluciones a los muchos retos y desafíos planteados:

1.- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO EL DERECHO A APRENDER

El problema del derecho a la educación fue atendido por la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y, posteriormente, por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), con el objeto de clarificar su sentido y finalidad. El concepto de dignidad humana se convierte en la base filosófica de dichas Declaraciones, entendido como el valor de la persona en sí misma y por el mero hecho de serlo. En efecto, la dignidad de la persona exige el reconocimiento de sus derechos, junto con los deberes negativos de no dañarla y los deberes positivos de sí beneficiar y de desarrollar sus capacidades como miembro de la especie humana (Cortina, 2009). Por ello, el artículo 26 de dicha Declaración reconoce el derecho que toda persona tiene, por el mero hecho de serlo, de desarrollar sus propias capacidades. La profesora Martha Nussbaum, en esa línea, entiende la educación como “una capacidad fértil” (Bernal, 2014) para el desarrollo de otras capacidades, para el desarrollo personal, social y democrático.

Nada es más importante para la democracia, para el disfrute de la vida, para la igualdad y la movilidad dentro de la propia nación, para una acción política eficaz más allá de las fronteras nacionales. La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un “enriquecimiento” general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación (Nussbaum, 2012a: 318).

Pero, hasta el momento, este derecho ha sido entendido, únicamente, como el derecho a la escolarización, es decir, a la mera garantía de asistir a diario a un centro educativo, ocupar un banco y recibir una formación en diferentes materias o asignaturas. Pero el derecho a la educación, a nuestro entender, debe ir más allá de la instrucción –acumulación de conocimientos para su memorización-, acercándose a una verdadera formación de la Razón –desarrollo de personas lógicas y dueñas de su pensamiento- y de

la Moral –personas capaces de autogobernarse (Piaget, 1948). Una educación obligatoria para todos es una cuestión de justicia social, pero esta justicia se sustenta en el desarrollo de la dignidad humana de todos aquellos que asisten a la escuela. Así la escuela debe perseguir: fomentar la Curiosidad del niño por aprender, potenciar la libertad de pensamiento y el pensamiento crítico y asentarse sobre los valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto y autonomía personal. Y, todo ello, en una atmósfera de afecto.

Se trata de un derecho inalienable, con una doble vertiente. Una de carácter individual (el pleno desarrollo de la personalidad humana) y otra de carácter social (favorecer la convivencia y la cohesión social). Y, por tanto, su reconocimiento se convierte en un asunto de interés público y político. El profesor Escámez (2004: 82), en ese sentido, mantiene “... que las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales internacionales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas.” Aunque, también es cierto que existen voces que alertan del peligro de que estos derechos –concretamente el derecho a la educación- tengan un mayor reconocimiento moral que jurídico o penal, es decir, que se puedan acabar convirtiendo en un conjunto de buenas intenciones o de buenos deseos.

2.- LA NECESIDAD DE ESTABILIDAD NORMATIVA

Uno de los grandes problemas del sistema educativo en España es la incontinencia normativa. Como el propio preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no oculta, los mejores resultados en educación se consiguen en países que tienen un marco legislativo estable.

En el poder político, singularmente en el poder legislativo y en el poder ejecutivo, se toman de manera legítima –lo que no quiere decir que siempre con acierto- las decisiones sobre algunos aspectos esenciales del sistema educativo, tales como: los objetivos y las prioridades de la educación, la ordenación del sistema educativo, el currículum y su evaluación, los criterios de formación y selección del profesorado, así como el gobierno y la autonomía de los centros y el marco competencial de las distintas Comunidades Autónomas.

Estas decisiones se transmiten -por vía de ley cuando provienen del poder legislativo y mediante decreto cuando provienen del poder ejecutivo- a la sociedad en su conjunto y en particular a la Administración Educativa que es la encargada de poner los medios necesarios para su cumplimiento, así como de orientar, asesorar y cautelar su puesta en práctica en los centros educativos. Podemos afirmar por tanto que la ley o el decreto constituyen una auténtica hoja de instrucciones de las prescripciones realizadas por el poder político.

Desde la aprobación de la Constitución Española de 1978 se han sucedido en nuestro país siete Leyes Orgánicas de Educación:

- Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Educativos (LOECE, 1980).
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos (LOPEGCE, 1995).

- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Lo que arroja una media de duración de 4'7 años por ley educativa. Esta incontinencia normativa de los poderes públicos en materia de educación genera, a nuestro juicio, una sensación de provisionalidad e indefinición sobre los aspectos esenciales del sistema. Y contribuye a generar desorientación e incertidumbre entre los miembros de la comunidad educativa -especialmente familias y profesores- y la sociedad en su conjunto.

Pero además se trata de una inestabilidad que no está justificada. El artículo 27 de la Constitución Española consiguió armonizar razonablemente los principios de igualdad y libertad frente al hecho educativo; cuestión ésta que había enfrentado a la sociedad española a lo largo de los últimos doscientos años. Consiguió concertar las competencias del Estado con el derecho de las familias para la educación de los hijos y, por lo tanto, crear las condiciones para dotar a la sociedad de una ley orgánica estable que señale el camino de la educación durante varias décadas. Además el poder ejecutivo puede, por vía de decreto, desarrollar, actualizar o modificar determinados aspectos de la ley, cuando las nuevas demandas sociales así lo requieran o la alternancia política lo haga aconsejable.

3.- EL GRAN RETO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL: ELIMINAR EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar constituye uno de los problemas fundamentales del sistema educativo español. El 23,5% (MEC, 2013) de los alumnos españoles no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, casi el doble de la media de la Unión Europea (11,9%). Este dato sube hasta un dramático 26,9% (MEC, 2012) entre el alumnado de la Comunidad Valenciana que abandonan el sistema educativo antes de los 16 años, sin la certificación correspondiente. Esta problemática desemboca en un alto porcentaje de población juvenil sin la formación ni la titulación necesaria para poder incorporarse al mercado laboral. Esta población juvenil, sin formación ni titulación, encontraba cobijo hasta hace apenas unos años en el mercado de trabajo asociado a la construcción, siendo éste una salida profesional muy atractiva para este colectivo. Pero, la situación en España ha virado sustancialmente en los últimos tiempos, a causa de la crisis profunda que estamos sufriendo. El parón, debido a la crisis de la construcción y la cada vez mayor demanda de profesionales altamente cualificados, ha dejado a este colectivo en una situación de vulnerabilidad muy importante, en el estrecho límite de la exclusión social, de la marginalidad y de la delincuencia.

Es, por ello, que el fracaso escolar es una lacra social de primer orden. Y, la pregunta resulta evidente: ¿qué puede hacer la escuela para erradicar esta problemática? ¿Para convertir la escuela en una institución inclusiva, que favorezca el desarrollo de las capacidades de todos sus alumnos, sean cuales sean y en la medida que sea y que no se convierta en una institución al servicio de la selección, clasificación, certificación y, por ende, de la exclusión? (Álvarez Méndez, 2007).

Para ello, debemos de dotar de sentido a la educación. Los alumnos deben sentirse atraídos por lo que les ofrece la escuela, que no es otra cosa que prepararlos para poder mirar el mundo de otra manera. Los pedagogos debemos preocuparnos y ocuparnos en nuestro quehacer pedagógico formando y orientando

a los maestros. Los niños pequeños, curiosos, activos, a veces, incluso temerarios, ansiosos por aprender, investigar, indagar sobre todo aquello que los rodea y que pone en jaque, en muchos momentos, a sus padres y/o cuidadores, pierden esta curiosidad y ansias por aprender a los pocos días de incorporarse a las aulas de Educación Infantil. Cómo podemos explicar que el lugar adecuado para favorecer y desarrollar todas sus capacidades, para fomentar su aprendizaje, es capaz de anular esa curiosidad, esas ansias de aprender, de probar, de preguntar, ... El profesor Vaello (2011) afirma que no existen niños realmente desmotivados, sino que no le encuentran ningún interés a aquellos contenidos y aprendizajes que nosotros les queremos enseñar.

Es momento, pues, si esto es realidad de replantearse si realmente fracasan nuestros alumnos o si el que está fracasando realmente es nuestro sistema educativo y nuestras escuelas.

3a.- El fracaso escolar se fragua en los primeros años de escolarización

Los alumnos a lo largo de las diferentes etapas educativas deben adquirir las distintas competencias que establece el currículum académico. Si esto no se produce, la adquisición de las competencias básicas, estamos construyendo un edificio –personal y académico- sin los cimientos sólidos, estables y seguros. Esta situación se hace más visible cuando los alumnos terminan una etapa y los objetivos no han sido adquiridos. El exceso de trabajo de los profesores ante la necesidad de cumplir los programas, la falta de recursos humanos y materiales, van demorando la necesaria atención individualizada que requieren los alumnos y ello agudiza el problema.

Según el Informe: *Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020* (MEC, 2013) aquellos alumnos que han cursado la Educación Infantil obtienen mejores resultados que aquellos que no la han cursado, produciendo efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo a largo plazo. Asimismo, ayuda a niños de familias desfavorecidas y aquellos alumnos con necesidades de atención temprana a paliar esas deficiencias, convirtiéndose la escuela en una compensadora de desigualdades. Por fortuna, España muestra unos índices de escolaridad superiores a los exigidos por la Unión Europea. Según los datos del curso 2010/2011, Francia, España, Países Bajos y Bélgica alcanzaron prácticamente el 100% en la escolarización de los niños de 4 años. Durante el mismo curso, son escolarizados el 99,6% de tres años, siendo sólo superada esta cifra por Francia y Bélgica. Por tanto, atendiendo a los resultados, la valoración de este tramo educativo es muy positiva, aunque es muy conveniente establecer unos planes de detección precoz de dificultades de aprendizaje para prevenir dificultades posteriores. Es decir, tenemos conseguido el acceso y ahora debemos potenciar la *calidad*.

El abandono escolar se gesta en Educación Primaria. La falta de adquisición de las capacidades instrumentales básicas se convierte en un problema que a medida que avanzan los cursos se hace más evidente. En muchas ocasiones determinadas carencias pasan desapercibidas o no se le da la importancia requerida, ya que se considera que con el tiempo el alumno adquirirá dichas capacidades instrumentales. Para que las carencias no se convirtieran en problema, debemos mejorar los medios y recursos educativos, adecuar la formación de los docentes a las necesidades de los alumnos y acertar con los procesos de selección del profesorado. Ningún sistema educativo es mejor que la calidad de sus docentes (Barber y Mourshaeed, 2007), por tanto, invirtamos y apostemos por formación y por atraer a los mejores estudiantes para que se dediquen a la enseñanza (OECD, 2005).

3b.- ESO. Una nueva estructura para el tramo en el que se nos rompe el sistema

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el 23,5% (MEC, 2013) de los alumnos españoles no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, casi el doble de la media de la Unión Europea (11,9%). La universalización de la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años supone un bien rotundo y un logro incuestionable de las políticas educativas y de la sociedad española en su conjunto. Pero desde 1990, cuando la LOGSE universaliza la educación hasta los 16 años, se ha trasladado a las aulas y a los institutos problemáticas que anteriormente emergían en escenarios ajenos al sistema educativo. Particularmente realidades que tienen que ver con el aumento de la diversidad en las aulas, el bajo rendimiento académico de los estudiantes o los problemas de convivencia y disciplina. Por todas estas cuestiones y la no siempre adecuada respuesta de los docentes y del sistema educativo español, podemos afirmar que la Educación Secundaria Obligatoria constituye el tramo por el que se nos rompe el sistema educativo.

La promulgación de la LOMCE (2013) supuso un cambio potente de perspectiva. Pasamos de un modelo educativo, vigente en nuestro país desde la aprobación de la LODE (1985), en el que la calidad de la educación se medía por los recursos puestos al servicio del sistema: inversión, centros, profesores y medios materiales, a otro donde los resultados también cuentan. De hecho la mayoría de novedades incorporadas por la LOMCE están claramente orientadas a la mejora de los resultados académicos: evaluación externa, diversificación de trayectorias, potenciación de materias instrumentales –que son las que evalúa PISA-, planes de refuerzo, fortalecimiento de la función directiva o la revitalización de las enseñanzas de FP. Y además buena parte de las novedades normativas que aporta están dirigidas a la ESO.

- División de este tramo educativo obligatorio en dos ciclos: el primero incluye los cursos 1º, 2º y 3º. Y el segundo ciclo está constituido por un 4º curso de carácter propedéutico, pudiendo optar el alumno entre Iniciación al Bachillerato (enseñanzas académicas) o Iniciación a la FP (enseñanzas aplicadas).
- Otra novedad la constituye la posibilidad de agrupar las asignaturas por ámbitos en el 1º curso de la ESO con el fin de facilitar el tránsito de Primaria a la ESO.
- Se introducen programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo de la ESO que se desarrollarán a lo largo de 2º y 3º o sólo en 3º.
- Se establece que al final de cada curso de la ESO se hará entrega a todos y cada uno de los alumnos de un consejo orientador que incluirá el grado de adquisición de objetivos, competencias y propuesta de itinerario más adecuado. El informe podrá incluir un programa de mejora del aprendizaje y rendimiento o, en su caso, la orientación a un ciclo de FP básica.
- Se introduce una evaluación individualizada al final de la ESO. Los alumnos podrán presentarse por cualquiera de las dos opciones (académicas o aplicadas) o por ambas. El MEC fijará los criterios de evaluación y las características de las pruebas, las diseñará y establecerá su contenido en cada convocatoria. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria el alumno deberá superar la prueba de evaluación final y tener una calificación final de la ESO igual o superior a cinco. La calificación final de la ESO se obtendrá: a) un 70 % las medias de las calificaciones numéricas de las materias de la ESO; y b) un 30 % la nota obtenida en la evaluación final de la ESO. Para acceder al Bachillerato habrá que tener el Graduado en Educación Secundaria por la opción de enseñanzas académicas.

Y llegados a este punto, no quisiéramos pasar por alto un debate suscitado a propósito de la aprobación de la LOMCE: las pruebas finales de ESO y Bachillerato no son reválidas. Las reválidas eran una modalidad de examen ideada por Romanones e incorporada por Gabino Bugallal en el Plan de 1903, que tenía por objeto favorecer la matrícula de los institutos frente a los colegios privados. Se trataba de un examen intermedio y otro al final del bachillerato, que realizaban todos los alumnos en el Instituto. Como consecuencia de ello a los alumnos de los institutos los examinaban sus propios profesores, que los habían atendido durante el curso y, por tanto, los conocían, y a los alumnos de los colegios privados los cate-dráticos de los institutos. Las reválidas fueron rescatadas en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1953 por el ministro Ruíz Giménez, precisamente para controlar el nivel de la enseñanza impartida por los colegios privados, tal y como reconoció el propio ministro en su discurso *Meditación sobre nuestro deber*, pronunciado ante las Cortes Españolas con motivo de la aprobación de la Ley (Ruiz-Giménez, 1954).

Por tanto, las pruebas finales de ESO y Bachillerato no son revalidas; son evaluaciones y pretenden aportar lo que aportan todas las evaluaciones: evidencias que permitan identificar debilidades y fortalezas para racionalizar la toma de decisiones. En este caso parece obvio que también es pretensión del legislador mejorar el rendimiento escolar y fomentar la cultura del esfuerzo. No obstante, consideramos que existe un riesgo bastante evidente de que estas pruebas condicionen la deseable autonomía de los centros. Es decir, que desde las organizaciones escolares se persiga un buen “rating” a costa de la innovación pedagógica. Los instrumentos de evaluación condicionan siempre la actuación docente. De ahí la importancia de que las pruebas que vaya a elaborar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa evalúen adecuadamente lo que tienen que evaluar: la adquisición de competencias y los resultados de aprendizaje. Y no tanto las destrezas, habilidades y estrategias de los estudiantes para superar la evaluación. El propio legislador parece ser consciente de este peligro, de hecho se previene en el Preámbulo de la ley que estas pruebas se realizarán “sin mermar la deseada autonomía de los centros y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación.”

4.- UNA CONTROVERSIA PEDAGÓGICA ARTIFICIAL: DISCIPLINA VS LIBERTAD

Un problema reiterado por muchos docentes en los últimos tiempos es la ausencia o disminución de la disciplina en un amplio sector de estudiantes. Este asunto se ha convertido en uno de los debates más relevantes entre los profesionales de la educación. Además, desgraciadamente, si el problema en sí no tuviese ya demasiada enjundia, se ha encontrado con otro añadido. El concepto de disciplina ha sido utilizado como arma ideológica entre los responsables políticos del ámbito educativo de los dos partidos mayoritarios de este país. La controversia, totalmente artificial y desenfocada, ha situado a la disciplina como un concepto opuesto al de libertad.

En este documento, de reflexión pedagógica, queremos dejar presente nuestra concepción acerca de la disciplina. Una disciplina, no entendida en un sentido peyorativo, sino que asienta sus raíces en un concepto mucho más amplio: la *Autoritas*. La autoridad del docente viene determinada por el reconocimiento por parte de los alumnos de la capacidad para mostrar, orientar, dar luz de su maestro. La disciplina que nosotros definimos no se asienta en el castigo, en el miedo, en la represalia, sino que nace del interés del discente por aprender aquello que su maestro le quiere enseñar. Disciplina y autoridad se unen de la mano

en la decisión libre del alumno por embarcarse en la travesía del aprendizaje. Lejos de la coacción, la motivación; lejos de la imposición, el interés y el deseo por aprender. Es ahí donde entendemos la verdadera disciplina.

Tal y como es interpretado por los medios de comunicación, el problema de la ausencia de disciplina por parte de los alumnos acaba convirtiéndose en el surgimiento de diferentes conflictos escolares. Conflictos que si no son atajados de manera correcta y adecuada por los profesionales de la educación –maestros y pedagogos- pueden derivar en violencia escolar. Algunos datos para la reflexión:

Según el estudio de Serrano e Iborra (2005) para el Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia, el 75% de los escolares entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro escolar, presenciando los siguientes tipos de maltrato: emocional, 84.3%; físico, 76.5%; vandalismo, 17.2%; económico, 10%; y abuso Sexual, 1.3%. Además, el 14.5% de los encuestados declara ser víctima de agresiones en el centro escolar. Y como último dato que debería hacernos recapacitar sobre la labor de algunos docentes es: el 50% de los encuestados afirma que los profesores actúan y se implican. ¿Qué ocurre con el otro 50% de los docentes? Pero estos datos dramáticos no son consecuencia del debate entre disciplina o libertad, sino que tienen sus raíces en problemas más profundos a los que debe dar respuesta el sistema educativo. Una educación que interese y motive a los alumnos; unos docentes preparados para afrontar los conflictos y una verdadera educación en valores que fomente el diálogo y la cooperación frente a la violencia y la competitividad.

5.- LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO PIEZA CLAVE DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda una ratio de un orientador por cada 250 alumnos. Eso como máximo. En España la tasa es muy variable en función de las distintas Comunidades Autónomas. Pero oscila en torno a 800, y son notorios los casos de Institutos de Secundaria de 1500 a 2000 alumnos que están servidos por un solo orientador.

En el origen de los sistemas educativos de finales del XVIII y comienzos del XIX -y todavía durante la mayor parte del siglo XX- la escuela tenía encomendada una función fundamentalmente instructora: enseñar a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, catecismo, obligaciones civiles y cultura general. Desde esta concepción, la escuela tenía la misión de instruir en conocimientos y capacitar al individuo para el ejercicio de las profesiones; mientras que la familia, que tiene la función educadora preeminente, era la encargada de formar la personalidad de los educandos (García, Pérez y Escámez, 2009).

Pero esta función instructora ha entrado en crisis a comienzos del siglo XXI por diversas causas. Principalmente por la emergencia y desarrollo de las TICs y la consolidación de otras agencias más eficientes para la transmisión de información. Evidentemente la escuela sigue teniendo entre sus cometidos una tarea instructora y transmisora del conocimiento insustituible, pero deben potenciarse otras funciones. Una de estas funciones fundamentales, a nuestro juicio, es el acompañamiento, la tutoría y la orientación. Es decir, ayudar a los alumnos a identificar su dominio, cuál es su vocación, cuáles son sus fortalezas y debilidades; y movilizar a todos los miembros de la comunidad educativa para la consecución de estos objetivos.

La orientación educativa debe ser una pieza clave de los sistemas educativos modernos y democráticos.

Como escribía García Hoz (1960), la orientación educativa no es sólo para los alumnos con dificultades; es un recurso del sistema educativo para asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa y optimizar los recursos del propio sistema. Ya desde los años 70 la orientación personal, educativa y profesional ha estado presente en toda la legislación educativa española, y ha sido defendida desde distintas perspectivas como un factor fundamental para la consecución y afianzamiento de una educación de calidad. El acompañamiento, la tutoría y la orientación constituyen una tarea consustancial a la profesión docente y son responsabilidad de todo el centro. Sin embargo, la complejidad de ofrecer una orientación adecuada a cada alumno requiere del apoyo de profesionales expertos y medios adecuados (Martín y Solé, 2011).

Se trata de diseñar, impulsar y consolidar un modelo en el que los profesionales de la orientación atiendan a todo el alumnado con o sin necesidades educativas especiales, asesoren al profesorado y orienten a las familias. Y para ello creemos que sería deseable crear un cuerpo específico de orientación educativa. La orientación educativa actualmente es una especialidad del cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria. Esta ordenación no tiene sentido puesto que los servicios de orientación deben servir a todos los tramos del sistema educativo. Nuestro modelo contemplaría la necesidad de dotar de un orientador a cada centro de Primaria; que pudiera ser compartido cuando el centro sea pequeño; quedando los actuales Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs) para una función asesora, formativa y de apoyo. En los institutos y colegios en los que se imparte ESO y Bachillerato parece necesario –y perentorio- poder contar con un gabinete efectivo, servido por tres o cuatro profesionales. Y todo ello sin olvidarnos de potenciar la función orientadora en FP (cabe recordar que la orientación educativa se introdujo en el sistema educativo español en la Ley General de Educación de 1970 específicamente para desempeñar su función en la FP).

6.- LA FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO

6a.- La formación inicial del profesorado de Magisterio y del Máster Oficial del Profesorado de Secundaria

En España se echa en falta medidas para atraer a la profesión docente a los mejores candidatos. Es decir, convertir los estudios de Magisterio en una carrera atractiva para los estudiantes más brillantes del Bachillerato. Para ello, es necesario fortalecer la imagen social del profesorado y ofrecer condiciones profesionales y de promoción suficientemente incentivadoras (Pérez-Díaz, 2013). Los informes de organismos y agencias internacionales ponen de manifiesto que para conseguir buenos resultados existe un requisito previo a cualquier medida evaluadora: contar en el sistema educativo con buenos maestros de Infantil y de Primaria, con buenos profesores de ESO, Bachillerato y FP, buenos directores, buenos orientadores y buenos inspectores. Más concretamente el informe McKinsey (Barber y Moursheed, 2007) señala que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores.

El perfil profesional deseable del profesorado del siglo XXI –por cuya segunda década transitamos- podría definirse en razón de una serie de rasgos, competencias y cualidades que podríamos agrupar –a título de breve exposición- de conformidad con los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, establecidos

por el informe Delors: saber, saber hacer, convivir y ser (González Bertolín y otros, 2011; González Bertolín y Sanz, 2014):

- **Saber:** estar en posesión de una amplia cultura general y dominar con amplitud y profundidad los conocimientos propios del área, materia o asignatura que imparte. Tener una sólida formación didáctica y pedagógica.
- **Saber hacer:** saber planificar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes. Saber usar y aplicar con pertinencia y responsabilidad un amplio repertorio de recursos didácticos, especialmente los vinculados a las tecnologías de la información.
- **Saber convivir:** saber estimular el esfuerzo del alumnado y promover su capacidad para aprender por sí mismos y en colaboración con otros compañeros. Tener capacidad para de diálogo y comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa; mantener actitudes que fomenten un clima de colaboración, convivencia, respeto y libertad responsable, así como adoptar una actitud de empatía con el alumno y sus familias.
- **Saber ser:** tener autoestima, conocimiento de las propias capacidades, equilibrio emocional y autocontrol. Estar en posesión de una clara identidad docente y sentirse profesor por encima de cualquier otra consideración, entendiendo que el profesor ha de ser, al mismo tiempo, educador y tutor de sus alumnos. Y tener vocación docente y disfrutar de la profesión.

Por consiguiente, se debe garantizar en la formación inicial del profesorado, “en coherencia con las competencias requeridas para ejercer la docencia, elementos metodológicos para la educación en valores, tales como el respeto, la responsabilidad, el esfuerzo, el compañerismo y la convivencia” (Consejo Escolar del Estado, 2012: 17).

Por su parte, el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria constituye un modelo de formación consecutivo de cuatro+uno que ofrece una formación didáctica y pedagógica manifiestamente insuficiente (González Bertolín y Sanz, 2014). En los tramos obligatorios del sistema –y en Educación Infantil-, donde la formación didáctica y pedagógica es tan relevante como el dominio de la episteme de las áreas, materias o asignaturas que se imparten, sería deseable un modelo de formación simultáneo, es decir, de un grado. Un grado de maestro de Infantil, un grado de maestro de Primaria y un grado de profesor de ESO.

6b.- La selección del profesorado de la enseñanza no universitaria

El Real Decreto de 23 de febrero de 2007, de Acceso a la función pública docente y adquisición de nuevas especialidades, ha envejecido muy mal y reclama una reforma sustancial del modelo de selección del profesorado de la enseñanza no universitaria. Actualmente no sirve para seleccionar a los mejores docentes, sino, en el mejor de los casos, a los mejores opositores. Y no siempre. Consideramos que la selección del profesorado debiera estar más estrechamente relacionada con el logro de los estudiantes en la formación inicial. Es decir, que en el proceso selectivo debiera tener más peso el expediente académico de los candidatos. En cualquier caso, los informes internacionales (Barber y Moursheed, 2007) ponen de manifiesto que en los países con mejores resultados educativos la selección del profesorado es exigente.

Por lo tanto, proponemos un nuevo Real Decreto, con una primera prueba de respuesta alternativa que permita optimizar los recursos y racionalizar la fase inicial del proceso, así como incluir pruebas espe-

cíficas para la valoración de las habilidades sociales básicas, singularmente las comunicativas, las TIC's y el plurilingüismo. Además, en esa misma línea, debería realizarse una actualización del temario de oposiciones, ya que el actualmente vigente proviene de 1993. Aumentar el peso del ejercicio de Programación Didáctica y del de elaboración de la Unidad Didáctica en la fase de oposición. Mantener en un 1/3 el peso de la fase de concurso, pero potenciando la valoración del expediente académico frente a la experiencia profesional previa. Debemos tener en cuenta que actualmente, con respecto a la experiencia previa se puntúa la cantidad de tiempo trabajado, pero no se evalúa la competencia o idoneidad en el desempeño de las tareas. Por ello, abogamos por un periodo de prácticas –lo que se suele denominar, sin demasiada pertinencia, el MIR docente- de un curso académico, dentro de la fase de oposición, evaluado por los profesionales del Centro en el que el opositor realice las prácticas.

7.- UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El aprendizaje de las Competencias Básicas en la educación ha irrumpido en España con mucha fuerza en los últimos años. Esta realidad supranacional, ya que proviene de distintos Informes internacionales sobre educación, se ha enfrentado a un cierto problema de indefinición. El concepto de Competencia Básica (Key competences) no ha sido entendido de una manera homogénea por el conjunto de profesionales del ámbito educativo. De ahí, sus diferentes interpretaciones y aplicaciones. Además, esas mismas instituciones han puesto de manifiesto, con sus diferentes Informes, la citada indefinición. A pesar de ello, sí que podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, algunas características propias y generalmente aceptadas por todos acerca del aprendizaje de estas Competencias Básicas en la educación obligatoria.

Por un lado, suponen un replanteamiento del sentido y de la utilidad de proceso educativo. Las competencias vienen a dotar de *utilidad* a los contenidos impartidos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela debe comprometerse en la formación de ciudadanos competentes para la vida (Perrenoud, 2012), es decir, desarrollar sus capacidades para el adecuado desempeño de su circunstancia vital.

Por otro lado, este aprendizaje tiene que tener necesariamente un componente fundamental práctico. La competencia se desarrolla en la puesta en funcionamiento de los conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y comportamientos en una situación determinada, real y compleja, por lo que, se aleja de un aprendizaje memorístico, pasivo y receptivo.

En síntesis, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones que se presentan en la práctica, constituye una característica fundamental de las competencias. Es lo que se ha dado en llamar su carácter transferible o aplicativo. Le Boterf (2000) señala que para saber actuar es necesario no sólo que se movilicen los recursos necesarios, sino que se sepan combinar y transferir a otras situaciones complejas para poder lograr una finalidad. Por tanto, para que el individuo desarrolle una determinada competencia, deberá aprender a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas.

