

Crónica

N.º 6 / AÑO 2021

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



PPY

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)

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

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

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

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

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

Dra. 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)

Dra. Miguel Pérez, Violeta. Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE) Ministerio de Educación

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, Nérida

Lic. Prieto Rubio, Vicent

Lic. Quetglás Más, Jose J.

Lic. Sánchez Marchori, Mar

INDEXACIÓN DE DATOS

Dialnet (España)

Latindex (México)

DISEÑO Y MAQUETACIÓN Josep Medina Torres

ADMINISTRADOR DEL SITIO Ramiro Velay Mansilla

LUGAR DE IMPRESIÓN Valencia

DIRECCIÓN

C/ Ramón Gordillo 5, entresuelo 8

46010 Valencia. España

TELÉFONO 96 351 95 22

EMAIL revistacronica@copypcv.org

www.revistacronica.es

ISSN 2445-2440

EDITA COPYPCV

CRÓNICA

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

SUMARIO

Artículo	Pág.
<i>la pedagogía ha estado, está y siempre estará en crisis</i> Manuel Fernández-Navas	5
<i>Ignorancia atrevida o viviendo del cuento. La falacia del antipedagogismo</i> José Ignacio Rivas-Flores	13
<i>Carta a estudiantes de educación. A propósito de estudiar educación hoy</i> José Eduardo Sierra Nieto, Ester Caparrós Martín	23
<i>Autoestima, análisis exploratorio en soluciones extrajudiciales y medidas de medio abierto de menores</i> Alberto Aguilar González, José Carlos Rodríguez Díaz	33
<i>Enseñar a pensar desde el área de las matemáticas para la comprensión y resolución de problemas matemáticos. Propues- ta de intervención en educación primaria</i> Paula Silvestre Folch, Pedro Senabre Perales	47
<i>Empleo y TIC. Hacia la orientación educativa desde un estudio de caso</i> Lucía Amorós Poveda	59
<i>La formación en el grado en pedagogía desde la perspectiva de los profesionales</i> Salvador Alcaraz García, Marta Gutiérrez Sánchez, María Begoña Alfageme González	77
<i>Proyecto de innovación educativa: la justicia restaurativa como modelo socioeducativo en la resolución de conflictos</i> María Casas Bañares, Rocío Nicolás López, Alicia Beneite, Anna Di Giorgi	91
<i>El absentismo escolar en la agenda política valenciana (España)</i> Sandra García de Fez	101
<i>La educación en valores en Iberoamérica</i> Valentín Martínez-Otero Pérez	117
<i>Política educativa y educación de personas adultas</i> Óscar Medina Fernández	129
<i>Formación de educadores en diversidad cultural</i> Valentín Martínez-Otero Pérez	149

LA PEDAGOGÍA HA ESTADO, ESTÁ Y SIEMPRE ESTARÁ EN CRISIS

PEDAGOGY HAS BEEN, IS AND WILL ALWAYS BE IN CRISIS

Manuel Fernández-Navas

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de noviembre de 2021, 2 de diciembre de 2021

Resumen: La pedagogía siempre ha tenido una relación compleja con el profesorado. No obstante, en los últimos tiempos ha aumentado el fenómeno conocido como “movimiento antipedagógico” que se ha difundido entre gran parte del profesorado y se ha radicalizado -aún más si cabe- en sus planteamientos. Este aumento del fenómeno antipedagógico tiene que ver también con el reciente interés de entidades e instituciones - como algunos bancos o fundaciones - en la educación. Los cuales se han adueñado de términos hasta ahora pedagógicos como el de innovación y que promocionan profesionales con determinados perfiles como “Influencers educativos”. ¿Qué hace o debe hacer la pedagogía ante esta situación?

Palabras clave: movimiento antipedagogía, innovación educativa, pedagogía.

Abstract: Pedagogy has always had a complex relationship with teachers. However, in recent times the phenomenon known as the “anti-pedagogical movement” has increased, which has spread among a large part of the teaching staff and has become radicalized - even more if possible - in its approaches. This increase in the anti-pedagogical phenomenon also has to do with the recent interest of entities and institutions such as some banks or other foundations in education which have taken over until now pedagogical terms such as innovation and that promote professionals with certain profiles such as “educational Influencers”. What does or should pedagogy do in this situation?

Keywords: anti-pedagogical movement, educative innovation, pedagogy.

La afirmación que da título a este trabajo constituye uno de los axiomas del saber pedagógico y, por lo tanto, cualquier profesional de la pedagogía está acostumbrado a vivir en esa incertidumbre, en este continuo cuestionamiento de lo que es -o debe ser- la pedagogía.