Por ello, estos beneficios, dotar de sentido al proceso educativo y convertir en un actor principal al alumno, para que aprenda haciendo y siendo, suponen un verdadero cambio de paradigma educativo,

aunque podemos encontrar ciertas lagunas. Las ocho competencias básicas que planteaba la LOE (2006) dejaban algunas dimensiones de la persona poco definidas, como por ejemplo: la competencia espiritual y la competencia emocional. En ese sentido, la LOMCE (2013), ha introducido algunas modificaciones. Con la nueva Ley quedan estructuradas en 7 competencias básicas: *Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y Conciencia y expresiones culturales*, en la línea de lo que plantea el último Informe de la UNESCO *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender* (2013), que las clasifica en función de 7 dominios de aprendizaje: Dominio físico; Social y emocional; Cultura y las artes; Alfabetismo y comunicación; Perspectiva de lectura y cognición; Conocimientos básicos de aritmética y matemáticas; y Ciencia y tecnología.

A pesar de las limitaciones, las lagunas y las resistencias a la innovación de un sector importante del profesorado, pensamos que el aprendizaje por competencias viene a aportar a la educación un nuevo aire. Si ponemos los mecanismos y herramientas necesarias pueden favorecer la calidad educativa y potenciar una mejor educación de nuestros alumnos. Para ello, debemos clarificar el sentido, delimitar las formas y remar todos en una misma dirección. Otros sistemas educativos –véase Finlandia- ya han emprendido el camino, con resultados, al menos, para analizar y tener en cuenta, que abren un horizonte prometedor para todos aquellos sistemas educativos que se atrevan a andar este camino.

8.- HACIA UNA NECESARIA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

El informe Delors (1996) señala que una de las piezas fundamentales de todo sistema educativo es el director de los centros escolares. La profesionalización de la función directiva es un paso decisivo para la mejora de la calidad educativa. Por todo ello, en la disposición adicional séptima de la legislación vigente, que establece los cuerpos docentes, echamos en falta un cuerpo de directores.

La LODE (1985) es una Ley notable por cuanto supuso la plasmación en una norma orgánica de los principios prescritos por el art. 27 de la Constitución. Pero la elección del Director por los colegas supuso una peculiaridad con respecto al modelo directivo de la práctica totalidad de los países de nuestro entorno. Un buen docente, que tenga prestigio por ello entre los miembros de la comunidad educativa, no tiene por qué ser un buen directivo. En muchos casos no lo es y además no tiene la menor aspiración de serlo.

La LOMCE (2013) contempla la selección por concurso de méritos, presentando la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación impartido y evaluado por el Ministerio de Educación. Esta selección será llevada a cabo por una comisión mixta de la Administración (al menos el 50%) y del Centro (entre el 30% y el 50%). Se valorará especialmente la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el trabajo previo, la labor docente y la valoración positiva en el desarrollo de acciones de calidad. A primera vista puede parecer que se trata de la creación encubierta –o de facto- de un cuerpo de dirección escolar de carácter nacional; pero a nuestro juicio, el hecho de que el director pueda volver a la función docente en el futuro desvirtúa todo el procedimiento. El desempeño de la dirección escolar requiere una sólida formación en aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión, pero además debe incluir habilidades sociales y emocionales que permitan ejercer el liderazgo, gestionar los conflictos y propiciar la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La realidad actual y la

creciente complejidad de nuestros centros escolares demandan que aspectos como la misión educativa, los valores o la cultura de la innovación y la mejora permanente estén presentes en la formación de los directivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez Méndez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, S.; Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Barber, M.& Mourshaeed, M. (2007). *How the world's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: Mckinsey & Company, Social Sector Office.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 46, pp. 123-140.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. 'El profesorado en el siglo XXI.'* Madrid: MEC.
- Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Tecnos.
- Delors, J y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los Derechos Humanos de la tercera generación. *Revista Encounters on Education*, 5, 81-100.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rial.
- García, R.; Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- González Bertolín, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación secundaria. En *Revista Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 18, N°1, pp.367-381.
- Martín E. y Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- MEC (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Madrid: MEC.
- Nussbaum, M. (2012a). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD.

- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Pérez-Díaz, V. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation*. París: UNESCO-Denoël/Gonthier.
- Ruiz-Giménez, J. (1954). Diez discursos. Madrid: Publicaciones de Educación Nacional
- Santín, D. y Sicilia, G. (2013). *Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España*. Madrid: Cátedra de Políticas de Familia UCM-AFA.
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinécica*, (36-37), 141-152.
- Sanz, R. (2013). *Un diálogo con los clásicos educativos. Reflexiones pedagógicas*. Valencia: Boreal.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal*. Lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo, Informe nº 1.
- UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

ESTUDIO EXPLORATORIO PARA LA CREACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL

Antonio Bernal Guerrero ¹
Macarena Donoso González ²

Fecha de recepción y de aceptación: 20 de junio del 2015, 8 de septiembre del 2015

Resumen: Progresivamente, van realizándose más proyectos de emprendimiento social y precisamos evaluaciones que nos informen sobre la calidad formativa de los mismos. No obstante, carecemos de instrumentos evaluadores válidos y fiables en el campo de las ciencias de la educación. Para paliar esta carencia, a partir del desarrollo de un conjunto de proyectos de emprendimiento social en la Universidad, hemos realizado un estudio exploratorio para la construcción de un cuestionario evaluativo de formación emprendedora en el ámbito social. Los resultados obtenidos tanto del AFE (análisis factorial exploratorio), como de la consistencia interna y del AFC (análisis factorial confirmatorio) podrían avalar la idoneidad de la estructura de dos factores que presentamos. Con todo, se precisa la ampliación del estudio a otra muestra más representativa, así como la replicación del mismo.

Palabras clave: emprendimiento social, competencia emprendedora, cuestionario de evaluación de emprendimiento social, estudio exploratorio

Abstract: More projects of social entrepreneurship are continuously being carried out and we need assessments that inform us about their training quality. Nevertheless, in the field of education sciences we lack valid and reliable assessment instruments. To alleviate this deficiency, setting out from the development of a set of University social entrepreneurship projects we have done an exploratory study to construct an assessment questionnaire of entrepreneurial training in the social sphere. The results obtained of both the EFA (exploratory factor analysis) and the internal consistency and the CFA (confirmatory factor analysis) could endorse the suitability of the two-factor structure which we present. However, as well as replicating this study, it needs to be broadened with another, more representative sample.

Keywords: social entrepreneurship, entrepreneurial competence, social entrepreneurship assessment questionnaire, exploratory study.

¹ Antonio, Bernal Guerrero, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.

² Macarena Donoso González, Licenciada en Pedagogía. FPU Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.

1.- INTRODUCCIÓN

El talento emprendedor no surge espontáneamente cuando se crea una empresa o se pone en marcha cualquier proyecto empresarial vinculado al ámbito económico y laboral. Progresivamente, ha crecido la conciencia colectiva de que el cultivo del emprendimiento depende de una cultura emprendedora suficientemente arraigada y capaz de generar dinamismo social. No es posible dicha cultura sin el concurso decisivo del sistema educativo en su conjunto. De este modo, desde el Consejo Europeo de Lisboa (2000), se ha ido proponiendo en Europa una serie de orientaciones para el impulso de la cultura emprendedora como el *Libro verde sobre el espíritu emprendedor* (Comisión Europea, 2002), el *Programa europeo a favor del espíritu emprendedor* (2004) y el *Programa marco para la innovación y la competitividad* (2006). En nuestro país, el *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España* (Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano, 2011) insiste en la misma dirección comunitaria.

Toda la experiencia del estudiante en el seno del sistema escolar, desde sus primeros pasos hasta su formación inicial profesional, universitaria o no, constituye una preparación real para la vida. No sólo los conocimientos adquiridos, ni únicamente las aptitudes desarrolladas, sino también los valores aprendidos y consolidados forman parte del proceso necesario para el desarrollo de la personalidad del sujeto, sobre el que descansa, en última instancia, todo espíritu emprendedor, que viene a potenciar precisamente su iniciativa personal y su autonomía. Con este propósito, se ha promocionado y vehiculado todo el enfoque de competencias educativas en los actuales sistemas escolares (Rychen y Salganik, 2004), entre las que se encuentra la competencia de emprender (en España, la LOE, de 2006, la contempla como “competencia para la autonomía y la iniciativa personal”, aproximándose al enfoque del proyecto DESECO de la OCDE y ampliando su significado más allá de la meras habilidades de empresarialidad). En este sentido, centrándonos en la competencia emprendedora, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la experiencia de la convivencia, en suma, conforman un pilar básico de la construcción de la identidad personal y suponen una preparación imprescindible para una vida adulta con talante emprendedor: “Los proyectos de emprendimiento que están vinculados a la transformación social y el compromiso ético con una sociedad justa, solidaria y pacífica no sólo les preparan para ser autónomos y tener iniciativa propia, sino que son una inversión social para construir un futuro mejor para todos” (Alemany, Marina y Pérez, 2013: 56).

En efecto, no debe restringirse el uso del término “emprendimiento” al ámbito empresarial, aunque se halle relacionado con él. De hecho, podríamos hablar de iniciativa empresarial y de iniciativa emprendedora. La primera, se encuentra vinculada directamente a la disposición para crear autoempleo. En cambio, la iniciativa emprendedora cubre, en principio, un panorama amplio y diverso de generación de proyectos donde la ética adquiere una singular relevancia; a esto se refiere explícitamente Marina (2010: 69) cuando afirma que la competencia de emprender tiene sentido en el marco de unos objetivos personales y sociales, “concretados en un conjunto de valores compartidos”. En todo proyecto emprendedor, su alcance moral, con su consecuente impacto social, es un referente inexcusable, más allá de que pueda tratarse de proyectos vinculados manifiestamente a la actividad económica. En cualquier caso, hay posiblemente una conexión cierta entre la formación completa de la persona, entre el logro de su madurez y determinadas habilidades empresariales que requiere el emprendimiento económico (Bernal, 2014).

En el contexto actual, la competencia de emprender reclama vigorosamente nuestra atención. Se trata de una competencia clave para la formación de nuevos actores sociales capaces de transformar el mundo. Este talante emprendedor puede ser adquirido por todos y no se circunscribe, reiteramos, al ámbito de la

economía y al mundo del trabajo. Se puede ser emprendedor en múltiples ámbitos de la vida (científica, artística, social...) El proyecto DESECO (OCDE, 2005), por ejemplo, identifica la competencia emprendedora con la capacidad de actuar responsablemente y con la capacidad de formular proyectos sabiendo elegir las metas adecuadas. Parece haber en todo emprendimiento una dimensión ético-cívica. El “emprendimiento social” trata de trascender la dimensión económica del acto de emprender procurando un desarrollo del bienestar social (Mawson, 2008).

La noción de “emprendedor social”, acuñada por Bill Drayton, vinculado al “movimiento por los derechos civiles”, galardonado en 2011 con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional y fundador de la organización Ashoka –la asociación de emprendedores sociales más grande del mundo–, trata de integrar el talento económico, las posibilidades creadoras de la economía, dentro de un contexto ético. No hay una definición universalmente consensuada sobre el “emprendimiento social”. Mientras que los emprendedores con una óptica comercial suelen medir el rendimiento en términos de beneficio y rentabilidad, los emprendedores sociales valoran sus éxitos en función del impacto positivo que tienen en la sociedad. Teniendo presente una definición suficientemente amplia, podemos considerar emprendedora social a cualquier persona que está involucrada en una actividad de emprendimiento cuya finalidad principal sea de carácter social (Zahra, Gedajlovic, Neubaum y Shulman, 2009).

Parece claro que la formación inicial del emprendedor social, con independencia de que posteriormente se proyecte en una actividad económica, dependerá del logro de aprendizajes vinculados al conocimiento de la problemática social actual y a su implicación y grado de compromiso ético y cívico para tratar de hallar alternativas y soluciones generadoras de bienestar social (Universidad de Salamanca, 2013). El compromiso social de las instituciones educativas, especialmente universitarias bajo la óptica de la denominada “tercera misión”, se refiere no sólo al tejido productivo de la sociedad, sino también a la configuración de una ciudadanía activa, comprometida con la transformación del mundo desde los valores éticos. Y, contrariamente a lo que algunos puedan pensar, no se trata de dimensiones excluyentes (Naval, García, Puig y Santos, 2011). El trabajo y su nexos con el crecimiento económico, junto a la promoción y desarrollo de la dimensión social de la persona –imprescindible para su propio desenvolvimiento individual–, se convierten en ejes educativos prioritarios. En este sentido, el emprendimiento, excusamos añadir si se adjetiva “social”, alberga una dimensión ético-cívica fundamental, capaz de “humanizar” todo proyecto emprendedor. En este sentido, adquiere la mayor relevancia la realización de proyectos de emprendimiento social tanto en la formación universitaria, como en otras etapas formativas previas, particularmente en el nivel de Educación Secundaria.

Dado que en estos últimos años se están desarrollando programas y proyectos en esta dirección, afortunadamente en progresión creciente, resulta cada vez más necesario ir preocupándonos por la valoración de la calidad de dichos proyectos, por su grado de éxito, para tratar de informar sobre las posibles debilidades y fortalezas que puedan presentar. Principalmente, interesa conocer qué nivel de satisfacción y de aprendizaje se logra con el proyecto realizado, al mismo tiempo que conviene saber qué grado de implicación básica arroja en los sujetos dicha experiencia formativa. Esta evaluación es imprescindible para el adecuado desarrollo del aprendizaje pretendido.

Dentro del campo de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales en general, se precisa instrumentos de evaluación fiables para el cumplimiento de este propósito valorativo. Se trata de un ámbito relativamente novedoso y, por consiguiente, hay aún un amplio margen para la investigación en sus dis-

tintas dimensiones; pero, concretamente, la evaluativa está claramente en una fase de iniciación. Contamos con estudios sobre la personalidad emprendedora (Becherer y Mauer, 1999; Crant, 1996), sobre las variables determinantes de la intención emprendedora (Liñán, Santos y Fernández, 2001; Sánchez, Lanero y Yurrebaso, 2005) e incluso con algún cuestionario sobre la personalidad emprendedora (Sánchez, 2010), o sobre las actitudes del joven emprendedor (Athayde, 2009). Más vinculadas a los proyectos mismos de emprendimiento, hay diversas investigaciones. Así, por ejemplo, Podestá y Hernández (2010) plantean una metodología basada en un modelo de competencias, pero se trata de un modelo de aplicación local y de carácter descriptivo. Bueno y Casani (2007), en el marco de la “tercera misión” de la universidad, establecen, también descriptivamente, una serie de indicadores básicos para su medición. González y Zúñiga (2011) formulan el método CEPES para la evaluación del potencial emprendedor de un proyecto en particular, pero vinculado directamente al ámbito económico, relacionando sistemáticamente al emprendedor, a los clientes, a los proveedores, a la competencia y a la sociedad. Detectamos, pues, una carencia significativa de instrumentos para la evaluación de la formación del emprendimiento social.

1.1. Objetivo del estudio

Nuestro objetivo ha sido la realización de un estudio exploratorio dirigido a la ideación de un instrumento fiable y válido para la evaluación de proyectos educativos de emprendimiento social en el ámbito de las ciencias de la educación.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Participaron en el proyecto 136 estudiantes universitarios de ciencias de la educación, de los cuales 119 eran mujeres y 17 hombres, con un rango de edades entre 18 y 44 años ($M_{edad} = 20.2$; $DT_{edad} = 7.07$). Los sujetos fueron seleccionados en función de su relevancia como informantes, al haber participado en proyectos de emprendimiento social.

2.2. Instrumento

Con el fin de determinar el nivel de satisfacción y de logro de emprendimiento social, elaboramos un cuestionario que incluye las dimensiones más relevantes vinculadas a la adquisición de esta competencia emprendedora y su implicación formativa, con base en una revisión del estado del arte. Para la ideación de nuestro cuestionario, aunque con diferencia en el número de ítems, encontramos una referencia útil en el Cuestionario de Metas para Adolescentes (Sanz, Ugarte y Lumbreras, 2003), puesto que hay cierta afinidad temática. Asimismo, dada la relevancia de la dimensión evaluativa de nuestro instrumento, nos sirvió de inspiración un cuestionario dirigido a la evaluación en procesos de educación a distancia (García y Cabe-ro, 2011) y otro centrado en la evaluación contextual de los sistemas educativos (González-Montesinos y Backhoff, 2010). Las categorías establecidas deductivamente, a partir de la revisión de la literatura y documentación existente (Cukier, Trenholms, Carl y Gekas, 2011), para la construcción del cuestionario

fueron: *integración formativa* (de la competencia emprendedora, del emprendimiento social); e *impacto educacional del emprendimiento social*: cognitivo, profesional, social, cívico, ético y personal. El cuestionario inicial constaba de 20 ítems de respuesta tipo Likert (TA = Totalmente de acuerdo; DA = De acuerdo; ED = En Desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo). Una vez elaborado, posteriormente fue sometido a juicio de expertos, depurándose la redacción de algunos elementos con base en criterios consensuados para mejorar su comprensión.

2.3. Procedimiento

Inspirándonos en las recientes contribuciones del denominado “emprendimiento social” (Bataller, 2008; Bornstein, 2005), dirigimos una serie de proyectos de emprendimiento social (Taatala, 2010) con estudiantes de ciencias de la educación, durante un curso, constituyéndose 28 equipos de trabajo. En todos los proyectos se insistió en la relevancia de su carácter emprendedor haciéndose explícita su dimensión ético-cívica (social). Los estudiantes usaron el método del “trabajo por proyectos” (Hernández y Ventura, 1992; Martín, 2006), considerado el más conveniente para los objetivos establecidos, por tratarse de un método eficaz para la formación de personalidades autónomas, con capacidad emprendedora, que fortalece la visión de la complejidad de la realidad, que habitúa al aprendizaje de la gestión de la información, al “aprender a aprender” y, particularmente, al aprendizaje de valores para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable. Asimismo, se utilizó el método denominado “service-learning” (*aprendizaje servicio*) (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006), metodología activa y colaborativa, capaz de combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado. Las implicaciones del método “service-learning” y las potencialidades y limitaciones principales del emprendimiento social en el nuevo contexto de las nuevas exigencias de la economía del conocimiento, fueron analizadas y debatidas en diversas sesiones prácticas previas con el total de participantes.

El cuestionario se administró al alumnado al final de la realización de los proyectos para comprobar el grado de consecución y de satisfacción respecto al logro de la competencia emprendedora (social) y su implicación formativa. Del total de participantes, se registraron finalmente 85 cuestionarios contestados con las suficientes garantías para el análisis de resultados, lo cual viene a representar aproximadamente dos tercios del total de estudiantes que participaron en los diversos proyectos.

2.4. Análisis de datos

Previamente a la ejecución de los análisis de validación, se llevó a cabo la comprobación de los supuestos estadísticos.

La técnica del análisis factorial únicamente requiere un tamaño de muestra suficiente y el cumplimiento de los supuestos de linealidad, normalidad y multicolinealidad de las puntuaciones (Martínez-Arias, 1999). No obstante, se han seguido las recomendaciones aportadas por distintos autores (Gardner, 2003; Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Pérez, 2001), particularmente las sugeridas en el texto de Tabachnick y Fidell (2007).

En este sentido, en la presente investigación quedan satisfechos los supuestos de linealidad, normalidad, multicolinealidad y singularidad.

Con objeto de explorar la estructura factorial del instrumento elaborado, en primer lugar se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el paquete estadístico SPSS 19. Se utilizó el método de extracción de Componentes Principales (ya que se buscaba la reducción de información o establecer alguna teoría o modelo de manera incipiente; Frías-Navarro y Pascual Soler, 2012) y el método de rotación Promax (se utilizó una rotación oblicua, ya que se asumía que podía existir cierta correlación entre los factores, como es habitual en el ámbito de las ciencias sociales; Costello y Osborne, 2005).

De manera exploratoria, para la extracción de los factores se empleó el criterio de Kaiser, analizándose los autovalores superiores a 1. A continuación, se observó el gráfico de sedimentación de Cattell con el objetivo de reducir el número inicial de factores. Se consideraron los siguientes criterios con objeto de excluir los ítems menos apropiados: a) aquellos con coeficientes de valores inferiores a .45; b) los que cargaban de forma similar en los dos factores; c) con comunalidades muy bajas; d) los que presentaban correlaciones ítem-total por debajo de .3. Así mismo, se comprobó que los factores resultantes tuvieran, al menos, 3 ítems con saturaciones aceptables, y que la consistencia interna de los factores fuera igual o mayor que .70 mediante el coeficiente Alpha de Cronbach.

En un segundo momento se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para hacer una primera validación de la estructura factorial previamente resultante. Este análisis fue llevado a cabo mediante el programa estadístico EQS 6.1. Dado que los ítems del cuestionario son categóricos (4 opciones de respuesta), el método de estimación utilizado fue máxima verosimilitud (ML) junto con la corrección de Satorra-Bentler (Bentler, 2005). Este procedimiento parece ser fiable bajo estas condiciones (Byrne, 2006; DiStefano, 2002).

Para juzgar el ajuste global del modelo, se tuvo en cuenta la significación ($p < .001$) de los índices Residual-Based Statistic y Yuan-Bentler Residual-Based F-Statistic; un valor de RMSEA por debajo de .05 (se prefieren resultados iguales o inferiores a .05, aunque se considera adecuado hasta .08, y entre .08 y .10 es considerado mediocre; Browne y Cudeck, 1993); así como valores por encima de .95 para los índices NNFI, CFI, IFI y MFI (Hu y Bentler, 1999).

2.5. Sobre el tamaño muestral

Desde hace años y hasta la actualidad existe un intenso debate sobre el tamaño de muestra mínimo para poder llevarse a cabo un análisis factorial. Unos autores piensan que es importante el número absoluto de casos (N), mientras que otros le dan más importancia a la ratio “sujetos por variable” (p).

En general, se considera aceptable un mínimo de 100 sujetos o una ratio de 10 sujetos por variable (aunque constan muchas más recomendaciones), sin embargo, no existe una regla clara en el ámbito de la educación y de las ciencias del comportamiento que arroje luz sobre el mínimo nivel deseable de tamaño de muestra (MacCallum, Widaman, Zhang y Hong, 1999).

Parte de la investigación disponible parece haber demostrado que la regla general de un mínimo tamaño de muestra no es válida ni útil (MacCallum, Widaman, Zhang y Hong, 1999; Preacher y MacCallum, 2002). El tamaño muestral no es el único elemento determinante en el análisis factorial, ya que el mínimo nivel de muestra es dependiente de otros aspectos del diseño como son la comunalidad de las variables, el grado de sobredeterminación del factor (o número de factores/número de variables), la magnitud del “loading” o el ajuste del modelo.

Aunque a priori pueda parecer pequeña una muestra de 85 personas, ello no tiene porqué implicar que no se obtenga una solución factorial satisfactoria. Así, se han cumplido los criterios que dotan de rigor metodológico la solución factorial obtenida. Sin embargo, es necesario: a) comprobar las comunalidades de cada variable y eliminar las variables que tengan las comunalidades más bajas, hasta que todas estén en torno al valor .5 o superior; b) averiguar el valor medio de todas las comunalidades para determinar que esté por encima de .7; c) usar la estrategia de Kaiser (eliminar todos los componentes con saturaciones por debajo de 1.0 en el factor); d) eliminar o considerar la adecuación de un factor que tenga menos de 3 variables.

De modo que, siempre y cuando las comunalidades sean altas, el número de factores esperados sea relativamente pequeño y el error del modelo sea bajo, tal y como dicen Preacher y MacCallum (2002: 160), *“researchers and reviewers should not be overly concerned about small sample sizes”* (*“los investigadores y revisores no deben estar excesivamente preocupados por tamaños de muestra pequeños”*).

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, de manera exploratoria, para la extracción de los factores se empleó el criterio de Kaiser, obteniéndose una solución inicial de 6 factores que mostraron autovalores superiores a 1; aunque, la solución factorial más adecuada se obtuvo con 2 factores.

En un primer momento, el índice de Kaiser–Meyer–Olkin ($KMO = .74$) y la prueba de esfericidad de Bartlett [$\chi^2(190) = 572.69, p < .001$] mostraron valores aceptables, lo que indicaba la adecuación del AFE. El porcentaje de varianza total explicada por los 2 factores fue del 39.20%. Posteriormente, se eliminaron los ítems 7, 10, 17, 19 y 20 (ya que cargaban de forma similar en dos ítems); y los ítems 1, 2, 3, 4, 11 y 12 (ya que presentaban valores de comunalidad por debajo de .4).

Tras esto, se comprobó la adecuación del AFE -índice de Kaiser–Meyer–Olkin [KMO] = .76; prueba de esfericidad de Bartlett significativa, $\chi^2(36) = 208.115, p < .001$ - y el sustantivo incremento de la varianza total explicada (56.36%).

A continuación se muestra en la Tabla 1 la matriz de configuración obtenida.

Tabla 1. Matriz de configuración para 2 factores.

	Componente	
	1	2
	,852	
	,791	
	,722	
	,530	,358
	,501	,387
		,806
		,759
		,614
		,582

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Todas las comunales mostraron unos valores aceptables (con valores cercanos y/o superiores a .5), tal y como se muestra a continuación en la Tabla 2. Hair, Anderson, Tatham y Black (2004) señalan un valor mínimo de comunalidad de 0.50.

Tabla 2. Comunalidades.

	Inicial	Extracción
ITEM 5	1,000	,536
ITEM 6	1,000	,621
ITEM 8	1,000	,490
ITEM 9	1,000	,487
ITEM 13	1,000	,496
ITEM 14	1,000	,571
ITEM 15	1,000	,600
ITEM 16	1,000	,725
ITEM 18	1,000	,546

Método de extracción:
Análisis de Componentes principales.

Se procedió a analizar la fiabilidad de los factores obtenidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach: Factor 1 (ítems 8, 13, 14, 15 y 16), $\alpha = .76$ (Tabla 3); Factor 2 (ítems 5, 6, 9 y 18), $\alpha = .70$ (Tabla 5). La fiabilidad global para el conjunto de ítems es de .76 (Tablas 4 y 6). Podría entenderse como una fiabilidad adecuada para el cuestionario evaluativo pretendido, puesto que, siguiendo a Thorndike y Hagen (1978) y Kaplan y Sacuzzo (2006), una confiabilidad en el rango de .70 y .80 puede considerarse suficientemente buena para cualquier propósito de investigación como consistencia interna de la misma.

Todos los ítems, además, mostraron una correlación total superior a .30, lo cual indica un alto grado de discriminación de los mismos dentro de cada factor.

Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad (factor 1).

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los	
	elementos tipificados	N de elementos
,758	,758	5

Tabla 4. Estadísticos total-elemento (factor 1).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM 8	11,85	3,393	,460	,279	,737
ITEM 13	12,01	3,250	,516	,311	,718
ITEM 14	11,95	2,950	,592	,391	,690
ITEM 15	12,26	2,980	,530	,369	,715
ITEM 16	12,16	3,211	,534	,410	,712

Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad (factor 2).

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,695	,695	4

Tabla 6. Estadísticos total-elemento (factor 2).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM 5	9,74	2,170	,513	,308	,609
ITEM 6	9,73	2,247	,458	,242	,644
ITEM 9	9,81	2,345	,451	,256	,648
ITEM 18	9,65	2,088	,495	,285	,621

La correlación entre los factores fue: $r(F1, F2) = .23$ (Tabla 7).

Tabla 7. Matriz de correlaciones de componentes.

Componente	1	2	
1	1,000	,228	Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.
2	,228	1,000	

Esta solución factorial parece ser la más satisfactoria, ya que los dos factores muestran una fiabilidad de .70 o superior. Además, las comunalidades de los ítems, con valores muy cercanos y por encima de .5, y los valores de las correlaciones ítem-total por encima de .30 son elementos que apoyan esta decisión.

Se muestra a continuación los ítems que conformarían los factores:

Factor 1, denominado “satisfacción y aprendizaje”, vinculado nuclearmente a la formación multidimensional de la competencia en emprendimiento social:

- 8. “Me siento satisfecho/a con el aprendizaje adquirido para valorar la importancia del emprendimiento social (contribución del proyecto a la mejora social)”.
- 13. “Me siento satisfecho/a con las habilidades aprendidas para idear y elaborar proyectos educativos emprendedores”.
- 14. “He experimentado un aprendizaje ético que me permite observar nuevos puntos de vista y perspectivas”.
- 15. “Me siento capaz de crear un proyecto educativo con carácter emprendedor”.
- 16. “Puedo emprender proyectos de intervención educativa promoviendo procesos de innovación que integren la dimensión ético-cívica”.

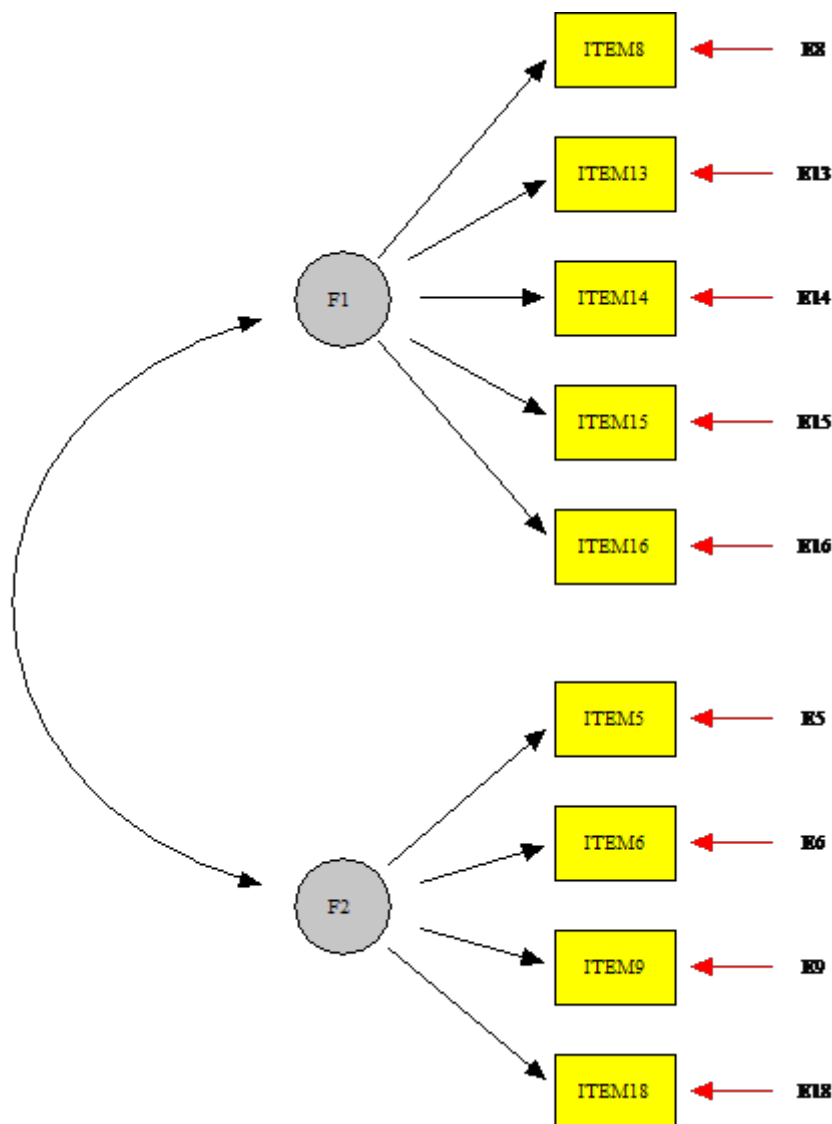
Factor 2, llamado “implicaciones del aprendizaje”, asociado a los ítems relacionados con la incidencia social de la experiencia formativa realizada:

- 5. “Mi compromiso social y comunitario se ha fortalecido, después de mi trabajo en el proyecto realizado”.
- 6. “En el desarrollo de los trabajos en equipo se han llevado a cabo actividades novedosas e innovadoras”.
- 9. “He aprendido a realizar proyectos autónomos en contacto con entornos socioculturales reales”.
- 18. “Me siento más capaz de trabajar en equipo”.

A continuación se muestran los resultados del análisis *factorial confirmatorio*.

Dadas las características comentadas acerca de los datos, únicamente se tuvieron en cuenta para interpretar la adecuación del modelo, los indicadores robustos (Bentler, 2005). Por lo demás, para optimizar los resultados se correlacionaron los errores de medida de los ítems 15 y 16, 14 y 16 y 18 y 6.

El “path diagram” obtenido es el siguiente (véase Figura 1):



De acuerdo con las recomendaciones de Bentler (2005), el ajuste global del modelo se evaluó mediante los siguientes índices:

“Residual-Based Statistic” = 79.098 ($p < .001$).

“Yuan-Bentler Residual-Based F-Statistic” (23, 62) = 2.538 ($p < .001$).

“Root Mean Square Error of Approximation” (RMSEA) = .056

Así, los índices obtenidos confirmaron un ajuste aceptable del modelo estimado. Además, todos los parámetros resultaron altamente significativos.

Tabla 8. Correlaciones entre factores y errores.

F1 - F2	.743
Errores de medida de los ítems	
E15 -E16	.606
E14 -E16	.540
E6 -E18	.447

Por último, se indican las correlaciones entre los factores obtenidos y entre los errores de los ítems 15 y 16, 14 y 16 y 6 y 18 (Tabla 8).

La solución obtenida a partir del análisis factorial confirmatorio indica un buen ajuste de la estructura.

En suma, con el análisis de componentes principales, tenemos 2 factores (factor 1 “satisfacción y aprendizaje”, y factor 2 “implicaciones del aprendizaje”) con 9 variables. El valor general de KMO es .74 y todas las comunalidades mostraron unos valores aceptables, cercanos y/o superiores a .50 (el mínimo exigido en la comunalidad, según Hair, Anderson, Tatham y Black (2004). El análisis de la fiabilidad de los factores obtenidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fue de $\alpha=.76$ para el Factor 1, y de $\alpha=.70$ para el Factor 2, proporcionando una fiabilidad global de .76 para el conjunto de ítems, lo cual podría considerarse un grado suficiente de sobredeterminación.

Además de lo expuesto, hay que señalar que tras realizar un análisis de las puntuaciones¹ conseguidas por los sujetos en el cuestionario, se produjeron valoraciones medias-altas en todos los ítems en los dos factores, lo cual demuestra los resultados positivos que se lograron a partir de la realización de los proyectos. Así, se obtuvo una media de 3.014 para el Factor 1, y una media de 3.22 para el Factor 2. Más concretamente, los ítems que componen el Factor 1 tienen unas medias próximas o superiores a 3: Ítem 8= 3.17; Ítem 13=3.04; Ítem 14=3.1; Ítem 15=2.8; Ítem 16= 2.9. De otro lado, los ítems que componen el Factor 2 presentan, en todos los casos, unas medias superiores a 3: Ítem 5=3.2; Ítem 6=3.2; Ítem 9=3.16; Ítem 18=3.33 (véanse Gráficos 1 y 2).

Gráfico 1. Medias Aritméticas correspondientes al Factor 1 (“Satisfacción y Aprendizaje”).

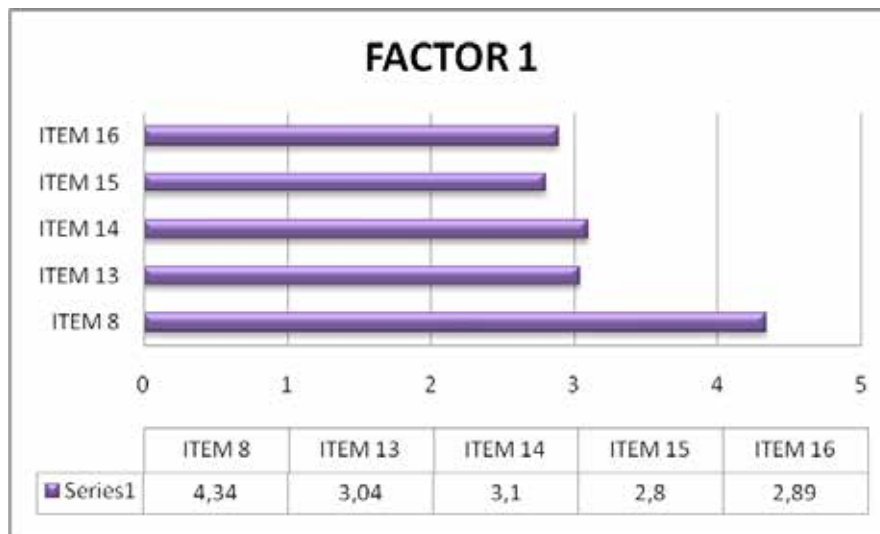
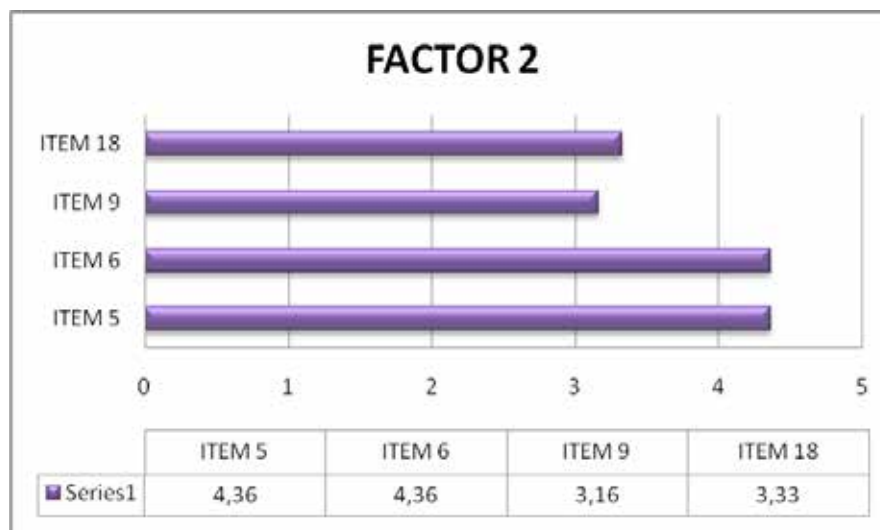


Gráfico 2. Medias Aritméticas correspondientes al Factor 2 (“Implicaciones del Aprendizaje”).



4. CONCLUSIONES

En ciencias sociales, es frecuente considerar satisfactoria una solución que represente como mínimo el 60% de la varianza total (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004). Los resultados obtenidos tanto del AFE (análisis factorial exploratorio), como del análisis de la fiabilidad y del AFC (análisis factorial confirmatorio) avalan la idoneidad del modelo de 2 factores aquí presentado a través de indicadores como el valor de las communalidades, el porcentaje de varianza explicada, la fiabilidad de los factores, la carga de los ítems en los factores y las correlaciones ítem-total. Así mismo, estos resultados ponen de manifiesto la sugerencia de Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), al confirmar que para identificar claramente un factor se necesita un mínimo de cuatro variables o ítems con pesos sustanciales en el mismo.

En cualquier caso, en este estudio ofrecemos elementos suficientes para una posible creación y validación definitiva de un instrumento para la evaluación del emprendimiento social. Un cuestionario com-

puesto de 9 ítems como el que podría inferirse de nuestro análisis puede ser aplicado con facilidad en la gran variedad de proyectos educativos de este corte que están desarrollándose actualmente y que se encuentran en clara progresión. Se trata de instrumentos que se hacen necesarios ante el cúmulo de experiencias formativas de este tipo que reclaman una valoración con rigor científico.

Aunque sobre el tamaño de la muestra utilizada puede abrirse un debate, en el que considerando otros elementos (comunalidades altas, número de factores esperados relativamente pequeño y bajo error del modelo) podría minimizarse la objeción del tamaño insuficiente, entendemos, no obstante, que para la validación definitiva del instrumento se precisa ampliar el estudio a una muestra más representativa y realizar una réplica del mismo. Pese a la existencia de trabajos que consideran razonable un tamaño muestral mínimo de 50 sujetos (De Winter, Dodou y Wieringa, 2009), sería conveniente replicar este estudio llevando a cabo un AFC utilizando una muestra diferente y amplia de sujetos para confirmar la estructura factorial, ya que como señalan Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), la replicación de la estructura factorial en diferentes muestras es la mejor garantía de estabilidad de los factores que forman la estructura de un cuestionario. Por otra parte, sería interesante, como alternativa instrumental, ampliar el cuestionario, mediante la validación pertinente con otras muestras, incluyendo otros factores que pudieran estar relacionados de modo más directo con el “desarrollo personal”, así como con la preparación más estrictamente “profesional”.

Una vez realizados estos estudios, se conseguiría un instrumento eficaz para la evaluación de la satisfacción y aprendizaje obtenidos con el desarrollo de proyectos y experiencias formativas de emprendimiento social, así como para la valoración de las principales implicaciones del aprendizaje logrado. Insistimos, con todo, en la ventaja que puede suponer la ideación final de un cuestionario breve, al estilo de otros existentes en otros ámbitos. Así, análogamente, como ejemplos, en el ámbito de la salud disponemos de un cuestionario validado, también de 9 ítems, para valorar la satisfacción del paciente en endoscopia digestiva (Sánchez, Alarcón, Baudet, Sainz, Socas y Piera, 2005); en la especialidad de la neurología contamos con un cuestionario breve para el diagnóstico de déficit atencional (Pineda et al., 1999); en la psicología clínica, se dispone del Cuestionario Breve de Juego Patológico (CBJP), compuesto por sólo 4 ítems (Fernández-Montalvo, Echeburúa y Báez, 1995); y en el área deportiva tenemos un cuestionario para la evaluación de la competitividad (Remor, 2007).

Entre el emprendimiento económico y el social existe una diferencia elemental: la misión social de éste último, como han puesto de relieve, entre otros expertos, Mair, Robinson y Hockerts (2006). Dicha misión puede concretarse en distintas áreas, como las de gestión, motivación, movilización de recursos y de personas implicadas. Pero, a la postre, el emprendimiento social supone un conjunto de actividades subyacentes que deviene en la creación de valor social (Guclu, Dees y Anderson, 2002). Estamos persuadidos de que esto sólo puede presentar consistencia desde una formación sólida apoyada en una orientación emprendedora de carácter decididamente ético-social, a la que la sociedad en general, y la universidad en particular, van siendo progresivamente más receptivas. Ante la proliferación de proyectos inscritos en el emprendimiento social o supuestamente adheridos al mismo (Cook, Dodds y Mitchell, 2003), urge la medición de resultados de impacto social, constituyendo un elemento básico para el progreso y bienestar de la población. En este sentido, nos parece fundamental avanzar en el crecimiento de recursos métricos disponibles en los ámbitos configuradores potencialmente de dicho impacto social, donde la educación adquiere un inexcusable protagonismo.

NOTAS

1. Las puntuaciones se corresponden con la siguiente conversión: 4 = Totalmente de acuerdo; 3 = De acuerdo; 2 = En desacuerdo; 1 = Totalmente en desacuerdo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany, L., Alvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona ESADE.
- Alemany, L., Marina, J.A. y Pérez Díaz-Pericles, J.M. (dirs.) (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona/aulaPlaneta.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship. Theory and Practice*, 33 (2): 481-500.
- Bataller, J. (2008). *Las entidades de economía social en un entorno globalizado*. Madrid: Marcial Pons.
- Batista Foguet, J. M. y Coenders Gallart, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Salamanca: Ed. Hespérides.
- Becherer, R.C. y Maver, J.G. (1999). The proactive personality disposition and entrepreneurial behavior among small business presidents. *Journal of Small Business Management*, 37(1): 28-36.
- Belsey, D. A., Kuh, E. y Welsch, R. E. (1980). *Regression diagnostics*. New York: John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363: 384-411.
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo: Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Debate.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Testing Structural Equation Models*. Eds. K.A. Bollen y J.S. Long. Beverly Hills, CA: Sage. 136-162.
- Bueno, E. y Casani, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía Industrial*, 366: 43-59.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications and programming (Second Edition)*. New York: Routledge.
- Cook, B., Dodds, C. y Mitchell, W. (2003). Social entrepreneurship. False premises and dangerous forebodings. *Australian Journal of Social Issues*, 38 (1), 57-72.
- Costello, A. B. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10: 1-9.
- Crant, J.M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34 (3): 42-49.

- Cukier, W., Trenholms, S., Carl, D. y Gekas, G. (2011). Social entrepreneurship: A content analysis. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 7 (1), 99-119.
- Currant, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1 (1): 16-29.
- De Winter, J. C. F., Dodou, D. y Wieringa, P.A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44: 147-181.
- DiStefano, C. (2002). The impact of categorization with confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 9: 327-346.
- Fernández-Montalvo, J., Echeburúa, E. y Báez, C. (1995). El cuestionario breve de juego patológico (CBJP): Un nuevo instrumento de "screening". *Análisis y Modificación de Conducta*, 21 (76): 211-223.
- Ferrando, P.J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1): 18-33.
- Frías-Navarro, D. y Pascual Soler, M. (2012). *Suma Psicológica*, 19 (1): 45-58.
- García, E. y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35: 1-26.
- Gardner, R.C. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS para Windows*. México: Pearson Educación.
- González, R. y Zúñiga, A. (2011). Método CEPCES para la evaluación del Potencial Emprendedor. *Journal of Technology Management & Innovation*, 6 (1): 77-99.
- González-Montesinos, M.J. y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (2): 1-17.
- Guclu, A., Dees, J.G. y Anderson, B.B. (2002). *The process of social entrepreneurship: Creating opportunities worthy of serious pursuit*. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship (CASE). Fuqua School of Business: Duke University.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2008). *Análisis multivariante*, 5ª ed. Madrid: Pearson Educación.
- Henson, R. K. y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66: 393-416.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hu, L. -T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1): 1-55.
- Kaplan, R.M. y Sacuzzo, D.P. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas*. Cengage Learning Latin American.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de mayo de 2006.

- Liñán, F., Santos, F.J. y Fernández, J. (2011). The influence of perceptions on potential entrepreneurs. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (3): 373-390.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods Instruments & Computers*, 38 (1): 88-91.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. y Hong S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4: 84-99.
- Mair, J., Robinson, K. y Hockerts, K. (Eds.) (2006). *Social Entrepreneurship*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351: 49-71.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Martínez Arias, M. R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: Arco Libros, S.A.
- Mawson, A. (2008). *The social entrepreneur: Making Communities Work*. Londres: Atlantic Books.
- Naval, C., García, R., Puig, J.M. y Santos, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, 12: 93-101.
- OCDE (2005). *The definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OCDE.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- Pineda, D.A., Henao, G.C., Puerta, I.C., Mejía, S.E., Gómez, L.F., Miranda, M.L., Roselli, M., Ardila, A., Restrepo, M.A., Murrelle, L. y Grupo de Investigación de la Fundación Universidad de Manizales (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología*, 28 (4): 365-372.
- Podestá, P. y Hernández, M.C. (2010). Formulación de una metodología de formación y evaluación en empresarismo, bajo un modelo de competencias. *TecEmpresarial*, 4 (2): 21-29.
- Preacher, K. J. y MacCallum, R. C. (2002). Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery with Small Sample Sizes. *Behavior Genetics*, 32: 153-161.
- Puig, J.M., Batlle, C., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Remor, E. (2007). Propuesta de un cuestionario breve para la evaluación de la competitividad en el ámbito deportivo: Competitividad-10. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (2): 167-183.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: F.C.E.
- San Luis, C., Hernández, J. A. y Ramírez, G. (1997). Estimación de datos perdidos por máxima verosimilitud en patrones "missing" aleatorios (MAR) y completamente aleatorios (MCAR) en modelos estructurales. *Psicothema*, 9 (1): 187-197.
- Sánchez, A., Alarcón, O., Baudet, J.S., Sainz, Z., Socas, M. y Piera, G. (2005). Validación de un cuestionario breve sobre satisfacción del paciente en endoscopia digestiva. *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 97 (8): 554-561.

- Sánchez, J.C. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: Validez factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1): 41-52.
- Sánchez, J.C., Lanero, A. y Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15 (1-2): 37-60.
- Sanz, M.L., Ugarte, M.D. y Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15 (3): 493-499.
- Schafer, J. L. y Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7 (2): 147-177.
- Taatala, V.P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52 (1): 48-61.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Educación.
- Thorndike R. L. y Hagen E. (1978). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- Universidad de Salamanca (2013). *Guía Práctica de emprendimiento social y cultural*. [Documento de Internet disponible en <http://empleo.usal.es/emprende/esyc/index.html>].
- Uriel, E. y Aldas, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. España: Thomson.
- Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Neubaum, D.O. y Shulman, J.M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24: 519-532.

H. MATURANA, LAS COMPLEJIDADES CIRCULARES Y LA EDUCACIÓN

H. MATURANA, THE CIRCULAR COMPLEXITIES AND EDUCATION

Luis Ballestere Brage¹

Antonio J. Colom Cañellas²

Fecha de recepción y de aceptación: 3 de octubre del 2015, 15 de diciembre del 2015

Resumen: En el contexto de la epistemología naturalizada se desarrolla una hermenéutica de las teorías de H. Maturana atendiendo fundamentalmente al concepto de autopoiesis en tanto fenómeno descubierto en el sistema nervioso de los seres vivos; se trata de un sistema cerrado, circular y que se producen a si mismos. También se aporta su visión pedagógica asentada en la cultura matrística y que sólo es posible a través del lenguaje y de la emotividad. Con ello evidencia su concepción sistémico-circular en los procesos educativos.

Palabras clave: H. Maturana y la educación; teorías educativas; autopoiesis; desarrollo emocional; entorno familiar.

Abstract: In the context of naturalized epistemology, hermeneutics theories of H. Maturana takes place mainly in the spirit of autopoiesis as a phenomenon discovered in the nervous system of living beings; this is a closed system that occur circular themselves. Pedagogical vision underpinned by the matristic culture also contributes and that is only possible through language and emotion. This conception systemic evidence-round in education.

Keywords: H. Maturana and education; educational theories; autopoiesis; emotional development; family environment.

¹ Doctor en Sociología y en Filosofía, Diplomado en Trabajo Social. Ha trabajado como educador y trabajador social en el Ayuntamiento de Palma, Cáritas y en el Consell de Mallorca. Ha sido responsable del Departamento de Planificación y Estudios del área de Bienestar Social y Sanidad del Consell de Mallorca. Es profesor de Métodos de Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Illes Balears.

² Doctor en Pedagogía. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Illes Balears. Miembro académico de l'Institut d'Estudis Catalans.

En las últimas décadas, fundamentalmente a finales del siglo XX, hubo intentos de desarrollar epistemologías complejas en base a presupuestos de corte naturalista, lo que significó aproximarse al deseo de *naturalizar* el origen del conocimiento y así demostrar que era insuficiente la construcción popperiana y la de sus epígonos.

Esta tradición, aun de corto recorrido, ciertamente ha puesto de relieve puntos débiles del programa epistemológico tradicional, por lo que ha pretendido subsumir la epistemología en la ciencia y viceversa. Sin embargo, a partir de este intento, han aparecido dos corrientes o posicionamientos, a saber, la epistemología experimental (en sentido neurobiológico), y la propia epistemología naturalizada, de espectro más amplio, en donde los formatos no son necesarios que se arbitren experimentalmente. Creemos que cara a un futuro no muy lejano, más que un punto de encuentro, se producirá una integración de la epistemología naturalizada en el contexto de neurociencia cognitiva vistos sus deslumbrantes avances, de tal manera que ya ha habido autores que han reclamado este estatuto para la neurociencia (Churchland, 2002). Claro que sobre esta tarea pesa aún una *aporía* fundamental señalada por Kim (1988), a saber, el problema de insertar la normatividad en una epistemología que se reclama experimental.

Para salvar tal dificultad cognitiva existen al menos tres alternativas que no necesariamente son excluyentes:

- la primera de ellas buscaría naturalizar la normatividad en la historia evolutiva (de selección) de los mecanismos cognitivos, de tal manera que la función normativa de un mecanismo sería aquella por la cual ese mecanismo ha sido evolutivamente seleccionado.
- Una segunda alternativa de naturalización, vendría dada de la mano de la categorización de los seres vivos (y por extensión los seres cognitivos) como sistemas autónomos. En este caso la funcionalidad vendría naturalizada por contribución al auto-mantenimiento del sistema, (cuya naturaleza alejada del equilibrio exige un auto-mantenimiento activo). En este sentido, cabe decir que una función es normativa si el resto de los componentes del sistema dependen dinámicamente de esa función para realizar la suya y asegurar así la estabilidad del sistema como un todo, (Christensen y Bickhard 2001). Esta alternativa de naturalización exigiría analizar los procesos neurocognitivos en términos de su contribución a las necesidades termodinámicas del organismo.
- Por último el sistema nervioso, (entendido como sistema dinámico complejo), al generar sus propios mecanismos regulatorios (sistema de valores, condiciones de estabilidad sináptica, etc.), pueden ser considerados como máximas normativas de facto.

El nivel de abstracción de estas propuestas queda demasiado lejos del nivel experimental que hoy en día ofrecen las neurociencias. Resulta difícil entrever procedimientos o métodos mediante los que conectar una fundamentación de la normatividad con la práctica científica empírica. La dificultad fundamental radica en la integración de los datos experimentales neurobiológicos y de la experimentación empírica, con procesos cognitivos sensomotores completos, (y no meras correlaciones estímulo-activación neuronal), situados en entornos adaptativos naturales. Igualmente resulta difícil el estudio de la interacción cognitiva a la luz de su historia evolutiva ya que apenas se conservan detalles neurobiológicos de los sistemas neuronales, (y más difícil aún resulta poner éstos en relación con las conductas cognitivas que en su tiempo generarán).

De todas formas creemos que este no es lugar para desarrollar los problemas derivados de estas con-

cepciones que recuperan las ambiciones del positivismo lógico, haciéndolos aceptables para la metodología experimental de las ciencias biológicas y de la psicología. De ahí que sólo las hayamos insinuado para ofrecer al lector el panorama de futuro hacia donde parece ser se orienta la epistemología de la complejidad.

Pues bien, para clarificar aun más esta nueva perspectiva, y poner un ejemplo concreto de las aspiraciones de tales presupuestos, traemos a colación la obra de Humberto Maturana ya que puede considerarse un claro ejemplo de esta nueva perspectiva, máxime cuando su influencia en el mundo de las ciencias sociales y de la educación no deja de crecer.

Humberto Maturana Romesín (Santiago de Chile, 1928) estudió medicina en su ciudad natal y amplió estudios de anatomía y neurofisiología en el University College de Londres así como en Harvard en donde se doctoró en Biología. Sus libros, muchos de ellos en colaboración con uno de sus antiguos alumnos – Francisco Varela– han causado, tal como decíamos, un gran impacto por lo novedoso de sus aportaciones, de tal manera que fue postulado para el premio Nobel de medicina junto con Jerome Letvin del M.I.T. por sus estudios sobre las actividades de las células direccionales en órganos sensoriales.

En 1960 lo encontramos de nuevo en Santiago de Chile como profesor en la Facultad de Medicina. Diez años más tarde planteará el concepto de *autopoiesis* que revolucionará el mundo científico e incluso el epistemológico abriendo un nuevo camino a la Teoría General de Sistemas, al mismo tiempo que influirá en la obra de N. Luhmann. En 1990 recibirá un doctorado honoris causa por la Universidad de Bruselas, y unos años más tarde, en 1994, será distinguido con el Premio Nacional de Ciencias de Chile. Hoy en día, y a pesar de su avanzada edad, dirige junto con su ayudante Ximena Dávila Sánchez el Instituto Matriztico que él mismo fundó y que se dedica al estudio de las emociones consideradas en cuanto objeto para y en si mismas, planteando entonces, el mismo modelo que desarrolló, tal como veremos, en sus estudios biológicos.

1.- EL CONCEPTO DE AUTOPOIESIS

Cabe decir que para Maturana una explicación científica es una proposición que reformula o recrea las observaciones de un fenómeno en un sistema de conceptos aceptables para un grupo de personas que comparten un criterio de validación (H. Maturana, 1997, p. 14); a partir de aquí establece cuatro condiciones para proponer una explicación científica, a saber:

- Descripción satisfactoria de lo que se ha de observar.
- Proposición de un sistema conceptual que pueda generar el fenómeno a observar.
- Deducción, a partir del punto anterior, de otros fenómenos no considerados explícitamente en su proposición, tales como coherencia operacionales implicadas o experiencias posibles, pero que estén ligadas al fenómeno central.
- Realización de la observación de los fenómenos deducidos anteriormente, que a su vez, son deducidos del punto citado en segundo lugar.

Maturana afirma que todo argumento explicativo está fundado en una aceptación implícita o expresa

de lo que denomina determinismo estructural, lo que viene a significar que la operación de todo sistema se fundamenta en su estructura. Sin embargo, es su epistemología de la observación, lo que le da pie para naturalizar la epistemología y su objeto, el conocimiento. Para H. Maturana y F. Varela el conocimiento es “vida” y la representación no es simplemente una imagen del mundo, sino una reconstrucción interna del propio organismo y su sistema. (Peña, 2008) Cabe recordar aquí que la tesis doctoral de Maturana fue un estudio sobre la visión de la rana y que sus investigaciones, durante muchos años, se centraron en la anatomía y fisiología de la visión en los seres vivos; pues bien, de estos estudios extrajo las siguientes ideas fundamentales:

- El sistema nervioso no opera captando características del mundo externo, por tanto, no opera haciendo una representación del mundo.
- Los estímulos que se ven como externos activan, pero no especifican, los cambios que se dan en el sistema nervioso.
- El sistema nervioso es pues una red neuronal cerrada en si misma.
- Cuando algunos componentes neuronales del sistema nervioso se intersectan con las superficies sensoras y efectoras del organismo, éste, en su operar como red cerrada neuronal, da origen a correlaciones senso-efectoras.
- La conducta de un organismo en relación con el medio está determinada por el fluir de las correlaciones senso-efectoras operadas por el sistema nervioso.
- La congruencia operacional de un organismo con su medio es el resultado de cambios estructurales, coherentes entre organismo y medio, surgidos en la historia evolutiva del organismo, o sea, en su devenir ontogénico.

Como cabe denotar su gran aportación estriba en que el sistema nervioso es un sistema cerrado ya que lo considera como una red estructural determinada por su propio modo de operar; los cambios que se producen en él son activados, pero nunca determinados, por influencias del mundo exterior; o sea, para el sistema nervioso, no existe un dentro o un afuera sino solo un *continuum* de correlaciones internas en una red cerrada de elementos interactuantes. Lo interior y lo exterior sólo existen para el observador pero no para el sistema (H. Maturana y B. Porkensen, 2004). Por tanto, defiende el relativismo de la percepción al constatar que es el vivir del animal lo que determina como y que ve, dándose por tanto, una congruencia operacional de un organismo con su circunstancia determinada, tal como se advierte en la historia evolutiva de la especie.

Años atrás (H. Maturana y F. Varela, 1995) ya habían advertido que el ADN participaba en la síntesis de las proteínas, y éstas, a su vez, participaban, como enzimas, en la síntesis del ADN. Esta circularidad a nivel unicelular les dio pie a mantener su tesis cerrada del sistema nervioso afirmando que los seres vivos son unidades autónomas y definidas. O sea, los sistemas vivos son sistemas circulares. De aquí surgió el que es, sin duda, el concepto más importante de la epistemología naturalista de Maturana: la *autopoiesis*.

Es por este concepto que la obra de Humberto Maturana es de cada vez mas conocida. Ha sido mediante la biología como ha intentado explicar procesos tan complejos en el ser humano y en su aprendizaje, tales como el lenguaje y el modo en que las personas asimilan diferentes saberes, y cómo actúa y se relaciona nuestro sistema nervioso, en tanto estructura cerrada, con el mundo que nos rodea. Todo ello

está presente en una obra que escribieran Maturana y Francisco Varela, llamada *El árbol del conocimiento* (1996) en la que presentaron el concepto de *autopoiesis*, que según el propio Maturana captura el hecho de que los seres vivos son sistemas autónomos, como redes discretas de producciones moleculares en las que las moléculas producidas, con sus interacciones, constituyen la misma red que las que especifican su extensión en un ámbito de continuo flujo molecular.

Autopoiesis significa autocreación de acuerdo con su etimología (*autos* en griego significa “si mismo”, y *poein* “producir” o “crear”); por tanto, y en el fondo, vendría a ser sinónimo de circularidad ya que con tal término pretende denominar a sistemas que, con su propio operar, se crean como unidad y se producen a si mismos, ya que el resultado de la operación sistémica es el mismo sistema. Es decir, y aplicando el concepto a la biología, ninguna molécula o clase de molécula, determina, por si sola, ningún aspecto o rasgo del operar del ser vivo; cuando se examina un ser vivo se encuentra una red de producción de moléculas que interactúan de tal manera que a su vez producen moléculas, que mediante su interacción, generan justamente esta red de producción de moléculas. O sea, las operaciones tienen como resultado producirse a si mismas.

Por tanto, un sistema *autopoietico* es un sistema que se produce a si mismo; será abierto en cuanto al intercambio de materia pero cerrado en lo que se refiere a la dinámica de las relaciones que lo producen. Ahora bien, los seres vivos, a nivel externo, se manifiestan relacionamente, lo que hace que dos o más individuos, desde su propia individualidad, se conecten, de tal manera que según Maturana, el individuo en tanto que sistema cognoscitivo, se defina con tres conceptos básicos: cuerpo, emoción y lenguaje.

Cabe decir que es el cuerpo, como entidad biológica, quien posibilita el lenguaje, lenguaje que servirá para que el observador reconstruya el mundo –reconstruye su experiencia mediante el lenguaje– por lo que la objetividad –el conocimiento– como tal, es imposible. Ahora bien, la percepción que nos aporta la posibilidad de la observación, y por tanto la cognición, está mediatizada no sólo por el lenguaje sino también por las emociones. Los humanos siempre percibimos, y por tanto conocemos, desde una determinada emoción o estado emocional, (H. Maturana, 2001); la emoción más determinante es, según nuestro autor, el amor. Amor que es definido como la emoción que permite que, cuando se observa una conducta humana, hace que este otro humano adquiera presencia en tanto un legítimo otro en coexistencia con nosotros. O sea, conocer la realidad es un acto *autopoietico* mediatizado por el lenguaje y las emociones.

Podemos resumir diciendo que lo humano es fruto de una tradición biológica que comenzó con el origen de la vida y que se prolonga hasta hoy; el lenguaje, es a su vez, una aportación de esta trayectoria surgiendo de él los diferentes mundos culturales, diversos y múltiples, mediatizados además por las emociones. Ahora bien, cuando intentamos conocer que es el conocer, solo nos encontramos con nosotros mismos, si bien el reconocimiento de esta circularidad cognoscitiva, no constituye un problema para la comprensión del fenómeno del conocer, sino que, de hecho, funda el punto de partida que permite su explicación científica. El conocimiento del conocimiento nos obliga a tomar una actitud contra la tentación de la certeza ya que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad (H. Maturana, 1996, p. 205 y ss.).

2.- DE LA CULTURA, EL AMOR Y LA FORMACIÓN HUMANA

Maturana ha denominado a su teoría “biología del conocimiento”, por las diferentes implicaciones que su definición de *autopoiesis* ha aportado en distintos ámbitos, no sólo en el de la biología, sino también, y en particular, en el antropológico-social, así como en el origen de lo humano y en su evolución. Según esto, los seres vivos existen en dos dominios operacionales:

- en el de la dinámica estructural interna, que es donde se realiza la *autopoiesis*, y
- en el de la dinámica relacional, en donde existimos propiamente como seres vivos en la realización de nuestro acontecer (Maturana y Varela, 1972).

En ese sentido, y en expresión de Maturana y Varela (1990, p. 92), “la coherencia y armonía en las relaciones e interacciones entre los integrantes de un sistema social humano se deben a la coherencia y armonía de su crecimiento en él, en un continuo aprendizaje social que su propio operar social (lingüístico) define, y que es posible gracias a los procesos genéticos y autogenéticos que permiten en ellos su plasticidad estructural”. Auto-producción de sí es inseparable de auto-conocimiento de sí, aunque siempre en referencia a un contexto relacional (físico, biológico y social) que permite el aprendizaje (cultura). La autonomía sólo puede ser en la medida que se alimenta de la dependencia. Surge así una nueva paradoja: lo que permite la posibilidad de autonomía individual es la pertenencia a un contexto relacional, o a un ecosistema, y ese pertenecer a un entorno, significa un cierto grado de dependencia. La autonomía individual no puede pensarse sin la autonomía de los otros.

El análisis de estos ámbitos, –lo social y lo individual– aun cuando parecieran conceptualmente separados, en Maturana tienen puntos de unión; uno de ellos es el de las emociones, y entre ellas la que, a su juicio, fundamenta la vida humana, es como ya dijimos, el amor. Efectivamente, el amor es la emoción que está en el sustrato del lenguaje y de la convivencia social, aunque no todas las convivencias sean sociales. En este marco, las formas de crianza del ser vivo mamífero llamado humano y el rol que cumple la educación, (inicialmente dada por la familia y el clan, y hoy por la escuela), están determinados y se juegan, según Maturana, en el campo de las emociones, de las construcciones de consensos sobre consensos que es el *lenguajear* (1), capacidad típicamente humana.

Al mirar desde la biología a lo antropológico y a lo educativo, y al incorporar el *emocionar* a su análisis, nos ayuda a ver de modo diferente nuestros roles como seres vivos, integrados en una cadena de vida que estamos poniendo en peligro. De alguna forma, desde la biología, nos devuelve la responsabilidad de nuestros actos.

En la base del ser hombre, y en el hecho de ser hombres y no otra cosa, encontramos el conversar. En efecto, la conversación, es una característica propia de los seres humanos, por lo que jamás puede ser neutral u objetiva. Y no lo es, ni lo puede ser, porque a través de ella construimos nuestros consensos y disensos; incluso podemos llegar a decir que cada uno, mediante el lenguaje, no sólo construimos sino que también cambiamos nuestra realidad. De alguna manera, la historia humana es una larga conversación o multiplicidad de conversaciones que han cambiado sus énfasis y, por lo mismo, han cambiado el devenir humano.

En este sentido, Maturana (1994, p. 9) nos dice: “si atendemos a nuestro vivir cotidiano, notaremos que lo que constituye al lenguaje como fenómeno biológico relacional es un coexistir en interacciones

recurrentes bajo la forma de un fluir recursivo en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales, proceso al que de aquí en adelante llamaremos *lenguajear*. Al mismo tiempo, también notaremos que lo que distinguimos cuando distinguimos emociones en nosotros y en otros animales, son dominios de acciones, clases de conductas, y que en nuestro vivir fluimos de un dominio de acciones a otro en un continuo emocionar que se entrelaza con nuestro *lenguajear*. A este entrelazamiento del *lenguajear* y el emocionar llamaremos *conversar*, y mantenemos que todo el vivir humano se da en redes de conversaciones”.

Creemos que es interesante centrarnos en estas palabras puesto que a lo largo de la práctica pedagógica cotidiana, uno de los aspectos en el que aun se invierte mayor energía, es en la negación recurrente de las emociones, a pesar de que hace años se ha planteado este tema como crucial en la educación; sin embargo, en las aulas, en los pasillos y aun en los juegos de los patios de las escuelas, lo que por lo general se hace, es recurrir permanentemente a que el alumnado, piense, reflexione, en definitiva, que sea racional. Por tanto no emotivo.

No obstante, Maturana no se cansa en afirmar que todo el *lenguajear* se da sobre un soporte emocional que puede cambiar en el transcurso del propio *lenguajear*; o por el contrario, el fluir del cambio emocional puede determinar un cambio en el *lenguajear*. Lo que significa que en cualquiera de los dos casos, se produce una transformación conversacional. Obviamente esto nos aporta una poderosa herramienta a aplicar en la práctica pedagógica para lograr el cambio de actitudes y conductas, siendo también de enorme utilidad a la hora de reconocer las emociones subyacentes en el lenguaje y el modo en que éstas son cambiadas por lo que decimos o nos dicen. O sea, somos capaces de cambiar lo que decimos, y por ello mismo, determinar y cambiar lo que nos iban a decir. Desde esta perspectiva, la conversación se transforma en una poderosa herramienta de crecimiento personal, de formación, e incluso de recreación de mundos posibles.

En referencia a esto último, podemos decir que tal es el poder de la conversación, que puede devenir en cambios culturales. Sostiene nuestro autor que “una cultura es una red cerrada de conversaciones, que el cambio cultural ocurre como un cambio de conversaciones en la red de conversaciones, que la comunidad que cambia vive y que tal cambio surge, se sustenta y mantiene en el cambio del emocionar de los miembros de la comunidad que cambia”, (Maturana, 1994, p. 11). Tan seguro está de tal afirmación que asevera que en Europa el paso de una cultura matrística a la cultura patriarcal se dio a través de un cambio en el espacio conversacional que, sostenido por generaciones, logró cambiar el espacio psíquico evolutivo en el que vivía la infancia.

Por tanto la cultura se comporta como el resto de los sistemas vivos; es decir, los cambios internos – intraculturales– son desarrollados por sus propios componentes y pueden ser modificados por procesos vividos de forma lo suficientemente recurrente como para producir un cambio duradero en el emocionar y, por lo mismo, en el *lenguajear*, que se reinventa a sí mismo hasta producir un nuevo conversar, o sea, una nueva cultura. En este sentido cabe añadir que para nuestro autor no existen procesos buenos o malos en la vida natural y, por ende, en la vida humana; existen procesos nada más, y esto se aplica a la existencia de diversas culturas. De hecho, Maturana no cree en el proceso de progreso natural hacia una vida mejor, ya que desde la perspectiva biológica plantea que “la historia de los seres vivos no es un proceso de progreso o avance hacia algo mejor, es sólo la historia de conservación de los distintos modos de vivir que se conservaron, porque los organismos que los vivieron lo hicieron hasta su reproducción. La historia cultural

humana es un fenómeno de la misma clase, y de ahí la gran diversidad de culturas que han surgido como distintos modos de convivir en el devenir de la humanidad” (Maturana, 1994, p. 11).

Si adoptamos esta perspectiva veremos que no hay culturas superiores a otras, ni más válidas que otras, ni más avanzadas que otras, ni menos aún, una cultura en posesión de lo que se puede considerar la verdad; sólo tenemos culturas diversas, en un devenir singular y con diferentes características; por lo tanto, lo que procede es el respeto a la diversidad, que es además, una propiedad de lo vivo. Hasta ahora enseñamos el respeto a la diversidad propia de los derechos humanos, que si bien es válida en un sentido humanista, resulta lejana o, por lo menos, más difícil de entender que la diversidad de lo vivo, que no hace referencia a valores, sino a lo que tenemos frente a nosotros, al mundo natural del que formamos parte.

No es difícil pensar entonces en el rol que le cabe a la educación en lo referido a las potencialidades de cambio de una cultura, ya que la educación puede incidir en el *lenguajear* del presente, en las conversaciones actuales, al punto de lograr la modificación de emociones de anticooperación por ejemplo, por otras de amor y cooperación, produciendo a la larga un cambio en la red de conversaciones de los actores que componen la cultura; es decir, la educación concebida como instrumento que constantemente está promoviendo y permitiendo el cambio cultural. Más adelante y reflexionando acerca del rol escolar y educativo, veremos como Maturana refuerza tales planteamientos cuando se refiera a la biología del amor y por supuesto cuando aporta sus teorías acerca de la educación.

Sostiene Maturana que, a lo largo de nuestra infancia, vivimos dos tipos de emocionar, y que la fractura de ambos emocionares es lo que nos hace infelices y problemáticos, sobre todo en la adolescencia. Cabe tener en cuenta que la necesidad del eterno retorno al emocionar de nuestra primera infancia –que nos recuerda al de nuestros primeros años como especie– es lo que nos hace añorar formas de vida colaborativas, democráticas, amorosas, y que al no encontrarlas y no saber construirlas, puede ser el trasfondo de muchos de nuestros problemas en la adolescencia e incluso en las neurosis de la vida adulta. Sin embargo, en la añoranza, están nuestras posibilidades. El crecimiento del niño o niña en nuestra cultura patriarcal europea pasa por dos fases oponentes:

- La primera tiene lugar en la infancia cuando el sujeto se inicia en el proceso de crecer como miembro de la cultura de su madre, viviendo centrado en la biología del amor que logra acciones que constituyen al otro, como legítimo otro en coexistencia con uno, en un vivir que los adultos, desde la cultura patriarcal en que están inmersos, ven como un paraíso, como un mundo irreal de confianza, de tiempo infinito y de despreocupación. En definitiva, en la infancia, el niño vive el mundo como el medio en que fundamenta su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto hacia si mismo.
- La segunda comienza cuando el niño es empujado a entrar en el mundo real de la vida adulta, iniciando una vida centrada en la lucha y en la apropiación, en un continuo juego de las relaciones de autoridad y subordinación. A este respecto, concluye Maturana afirmando que, los emocionares que guían estas dos fases de nuestra vida patriarcal europea, son tan contradictorios que se oscurecen mutuamente. Lo corriente es que el emocionar adulto predomine en la vida adulta hasta que, la siempre presente *legitimidad biológica* del otro, se haga presente. En la adultez, en suma, se comprueba hasta que punto perdurará la validez de ese mundo infantil, porque es y será, en el contexto de la vida adulta, donde deberá mostrarse social e individualmente responsable.

Sólo dos pequeñas reflexiones respecto a las características del pensamiento patriarcal y del *matrístico*, características que pueden ser extrapolables a las formas de conocer y de hacer ciencia que se han desarrollado tradicionalmente en la educación y que también son válidas en referencia a las nuevas propuestas que al respecto se vienen preparando. Ambas son dos visiones del mundo completamente diferentes: el pensamiento patriarcal es esencialmente lineal y tiene lugar en un trasfondo de apropiación y control que fluye primariamente orientado hacia la obtención de algún resultado particular, porque no atiende primariamente a las interacciones de la existencia. Por esto, el pensamiento patriarcal es sistemáticamente irresponsable.

El pensamiento *matrístico*, por el contrario, tiene lugar en un trasfondo de conciencia de la interconectividad de toda la existencia, y por lo tanto, no puede sino vivirse continuamente en el entendimiento implícito de que, todas las acciones humanas, tienen siempre consecuencias en la totalidad de la existencia. En otras palabras, lo *matrístico* nos llama a construir una pedagogía de la responsabilidad, de la conciencia de nuestros actos, particularmente importante tanto para quienes educan directamente como para quienes diseñan políticas educativas.

A ambas cosmogonías le corresponden distintos misticismos, o diferentes perspectivas y modos de vivir lo trascendente, ya que mientras el misticismo *matrístico* invita a la participación en el autorrespeto y en el respeto por el otro, el misticismo patriarcal invita a la autonegación de la sumisión.

En este mismo análisis, entre lo *matrístico* y lo patriarcal, Maturana sitúa la ciencia como hija predilecta del primer término, durante siglos aplastada por el pensamiento patriarcal representado en las diversas escuelas filosóficas: “el pensamiento *matrístico*, que está a la base de la objetivización no normativa que constituye el fundamento del explicar científico, no se desarrolló inicialmente, o se desarrolló sólo parcialmente en pequeñas áreas aisladas de sistemas explicativos de validación operacional, que permanecieron subordinadas a las normas de doctrinas filosóficas que pretendieron incluirlas y validarlas. De hecho, aunque la posibilidad de la ciencia como una manera relacional y operacional de reflexión y explicación surge con el suceder de la democracia, ésta no se desarrolla propiamente hasta más tarde en la historia de la cultura patriarcal europea. Y cuando la ciencia de hecho se desarrolla, lo hace de una manera fundamentalmente contradictoria con el pensamiento patriarcal, que siempre intenta usarla de una manera normativa o subordinada a la filosofía” (Maturana, 1994, p. 58).

Por ora parte, lo *matrístico* y lo patriarcal conforman la resolución, acertada o no, de la dicotomía individualidad-colectividad que establece el marco de la libertad relativa de acción, que a la vez relativiza nuestros propios valores y percepciones, para integrar las percepciones y valores de la comunidad cultural de referencia. La autonomía desde una perspectiva ética sólo es posible en el reconocimiento de la autonomía de los otros. La autonomía representa, pues, la complementación de la identidad y de la alteridad. La comunicación relacional implica la relación simétrica entre emisor-receptor y receptor-emisor que interaccionan en base a una identidad común, (los signos y señales de sus comunicaciones no sólo vehiculan información, sino también identificación), y que supone el reconocimiento del otro (alteridad) y de sí mismo a través de ese reconocimiento. “La identidad -señala Jesús Ibáñez citando a Morin- ya no es una equivalencia entre dos términos ($A=A$), ya no es estática, es la unidad dinámica de un proceso de (auto) re-producción, el sujeto es un sujeto en proceso...” (Ibáñez, 1985, 150). Así, el sujeto, (re-producido sobre sí mismo), en proceso (re-producido con otros en contexto), significa una apertura en la comunicación relacional.

La dependencia del entorno relacional, y la autonomía en el entorno relacional, son inseparables. La noción de sujeto-en-proceso no toma sentido más que en sus relaciones desarrolladas en el interior de un eco-sistema (natural, espacial, social), a la vez, irremediamente integrado en un meta-sistema. El sujeto-en-proceso es un nuevo sistema autopoiético como proceso de autonomización de un subsistema específico (Melucci, 1984). De esta manera se entiende que el sujeto pueda intervenir en la definición del sistema en y por sus intereses, al mismo tiempo que obtiene capacidad de elección y de crear estrategias acordes con unos fines en una nueva noción de sistema, que en palabras de Navarro (1991, p. 418), viene a significar “una concepción según la cual un sistema, en lugar de ser una estructura definible como una realidad separada del sujeto que la considera, es una entidad definible justamente en su relación con ese sujeto”.

3.- EDUCACIÓN: ¿QUÉ HACER?

Los seres humanos no estamos predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano, o para tener un tipo de vida u otra; esto son construcciones culturales, posibles de cambiar o conservar en el tiempo. De hecho, nuestra vida, dependerá de cómo vivamos el cambio y de cómo conservemos el emocionar de nuestra infancia, o si se quiere, del modo en que fuimos educados. Respecto de la condición de “aprendices” de los niños, Maturana afirma: “Los niños son en verdad seres que aprenden. Agregaríamos que son seres que aprenden tanto en el dominio emocional como en el racional. Sin embargo, por sobre todo son seres humanos que aprenden, y aprenderán a vivir cualquier tipo de vida en que sucede que viven. Y la emocionalidad que nosotros los seres humanos vivimos en nuestra niñez es conservada por nosotros como fundamento del espacio psíquico que generamos como adultos. Nuestra niñez es tanto nuestro tesoro como nuestro azote” (Maturana, 2002, p. 53).

Educación, (H. Maturana, 2001), constituye el proceso por el que tanto el niño como el adulto, al convivir con otro, se transforma de tal manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el modo de vivir del otro, en el seno de un espacio de convivencia. Por tanto, educar implica posibilitar una transformación estructural contingente en el convivir, a fin de que las personas aprendan a vivir de acuerdo a la configuración de la comunidad en la que viven. Además, la educación entendida como sistema educacional, configura un mundo, de tal manera que los educandos van confirmando, a través de su vivir, lo que vivieron en su educación. De igual modo los educadores confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar.

La tarea de la educación, entonces, más que enseñar determinadas habilidades o conceptos, es el establecimiento de un espacio psíquico en el niño que le ayude en la vida adulta a ser un contribuyente activo y colaborador de su cultura. Es decir, si educamos en la competencia, en la uniformidad, en la negación de la diferencia, en la negación de las emociones, no será posible la colaboración; para esto debemos educar en la validación de las emociones, en el acoger, en el autorrespeto, en el reconocimiento del otro como legítimo y diverso. Sólo así estaremos desde los espacios educativos aportando un cambio cultural que será efectivo, pues estará profundamente incardinado en el emocionar de la infancia de nuestros adultos. Tanto es así, que nos dice: “... la manera en que uno emplea el conocimiento de uno en la vida depende del modo de vida que uno vive. Pero el modo de vivir que uno vive es determinado por la emocionalidad que

uno aprendió a vivir de niño, no por el conocimiento, o los tipos de argumento racionales que uno pueda haber acumulado a lo largo de la vida de él o ella”, (Maturana 2002, p. 53).

Es decir, el maestro o la maestra, más que historia, ciencia, cálculo, etc., debe enseñar, en convivencia con sus alumnos, un modo de convivir, un enseñar a vivir, teniendo en cuenta, que siempre y conjuntamente con la familia, se constituyen como el modelo de impresión más poderoso de la infancia. De ahí la importancia que concede Maturana al rol de los profesores al considerar que son los factores más fundamentales de la educación; ahora bien, para que maestros y estudiantes colaboren entre sí, los maestros tienen que operar en relación a sus estudiantes con autorrespeto y autoamor. Puesto que vivimos en el presente, en una cultura que devalúa las emociones y destruye el autorrespeto a través del uso y abuso de seres humanos con propósitos mercantiles, pensamos que a los maestros se les debe brindar un amplio apoyo a fin de que expandan su conciencia formada en la biología del amor. La educación es quien va definiendo la cultura que van a vivir nuestros niños y los niños de ellos, por lo que define, en el curso de unas pocas o muchas generaciones sucesivas, la dirección del movimiento genético del linaje humano.

La educación pues es un proceso continuo que dura toda la vida, lo que por sus características de reproducción, se nos presenta como una fuerza continuista en el contexto de la comunidad en la que se desarrolla; los efectos del educar tienen entonces efectos de larga duración difíciles de cambiar. Se da entonces, y una vez más, la circularidad propia de su teoría biológica pues, en el fondo, nos viene a decir que, tal como vivamos, educaremos y conservaremos en el vivir, el mundo que vivimos como educandos, de tal manera que, por lo mismo, educaremos a otros, con nuestro vivir con ellos, y en el mundo en el que vivamos conviviendo.

Maturana hace además hincapié en la autoestima y en el mundo emocional de los niños, de tal manera que la educación no tendrá ningún sentido si esta misma educación no sirve para llevar al niño a un saber que tenga que ver con él mismo, con si mismo, con sus emociones, con su medio, con su vivir cotidiano, de forma tal que pueda reflexionar sobre todo ello, (volver hacia si mismo), y orientar sus actitudes de forma positiva hacia el otro y hacia el mundo, (para mejorarlo). Se trata pues de aceptar nuestros errores y tratarlos como oportunidades legítimas de cambio –por tanto no valen aquí los castigos– ya que, si la educación lleva al niño a vivir sus equivocaciones como negación de su identidad, entonces la educación no sirve; como afirma Maturana y Nisis (2002) no debemos castigar a nuestros niños en función de lo que no saben ya que lo que debe hacerse es valorizar su saber; hay que guiar a los niños hacia un hacer que tiene que ver con el mundo cotidiano, y no hacia un saber que no tiene nada que ver con el mundo.

La educación debe tener relación con uno mismo –la famosa estructura cerrada que ya vimos en un principio– y no con los otros; por tanto debe ser ajena a la competencia. La competencia, además, a pesar de que sea parte de la actual vida social, significa la negación del sujeto –pretende ser lo que no es– así como la negación del otro –yo puedo ser mejor que él– por lo que no cumplimentaría la capacidad *auto-poiética* –de auto-estructuración de uno mismo y de la sociedad. Es decir, la única posibilidad de competencia debe realizarse con uno y consigo mismo; la educación debe orientarse al logro de la competencia interna, o sea, a competir con uno mismo y contra si mismo; en todo caso, debe orientarse al logro funcional de su estructura interna, por lo que la educación se reconvierte en un sistema auto-referente, de tal manera que, si se pudiera cumplimentar en todos los sujetos, convertiríamos la sociedad en una sociedad mejor.

En este contexto, la inteligencia se nos presenta como una capacidad general para moverse con flexibilidad y plasticidad en un mundo cambiante, de tal modo que para Maturana y Porkensen (2004), la inteligencia se manifiesta en la capacidad de variar la propia conducta en un mundo que de cada día es más cambiante. O sea, un ser vivo inteligente es aquel que es capaz de transformar su actuar de manera adecuada, sin dejar de ser él mismo, (el sentido cerrado que Maturana implica en cualquier estructura sistémica).

Como vemos en el basamento de todo lo afirmado se encuentra el sentido de comunicación recíproco, o simétrico (2). Esa comunicación relacional nos permite el acceso al conocimiento, que nos aporta el ordenamiento de la consciencia, que a su vez, permite establecer estrategias de acción. Así, la consciencia, se proyecta en praxis cuando retro-actúa sobre sus condiciones de formación, creando nuevos escenarios que re-producen nuevas posibilidades de comunicación relacional, que a su vez, nos permite el acceso al conocimiento. Esos bucles recursivos derivan hacia una optimización de la autonomía del sujeto y, por tanto, a un alto grado de responsabilidad. En consecuencia, nos llevan a la auto-producción del sujeto.

NOTAS

(1). Avisamos que la obra de Maturana está plena de neologismos inéditos en castellano y que de principio cuesta aceptar. También advertimos que su castellano es complejo y de una estructura sintáctica harto dificultosa, lo que a su vez complica explicar sus posicionamientos. Pronto el lector se dará cuenta de todo ello.

(2). Entendemos aquí la idea de comunicación como el referente de la co-cibernética, es decir, el nivel relacional de la comunicación que implica relaciones análogas, de interacción entre sujetos, de múltiples interlocutores en condiciones de reciprocidad, por tanto, de intercomunicación en base a una identidad común. Ello implica también una manifestación de la recursividad donde se concibe un conocimiento que produce al mismo tiempo su auto-conocimiento. O como diría Morin, el saber transforma y nos transforma; es siempre una praxis informacional, una praxis antro-po-social.

BIBLIOGRAFÍA

Christensen, W. y Bickhard, M. (2002) The Process Dynamics of Normative Function. *Monist*. 85 (1): 3-28.

Churchland, P. (2002). *Materia y conciencia*. Barcelona: Gedisa.

Ibañez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Perspectiva de la investigación social. Madrid: Siglo XXI.

Kim, J. (1988). What is naturalized epistemology? En Alcoff, M.L. (editor) *Epistemology: The Big Questions*, pp. 265-281. Blackwell, 1999.

Maturana, H. (1994). *La Democracia es una Obra de Arte*. Bogotá: Colección Mesa Redonda. Ed. Linotipia Bolívar y Cia.

Maturana, H. (1996): *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Psicolibro y Dolmen.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad – Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Barcelona: Dolmen.
- Maturana, H. y Niss, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. (4ª edic.). Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Porkensen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: J.C. Saez.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972). *Autopoietic systems*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). Sistemas autopoieticos, (Extractos de *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, 1984), pp. 90-93 de IBAÑEZ, J. (comp.): *Nuevos avances de la investigación social de segundo orden*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. y Verden, G. (1994). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano (desde el patriarcado a la democracia)*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva. Chile.
- Melucci, A. (1984). And end to social movements?. Introductory paper to the sessions. *New movements and change in organizational forms*, 23 (415), 819-835
- Navarro, P. (1997). Objetividad social, subjetividad social y la noción de complementariedad teórica en sociología, pp. 114-125 de VV.AA: *Niklas Luhmann. Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Peña, W. (2008). Dinámicas emergentes de la realidad: del pensamiento complejo al pensamiento sistémico autopoietico. *Revista Latinoamericana de Bioética*. 8 (15), 72-87.

ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE EDUCAR Y ESO REQUIERE COMPETENCIAS ADECUADAS

IN ADDITION TO TEACHING, IT IS NECESSARY TO EDUCATE AND IT REQUIERES ADJUSTED COMPETENCIES

José Manuel Touriñán López ¹

Fecha de recepción y de aceptación: 9 de julio del 2015, 12 de septiembre del 2015

Resumen: La tesis fundamental de este artículo es que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En el trabajo se argumenta que la no distinción y la confusión tienen consecuencias negativas en la competencia profesional. Por el contrario, la distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades.

La conclusión, desde la Pedagogía, es que, además de enseñar, hay que educar y, para ello, hay que desarrollar competencias adecuadas a las actividades comunes internas del educando.

Abstract: Knowing, teaching and educating do not mean the same thing; this is the fundamental thesis of this article. Regarding to the specific meaning of these terms, knowing a cultural area is not to teach, because knowledge can be separated from the action and teaching is not to educate, because we can say that there are lessons that do not educate,.

In this work it is argued that no distinction among this terms and the confusion among them have negative consequences on professional competence. On the contrary, to be able to distinguish them has positive effects on the identity of the education professionals, on the pedagogical function and about educational finalities and aims.

From the Pedagogy, the conclusion is that in addition to teaching, it is necessary to educate, and to this end, we have to develop adjusted competencies from the educatees' internal common activities.

¹ José Manuel Touriñán López, Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es colaborador en las Universidades Citizen Ambassador Program para la comprensión internacional (Washington), con la Hispanic association of colleges and universities (San Antonio, Tejas), con el programa de Bilingual/comparative international education of College of Education (Universidad estatal de Wayne, Detroit). Desde julio de 2014 es Senior Associate Fellow del International Institute for Hermeneutics (Friburgo).

1.- INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del pensamiento pedagógico, la carrera, la profesión y la formación del pedagogo exigen prestar atención inequívocamente al conocimiento de la educación y a la capacidad de resolución de problemas que se alcanza con él, porque la educación no es solo conocimiento, es acción; para realizar la educación, hay que intervenir. Para educar, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Y de esta opinión compartida y fundada surge este texto que exige distinguir también entre “*ámbito de conocimiento*” y “*conocimiento del ámbito*”, entre Educación y Pedagogía.

Voy a defender en este trabajo la importancia de distinguir conocer, enseñar y educar. Desde la mirada pedagógica son tres actividades distintas. Y en esa tarea, la Pedagogía tiene un lugar específico y requiere desarrollar competencias adecuadas a esa tarea en los educadores y en los educandos. Mi argumentación se centra en dos ejes de argumentación:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de “*ámbito de educación*” sobre el conocimiento de áreas culturales
- Desde la Pedagogía, además de enseñar, hay que educar y, para ello, hay que desarrollar competencias adecuadas a las actividades comunes internas del educando.

2.- CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR SON TAREAS DIFERENTES DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*, porque el conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.

Es verdad que la educación es genéricamente cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura (Gagné, 1975; Perrrenoud, 2008; Touriñán, 2013a). Pero, la cultura que forma parte de la educación tiene diferencia específica: es cultura formativa. Si nos olvidamos de eso, puede afirmarse que los términos educacionales carecen de contenido propio y específico. En ese caso, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales, de manera que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para mí, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2015).

2.1. Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos

de “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. Esto que decimos es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “educar con” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque (Tourrián, 2014a):

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conoci-

mientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

- d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.
- e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que lo capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. De los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento. Pero, no me cabe ninguna duda de que, responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos la historia, la matemática, la física, etc. son el objeto científico de estudio. En los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en ob-

jeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, respectivamente.

Si esto es así, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente. Pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo. Y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos específicos que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación', es decir, ajustados a los criterios nominales y reales de su significado. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural (Touriñán, 2013b).

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer). Por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

2.2.- El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación

En Pedagogía, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento) y el conocimiento de áreas culturales (Touriñán, 2014a):

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos

teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento).

- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etcétera- han ido consolidando con sus investigaciones y pueden llegar a convertirse en conocimientos educativos, si adquieren el carácter y sentido propio del significado de ‘educación’.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar de “*el conocimiento de la educación*” es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Touriñán, 1987a):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno y generar principios de educación y de intervención pedagógica.
- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla (a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar), ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educación con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable (Touriñán, 2015).

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica* (representación mental que hace el pedagogo de su actuación para conseguir la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios).

La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural” “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación.*

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación: toda acción educativa debe ajustarse a los rasgos de carácter y al sentido inherentes al significado real de educación; el carácter, determina rasgos de significado y el sentido cualifica el significado.

El conocimiento de la educación es específico y distinto y sirve para descubrir y formalizar los rasgos propios del significado de ‘educación’. Desde la Pedagogía, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación nace vinculado a la complejidad objetual de educación, que queda concretada en la actividad común interna de las personas (pensar, sentir, querer, elegir hacer intencionalmente, decidir actuar con nuestros proyectos y crear, para construir, procesos, metas y cultura); precisamente por eso, el carácter de la educación se reconoce hoy con los rasgos determinantes de axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual. El *sentido* cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica (territorial, temporal, genéricamente cultural y específicamente formativo).

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen

ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener sentidos *filosóficos diversos*: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido pedagógico como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido inherente al significado de educación.*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación vinculados a formas de expresión y áreas experiencia, ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo (Touriñán, 2014a).

Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Touriñán, 2015). En definitiva, tenemos que construir ámbitos de educación, transformando la información de las áreas de experiencia cultural en conocimiento y este en educación, porque valoramos cada área cultural como educación y la construimos “*ámbito de educación*”.

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, a día de hoy, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996; Touriñán, 2014c; SI(e)TE (2014).

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el

compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema (García Garrido, 2006). Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación en nuestros días.

La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación". Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación.

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es matemáticas o física o literatura o artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística

o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido espacial, temporal, de género cultural y específicamente formativo.

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las materias escolares están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y al desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural “Historia”, por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

2.3.- La no distinción y la confusión tienen consecuencias negativas en la competencia profesional

Es necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico.

Si no se distingue conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe del área cultural es el que mejor la enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera, automáticamente, el dominio de la otra. Parece obvio que la función pedagógica, por significado, exige conocimiento especializado de la educación.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

2.4.- La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación. Respecto de los profesionales, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. “*Profesionales del sistema educativo*” y “*profesionales de la educación*” son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourrián, 1995).

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite especificar funciones pedagógicas. Respecto de las funciones pedagógicas, hemos de decir que, si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente:

- *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función de educar* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no

son pedagogos (Touriñán, 2013c).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues, por significado y finalidad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa, o sea, para educar. *En este discurso, la función de educar está presente como objetivo y cualidad en cada función pedagógica.*

El carácter específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

Por último, la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación también nos permite distinguir e identificar las finalidades, bien como metas educativas, bien como metas pedagógicas. Respecto de las finalidades de la educación, es necesario afirmar que la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación, nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación', porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin igual a valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación, sino de las expectativas sociales moralmente vindicadas y dirigidas al sistema "educación". Ambas finalidades se integran, desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular, en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie (Arendt, 1974; Zubiri, 2006; Pinker, 2011; Damasio, 2010; Elvin, 1973).

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema 'educación' y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.

- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado prácticamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones prácticas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso, decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y, en el otro, decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como “pensar”). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son un rasgo de necesidad lógica respecto del concepto ‘educación’ y vinculado a la actividad común de los humanos.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir “necesidad lógica de algo” (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y “expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación” que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la “orientación formativa temporal” para la condición humana individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos, debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación.

Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea ‘educación’ y no otra cosa; las segundas se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán y Sáez, 2012).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.,) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y pueden convertirse en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Justamente por eso, son candidato a meta de la educación. Si, además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos, porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de ‘educación’, se convierten, no en candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir,

a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política, respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica (SI(e)TE. Educación, 2014b; Colom, 1987).

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para transformar la sociedad, mejorar la educación y seguir educando al hombre; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo, porque cada situación es distinta (SI(e)TE. Educación (2014a).

3.- PARA EDUCAR, HAY QUE DESARROLLAR COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES COMUNES INTERNAS DEL EDUCANDO

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente.

La pregunta “¿Dónde está la educación?” tiene una respuesta directa: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar por medio del juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y de la relación, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa, atendiendo a criterios derivados de la definición nominal y real de educación.

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto ‘educación’ en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación.

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, desde la Pedagogía. Para educar, construimos ámbitos en los que se asume el significado de ‘educación’ y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades. A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como “*ámbito de educación*”, y por eso la *Pedagogía es Mesoaxiológica* y educamos CON las áreas culturales (Touriñán, 2015).

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de los profesionales, de los padres, de la escuela y de la sociedad civil, en la formación (Touriñán, Dir., 2012).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es

una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada (Touriñán, 2014a).

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973; Gimeno, 1998). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas de las funciones pedagógicas. Pero, además, como ya hemos dicho, no procede defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto ‘educación’.

La complejidad del objeto ‘educación’ está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter

a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención (Tourrián, Dir., 2010).

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa en su complejidad (Tourrián, 2014a).

La validez de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, estamos condicionados en el uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica especializada*.

El profesor Perrenoud ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es darle la espalda a los saberes; lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

"La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e *injustificada*. Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas" (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

"se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso". En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (...) Los que hayan estudiado geografía se afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de

escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovechan más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número” (Perrenoud, 2008, p. 6).

Por lo que ya hemos dicho en epígrafes anteriores, la Pedagogía proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien estas pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

Por todo lo anterior afirmamos que la pedagogía es mesoaxiológica, transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”. En relación con el medio o ámbito de educación, que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica: mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de ‘educar’. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica
- las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica
- las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada
- las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación
- las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado

- las competencias necesarias para construir ámbitos de educación
- las competencias necesarias para educar en el ejercicio de la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la profesión. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y si tenemos en cuenta lo que hemos acerca de la actividad de educar, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

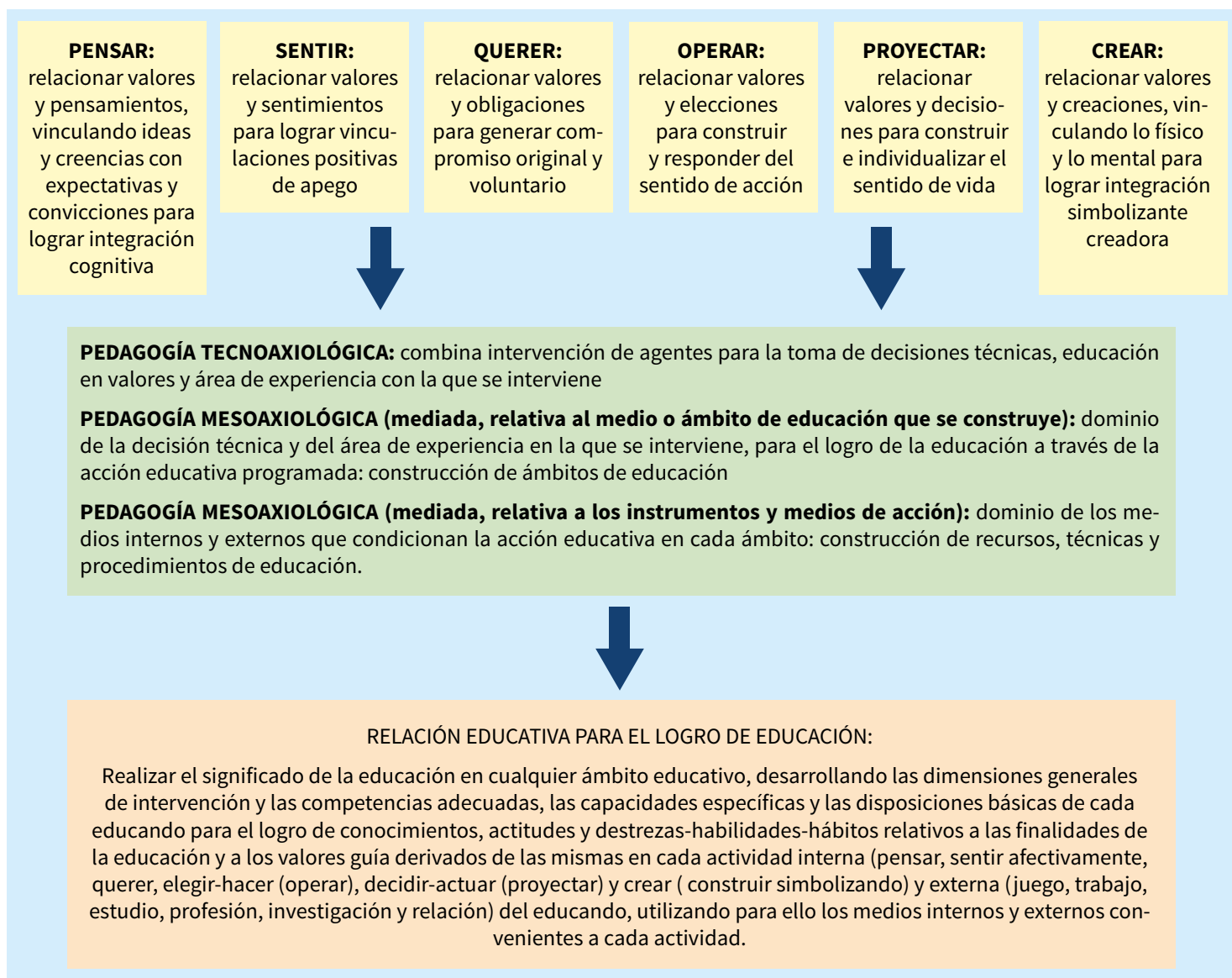
Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad cognoscible y realizable (Perrenoud, 2004a y 2004b; Sarramona, 2013; González y Wagenaar2003; DeSeCo., 2005).

En concordancia con lo que he expuesto acerca del carácter, sentido, significado y concepto de educación, estoy convencido de que, *para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias “adecuadas” para cumplir esa finalidad. Solo así obtendremos, con visión crítica de nuestros métodos y de nuestros actos, tareas que educan.*

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de ‘enseñar’, requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad. La actividad interna marca el sentido de la competencia adecuada desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente, querer, operar (elegir-hacer), proyectar (decidir-actuar) y crear (construir simbolizando), para resolver relaciones de valor-elección-compromiso-decisión-sentimiento-pensamiento-creación.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, que siempre es un reto de investigación para la Pedagogía, tal como reflejamos en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 236.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual*, que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.

- Todas las personas *operan*, (*eligen hacer cosas, procesando la relación medios y fines de acción, obran*), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa, del carácter o del sentido de acción, que se orienta hacia la relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción, construyendo procesos de acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida, que se orienta hacia la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -notar- y darle significado -significar-, construyendo símbolos de cada cultura*), *crean pensamientos, significados, cosas y acciones*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación creativa, de la creatividad, , simbolizadora-creadora, concienciadora y sensibilizadora*, que hace posible crear símbolos para notar y significar la cultura y la realidad desde la propia condición humana individual, social, histórica y de especie). La integración creativa articula los valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

La actividad común interna está presente en toda acción educativa. Toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer intencionalmente; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y realizar* valores como educativos y esto sólo es posible si damos el paso del conocimiento a la acción realizando en cada caso (Tourrián, 2014a):

- *integración afectiva* (que vincula afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr)
- *integración cognitiva* (que utiliza las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad)
- *integración creativa, simbolizante-creadora* (que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para

todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si estos razonamientos son correctos, necesitamos formar en las *competencias adecuadas* para educar que se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador; son *competencias adecuadas*, porque son las que hacen posible que cada educando se eduque, es decir, que cada educando pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar (ejecutar, interpretar y expresar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creativa) su valioso proyecto de vida, construyendo procesos, metas y cultura acorde a su condición humana individual, social, histórica y de especie.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península. (original de 1954), pp. 269-301.
- Carr, D. (2014). Diverse senses, and six conceptions, of education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Castillejo, J. L. (2013). Sistema educativo e igualdad social: propuestas de mejora. En SI(e)TE (2013). *Crítica y Desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 41-56.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom: *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC, pp. 86-108.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf> (Fecha de consulta 2 de julio del 2015).
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.

- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". Consultado (16 junio 2015) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Sarramona, J. (2013). Mitos y posibilidades de la evaluación. En SI(e)TE (2013). *Crítica y Desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 163-194.
- SI(e)TE. Educación (2014a). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial
- SI(e)TE. Educación (2014b). *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013c). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2014b). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En Grupo SI(e)TE. Educación (2014). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.
- Touriñán, J. M. (2014c). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En Grupo SI(e)TE. Educación (2014). *Política y educación (Desafíos y propuestas)*. Madrid: Dykinson, pp.105-143.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: An-davira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
Fundación Xabier Zubiri.

ARTE, CIENCIA Y PROFESIÓN. HACIA UNA CULTURA IDENTITARIA DE LA PEDAGOGÍA

ART, SCIENCE AND PROFESSION. TOWARDS AN IDENTITY CULTURE OF PEDAGOGY

Ramón López Martín ¹

Fecha de recepción y de aceptación: 5 de noviembre del 2015, 18 de enero del 2016

Resumen: Los grados de complejidad y de cambio acelerado presentes de las sociedades actuales, junto a otros factores intrínsecos al mundo educativo, hacen inexcusable plantearnos una reflexión que permita concretar el perfil identitario de la profesión pedagógica y delimitar los ajustes necesarios para dar respuesta a las nuevas demandas ciudadanas. El objetivo de este trabajo, que trata de completar investigaciones ya iniciadas, no es otro que explorar el triángulo de parámetros básicos que, a nuestro modo de ver, han ido configurando dicho perfil: la pedagogía como arte, como ciencia y como profesión. El entramado de convergencias y divergencias, rupturas y acercamientos, cambios y persistencias, que estas señas de identidad van configurando en el transcurso de su evolución histórica, junto a una serie de procesos de academización científica y colonización laboral de la profesión, que les dan soporte, constituyen los cimientos sobre los que se ha construido su identidad actual; una pedagogía que ha trascendido el arte, se presenta consolidada como ciencia y aspira a ganar el futuro de la profesión.

Palabras clave: pedagogía, pedagogía científica, arte y pedagogía, oficio de enseñar, profesión pedagógica, identidad profesional de la educación.

Abstract: The degrees of complexity and accelerated change present in today's societies, together with other intrinsic factors of the education world, make it inexcusable to ask ourselves about a reflection that allows us to specify the identity profile of the pedagogic profession, and delimit the adjustments needed to face the growing civic demands. The aim of this essay, which is intended to complete research already in progress, is to explore the triangle of basic parameters that, from our point of view, have been constructing that outline: pedagogy as an art, as a science and as a profession. The framework of convergences and divergences, breakdowns and reconciliations, changes and persistences, configured by these hallmarks throughout the course of the historical evolution, along with a series of processes of scientific scholarization and labour colonization of the profession, which gives them support, represent the basis on which its current identity has been constructed; a pedagogy that has gone beyond art, is solidly presented as a science and aspires to gain the future of the profession.

Key words: pedagogy, scientific pedagogy, art and pedagogy, teaching task, pedagogic profession, professional identity of education.

¹ Ramón López Martín, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat de València. Fue Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2006-2012). Es Vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa.

Hace unas pocas fechas, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, con la relevancia que merecía la conmemoración, celebraba los 50 años de implantación de los estudios de Pedagogía, en un nuevo Centro desgajado de la extinta Facultad de Filosofía y Letras de la universidad valenciana, a imagen y semejanza de lo acontecido años antes en los centros de Madrid y Barcelona, culminando, así, un deseo surgido a principios del siglo pasado. Parece, por tanto, un buen momento para plantearnos una seria reflexión que nos permita concretar el perfil identitario de la profesión pedagógica y analizar la contribución de los pedagogos en el desafío de construir una ciudadanía democrática, crítica, comprometida y responsable.

Y no es otro el objetivo que tratan de cubrir estas páginas de esta nueva Revista especializada, que saludamos con gozo: completar, que no agotar, una reflexión iniciada con motivo de la elaboración de la memoria de mi acceso a cátedra (López Martín, 2011) y de un artículo solicitado, meses después, para la *Revista Edetania* (López Martín, 2014), sobre la concreción del perfil profesional de la pedagogía en la actualidad. Más allá, por tanto, de considerar la pedagogía como la ciencia de la educación y al pedagogo o la pedagoga como el/la experto/a en educación, queremos pergeñar cómo se ha ido construyendo su perfil profesional actual y contribuir a poner en valor algunos de los retos del inmediato futuro que exige dicha identidad profesional. No debemos ocultar, y así queremos expresarlo desde el inicio, que aplicar una mirada genealógica a la pedagogía no deja de tener sus riesgos, sobre todo si ésta no tiene un carácter exclusivamente descriptivo y, adentrándose en la hermenéutica, busca establecer relaciones de causalidad entre las “unidades familiares” allí encontradas.

Para el desarrollo de los retos anunciados, nos parece apropiado explorar tres de los parámetros básicos que constituyen, a nuestro modo de entender, la señas de familiaridad o rasgos de identidad de este perfil profesional: la *pedagogía como arte*, o el conjunto de reglas y/o técnicas exigidas para realizar correctamente, en este caso, el oficio de enseñar; la *pedagogía como ciencia*, o el compendio de principios fundamentales que sustentan y legitiman una determinada actividad teórico-práctica, como es la educación; y, finalmente, la *pedagogía como profesión*, o esa actividad laboral educativa reconocida oficialmente, por la que puede percibirse una determinada remuneración en el mercado de trabajo. Arte, ciencia y profesión, en suma, como tres nutrientes que integran la concepción identitaria de la pedagogía actual y que suponen una triple guía de análisis de su propia evolución histórica, en la que dichos componentes se manifiestan con pesos específicos diferenciados en función de las distintas etapas de esa evolución, pero que en cualquier caso van tejiendo un entramado de convergencias y divergencias, rupturas y acercamientos, cambios y persistencias, donde se fragua la construcción identitaria de la pedagogía.

Junto a ello, de manera paralela, asistimos a tres procesos que se entremezclan con los rasgos de identidad mencionados, ofreciéndoles un marco de referencia adecuado para su desarrollo: la academización científica y el desembarco en las universidades de los estudios sobre educación, de una parte; la consolidación de ámbitos prácticos diferenciados en función de las demandas ciudadanas, fomentados desde el propio mundo académico y plasmados en titulaciones universitarias distintas; finalmente, la defensa de los intereses de la profesión, junto a la colonización de nuevos yacimientos laborales, en un mundo cada vez más globalizado y complejo.

De todo ello, con los límites propios que exige un trabajo de estas características, pretendemos dar algunas pequeñas pinceladas que permitan al lector iniciar esa reflexión, siempre inacabada y permanente, sobre el sentido identitario de la Pedagogía.

1.- ARTE Y CIENCIA EN LOS ORÍGENES. DE LA ACADEMIZACIÓN CIENTÍFICA AL DESEMBARCO EN LAS UNIVERSIDADES

No es descubrir nada, ni parece una cuestión susceptible de ser demostrada, afirmar que una cosa es la educación, como hecho social, y otra bien distinta, la pedagogía, como ciencia de la educación; la primera es tan antigua como el hombre, y la segunda sólo existe en la medida que alcanza su estatus científico en la obra de Herbart, *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, en 1806. Con ella, la Pedagogía, con la mayúscula propia de una ciencia, sustentada en los pilares de la Ética y la Psicología, se entiende como un saber científico que teoriza, normativiza y legitima el hecho de la educación. Queda superada así, la concepción de la educación como arte, arrastrada desde los tiempos de Quintiliano, que no como técnica de enseñanza, acepción muy vinculada a los propios orígenes del saber pedagógico.

Y es que, ya desde su nacimiento científico, en el marco del idealismo alemán, la pedagogía queda vinculada al desarrollo de un oficio, el de la enseñanza primaria, en la medida en que tiene su origen en las Escuelas Normales del Magisterio, como materia formativa de los maestros; la pedagogía fue -y así pensamos que debe seguir siendo- uno de los soportes científico-formativos de los maestros. En España, desde la creación de estas instituciones docentes, en 1839, bajo el impulso de Pablo Montesino, tiene presencia, con más o menos carga académica, en el currículum de formación de maestros; es más, a partir de la Reforma Gamazo y el Plan de 1898, se amplían a otras asignaturas, además de la Pedagogía, como la Historia de la Pedagogía, Organización Escolar, Derecho y Legislación Escolar... entendiéndose que proporcionan competencias y contenidos básicos necesarios para el oficio del arte de enseñar (Guzmán, 1973). Se contempla, por tanto, desde estos primeros años, una alambicada sinergia entre el arte y el oficio, la técnica y la ciencia de la educación, de consecuencias ambivalentes para la propia esencia de la pedagogía, tal como advierte A. Viñao (2004: 55): “este origen de la pedagogía como ciencia ligada a un arte, el de la docencia primaria (...), restringía su campo o actividad a estas instituciones y a la enseñanza primaria, pero, en contrapartida, ofrecía una clara identificación profesional.”

El movimiento de renovación pedagógica que aparece a finales del siglo XIX y se desarrolla durante la primera mitad del XX, conocido bajo el rótulo de Escuela Nueva, introducida en España por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), etapa que se ha dado en llamar “la edad de oro de la pedagogía española”, dota a la pedagogía de un claro cariz científico, distanciándola -en principio- de su origen docente y del oficio del magisterio. La pedagogía, de la mano de autores como Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, entre otros, será capaz de integrar en sus planteamientos epistemológicos los dos pilares de la teoría educativa contemporánea: el naturalismo roussoniano, que había cambiado el centro de gravedad de la educación, del maestro al niño, y el sensualismo de Pestalozzi que, a través de su teoría sobre la intuición, dará paso al constructivismo de Bruner, Vigotski o Piaget. Estamos, ante el inicio del divorcio de las dos culturas (Escolano, 1999 y López Martín, 2012-13): la pedagogía académica, por una parte, y la cultura práctica de la escuela, por otra, en la medida en que los maestros construirán la pragmática de su oficio a través de un conjunto de reglas artesanales y aprendizajes empíricos, que conforman una tradición gremial conocida como “el arte y oficio de enseñar”.

Pese a todas estas influencias del exterior, personajes como Cossío, Luzuriaga, Barnés y otros, verdaderos artífices de la entrada de las corrientes de renovación pedagógica, impulsarán la creación de una serie de instituciones orientadas a acercar la cultura pedagógica al saber y ejercicio práctico de los maestros; no podemos dejar de citar el Museo Pedagógico Nacional de 1882, los Congresos de Pedagogía a

partir de esa misma fecha o -sobre todo- la creación de la Escuela Superior del Magisterio, en 1909 (Molero y del Pozo, 1989), institución decisiva como vivero de profesores de la Escuela Normal, inspectores, directores de escuelas elementales y estudiosos de las ciencias de la educación. Con ello, la pedagogía como ciencia vuelve a vincularse al ejercicio de la docencia, si bien -ahora- ese saber de legitimación científica se presenta con un nivel de jerarquización superior ante la práctica docente del magisterio. La pedagogía se convertirá en la “ciencia superior” de la educación, propia de los gestores del sistema, desatendiendo las palabras de M. B. Cossío (a. 1906: 38-39): *“También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia. No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela, basta una formación pedagógica elemental o inferior; mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado ¿qué más ni que otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos?... El alejamiento, cuando no, la ruptura entre las dos “culturas” o “pedagogías”, estaba servido, con consecuencias evidentes para los aspectos identitarios de la pedagogía.*

Paralelamente a este proceso, se produce la academización o la constitución de la pedagogía como disciplina universitaria. Si bien la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense corresponde a enero de 1932, ya desde 1904 existe una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de esa misma Facultad, a cargo de nuestro querido Cossío (Otero Urtaza, 2003). Bien es verdad, que sólo funcionará hasta 1936, reanudándose en 1944, después del lapsus de la *Guerra Incivil*; 1955 será la fecha de reaparición en la Universidad de Barcelona; 1959 su creación en la Universidad Pontificia de Salamanca y 1964 en Valencia. En cualquier caso, los pilares de la profesionalización pedagógica como “ciencia gestora” del sistema educativo estaban cimentados, toda vez que la titulación de Licenciado en Pedagogía dirigía su formación -casi en exclusiva- a los profesores de Escuelas Normales, inspectores y directores de centros graduados.

Con todo, durante los años 60, coincidiendo con la fase de expansión del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP) y su afán por la racionalización y modernización de los procesos educativos, en una clara sacralización de la llamada eficacia didáctica (López Martín, 2001: 113-73), se conformará un nutrido grupo de especialistas que asumirán en su identidad esas claves profesionalizadoras comentadas, en un claro perfil del pedagogo como garante y experto en el racional funcionamiento de los procesos educativos, refugiados en su atalaya de investigación científica, con matices diversos, desde lo filosófico a lo puramente tecnológico, pero -en cualquier caso- claramente distanciado de los ambientes y prácticas docentes, pese a intentos como la Revista *Vida Escolar* y sus esfuerzos por conjugar modelos teóricos académicos con realidades prácticas docentes.

La expansión de los estudios de pedagogía en las universidades españolas, en el marco de un incremento exponencial de la demanda de educación universitaria, a diferencia de lo que pudiera pensarse, supuso un efecto desconcertante para el perfil identitario del pedagogo. La proliferación de departamentos universitarios con la implantación de los estudios de Ciencias de la Educación, bajo los auspicios del Plan

1971, junto a la incorporación de las Normales a la universidad (Egido, 2011), todo ello en el marco de la Ley General Educación (LGE) de 1970, dará un impulso a la academización pedagógica en España, comenzando a surgir las distintas Facultades de Ciencias de la Educación, con nombres y títulos diferentes. Las especialidades académicas de esos estudios (preferentemente concretadas en la Organización Escolar, la Orientación Educativa y el ámbito de la Educación Especial), añaden al perfil de gestor del sistema educativo, el ámbito de la tutorización y asesoramiento pedagógico, así como los otros escenarios laborales centrados en la llamada pedagogía terapéutica o educación especial. Por contra, el nacimiento de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) propició que la formación del profesorado de secundaria, al que se le exigía un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) una vez finalizada su formación disciplinar, se alejara de las Facultades de Pedagogía, quedando al albur de instituciones alternativas a las estructuras universitarias; la Inspección, además, campo de marcada identidad pedagógica, dejó de ser una salida para los licenciados en Pedagogía, salvo que hubieran cursado la titulación de maestros. La cultura del magisterio primario quedaba escindida del corpus pedagógico y del conocimiento de las ciencias de la educación (Nóvoa, 1998), constituyendo este saber experto de los científicos un papel hegemónico sobre los actores de la práctica, que vieron potenciada su tendencia a refugiarse en la cultura gremial del arte y oficio de enseñar.

En este contexto de distanciamiento de la enseñanza como componente identitario del perfil profesional de una pedagogía dominada -en exceso- por vetustas tradiciones clericales y filosóficas, pese a los esfuerzos de los activos movimientos de renovación pedagógica (Escolano, 2002: 201-13) y sus esfuerzos por acercar el discurso pedagógico a la defensa de los maestros y su crítica a la escuela oficialista, comenzó a labrarse un camino de continua injerencia de otros profesionales (psicólogos, sociólogos, médicos...) en el terreno educativo, más allá de lo recomendado por la saludable interdisciplinariedad científica.

2.- CIENCIA Y PROFESIÓN. LA CONSOLIDACIÓN UNIVERSITARIA COMO MOTOR DE COLEGIACIÓN PROFESIONAL

En las últimas décadas del siglo pasado y los primeros años del actual, hemos asistido a la consolidación de la pedagogía como titulación universitaria, en una etapa de profundos cambios del sistema universitario español y en su adecuación a una nueva realidad protagonizada por un Estado Social y Democrático de Derecho, que entiende la educación como un instrumento al servicio de la convivencia ciudadana (López Martín, 2009). Profundas reformas, renovada arquitectura de titulaciones (1983, 1998, 2001 y 2009), construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros factores, han impulsado procesos de profesionalización imparables en el ámbito pedagógico, con la llegada de la colegiación profesional. El arte y la ciencia como señas de identidad de etapas anteriores, van dando paso a la profesión como uno de los rasgos definitorios del perfil identitario de la pedagogía.

En este contexto, debemos señalar, al menos, tres hechos relevantes de considerable influencia en la temática que nos ocupa. Nos referimos a la aparición de las Facultades de Educación, a través de un proceso de fusión entre las Escuelas de Formación del Magisterio y las Secciones de Pedagogía de las Facultades universitarias; la emergencia de otros títulos universitarios de corte educativo, como consecuencia de la desagregación de la propia unidad del mundo académico de la pedagogía, caso de la Diplomatura de Edu-

cación Social o la Licenciatura de Psicopedagogía; y, finalmente, la llegada de la colegiación vinculada al ámbito de la educación, caso de los pedagogos y psicopedagogos y los educadores sociales. Dedicemos un breve comentario a cada uno de ellos.

La extinta Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, instó a las administraciones educativas a “la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos con relación a las actividades educativas”. Bajo este mandato, fueron surgiendo Facultades de Educación en las universidades españolas que aglutinaban las antiguas Escuelas de Magisterio y las Secciones de las Facultades de Ciencias de la Educación, con el encargo de impartir la totalidad de titulaciones del ámbito educativo. Las reticencias iniciales de ambos colectivos, de muy diverso signo (los unos -profesores de las Normales- desconfiados ante el supuesto desprecio de tiempos pasados de los discursos teóricos hacia una práctica educativa desconocida; los otros -profesorado de las Facultades-, temerosos de perder los códigos de su cultura científica), sembraron unos primeros años llenos de recelos y alejamiento por ambas partes. Las dos culturas, el conocimiento científico del discurso teórico y el saber experiencial de la enseñanza práctica, sufrieron una cohabitación próxima en lo físico, pero de difícil articulación y con evidente falta de escenarios de trabajo común. Con el paso del tiempo, sin duda por la propia evolución autónoma de ambos colectivos, que les llevaron a superar sus atávicas actitudes, junto a las últimas reformas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Proceso de Bolonia, que unifican el nivel de la mayoría de las titulaciones en cuatro años de grado, incluido Magisterio, han posibilitado un acercamiento del mundo pedagógico y del magisterio, con la firme convicción de compartir espacios y objetivos comunes. El enriquecimiento del perfil profesional e identitario de la pedagogía, sin duda, se ha visto beneficiado por esta aproximación docente e investigadora, no culminada, pero en claras vías de una cohabitación -ahora sí- sentida como pertinente y necesaria.

Las reformas curriculares en las titulaciones universitarias de finales del siglo pasado, asimismo, han tenido una importancia capital en la evolución del perfil identitario de la pedagogía; no podemos dejar de hacernos eco de la decisión de alentar, desde el propio mundo académico de la pedagogía, el nacimiento de otras titulaciones como la diplomatura, hoy grado, de Educación Social o la licenciatura de Psicopedagogía. Esta circunstancia ha generado cierto desconcierto en el perfil profesional de los pedagogos, que se han visto obligados a compartir, cuando no competir, en espacios profesionales, en otro tiempo, claramente vinculados a la identidad pedagógica, desde el estatus de asignaturas optativas o -cuando más- a modo de itinerarios formativos en los títulos de Pedagogía (Caride, 2011: 48-50). Animadores socioculturales, técnicos de pedagogía del ocio y tiempo libre, dinamizadores de juventud, agentes de desarrollo local, técnicos de Servicios Sociales, entre otros, si nos centramos en la vertiente social de la pedagogía, u orientadores laborales, educadores de personas con diversidad funcional, antes propios de la llamada pedagogía terapéutica, cuando no, especialidades en el seno del propio sistema educativo, como la orientación educativa, se han constituido como ámbitos académicos autónomos y, en algunos casos, como escenarios específicos de profesionalización.

Así pues, a los clásicos objetivos de la pedagogía centrada en la enseñanza escolar de la infancia-juventud, se une, ahora, un creciente interés por incorporar a ‘lo escolar’, como eje central de la educación, otros mundos como el ‘social’ o, lo que es lo mismo, a los ámbitos tradicionalmente más reconocidos, se añade un conjunto de potenciales escenarios emergentes donde la intervención pedagógica deberá encontrar

una mayor demanda de ocupación y trabajo profesional: técnicos en las redes de servicios públicos de educación (central, autonómica y municipal), asesoramiento tecnológico en NNTT y educación, gestores culturales, agentes de desarrollo local, actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, especialistas en formación y toda una serie de nuevos espacios de dedicación profesional (Torío, 2006; Sáez y Molina, 2003, Riera y Cívís, 2008, entre otros).

Por lo que respecta al emergente mundo societario, más allá de la Sociedad Española de Pedagogía, con un marcado carácter científico, constituida en 1949, hemos de constatar la reciente creación de tres colegios profesionales de pedagogos: el Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña (2001), el Colegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de las Islas Baleares (2001) y el Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (2007); además, las Asociaciones Pro-Colegio, caso de Madrid y Navarra, continúan su proceso para la constitución de los Colegios Oficiales respectivos; o asociaciones y organizaciones diversas, entre las que cabe mencionar, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAPs), la Asociación Asturiana de Pedagogía/Psicopedagogía (ASPE), la Asociación profesional de Pedagogos y Psicopedagogos de Castilla y León (APCYL), la Asociación Estudiantil y Profesional Pedagogos Andalucía (AEPA), la Asociación de Pedagogía de la Región de Murcia (APRM), la Asociación Profesional de Pedagogos y Psicopedagogos Galicia (APEGA) o la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (APE).

Y aun hemos de constatar un paso más, con la Ley 7/2015, de 12 de mayo, por la que se crea el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos de España, y se constituye así un espacio de representación y defensa de los intereses profesionales ante las instituciones de la administración del Estado, así como la coordinación de todos los Colegios de ámbito autonómico. El salto a escala internacional, por su parte, ha comenzado su desarrollo a través de la constitución de la Federación Internacional de profesionales de la Pedagogía, con la colaboración del Colegio Catalán, el Colegio Balear, el Colegio Portugués y el Colegio Profesional Italiano (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani); sin duda, estamos ante un claro desafío de futuro al que no debemos sustraernos.

Los educadores sociales, por su parte, iniciaron antes su proceso de colegiación, siendo muy intenso en estas dos últimas décadas. Desde 1996, con la creación del Colegio Oficial de Cataluña, todas las Comunidades Autónomas han ido creando su propio Colegio Oficial, a excepción de la Asociación de Cantabria, que todavía está pendiente de culminar los trámites preceptivos. Si se nos permite tener una atención especial al caso valenciano, cabe mencionar la Ley 15/2003, de 24 de noviembre, como la disposición legislativa que dará origen al Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana; asimismo, desde el 26 de diciembre, por Ley 4/2006, la emergente profesión educativa disfruta de la existencia del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales del Estado, con las consiguientes prerrogativas y garantía de derechos profesionales.

A pesar de esta relativa reciente colegiación, todos estos colectivos no sólo han velado por la defensa de nuestro entorno profesional, defendiendo la necesaria participación de los profesionales de la pedagogía y de la educación social en los ámbitos tradicionales y los espacios emergentes de colonización laboral, sino que han sido capaces de garantizar los aspectos éticos del ejercicio de la profesión, a través de la creación de códigos deontológicos. Asimismo, han realizado contribuciones importantes en cuanto a la mejora de la formación y adquisición de competencias de los propios profesionales, como significó su colaboración en el diseño de la última generación de títulos universitarios de Grado, facilitando la tra-

ducción en competencias académicas de los nuevos requerimientos del mundo laboral y limando algunas reticencias -cuando no resistencias- de lo que podía entenderse como una subrogación de lo público (universidades) a los intereses de lo privado (empresas); y no debemos olvidar, su impulso a una formación adecuada en el reciclaje profesional de los colegiados y, en definitiva, a poner en valor la percepción que el imaginario social va conformando de la pedagogía y de la educación social y de sus posibilidades de intervención en la mejora de las sociedades actuales.

3.- PROFESIÓN Y OCUPACIÓN LABORAL. ESPERANZAS E INCERTIDUMBRES PARA GANAR EL FUTURO

Toda esta evolución de las señas de identidad de la pedagogía nos lleva a un presente lleno de esperanzas, no exento de ciertas incertidumbres; en cualquier caso, podemos afirmar que el perfil profesional de la pedagogía está totalmente asentado, tanto en el contexto del sistema educativo formal, como en toda una serie de espacios laborales, no sólo en el ámbito no formal, sino en otros escenarios ciertamente alejados e impensables en los orígenes del arte y la ciencia de la educación. No faltan trabajos e investigaciones que así lo testifican, caso de la clásica publicación de la Universidad de Barcelona (Bordás, Cabrera, Fortuny y Rodríguez-Lajo (1995), el interesante estudio de Tejada (2001), o, mucho más reciente, el monográfico de *Apuntes de Pedagogía*, coordinado por A. de la Herrán Gascón (2012). En ellos, se presenta un profesional cualificado para el análisis de procesos, instituciones y contextos, tanto presenciales como virtuales, educativos y formativos, con el manejo de toda una serie de competencias que le permiten el diseño, la gestión, el asesoramiento, desarrollo y evaluación de todo un conjunto de planes, programas, iniciativas y acciones educativas y formativas, tanto en el sistema educativo, como en el marco no formal e informal de la educación.

Así y todo, si buscamos una confirmación en documentación oficial, debemos acudir a la generada en la última década con motivo de la construcción del EEES y las reformas acometidas. Son ciertas -y compartimos tal planteamiento- las acusaciones de sumergir a las universidades y sus equipos de dirección en un mar de burocracia y papeleo poco eficaz; sin embargo, desde otra perspectiva, no lo son menos aquellas afirmaciones que ponen en valor la virtualidad de haber recopilado una información precisa sobre perfiles profesionales, competencias formativas, escenarios laborales, tasas de empleabilidad, etc. *Los Libros Blancos* de cada una de las titulaciones, elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), así como las memorias de verificación de las titulaciones que deben presentarse a la propia ANECA para su acreditación, dan cuenta de los nichos profesionales. He aquí los perfiles constatados para el titulado en pedagogía o educación social:

EDUCACIÓN INSTITUCIONAL. SISTEMA EDUCATIVO	EDUCACIÓN EN OTROS CONTEXTOS
Docencia	Empresa: formación; diseño y elaboración de programas; innovación; recursos humanos; gestión del conocimiento
Orientación académica, vocacional, profesional y personal	Editoriales: asesoramiento pedagógico; creación de materiales didácticos y educativos
Dirección, coordinación y asesoramiento	Las TIC y los medios de comunicación: asesoramiento; entornos virtuales de aprendizaje; aplicaciones didácticas
Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales	La salud
Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.	El medio ambiente: diseño, desarrollo y evaluación de programas: materiales y recursos didácticos; instituciones ambientales
Asesoramiento en programas educativos	Dirección y gestión pública de servicios
Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.	Los Servicios Sociales: planificación, diseño, desarrollo y evaluación de actividades socioeducativas; instituciones socioculturales y comunitarias; desarrollo comunitario y local; voluntariado...
Investigación educativa.	Lo sociocultural y sociocomunitario

Como podemos observar, los expertos en educación -conceptualizada como un conjunto de procesos desarrollados a lo largo de la vida y que deben ajustarse a las realidades sociales del presente- están llamados a continuar desempeñando las funciones estrictamente escolares, como lo han venido haciendo de manera tradicional desde los orígenes de la pedagogía como ciencia, aun cuando pueden y deben formar, planificar, dirigir, asesorar, diseñar, intervenir, mediar... en escenarios alternativos. Resulta necesario, por tanto, mantener una actitud abierta ante el requerimiento de posibles campos de acción asociados a la situación actual de nuestra sociedad, avanzando hacia la configuración de la nueva identidad del perfil profesional de la Pedagogía vinculado a la educación formal, pero también a empresas, escuelas de adultos, centros de animación socio-cultural, ayuntamientos, servicios sociales, editoriales, medios de comunicación y TIC, centros residenciales, centros de menores, educación para el desarrollo y la cooperación, actividades formativas del sector laboral y empresarial, etc. (Viñao, 2008-09). Ganar el futuro, a nuestro entender, consiste en asentar lo “tradicional” y profundizar en contextos alternativos, emergentes y cada vez más importantes en el mundo educativo.

Y aun podríamos corroborar nuestras afirmaciones en el marco de la necesaria convergencia europea, a través de un reciente estudio realizado por la *Federación Europea de Profesionales de la Pedagogía*, bajo la dirección de Torres Sabaté, Secretaria del Colegio de Pedagogos de Catalunya. Entre las conclusiones, puestas de manifiesto en el marco de las XI Jornadas Psicopedagógicas, “Encuentro Internacional de Pe-

dagogía 2020”, celebradas en la Universidad de las Islas Baleares (2013), se apunta que de los cuatro ámbitos de actuación pedagógica, *Educativa, Social, Transversal y Organizacional*, es el social el que mayor interés profesional despierta, por delante del educativo, seguido de las actuaciones pedagógicas en el transversal y en las organizaciones (empresa). De esta forma, se supera con claridad el reduccionismo de considerar el ejercicio de la profesión pedagógica exclusivamente en el entorno escolar, con la creciente importancia de otros escenarios de dedicación laboral, cada vez más asentados y desarrollados.

Así pues, aun constatando la buena salud del perfil identitario de la pedagogía y los logros conseguidos, no sólo en afianzar el carácter central de su papel en el contexto del sistema educativo y las políticas de educación formal, sino en la ocupación progresiva de otros escenarios laborales donde la cultura pedagógica cada vez tiene un rol más importante, junto con el trabajo interdisciplinar de otros profesionales, hay que seguir trabajando en la actualización y mejora de nuestra profesión, al objeto de un mayor reconocimiento social y una colaboración más activa en uno de los objetivos fundamentales de nuestras sociedades, como es la configuración de una ciudadanía crítica, participativa y dispuesta a trabajar por la vertebración y cohesión de los grupos humanos.

Y permítasenos acabar, aludiendo a uno de los principios fundamentales, hoy reiteradamente repetido por unos y otros, de que la educación es una tarea de esfuerzos compartidos. En esa dirección, queremos hacer un llamamiento al diálogo entre la diversidad de instituciones formativas y el mercado laboral, futuros profesionales y empleadores, académicos y empresarios, colegios profesionales y otras instancias vinculados al mundo de la pedagogía, al objeto de profundizar en las esperanzas y minimizar las incertidumbres, si queremos ser capaces de... ganar el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen I. Madrid, ANECA.
- BORDAS, I.; CABRERA, F.; FORTUNY, J. y RODRÍGUEZ LAJO (1995). *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*. Barcelona, PUB.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2011). “La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción”. *Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació*, 18 (2011) 37-59.
- COSSÍO, M.B. (a. 1906). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- DE LA HERRÁN GASCÓN, A. (2012). “La figura del pedagogo, hoy”, monográfico de *Apuntes de Pedagogía*, 2012.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2011). “Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea”. *Tendencias Pedagógicas*, 18 (2011) 33-50.
- ESCOLANO BENITO, A. (1999). “Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela”, en RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M^a.R. y JUAN, V. (eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, MEC, Institución “Fernando El Católico”, 2Vols. Vol. I, 605-14.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2014). “La pedagogía en tiempos revueltos. Arte, ciencia y profesión como señas de una renovada identidad”. *Edetania*, 45 (2014) 93-109.
- GUZMÁN, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona, Prima Luce.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Valencia, Universitat de València.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2009). “Treinta años de Constitución en España. Tres décadas de convivencia escolar”, en JORNET, J. (ed.). *La letra ‘sin’ sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)*. Valencia, Universitat de València: 225-35.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2011). Proyecto docente, Universitat de València. Documentación inédita.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2012-13). “Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar”. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-42.
- MOLERO, A. Y POZO, M. M. del (eds.) (1989). *Un precedente histórico en la formación del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Universidad de Alcalá de Henares.
- NÓVOA, A. (1998). “Professionalisation des enseignants et Sciences de l’Éducation”, en DREWEK, P. y LUTH, Ch. (eds.). *History of Educational Studies*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series: 403-430.
- OTERO URTAZA, E. (2003). “La irrupción de la Pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de pedagogía Superior”. *Revista de Educación*, 332: 249-63.
- RIERA, J. y CIVIS, M. (2008). “La Pedagogía profesional del siglo XXI”. *Educación XXI*, 11: 133-154.
- SÁEZ, J. y MOLINA, J. (2003). “Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica”. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10: 195-219.
- TEJADA, J. (2001). “El perfil profesional del Pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales” en Vicente, P. y Molina, E (Coords.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Grupo editorial universitario, Granada.
- TORÍO, S. (2006). “Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España: hacia una pedagogía social en construcción”. *Estudios sobre educación*, 10: 37-54.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). “La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX”, en *Un Siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid. Exposición del centenario de los estudios de Pedagogía en España*. Madrid, Universidad Complutense: 55-62.
- VIÑAO FRAGO, A. (2008-2009). “El Grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Cuestiones Pedagógicas*, 19: 97-113.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. UNA CLAVE CURRICULAR IMPRESCINDIBLE: LAS “PRÁCTICAS”

Jose-luís Castillejo Brull ¹

Fecha de recepción y de aceptación: 18 de octubre del 2015, 12 de enero del 2016

Se ha repetido hasta la saciedad, sobre todo desde el pasado siglo (el curso temporal queda ligado al incremento de tal fenómeno recalcitrante) y desde todas las instancias y agentes –sociales, políticos y profesionales,- que una de las claves mas relevantes, con diferencia, de la calidad de la educación, es la excelencia de los profesionales involucrados en los cada vez mas complejos problemas de tal actividad. La clave se centra en los profesionales de la educación. Esta evidencia, como tal, no es, desde luego, ninguna novedad: desde siempre, por decirlo llanamente, el eje no ha cambiado: el profesor y el educador siempre han sido, hasta exageradamente, los artífices del éxito de la educación. Lo novedoso se concreta en la valoración de la “formación y perfeccionamiento” de estos profesionales. Por fin, ha costado lo suyo, se acepta que la educación no es un hecho natural sino cultural y sobre todo, y eso si es actual, “profesional”, es decir, que esta actividad que genéricamente denominamos educativa debe ser conducida y realizada por agentes preparados expreso para ello.

Es cierto, sin embargo, que por ser una actividad netamente humana, todos los humanos están en su derecho de decir la suya: opiniones, juicios, ideas y emociones, generalizaciones, etc. compiten abiertamente con las propuestas de los profesionales y de la normativa técnica o científica, aún de la mas fundamentada. Este es un fenómeno vinculado a todos los ámbitos de la actividad realmente importante de la humanidad. Brilla con espectacular fulgor, por ejemplo, en el ámbito de la salud. Por mucho que progrese la medicina no faltan respuestas y propuestas de cualquier humano, acerca de cualquier aspecto de la salud, sin que importe la sensatez ni la preparación científica y cultural del ponente. A pesar de ello, creemos que lejos de ser un inconveniente, que también lo es, no deja de ser un indicador de la vigencia, relevancia y valoración social de tal ámbito y actividad. Solo una precaución nada irrelevante: procurar que tales aportaciones no prevalezcan sobre las autenticas propuestas científicas y profesionales.

Así pues, el hecho de que la formación y el perfeccionamiento de los agentes educativos esté hoy en el centro del debate importante y mas visible no deja de ser una oportunidad de mejora. De entrada, ello se ha traducido en una inmensa variedad de expresiones incalculables en número, extensión y medios de difusión: estudios, conferencias, análisis, propuestas, etc. desde todas las instancias sociales, políticas,

¹ Jose Luí Castillejo Brull ha sido Maestro Nacional. Catedrático de Pedagogía de las Escuelas Normales de Teruel, Córdoba y Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universitat de València, donde fue Decano de la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Director adjunto del ICE de la Universitat de Valencia y Director del ICE de la Universidad Politécnica de València. Director del Instituto de Creatividad e Innovación educativa de la Universitat de València.

académicas,...fenómeno quizá solo comparable a lo que acontece con el ámbito económico. Desde profesionales a voluntarios no solicitados se esfuerzan, sin rubor, en proponer ejemplos, referencias y acciones beneficiosas. Algunas incluso, de origen en principio bastante solvente, las podemos calificar de milagrosas, porque sus proféticos efectos se presentan tan inmensos e inmediatos que escapan al cálculo mas elemental de la razón.

De entre todas las propuestas, centradas de entrada en la formación de los profesionales de la educación, algunas nos merecen una especial atención por ser mas significativas y potencialmente mas “instables”, es decir, previsiblemente implantables: Son las de origen político.

Casi, por no exagerar, tales proposiciones se ciñen a la presentar como clave de la solución las “necesarias prácticas” a las que deben someterse los aspirantes a profesionales de la educación.

Al tiempo, y nos parece peligroso, es que todas parece que van dirigidas exclusivamente a un grupo de profesionales: los futuros profesores. Parece que desconozcan que hay otros profesionales de la educación (pedagogos, psicopedagogos, terapeutas, orientadores, logopedas, etc.) que son tan importantes como los profesores para la consecución de la excelencia en educación. Toda propuesta, creemos, debe ser genérica, es decir dirigida a todos los profesionales involucrados para que posteriormente se puedan ajustar las concreciones a cada grupo profesional. Solo así el problema se presenta de entrada al menos con apariencia de rigor.

Nos centraremos en esta aportación con pretensiones de validez, aun siendo de nivel bajo, en la **problemática de la “práctica” en la formación y perfeccionamiento**, y mas concretamente, en las **condiciones y principios en los que debe fundamentarse**.

La reclamación de la inclusión de las “prácticas” en el curriculum de formación de profesionales deriva, sin duda, del reconocimiento de que las actividades educativas “se hacen” y que este “hacer” no es poseído “naturalmente” sino que, al contrario, debe “aprenderse” y que dada la importancia de este “aprendizaje” se hace necesario generar una normativa y exigir su cumplimiento. Es decir, finalmente en el ámbito educativo, se ha llegado a lo que en otros espacios conceptualmente semejantes tal hecho está desde tiempos bien lejanos instalado y se consideraría una barbaridad ponerlo en duda. Por ejemplo en la formación médica. Precisamente en este ámbito, por este reconocimiento, los esfuerzos por mejorarla son constantes y en continuo perfeccionamiento.

El progreso en el ámbito educativo en este sentido no es baladí: se han superado no pocas creencias al respecto, desde el supuesto “don” natural (lo que no invalida el reconocer que hay aptitudes personales facilitadoras del trabajo profesional) al supuesto de que el tal aprendizaje se había producido por la experiencia derivada del propio proceso educativo (¿que otra experiencia puede superar a lo vivido personalmente). En todo caso, se admitía que con unas cuantas prácticas (presencias) eran suficientes para promover a un “profesional de la educación” (sobre todo a un profesor) en un profesional suficientemente cualificado. Así pues, haber superado estas instancias, al menos como objetivo, ya es una conquista de progreso. El hecho de que actualmente se haya puesto mayor relevancia al problema, digámoslo claramente, proviene de la insatisfacción que en general desde todas las instancias mas afectadas se tiene del sistema educativo: manifestaciones de todo tipo, desde entes sociales políticos, familiares, profesionales, económicos, etc. se reclaman soluciones inmediatas y una de las mas fáciles y evidentes es la de re-instalar las “prácticas” en la formación de los agentes educativos.

La variedad de propuestas y enfoques, así como los planes generales de formación, suelen incidir sobre todo en concreciones y exigencias de tiempos (por cierto con tendencia generalizada a rangos cada vez mas amplios) ,o en las condiciones a cumplir por los aspirantes (tipos de dedicación, con o sin remuneración, etc.) o en diseñar los perfiles de los espacios dónde realizarlas, etc., Sin embargo, en contadas ocasiones se dedica reflexión a la fundamentación de tales prácticas. Nos parece, desde nuestro punto de vista, esencial el abordarlo con cierto rigor.

Damos por cumplida toda la formación teórica general o de base en la formación del profesional aspirante en su curriculum académico de formación y no porque no sea trascendental, sino por el necesario acotamiento de esta nuestra aportación. Nos excusamos pues, ahora, de mayores comentarios al respecto.

El enfoque general de las “prácticas” admite dos instancias de actuación bien que complementarias:

- A) Por una lado se trata de “aprender” a aplicar los “saberes” adquiridos (contenidos, técnicas, capacidades, destrezas,...), es decir lo que se denomina “puesta en acción de lo aprendido”
- B) Por otro, ante “situaciones específicas”, analizar los indicadores y aspectos y “redescubrir en el background personal y profesional” los instrumentos que permitan abordar la situación (hecho, actividad, conflicto, etc..)

En todo caso, nos permitimos a continuación analizar y describir aspectos que **consideramos altamente relevantes, como ejes o claves para abordar la problemática de un sistema de “prácticas” para la formación y/o perfeccionamiento de los profesionales de la educación.**

- a) De entrada **el Curriculum de prácticas debe ser diferenciado para cada ámbito profesional.** Determinéense, por tanto previamente, las **especialidades profesionales** para que puedan diseñarse con rigor especificaciones formativas. Algunas experiencias realizadas adolecen precisamente de esta diferenciada especificidad profesional y esa es precisamente una de las razones de confusión y poca garantía de éxito y satisfacción.

Para la elaboración de este “catálogo” es imprescindible la instancia definitiva de los **Colegios Profesionales**. No parece que hubiera que justificar tal proposición pero a juzgar por las decisiones con que a menudo se han determinado especialidades en varios ámbitos, parece cuando menos prudente dejar constancia de ello.

- b) En el curriculum de prácticas debe concretarse el **repertorio de prácticas**, para que cada “práctica” diferenciada pueda estar respaldada por una teoría científica, una tecnología derivada de ella y los protocolos que con mayor o menor garantía y respaldo permiten abordarla. Es decir, **identificar las teorías y las tecnologías (técnicas y protocolos)** que justificaran cada práctica. Se trata de ofrecer “teoría y técnica para la práctica”. La “práctica” es una puesta en acción del conocimiento científico y de las técnicas derivadas. No una simple “experiencia”. Solo así, es posible una posterior valoración, análisis y reflexión acerca del proceso y de los resultados. Y además, es posible y necesario, si se dan las condiciones para ello, reformular la tecnología, formular o reformular protocolos e incluso la revisión teórica.
- c) De lo anterior se deduce que es obligado, en consecuencia, **identificar los objetivos para cada propuesta de “práctica”** lo que obliga a identificar también las **“competencias”** a adquirir con la actividad. Ello permite “conocer” lo que se propone “aprender” (saber teórico, técnico y prácti-

co”) y en consecuencia poder “graduar” en niveles la consecución de lo aprendido (saber y saber hacer). Además, con ello se facilita la necesaria evaluación del proceso, del aprendizaje y de los resultados.

- d) Aunque sea el ámbito académico (Universidad) el responsable de la formación de los profesionales de la educación y del programa de “prácticas”, **la realización, ejecución y evaluación debe recaer fundamentalmente en los Colegios Profesionales**. La integración del ámbito académico y el profesional es en el caso de la educación uno de los grandes retos cuya solución se hace imprescindible y urgente. Continuar con el tradicional distanciamiento no se puede permitir. La superioridad académica de la universidad no está en duda pero tampoco debe dudar la Universidad del superior nivel técnico y práctico de los profesionales de la educación.

La escisión de ambas instancias es tan profunda que incluso en los espacios donde parecía que la integración teórica y práctica era imprescindible aún en los casos establecidos por normativa legal no se integraban efectivamente. Por ejemplo en las Escuelas Normales (Formación del profesorado de Primaria) había un centro adscrito (Escuela Aneja) cuya existencia se justificaba para la “realización de las prácticas de las alumnas/os de la Escuela Normal”. La independencia de ambas instituciones era total. Si alguna vez había confluencia de objetivos (p.e. prácticas vinculadas a alguna formulación teórica-sirvan de ejemplo Montessori o Piaget) se producía o bien por pura coincidencia o por la disposición personal de directores o profesores. Pero no se había regulado suficiente la interconexión. Cierto que pueden identificarse experiencias y hechos de confluencia en diversas instancias y organismos pero debe reconocerse que siempre han estado vinculados a disposiciones personales o institucionales (menos) y siempre de carácter reducido.

Se hace absolutamente imprescindible tal integración a estos efectos. Explorar la disposición de los Colegios Profesionales por una parte y de la universidad, por otra, debe confluir en el establecimiento de unas vías de confluencia y participación que solo pueden reportar beneficios y por cierto, previsiblemente, nada despreciables.

- e) La problemática de las determinaciones y concreciones del **espacio donde realizar las prácticas** tampoco es un tema menor. De entrada, la “puesta en acción de lo aprendido” en contextos de aprendizaje en “**frío**” (**tecnologías de la simulación**) ha demostrado un indudable beneficio y éxito con costes muy adecuados. Los instrumentos de comunicación audiovisual, el estudio de casos, la revisión de situaciones, la dramatización, etc con sus protocolos de análisis, valoración, propuesta de acciones, etc. son imprescindibles no solo para la adquisición de las técnicas, competencias y habilidades sino también para facilitar el necesario transfer a situaciones mas o menos análogas. Los beneficios del aprendizaje vicario, son en este ámbito de alto nivel porque permiten variados enfoques de una misma situación y posibilitan la conjunción de múltiples funciones (cognitivas, afectivas, éticas,). Es del todo necesario dotarse de un buen repertorio de documentos de variada tipología (escritos, videos, casos, etc,..)
- f) Pero no es menos cierto que el nivel de aprendizaje es muy superior cuando superada esta instancia de entrenamiento simulado se traslada la actividad de **entrenamiento a escenarios reales (training in job)**. La selección de espacios y centros y la posterior elección de estos en función de las especialidades profesionales y aún de las prácticas a realizar son aspectos decisivos. También

aquí la confluencia de las instituciones (universidad, estructuras adecuadas del sistema educativo y Colegios Profesionales) es imprescindible.

- g) Todavía es mas definitiva, sin embargo, la presencia de profesionales en el rol de “**entrenadores profesionalmente idóneos**” cualificados tanto por su excelencia profesional como por la formación específica (teórica y práctica para la función). La selección y formación de estos activos profesionales requieren una inversión previa a la implementación del sistema de prácticas. Esta formación o preparación específica, casi nunca se reclama, cuando es uno de los vectores centrales que posibilitan el éxito del sistema de prácticas. Si en el aprendizaje de actividades mas simples resulta imprescindible, en aprendizajes complejos la exigencia es aún mayor.

No se trata sin embargo de crear un “cuerpo” específico de “entrenadores” (tendencia muy instalada en nuestro ámbito) sino el de disponer de una nómina de profesionales capacitados para ello que necesariamente deben, por exigencia de su propia competencia profesional, simultanear su actividad profesional con esta más puntual y complementaria

- h) No puede ni debe faltar una referencia a la dimensión temporal de la formación en “prácticas”, es decir, la duración del curriculum de prácticas. La experiencia de otros ámbitos no se aleja de lo que la propia razón exige: debe durar lo necesario. Es decir, el tiempo de dedicación debe vincularse al tiempo necesario para completar el aprendizaje previsto. Así que es un riesgo poner límites sin el curriculum previsto para cada especialidad. Con todo puede tomarse como base el que el aprendizaje en “frio” puede ser la mitad del tiempo que se establezca para el aprendizaje en contextos reales (caliente).

El aprendizaje simulado (frio) debe compatibilizarse con horas de formación teórica, con análisis de procesos, revisiones, etc.. de manera que de modo general podría establecerse un tiempo equivalente al de medio curso académico o un curso a tiempo parcial. Entonces las prácticas en contextos reales, deberían contemplar un curso académico completo con dedicación exclusiva. (esta exigencia conlleva, entre otras, la decisión de si deben ser retribuidas, si debe haber una selección previa de los aspirantes, etc. aspectos que escapan al planteamiento de nuestra actual exposición).

Dos consideraciones finales: por un lado **reclamar el apoyo y el reconocimiento efectivo social, académico y político de los Colegios Profesionales**, cuyas funciones, además de las que aquí se reclaman, parecen determinantes para el logro de los objetivos de calidad exigibles al sistema educativo

Por otro, deben dedicarse todos los esfuerzos necesarios para **incrementar notablemente la valoración social de los profesionales de la educación**. Solo una sociedad que valore adecuadamente la función educativa está en condiciones de lograr mayores cotas de igualdad y justicia. Lo uno lleva a lo otro.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- P. Birch. **La profesión docente en Europa.** (prácticas, percepciones y políticas). Informe Eurydice. Comisión Europea. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. MECyD. 2015
- D. Lenov. **Strategies to Learn How to Be and Excelent Teacher/Strategies to Lear to Teach Lik a Champion.** Fundació Jaume Bofill i UOC. 2015
- Comisión Europea / EACEA/ Eurydice, 2015. **La garantía de calidad en la educación.** (Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa). Informe Eurydice. Luxemburgo. Oficina de publicaciones de la Unión Europea
- M. Ros, M. Martínez, E. Prats. **Com volem que sigui la professió docent? (Práctiques, percepcions i polítiques educatives).** Perspectives Internacionals d' Educació. Fundació Jaume Bofill, 2015

EL ARTE DE PENSAR Y DE SENTIR EN EDUCACIÓN INFANTIL CON EL MÉTODO BRAINI EMOTIONS

GENIUS MINDS SCHOOL

Nélida Pérez¹
Alfred Figueras²

José Miguel Mestre³
María José Moltó⁴
José Luís Guillén⁵

Fecha de recepción y de aceptación: 3 de septiembre del 2015, 15 de noviembre del 2015

Resumen: La educación infantil es una de las etapas más importantes en el proceso de desarrollo del niño. En ella se asientan los pilares que sustentarán la vida futura del niño. Es por eso que muchas investigaciones tanto del campo de la psicología, la pedagogía, la neurología entre otras, así como en nuestra legislación actual, hacen hincapié en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los niños, en su prima etapa escolar. El presente trabajo presenta el *Método Braini Emotions* (3-6 años), fundamentado en los aporte y estudios de autores tales como: las Inteligencias Múltiples de Gardner H. (1985), la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1990), la pedagogía de Reggio Emilia (Malaguzzi, L, 2001), la creatividad (Csikszentmihali, M., 1996), entre otras. Un método dirigido a docentes, alumnos y familias. Los resultados obtenidos de los colegios piloto durante el curso (2014-2015) muestran resultados muy satisfactorios. Obtenidos a través instrumentos de medida como el Perceval (Navas et al., 2011), en colaboración con el laboratorio de inteligencia emocional de la Universidad de Cádiz, así como de los datos aportados a través de los registros de observación, cuestionarios y entrevistas realizados a alumnos, docentes y familias.

Palabras clave: educación infantil, inteligencia emocional, método, innovación educativa.

Abstract: Early childhood education is one of the most important stages in the process of child development. In it will be the pillars that will support the future life of the child. That's why so much research in the field of psychology, pedagogy, neurology, among others, as well as in our current legislation, emphasize the importance of developing emotional intelligence in preschool. This paper presents the method Braini Emotions (3-6 years), based on the contribution and studies of authors such as Multiple Intelligences H. Gardner (1985), emotional intelligence (Mayer and Salovey, 1990), pedagogy Reggio Emilia (Malaguzzi, L, 2001), creativity (Csikszentmihali, M., 1996), among others. A method aimed at teachers, students and families. The results of the pilot schools during the course (2014-2015) show very satisfactory results. Obtained through measuring instruments as Perceval (Navas et al., 2011), in collaboration with the laboratory of emotional intelligence at the University of Cádiz, as well as data provided by the observation records, questionnaires and interviews conducted students, teachers and families

¹ Nélida Pérez, Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Alicante. Fundadora de Genius Minds School. Autora del Método Braini Emotions 3-6 años. Profesora Honorífica del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Experta en Inteligencia emocional.

² Alfred Figueras Suangsomboon, ESADE Bussines School. Fundador de Genius Minds School. Formador y coach.

³ Jose Miguel Mestre Navas, Doctor del Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz. Laboratorio de Inteligencia Emocional. Investigador del Método Braini Emotions.

⁴ María José Moltó, Graduada en Educación Infantil. Formadora del equipo Genius Minds School. Experta en literatura infantil y artes plásticas aplicadas al aula. Creadora del programa "Del corazón al pincel". Preparadora de oposiciones de Educación Infantil en el centro Genius.

⁵ José Luís Guillén, Diplomado en Magisterio de Educación Física. Maestro de Pedagogía Terapéutica. Licenciado en Psicopedagogía. Formador del equipo Genius Minds School. Experto en aprendizaje cooperativo y nuevas tecnologías aplicadas al aula. Preparador de oposiciones de Educación Primaria en el centro Genius.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1. *El mundo de las emociones*

El “mundo” emocional no es algo nuevo que esté de “moda”, pues existen numerosas referencias a las emociones desde tiempos remotos, que han ido impregnado todos los campos de la historia de la humanidad (literatura, ciencia, filosofía...). Tal y como afirma un famoso especialista en psicología de las emociones, Nico Frijda (1987), “*al parecer los seres humanos vivimos bajo el imperio de la ley de las emociones*” (p.3).

Las emociones vienen acompañándonos día a día en nuestras conversaciones y acciones que nos caracterizan.

En los últimos años hemos asistido a un gran desarrollo de conocimientos tecno-científicos, descubrimientos, innovaciones en el campo de la tecnología, la ciencia etc. Pero dicho desarrollo a cerca de nuestro mundo, no ha seguido un desarrollo paralelo en nuestra evolución humana que permita conocer y manejar las emociones que actúan sobre nosotros.

Cabe tener presente que los estados emocionales influyen permanentemente en nuestra vida, es por tanto de vital importancia que emprendamos la tarea de actuar en ellos con el fin de mejorar nuestro bienestar psicológico y nuestra calidad de vida.

Una frase relevante de este tema aparecía ya hace 2.200 años con Platón, en la que decía: “*La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender*”. Como se aprecia, las emociones siempre han estado ahí, presentes, pero por diversos motivos, que explica muy bien el profesor Joseph LeDoux (1999), “*la mente tiene pensamientos y emociones, y el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio*” (1999, p.43). Las emociones cumplen una serie de funciones que Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Cholí (2002) enuncian de la siguiente manera: Funciones intrapersonales; Funciones extra personales; Motivacionales; Permiten comunicar; Son un índice de señalamiento (valoración) de la información.

1.2. *Marco teórico de la inteligencia emocional*

El término “Inteligencia Emocional”, apareció por primera vez publicado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, quienes la definían como “*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios*” (1990, p.189).

No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). Tomando la Inteligencia Emocional como un rasgo de personalidad y no como procesamiento de la información emocional como defienden Mayer y Salovey (1997, 2007) quienes la conciben como algo puramente cognitivo. Esta dualidad teórica, sigue permaneciendo y cada una de ellas aportando sus investigaciones y diferencias. Véanse a continuación:

1.2.1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Cuando se habla de percepción se refiere al grado en el que las personas son capaces de identificar sus emociones, así como sus estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que de estas se derivan. Además de percibir los estados emocionales en los demás, en los objetos, los colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia. Por ejemplo: las emociones que se derivan de la contemplación de un paisaje, una escultura, un rostro...

A su vez este primer nivel básico, abarca la capacidad de expresa las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, así como las necesidades adheridas a estos, de forma correcta y en el momento adecuado. Así como también, la facultad para reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

1.2.2. Facilitación emocional

Las emociones actúan sobre la inteligencia y modo de procesar la información de manera funcional. Con las emociones modelamos el pensamiento dirigiendo la atención hacia la información significativa, la más importante. Los cambios emocionales facilitan la posibilidad de ver las cosas desde distintos puntos de vista, distintas perspectivas y formar juicios gracias a dichas fluctuaciones emocionales.

1.2.3. Comprensión emocional

El conocimiento emocional es la capacidad para comprende las emociones, sustantivarlas, etiquetarlas. Comprender y reconocer la transición de unos estados emocionales a otros. Por tanto, reconocer las emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y comportamentales de los sentimientos es característico de las personas con inteligencia emocional.

1.2.4. Regulación emocional

Permitir la experimentación tanto de emociones agradables como desagradables, hallando la información que éstas proporcionan, siendo capaz de reflexionar sobre las propias o las de los otros, regulándolas sin aumentar o disminuirlas, siendo capaz de aumentar la intensidad de las agradables así como de minimizar o moderar las desagradables sin llegar a reprimirlas, evidentemente es propio de la inteligencia emocional. En este apartado debe lograrse la *meta de regulación emocional* (Mayer y Salovey, 1997, 2000).

1.3. La inteligencia emocional en la educación infantil a través del Método Braini Emotions (3-6 años)

Nos encontramos quizás ante una nueva etapa en la que las emociones hasta ahora relegadas a segundo plano, quizás por su complejidad y dificultad de estudio, cobran una espectacular efervescencia a todos los niveles, impregnando el mundo educativo ya en las aulas de muchos colegios españoles y evidente-

mente en otros de diversas nacionalidades.

Es pues necesaria la enseñanza de destrezas, habilidades y capacidades de manejo de las emociones. Éstas impregnan cada segundo de nuestro vivir, de nuestro aprender..., para que contribuyan y favorezcan un desarrollo eficaz y positivo de la sociedad, en parte, de la que es responsable la educación.

1.3.1. Origen y marco teórico del Método Braini Emotions (3-6 años)

El *Método Braini Emotions* (3-6 años), nace de una pregunta muy sencilla que se realizó a más de 800 docentes de toda España: “Si pudieras pedir un deseo para tu hijo/a o alumno/a... ¿Qué desearías?” La respuesta fue rápida y clara: “*Que fueran felices*”. A partir de ahí, fue necesario preguntarse... ¿de qué o de quién depende la felicidad? Una de las respuestas que encontramos, en mayor medida, en la ciencia fue: de cada uno de nosotros (Chopra, 2007, Damasio, 1994, Dispenza, 2009, Seligman, 2011).

Investigaciones procedentes de la psicología y la neurología, afirman que el cerebro genera pensamientos y estos pensamientos son los responsables de lo que sentimos, expresamos o decimos y hacemos o actuamos. El cerebro es el órgano de la personalidad, del carácter, de la inteligencia, de cada decisión que tomamos en nuestra vida. Es el órgano que nos conduce a la felicidad o tal vez a la infelicidad. Además es el responsable de que en nuestra vida exista estabilidad, armonía, capacidad de superación, de aprendizaje, bienestar, salud... etc. Y siendo el cerebro tan importante para nuestra vida, cabe plantearse: ¿Qué sabemos del cerebro? ¿Cómo funciona? ¿Cómo se gestiona?

Favorecer nuestra capacidad de ser autónomos y dirigir nuestras vidas por senderos de éxito, felicidad y bienestar parte de que nuestros cerebros estén sanos y aprendamos a gestionarlos de forma adecuada. Un aprendizaje que se inicia en la edad más temprana, en la infancia. Las estructuras que se generen ya desde pequeños, el mapa que nuestro cerebro crea ya desde la infancia, nos llevarán a desarrollar una mente potenciadora o una mente limitadora.

A través de los conocimientos de la neurología, la psicología y la pedagogía, entre otras, se construye el *Método Braini Emotions* (3-6 años), partiendo de un modelo multidisciplinar, en el que se integran autores tan destacados como: *Damasio A.* (1994, 2010), quien reforzó en sus estudios la relación entre la mente y el cuerpo como marcador somático. Así sus estudios sobre las emociones y los sentimientos, reafirmando es la idea de Spinoza de que, para contrarrestar una emoción negativa, hay que tener una emoción positiva todavía más fuerte que la neutralice. *Ekman P.* (2015), sus estudios sobre las emociones básicas y sus expresiones universales, asumen una perspectiva evolutiva en el desarrollo de los rasgos y estados del ser humano. También *Maturana* (2005) quien afirma que “*hacemos que las cosas ocurran, creamos realidades, modelamos el futuro, nuestra identidad y el mundo en que vivimos*”, además, nuestras emociones, al igual que las de los otros, cambian al influjo de nuestras palabras; nuestras palabras cambian al ritmo de nuestras emociones. Según Maturana, hay una interrelación integral entre el “*emocionar*” y el “*lenguajear*” desde la niñez, de tal modo que lo que es conocido como fenómeno cognitivo es, desde el principio, una unidad entre la emotividad y el intelecto. El pensamiento es indisoluble con el lenguaje. Desarrollar, aumentar y favorecer un lenguaje basado en sentimientos, en emociones, en pensamientos positivos y constructivos... mejorara el desarrollo cognitivo adaptativo, el crecimiento y la autorregulación

psico-emocional. Como físico cuántico, *Joe Dispenza* (2012), expresa de forma clara y sencilla a través de estudios científicos, la idea de que realmente cada uno de nosotros somos generadores de nuestra realidad. Otras aportaciones como las provenientes de la psicología positiva definida por *Seligman* (2011) hace referencia “*el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene la incidencia de la psicopatología*” (p. 311). Estudia pues las fortalezas trascendentales del ser humano, investigaciones que se han tomado para el desarrollo de este programa educativo. Entre estas fortalezas, las emociones positivas cumplen un objetivo importante en el desarrollo del ser humano, ya que amplían los recursos intelectuales, emocionales, físicos y sociales.

El *Método Braini Emotions* (3-6 años) asienta también sus raíces en las teorías y conocimientos aportados por autores tan relevantes como: *Rousseau*, quien considera que maestro y la maestra debe ser un orientador u orientadora que promueva el interés del alumnado. *Pestalozzi*, con una educación que responda a las necesidades del niño y la niña, le proporcione seguridad, aprendiendo en contacto directo con las cosas, a través de la observación y la experimentación. *Montessori*, a través del ambiente afectuoso y seguro. Centrado en la individualización de cada niño y niña, la espontaneidad, la libertad, su ritmo de desarrollo, donde el maestro es acompaña y crea el ambiente adecuado. *Decloru*, a través de su concepto de “Escuela para la vida y por la vida”, proponiendo actividades que permitan al niño desenvolverse fuera de la escuela. *Freinet*, con una escuela que favorezca la socialización, el cooperativismo, la intercomunicación (Palacios et.al, 1990).

De nuestros contemporáneos toma: Las etapas evolutivas de *Piaget* (1981), la zona de desarrollo próximo de *Vygotsky* (1977), el aprendizaje por descubrimiento de *Bruner*, el aprendizaje significativo de *Ausubel*, la importancia del medio social en la construcción del conocimiento de *Brofenbrenner*, la importancia del mediador en los procesos cognitivos del niño de *Feuerstein* (Palacios et.al, 1990).

Y como no, también asume las valiosas teorías y conocimientos recibidos de autores como: *Sterenberg* (1984), en sus aportaciones a cerca de la inteligencia. Planteando la necesidad de enseñar a los estudiantes en todas las habilidades, analíticas, creativas y prácticas y de modo integrado. *Francesco Tonucci* (2010), reforzando la práctica de la escucha y favoreciendo múltiples lenguajes dentro del aula. Creando espacios con sentido, de investigación y diversidad. *Rebeca Wild* (2012), donde la base de la educación de los niños es la relación entre el adulto y el niño, siendo los adultos quienes aportan la seguridad emocional para que cuando éstos sean adultos y puedan desarrollarse seguros y felices. Partiendo de la libertad, basada en el desarrollo del potencial que cada niño lleva dentro y no en adaptarse a una sociedad cuyas metas son otras. *Howard Gardner* (2010), con su apreciada teoría de las inteligencias múltiples. Que viene a cuestionar la tradicional práctica escolar de primar las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas sobre el resto de aptitudes que un ser humano puede presentar y desarrollar. Esta teoría propone ya nueve inteligencias, que han sido ampliamente investigadas y documentadas: inteligencia lingüística, inteligencia matemática, inteligencia musical, inteligencia corporal-kinésica, inteligencia espacial, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual. *Loris Malaguzzi* (2001), en las escuelas de Reggio Emilia, basadas en una escuela amable, activa, inventiva, habitable, docu-

mentada y comunicable, un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, en las que se encuentren bien los educadores, niños y familias. Mayer y Salovey (1990), en sus aportaciones sobre la inteligencia emocional que consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. También tomamos como referente a Edgar Morin (1999), quien afirma que en la actualidad la educación ha de generar individuos, ciudadanos pensantes, activos, reflexivos, competitivos, emprendedores y racionales capaces de implicarse en la formación de la comunidad. El referirnos a ejercitar pensamientos complejos y no dogmáticos, capaces de ver más allá de los entornos abiertos a cualquier posibilidad y arriesgados a tener un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Con su gran aportación sobre los sientos necesarios para la educación del futuro.

Todos estos conocimientos y otros, se suman a la concepción y paradigma multidisciplinar científico en el que se fundamenta el Método Braini Emotions (3-6 años). Forjando sus raíces en la construcción de un pensamiento positivo, creativo, complejo, divergente y crítico para gestionar adecuadamente las emociones. Conocer y comprender algunos de los procesos metacognitivos, favorecen la capacidad de desarrollo y autorregulación. El poder de comprender nuestro cerebro, la relación de nuestro cuerpo y nuestra mente, entre otras cosas otorga una sabiduría esencial en el alumno sobre su propio ser, su propio sentir, su propio pensar, su propio expresar y hacer. Algo imprescindible para alcanzar la autorealización y la felicidad.

2.- MÉTODO

2.1. Base legislativa del Método Braini Emotions 3-6 años (en adelante MBE)

La programación del MBE (3-6 años), está formulada teniendo en cuenta la *normativa vigente*: La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la, reciente publicada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil. Considerando las áreas que establece el currículo en el RD 1630 de 29 de diciembre de 2006: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Conocimiento del entorno. Lenguajes: comunicación y representación.

El MBE (3-6 años) favorece además: El *razonamiento*, tomado como la capacidad para argumentar, explicar y defender las propias opiniones, creencia o actitudes; El *pensamiento*: con sus distintas actividades diseñadas para desarrollar el pensamiento convergente, divergente, analítico, reflexivo, crítico, práctico, sistémico, analógico y creativo; La *investigación*: supone la oportunidad de formular hipótesis, búsqueda, conocimiento y experimentación, para resolver y concluir; El *análisis y síntesis*: desarrollar la capacidad analítica y sintética, con el fin de extraer y concretar es una de las habilidades que se requieren en un mundo de sobreinformación; La *comunicación y expresión*: la habilidad para manifestar un mismo concepto a través de diferentes canales puede favorecer la comprensión de significados y el pensamiento; El *diálogo*: siguiendo el ejemplo socrático, como motor del pensamiento. El diálogo organizado y disciplinado permite a los más pequeños expresarse y comprender; desarrollar las propias habilidades cuando hablan, pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y a prestar atención a la argumentación del otro. El poder de razonamiento y el respeto por el otro se dan la mano en este proceso; La *creatividad*: en la eta-

pa de 3 a 6 años es donde esta capacidad se expresa en una potencialidad mayor, convirtiéndose pues en una de las principales etapas para sentar las bases de un buen desarrollo y una buena estimulación de la creatividad (Csikszentmihali, 1998; Sternberg y Lubart, 2002).

2.2. Objetivos del Método Braini Emotions (3-6 años)

2.2.1 Entre los objetivos del Método Braini Emotions para los alumnos (3-6 años) podemos encontrar:

Crear *conexiones neuronales* que generen patrones de *pensamiento* positivo. Desarrollar y generar diferentes tipos de pensamiento. Identificar *emociones* y *pensamientos* limitantes y potenciadores. Aprender, reconocer y regular estados psico-emocionales. Desarrollar la *Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal*. Desarrollar el *vocabulario y comunicación* psico-emocional a través del lenguaje verbal y no verbal. Aprender a *afrentar y resolver conflictos* con estrategias adaptativas psicológica y emocionalmente inteligentes. Regular y generar estados de *ánimo* positivos. Generar un autoconcepto y una autoestima positiva. Mejorar la *tolerancia a la frustración*. Fomentar el *equilibrio y salud* psico-emocional como factor de protección. Generar *ambientes afectivos* para un buen desarrollo y aprendizaje.

2.2.2. Algunos de los Objetivos del Método Braini Emotions 3-6 años para los docentes y familias son:

Conocer los *procesos neurológicos* básicos en la etapa infantil. Conocer la etapa evolutiva del niño de infantil en la actualidad. Desarrollar el vocabulario y la comunicación psico-emocional. Comprender los estados psico-emocionales. Conocer estrategias de regulación emocional. Aprender a desarrollar un autoconcepto y autoestima positivas. Aprender a resolver conflictos psico-emocionales de forma adecuada. Generar un ambiente afectivo para el desarrollo y el aprendizaje.

2.3. Base metodológica del Método Braini Emotions (3-6 años)

MBE parte de los principios metodológicos más importantes de la educación infantil. A través de una metodología *constructiva y significativa*. Construyendo significados integrando o asimilando los nuevos conocimientos a sus esquemas previos. A través de la experimentación, la observación, la imitación, la escucha, la ejecución siguiendo instrucciones o a través de la creación propia. A través de un aprendizaje tanto individual como grupal. Fundamentado en una metodología *lúdica*, considerando las investigaciones sobre los factores y beneficios del juego en la etapa infantil (Garaigordobil, M., 2003). Además de aplicar las *nuevas tecnologías* (Gardner y Davis, 2014), tanto en las actividades de los alumnos, como en la evaluación, seguimiento y formación de docentes y familias.

2.4. Instrumentos de evaluación del Método Braini Emotions (3-6 años)

MBE dispone de instrumentos de *evaluación inicial* (al inicio del curso escolar antes de las sesiones de aprendizaje) y *final* (al final del curso escolar, tras las sesiones del Método), informatizados a través de

nuestra plataforma web.

Para los *docentes y familias*, se utiliza la versión reducida en español, la *TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), un instrumento que mide los factores de: Atención emocional, es decir, la atención prestada a nuestros propios estados emocionales; Claridad emocional, la comprensión de nuestros estados emocionales; y la Reparación emocional, la habilidad de reparar nuestros estados emocionales.

Para los *alumnos*, a través del *PERCEXPVAL* (Mestre et. Al, 2011), un instrumento para medir la capacidad de percibir y valorar emociones básicas en niños de la etapa infantil (3-6 años). Y el test *Braini Emotions* (3-6 años) propio del método que nos proporciona información relevante sobre los objetivos y contenidos de aprendizaje de MBE. A través de estos instrumentos, se ofrece a los centros educativos la posibilidad de medir de forma empírica y obtener resultados al finalizar el curso.

2.5. Materiales del Método Braini Emotion 3-6 años

Los materiales de los que dispone el *MBE* son:

Videos animados. Cada sesión está guiada por un vídeo animado, en el que Braini y sus amigos comunicarán lo que tienen que superar, aprender o hacer para poder avanzar una casilla.

Paneles de Juego. En cada curso se ha diseñado un juego, que transcurre a través de una historia en la que se hace partícipes a los alumnos. Y a medida que van realizando y superando sesiones y actividades avanzan hacia la resolución de la situación que van a vivir y compartir con todos los personajes y las emociones.

Personajes. El desarrollo del juego *MBE* está guiado por cuatro personajes principales.

Colección de Emociones. Contiene 38 emociones representadas a través de personajes con las características y expresión de dicha emoción. Para facilitar el aprendizaje y la comprensión de las emociones en esta etapa.

Canciones. Braini Emotions tiene un total de seis canciones propias sobre las emociones que los alumnos aprenden a lo largo del curso. Además de una colección seleccionada de música para la relajación o para la activación que podrá obtener a través de nuestra web.

Recetas de felicidad. Dispone de 18 imágenes representativas de normas de conducta para la convivencia y la autorregulación en infantil.

Braini Books. Dispone de 15 historias, 5 para cada curso, en las que se aprende a reconocer los pensamientos y emociones. Así como a secuencializar y comprender situaciones comunes psico-emocionales en la etapa infantil.

Estrategias de regulación. Loto de imágenes de las estrategias para la regulación psico-emocional.

Carpeta Braini Emotions. Carpeta Braini Emotions para cada niño para que puedan guardar su Braini work semanal. Unas fichas Braini work que el docente podrá descargar a través de nuestra web.

Braini work. Fichas Braini work que el docente podrá descargar a través de nuestra web para reforzar los aprendizajes de cada sesión. Para ordena, pintar, seleccionar, unir, eliminar, dibujar... etc.

Guía del Docente. Guía docente en la que se encuentran todas las sesiones programadas, guiadas con los textos, explicaciones y aportaciones para que cada sesión sea lo más sencilla y fácil de hacer. En ella encontrarás incluso qué preguntas realizar para desarrollar diferentes tipos de pensamiento, la explicación escrita en formato real de cada actividad, para que si así lo deseas sólo tengas que leer la explicación de la actividad.

Todos estos materiales han sido pensados, diseñados y creados para facilitar a cada docente su actividad en el aula. Apoyando su labor para favorecer también así su motivación, ilusión y satisfacción profesional.

2.6. Temporalización del Método Braini Emotions (3-6 años)

MBE está dividido en tres niveles, 3, 4 y 5 años, con una duración de cada uno de un curso académico, pudiendo ser utilizando durante una/dos sesiones semanales. Teniendo en cuenta de que este tipo de contenidos y aprendizajes estará presente de forma transversal en cada día, pues las emociones nos acompañan cada día en cada momento de nuestras vidas y las de los más pequeños. La estructura temporal que sigue el MBE es: Formación inicial para docentes y familias (al inicio de curso, septiembre); Evaluación inicial (Septiembre); Sesiones del MBE (desde octubre, a mayo del año siguiente, 8 meses); Evaluación final y análisis de resultados (al finalizar el curso, junio).

3.- RESULTADOS

Durante el curso 2014-2015 se realizó la prueba piloto con más de 160 niños de la etapa infantil (3-6 años).

De los resultados obtenidos en los docentes destacar: Mejora en la adquisición y uso de un vocabulario emocional más rico y adecuado a las experiencias. Aprendizaje, aceptación y mejora en el reconocimiento y atención de las necesidades psico-emocionales de los alumnos. Capacidad y mejora en la regulación de situaciones conflictivas en el aula, a través de las estrategias de regulación emocional aprendidas y practicadas en el aula. Mejora en la satisfacción de la labor docente.

En cuanto a la familia, los resultados observados fueron: Mejora de su vocabulario emocional, así como su capacidad de utilizarlo en su vida cotidiana. Mejora en la comprensión y regulación de los estados emocionales de sus hijos. Aprendizaje de estrategias de regulación emocional y afrontamiento de situaciones emocionales con sus hijos. Conciencia y valorización de las emociones en el desarrollo para el éxito y bienestar de sus hijos. Mejora en la conciencia sobre el estilo educativo democrático, como modelo de un desarrollo sano en el niño. Conocimiento sobre los distintos tipos de pensamientos, y su relación con las emociones, el lenguaje y las conductas.

De los resultados obtenidos en los niños y niñas de infantil matizar los siguientes: Mejora significativa del vocabulario emocional. Mejora en la comprensión de las emociones propias y ajenas. Aprendizaje y diferenciación entre conceptos como: cerebro, cuerpo, pensamientos positivos y negativos, emociones agradables y desagradables, nivel de energía, conductas. Mejoras en la regulación emocional. Aumento en las habilidades sociales y relaciones interpersonales satisfactorias.

4.- CONCLUSIONES

En conclusión, destacar que el MBE (3-6) es el resultado del puente entre la investigación (*universidad*) y la realidad (*aulas-familias*), pues este es uno de los propósitos de *Genius Minds School*, transferir las investigaciones científicas en realidades educativas. Es pues necesario, unir disciplinas y trazar caminos que converjan en respuestas educativas, tangibles, reales y prácticas, para los docentes, alumnos y familias, a fin de generar una educación de calidad, ajustada a nuestra realidad presente y capaz de dar respuestas a la realidad del futuro. Solo desde el presente, somos capaces de mejorar el futuro de nuestros docentes, alumnos y familias, es decir, de la sociedad. Es necesarios que toda la comunidad educativa, hagamos en el presente lo que deseáramos vivir en el futuro, sólo de esta manera aconteceremos al verdadero cambio.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Chopra, D. (2007). *Poder, libertad y gracia. La fuente de la felicidad permanente*. Madrid, Ensayo.
- Csikszteenmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- Damasio, A.R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- Dispenza, J. (2009). *Desarrolla tu cerebro*. Madrid, La esfera de los libros.
- Dispenza, J. (2012). *Deja de ser tú*. Barcelona, Urano.
- Ekman, P. (2015). *El rostro de las emociones*. Barcelona, RBA Libros.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N y Ramos, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94: 751-755.
- Frijda, N. H. (1987). "Emotions, cognitive structure and action tendency". *Cognition and Emotion*, 1: 115-144.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Gardner, H y Davis, K. (2014). *Generaciones app. Como los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. Barcelona, Trad. Cast. Kairós.
- LeDoux J., (1996). *El cerebro emocional*. Barcelona, Planeta.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

- Malaguzzi, L. (2001). *Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (9ª ed). Madrid, Jc Saez Editor.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 3–34.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). "Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability". En R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mestre, J.M, Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). "Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil". REIFOP, 14: 3.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid, Santillana.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 1. Madrid: Alianza.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez, F. Y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid, McGraw_Hill
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1981) *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Madrid, Ed. Zeta Bolsillo.
- Sternberg, R.J. (1984). "Macrocomponents and microcomponents of intelligence: some proposed loci of mental retardation". En P.H. Brooks, R. Sperber y CH. McCuailey (eds.).
- Sternberg, R. y T. Lubart (1997). *La creatividad en la cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2010). *Cuando los niños dicen basta*. Madrid, Losada.
- Vigotski, L. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Wild, R. (2012). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Madrid, Herder.

LA MEDIACIÓN FAMILIAR COMO ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA

Paz Cánovas Leonhardt ¹
Piedad M.ª Sahuquillo Mateo ²

Fecha de recepción y de aceptación: 20 de noviembre del 2015, 20 de enero del 2016

Resumen: La familia constituye un sistema vivo y en constante evolución en que se generan fuertes sentimientos de pertenencia, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones. En este sentido, cabe señalar la importancia de los conflictos que surgen en su seno, sean de índole intrapersonal o interpersonal. Lo que determina que un conflicto sea positivo o negativo, constructivo o destructivo son los procedimientos utilizados para manejarlo. De entre las estrategias de gestión de conflictos, destacamos la mediación por sus grandes posibilidades pedagógicas, analizamos los principales enfoques explicativos desde los que se trabaja esta estrategia, las fases que la configuran y la importancia de respetar el papel del menor en dichos procesos.

Palabras clave: familia, pedagogía, mediación familiar, menor.

Abstract: The family is a living and evolving system. Strong feelings are generated, there is a personal commitment among members and close relations are established. In this regard, we note the importance of the conflicts arising within it, whether intrapersonal or interpersonal nature. The procedures used to handle it determine a positive or negative conflict. Among the strategies of conflict management, mediation has great teaching potential. We analyze the main explanatory approaches from professional works, phases and the importance of respecting the role of the child in these processes.

Keywords: family, pedagogy, family mediation, childhood.

¹ Paz Cánovas Leonhardt, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Ha sido Directora del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

² Piedad M.ª Sahuquillo Mateo, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

En las últimas décadas, y, en concreto, en el mundo occidental cambios sociales, políticos, económicos y culturales que tienen su raíz en las propias transformaciones que viene experimentando el mundo contemporáneo, están configurando nuevas formas de vida y de relación que afectan tanto a los individuos como a la estructura y organización de los distintas instituciones y grupos; sobre todo a la forma de afrontar sus componentes los problemas de la vida cotidiana. Y, dentro de esta misma línea, es evidente el cambio en la estructura familiar.

La familia, entendida como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia, constituye un sistema vivo y en constante evolución en que se generan fuertes sentimientos de pertenencia, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones. Dichas relaciones se encuentran también expuestas a la influencia de factores internos y externos que, en ocasiones, llevan a la familia a vivir situaciones que le obligan a su readaptación.

En este sentido, cabe señalar la importancia de los conflictos que surgen en su seno, sean de índole intrapersonal o interpersonal. En esencia, ambos elementos suelen ir unidos pues si uno o más miembros del sistema familiar se encuentran en conflicto consigo mismo esto repercutirá en la totalidad del sistema, y viceversa. En opinión de Smith y Mackie (1995), el conflicto es una percepción que tienen las partes en interacción sobre la incompatibilidad de las metas, de tal forma que lo que quiere una de las partes, es considerado por la otra como perjudicial

En sentido amplio, entendemos que el conflicto es inherente al ser humano, sobre todo por lo que respecta a las relaciones interpersonales. Es por esto que debemos aceptar su existencia en el seno de la familia y profundizar en su conocimiento para poder ayudar a la familia en su proyecto vital.

Tal y como afirma García García (2003:71), “los conflictos familiares se caracterizan por su alta densidad y complejidad. Lo que entra en juego no son simplemente las expectativas e intereses [...] sino que engloba o/y oculta fuertes emociones y sentimientos”.

En un mismo orden de cosas, Suares (2003) plantea que el conflicto interpersonal familiar se define como una situación compleja, protagonizada por dos o más personas que se hallan en interacción y mantienen una relación competitiva, pues al menos en relación a una cuestión (problema) mantienen puntos de vista diferentes.

Sin duda, el conflicto va mucho más allá de lo puramente racional, pues sus protagonistas son seres humanos complejos que piensan pero también sienten, hacen, dicen y se emocionan. Cada uno de los ámbitos del ser humano se encuentra interconectado con los otros, por lo que cuantos más elementos personales estén involucrados en el conflicto la complejidad del mismo será mayor.

En este sentido, los miembros del sistema familiar llevan a cabo acciones que afectan al resto y éste, a su vez, reacciona en función de la acción de los demás y también de sus propias características personales. Tal y como plantea Ury (2000), una mayor amplitud de interacción entre personas (sobre todo con los nuevos adelantos en el campo de las comunicaciones) implica más conflictos, en la medida en que aumenta la interdependencia de los otros.

Desde nuestra perspectiva, el conflicto en sí mismo no es positivo pues implica situaciones de desgaste y displacer en quienes atraviesan por esta situación, pero a su vez los procesos conflictivos permiten la generación de nuevas y mejores ideas, produciéndose así un crecimiento entre sus miembros. Sin embargo,

para que esto sea posible se hace necesario el reconocimiento del otro como un legítimo otro (Maturana, 1997), armonizando las diferencias entre ellos. De este modo, la solución del conflicto reportará una ganancia y aprendizaje para todos los miembros de la familia, pero también para los propios profesionales.

Por otro lado, y en palabras de Redorta, Obiols y Bisquerra (2006), los conflictos se pueden clasificar en:

- 1.- *Los que tienen que ver con el SER: la autoestima*; cuando mi orgullo se siente herido; los valores que están en juego; la identidad que afecta a mi forma de ser; la información, traducida en malos entendidos
- 2.- *Los que tienen que ver con SEGUIR: las expectativas; la inadaptación* que nos produce tensión cambiar las cosas; los atributos, cuando el otro no asume su culpa o responsabilidad; la inhibición, cuando disputamos porque al otro le corresponde su solución
- 3.- *Los que tienen que ver con el CONSEGUIR: el poder; las normas*, cuando disputamos porque se incumple una norma legal o social; la incompatibilidad personal persistente porque no nos entendemos; la legitimación, cuando disputamos porque el otro no está autorizado a actuar como lo hace o pretende hacerlo.
- 4.- *Los que tienen que ver con MANTENER: los recursos escasos; estructurales*, cuando disputamos por un problema cuya resolución requiere esfuerzo, esfuerzo fuera de nuestras posibilidades; los intereses, cuando disputamos porque mis deseos o intereses son contrapuestas a los del otro; la inequidad, al considerar la acción o conducta del otro muy injusta.

Como venimos apuntando, cabe destacar que en todas las familias aparecen diversos tipos de conflictos. Hasta el punto de que la cotidianeidad de los conflictos es un proceso y una de las características centrales y definitorias de cualquier tipo de institución. Lo que determina que un conflicto sea positivo o negativo, constructivo o destructivo son los procedimientos utilizados para manejarlo. Así, en línea con Jares (2001), es tiempo de replantearse un cambio cultural tanto en la caracterización del hecho conflictivo en sí mismo, de sus formas de resolución, así como de su papel en el proceso educativo

Por todo ello, ya desde hace algunos años aparecieron las estrategias de resolución de conflictos en Estados Unidos debido fundamentalmente a dos razones: el aumento cuantitativo y en complejidad de los procesos judiciales y la ineficacia del sistema legal para resolver los problemas (Singer, 1996) y la aparición de nuevas instituciones como respuesta a la crisis de representatividad (Gotheil y Schiffrin, 1996).

De entre las estrategias de gestión de conflictos, destacamos la mediación por sus grandes posibilidades pedagógicas: se aprende a dialogar, a participar, a lograr un consenso, a defender las propias ideas, a escuchar de manera activa, a ponerse en el lugar del otro, a adquirir compromisos, a expresar sentimientos y emociones, a pensar, a actuar con autonomía, contribuyendo, de esta manera, a la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente. En síntesis, la mediación podemos entenderla como un proceso de construcción y reconstrucción del vínculo familiar sobre los ejes de la autonomía y responsabilidad de las partes afectadas por un conflicto, en cuyo proceso interviene un tercero imparcial, independiente, cualificado y sin ningún poder de decisión, que es el mediador familiar, para facilitar la reanudación de la comunicación entre las partes y la autogestión del conflicto dentro del ámbito privado familiar, teniendo en consideración la peculiaridad de las situaciones, su diversidad y la evolución de las relaciones familiares (Consejo Nacional Consultivo de la mediación familiar en Francia, 2002).

Por otra parte, es necesario diferenciar la mediación de conceptos afines como el arbitraje (un tercero decide e impone), la conciliación (se produce delante de alguien con poder coactivo), litigio (decide el juez), encuesta (consiste en averiguar los hechos) y negociación (sin intervención de terceros, aunque es una fase de la mediación).

En sentido contrario la mediación es un proceso en el que las dos partes “ganan” y que específicamente supone:

- Habilidad construir puentes entre partes en conflicto: exige método gestión de conflictos y recomponer relaciones
- Capacidad de generar consensos
- Proceso de identificación de desacuerdos y desarrollo de alternativas: llegar a acuerdos que satisfagan intereses
- Ayuda a comunicar sus posiciones ante los problemas y expresar soluciones
- Proceso estructurado, técnico

Sin embargo, la resolución de conflictos interpersonales a través de la mediación requiere de la voluntad por parte de los sujetos implicados (Suarez, 2003). Así, se hace necesaria la decisión libre de comenzar una negociación, pues quienes han de hacer efectiva la resolución han estado involucrados en su confección, son protagonistas de todo el proceso. Ante esta realidad, parafraseando a García García (2003: 72), la función del mediador es averiguar, investigar, sacar a la luz el verdadero interés que subyace en la posición antagónica de cada una de las partes; debe actuar como un catalizador, restablecer el diálogo y proponer nuevas alternativas que le permitan crear otro escenario, en el que ir encontrando nexos, intereses comunes que posibiliten la negociación de la que surja un acuerdo consensuado.

Siguiendo a Díez y Tapia (1999: 23) “la magia de la mediación consiste en ayudar a la gente a cambiar sus “percepciones” acerca del problema que les aflige. Y modificar la percepción del problema significa poder mirarlo desde otro lugar”. No podemos olvidar que percepción y acción se encuentran estrechamente vinculadas. En opinión de Pick (1992), se percibe para actuar y se actúa para percibir en un continuo flujo de energía constante. La percepción se produce cuando actuamos y, paralelamente, las acciones modifican nuestras percepciones a través de la experiencia.

1.- ENFOQUES EXPLICATIVOS DE LA MEDIACIÓN

El estudio de la mediación es un tema de investigación emergente sobre el que están surgiendo perspectivas diversas que se diferencian tanto por los fundamentos conceptuales como por los métodos empleados. Si bien son múltiples los enfoques, también es cierto que son tres los modelos que mayor repercusión tienen en la concepción actual de la mediación en un sentido u otro. Al respecto, Aguado et al. (2002) ofrecen una síntesis clarificadora de los mismos (cuadro 1).

Desde nuestra perspectiva, los planteamientos del modelo transformativo y el circular-narrativo se ajustan más a nuestra concepción de la mediación que los del modelo de Harvard, ya que entendemos que la mediación debe enfocarse más a la transformación de las personas que a la esencia de los temas

Cuadro 1. Modelos de mediación

	Modelo tradicional-lineal(Harvard)	Modelo transformativo (Bush y Folger)	Modelo circular narrativo (Cobb)
Fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lineal, centrada en lo verbal • Desacuerdo, causa del conflicto. No se consideran otras causas • No tienen en cuenta el contexto en el que aparecen los conflictos • Se consideran las personas como un todo, sin tener en cuenta el factor relación 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación relacional • Causalidad circular 	<ul style="list-style-type: none"> • -Comunicación circular, con elementos verbales, comunicación digital y paraverbal • -Causalidad circular, modelo nutrido de investigaciones y técnicas procedentes de otras áreas de las ciencias sociales (Tª de la comunicación, constructivismo social, tª postmoderna del significado)
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Ir del caos al orden: Inicialmente la situación es caótica y la función del mediador es establecer el orden. • Neutralidad del mediador, a través de imparcialidad y equidistancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja para lograr la revalorización y el reconocimiento • Para lograr esto utilizan las preguntas circulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar las diferencias, permitir que se manifiesten y aumenten hasta un determinado punto • Legitimar a las personas • Cambiar el significado del trabajo del mediador es construir una historia alternativa que permita ver el problema por todas partes desde otro ángulo • Creación de contextos, sobre todo en la mediación comunitaria y social
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción de los intereses de las partes. • Lograr el acuerdo. • Disminuir diferencias entre las partes 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la relación entre las partes • No importa si llegan a un acuerdo o no. No están centrados en la resolución del conflicto sino en la transformación de las relaciones, en el crecimiento moral de las partes 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la reflexión y no la aireación de historias • Cambiar el significado • Transformar la historia • Conseguir una adecuada comunicación e interacción entre las partes • Lograr un acuerdo
Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el acuerdo, no considera las relaciones entre las partes sino que se centra en el contenido de la comunicación, por lo que no intenta modificar las relaciones entre ellas 	<ul style="list-style-type: none"> • Opuesto al modelo tradicional, porque no se centra en el logro del acuerdo y sí en la transformación de las relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo está interesado en las relaciones y en el acuerdo • El mediador ayuda a las partes a hablar de forma diferente

Fuente: Aguado et al, 2002

concretos o la búsqueda de soluciones a los conflictos planteados. El éxito, desde nuestra opinión, consiste en profundizar en el conocimiento personal y social de los diversos miembros participantes, más allá de los acuerdos logrados, objetivo prioritario del modelo de Harvard. Si partimos de los planteamientos del modelo de Harvard, la mediación es únicamente un método de solución de conflictos que permite a dos personas satisfacer sus necesidades (“ganar-ganar”), lo cual es un beneficio innegable, pero si atendemos a otros elementos vinculados con la mismas (comunicación, transformación de las personas, aprendizaje de la empatía...), ampliaremos el potencial educativo de esta herramienta y traspasaremos sus beneficios a otros contextos sociales. Aunque no se alcance un acuerdo, la mediación puede llegar a ser exitosa si se ha conseguido que las personas participantes en el proceso adquieran la capacidad del diálogo, la empatía, la expresión de sentimientos y emociones, la responsabilidad, el compromiso.

Así pues, la mediación familiar la vinculamos más al “proceso” desarrollado entre las personas y a los beneficios de crecimiento comunicacional que alcanzan, que al “contenido” concreto de la mediación; sin duda, la mediación debe enfocarse más a la transformación de las relaciones y a la configuración de la familia como suma de individualidades comprometidas, que a la búsqueda de soluciones a los conflictos desatados.

2.- FASES DEL PROCESO DE MEDIACIÓN

Las fases del proceso de Mediación han sido tratadas por diversos autores (Haynes, 1995; Ripoll-Millet, 2003; Torrego, 2003; Suares, 2003; Lederach, 2004; Parkinson, 2005; Bustelo, 2009, entre otros).

Según Haynes (1995), la mediación es un proceso que atraviesa las siguientes etapas:

1. Reconocimiento del conflicto y necesidad de cambio
2. Elección del sistema (estrategia)
3. Elección del mediador
4. Recopilación de información por parte del mediador
5. Definición del problema por parte de los interesados con ayuda del mediador: “posiciones”
6. Desarrollo de opciones
7. Redefinición de posturas: identificar intereses reales, excluyendo posiciones prefijadas
8. Negociación
9. Redacción del acuerdo:
 - a. Contenido:
 - i. Definición del problema
 - ii. Opción elegida y razones
 - iii. Objeto del acuerdo
 - b. Autor: mediador
 - c. Proceso:
 - i. Entrega a cada uno
 - ii. Firma por parte de todos

De lo comentado con anterioridad, es importante destacar que las posiciones hacen referencia a la postura inicial de la que parte cada persona, es decir, responden a la pregunta ¿qué quiero?. En cambio,

los *intereses* responden a los sentimientos, a todo aquello que da sentido a la posición. En definitiva, si somos capaces de salir de la posición, es decir del “quiero y quiero” y descendemos “al necesito” - mis intereses- empezamos a trabajar ya con la *relación y comunicación*. Y es a partir de este momento (al descubrir nuestros intereses y recobrar la comunicación) cuando podemos plantear diversas posibilidades de solución y llegar a acuerdos.

De otro lado, estamos de acuerdo con Bolaños (2000) en que una correcta dinámica de la mediación familiar debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La premisa básica es aceptar que las partes tienen recursos y fuerza para resolver sus problemas. El trabajo del mediador consiste en identificarlos y facilitar que se pongan en marcha.
- El cambio es constante e inevitable. Puede ser rápido y, en ocasiones inmediato. Cuando las partes no lo perciben, podemos ayudar a detectarlo y facilitar que se extienda a otros ámbitos. Los cambios pequeños llevan a otros cambios y generan optimismo en los participantes. Por eso es mejor centrarse inicialmente en aquellos aspectos que son más fáciles de cambiar.
- No se necesita excesiva información sobre la historia y causas del conflicto. Resulta más importante valorar la capacidad de las partes para afrontarlo y trabajar.
- Los protagonistas del conflicto deciden los temas a abordar y los objetivos a conseguir.

3.- LOS MENORES EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN

Precisamente, en cuanto a participantes protagonistas del proceso de mediación se refiere, entendemos necesario hacer referencia a los menores.

En este sentido, el respeto de y entre todos y cada uno de los participantes ha de ser el pilar fundamental que sustente el proceso y que permita trabajar las percepciones de cada persona, especialmente de los menores, sujetos activos de derechos pero también objeto fundamental de protección por parte de los adultos responsables.

A menudo sucede que los menores suelen ser invisibles en cualquier contexto, también en la mediación (Ripol-Millet, 2001, 2011). Este autor remarca cómo la Convención de los Derechos de la Infancia recoge tanto los Derechos sociales, de supervivencia como los Derechos civiles o de participación. Sin embargo, los menores no suelen participar en la medida en que no se les concede poder, puesto que participar implica decidir, no únicamente atender a lo que los demás decidan por ellos. Junto a esto, es frecuente obviar que los menores tienen no solo derecho sino también, y especialmente, necesidad de saber: en la medida en que sucede algo en su contexto más cercano, especialmente si se trata de un conflicto, el menor lo percibe pero si no cuenta con el apoyo y acompañamiento necesarios para su comprensión, suele saberlo mal y sufrir por ello de forma significativa. De ahí que se defienda la conveniencia de que los menores participen para que la mediación familiar sea beneficiosa y eficaz para todos.

Al respecto, cabe señalar las funciones del mediador en relación con la protección y participación de los menores:

- Ayudar a pensar individualmente en cada menor: los procesos implícitos en la mediación familiar

favorecen el acompañamiento de todos los sujetos implicados, favoreciendo que los adultos sean capaces de entender que cada menor implicado es un ser único e irrepetible y, por ende, las necesidades y respuestas de los mismos serán tan diversas como su propia idiosincrasia. En concreto, Ortuño (2013: 13) señala la “necesidad de propiciar el diálogo y los acuerdos en beneficio de los hijos menores”.

- Ser conscientes de la situación de los menores: empatizar con la situación, percepción y expectativas de los menores en el proceso de mediación familiar es esencial si pretendemos contribuir a su bienestar y desarrollo armónico. Únicamente desde la escucha activa, los adultos implicados podrán favorecer la efectividad del respeto mutuo y el sentimiento de competencia en todas las personas implicadas. Especialmente en los menores.
- Desarrollar la cooperación, reducir el conflicto: en mediación no tienen cabida actitudes competitivas ni escaladas simétricas donde haya un ganador y un perdedor. Resulta ineludible que todos los participantes se comprometan en el logro del bien común, desarrollando actitudes cooperativas que permitan minimizar, e incluso hacer desaparecer, el conflicto.
- Establecer las áreas de responsabilidad: en el marco de la mediación, un contexto que favorece que todos “ganen”, asumir la responsabilidad implícita en cada proceso resulta ineludible en pro del bienestar de todas las personas participantes.

Así pues, la mediación inclusiva puede favorecer no sólo la participación activa de los menores sino también, y especialmente, que los menores comprendan lo que está sucediendo y puedan minimizarse así los efectos perniciosos de la ruptura familiar y, al mismo tiempo, que se sientan empoderados y escuchados en la toma de decisiones y acuerdos de sus padres, permitiendo que los mediadores conozcan más y mejor las relaciones familiares y expectativas.

En definitiva, se trata de poner en marcha distintas estrategias que favorezcan el bienestar de todos los miembros del sistema familiar, especialmente de los menores como protagonistas del proceso.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, Mª T. et al (2002) Mediación social en el ámbito socioeducativo. Identificación de necesidades y formulación de propuestas de actuación en contextos educativos. [Documento de Internet disponible en <http://www.UNED.es/centrointer/mediación>].
- Bolaños, J.L. (2000). El cambio en mediación familiar. *Acord*, 16.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París, ESF.
- Boqué Torremorell, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona, Gedisa.
- Bustelo, D.J. (2009). *La mediación. Claves para su comprensión y práctica*. Madrid, Tritoma, Hara Press.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. M. (2007). *La Mediación Familiar. Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse*. Coord. R. López Martín. Valencia: Universitat de València. 117-166.
- Consejo Nacional Consultivo de la Mediación Familiar en Francia (2002)

- Díez, F., Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona, Paidós Mediación.
- García García, L. (2003). *Mediación familiar: Prevención y alternativa al litigio en los conflictos familiares*. Madrid, Dykinson.
- García Raga, L. y Heras, C. (2008). *¿Cómo pueden ayudar las familias a resolver los conflictos en los centros educativos? Aportaciones desde las técnicas de negociación y la mediación a la mejora de la convivencia*. Madrid, CEAPA.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2007). *Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte. Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse*. Coord. R. López Martín. Valencia: Universitat de València. 71-114.
- Gotheil, J. y Schiffrin, A. (1996). *Mediación. Una transformación en cultura*. Barcelona, Paidós.
- Haynes, J. M. (1995). *Fundamentos de la mediación*. Madrid, Gaia Ediciones.
- Jares, X.R (2001). *Educación y conflicto*. Madrid, Popular.
- Lederach, J. P. (2004). *The moral imagination: the art and soul of building peace*. USA, Oxford.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen-Granica.
- Ortuño, P. (2013). *La mediación en el ámbito familiar*. Revista jurídica de Castilla y León. 29, 1-23.
- Parkinson, L.(2005). *Mediación familiar*. Barcelona, Gedisa.
- Petrella, R. (1997). *El bien común*. Madrid, Debate.
- Pick, H.L. (1992). Learning to perceive and perceiving to learn. *Developmental Psychology*. 28, 787-799.
- Redorta J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona, Paidós.
- Ripoll- Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona, Paidós-Trabajo Social.
- Ripoll-Millet, A. (2011). *Estrategias de mediación en asuntos familiares*. Madrid, Reus.
- Romero, C.; Bernal, A. y Jiménez, J.R. (2009). *Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa*. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “La Escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento”. Oviedo.
- Shvarstein, L. (1998). *Diseño de un programa de mediación escolar*. Ensayos y experiencias, 24, 20-35.
- Singer, L.R. (1996). *Resolución de conflictos*. Barcelona, Paidós.
- Smith, E. y Mackie, D. (1995) *Social psychology*. New York, Worth Publishers.
- Torrego, J.C. (2003) (Coord). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea
- Suares, M. (2003). *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires, Paidós.
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz*. Buenos Aires, Paidós.