Para Gil Cantero (2018), la pedagogía es un saber molesto:

[...] irritante, inoportuno, enojoso, exasperante porque tenemos el atrevimiento de sugerir, entre otras cuestiones, los mejores modos y fines de favorecer el desarrollo humano, precisamente poniendo límites donde nadie quiere oírlos y mucho menos tenerlos. Esto, hay que reconocer una vez más, levanta pocas simpatías pues siempre nos pueden reprochar: «quién eres tú para decirme cómo debo ser yo». (p., 45)

No obstante, contemplo con preocupación como crece en los últimos años esto que se ha venido a llamar el movimiento antipedagógico y cómo, se radicaliza – aún más si cabe- y viraliza su discurso entre el mismísimo profesorado y la sociedad en general.

Cabe destacar que este discurso antipedagógico no es nuevo. Podríamos decir que su precursor moderno en nuestro país fue Moreno Castillo (2006) con su famoso libro *La conjura de los ignorantes* y que dio lugar a su *panfleto antipedagógico*.

Igualmente, en 2008, hubo en el diario *El país* un sonado cruce de artículos entre antipedagogos (De la Oliva Santos, 2008) y pedagogos (Gimeno Sacristán, 2008) que causó cierto revuelo.

Más reciente aún, fue la discusión entre el profesor Santos Guerra y los principales representantes del antipedagogismo en su blog en 2017 y de la que Gil Cantero (2018) nos llama la atención sobre la falta de respeto y agresividad en el lenguaje empleado:

La última referencia que me gustaría señalar es un debate que ha enfrentado al profesor Santos Guerra en su blog con los representantes más conocidos del antipedagogismo. Me interesa esta discusión no solo por la fecha en la que se realiza –octubre de 2017–, sino por el lamentable escaso nivel académico, la agresividad y la falta de respeto a la que se llegó por parte de otros. Por ejemplo, Moreno Castillo planteó en sucesivas entradas, y como respuesta a otras tantas de Santos, los siguientes comentarios: «La pedagogía no me merece más respeto que (la) adivinación y la cartomancia [...] en cuanto a las clases que recibí de pedagogos, no es que algunas hayan sido malas, es que en todas pasé auténtica vergüenza [...] No es que no piensen como yo (los pedagogos), es que no piensan» (en Santos Guerra, 2017). Poco antes ya le habíamos leído, en un libro subtítulo De como los pedagogos han destruido la enseñanza, que «la pedagogía es un lenguaje sin contenido, una jerga» (Moreno, 2016a, 19). En fin, cuando preguntaron a Xavier Massó (2013), presidente de la Federación Nacional de Sindicatos de Profesores de Secundaria de España, qué medidas proponía para superar el fracaso escolar sugirió taxativamente y en primer lugar «que se cierren de una vez las facultades de Pedagogía». (p., 34)

Es por lo tanto de recibo señalar la cualidad de las críticas – y el tono y lenguaje usado – que sobre la pedagogía realiza este movimiento antipedagógico. En palabras de Gil Cantero (2018):

Por otro, nos encontramos, cada vez más, con un conjunto de críticas que no se limitan a cuestionar el alcance de la utilidad de alguna función concreta de la Pedagogía, sino que cuestionan el sentido general de esta llegando, en ocasiones, a posiciones literalmente de desprecio, ensañamiento e insulto como si el saber pedagógico fuera en sí mismo dañino (p. 31)

De forma parecida se expresa Santos Guerra (2017) al explicar la manera en la que los antipedagogos construyen sus argumentos:

Para realizar la descalificación utiliza un procedimiento “muy científico”. Elige un párrafo de

un artículo (de prensa, por ejemplo) y lo somete a la exégesis de sus apreciaciones. Por cierto, nunca he visto ni una de sus afirmaciones sustentadas en una investigación. Son todas el fruto de sus argumentos, basados en lo que usted considera sentido común. Su sentido común. Su verdad. La verdad, en definitiva [...] Lo peor de su postura no es la ligereza en el análisis, la cordedad de algunos argumentos, ni el simplismo de sus tesis ni la demagogia de sus alegatos. Lo peor es el insulto descarado y la descalificación indecente de un colectivo.

Por mi parte, me parece que hay varias cuestiones interesantes que señalar sobre el discurso antipedagógico. En primer lugar, su asociación a una idea reduccionista -pero muy popular y extendida- de lo que una ciencia es, o debe ser para ser considerada como tal. En el fondo de todos estos discursos antipedagógicos existe una reclamación sobre la necesidad de que en educación exista lo que yo llamo evidencia científica o muerte y que, claramente, entiende el concepto evidencia y el método científico bajo los parámetros de las ciencias naturales o experimentales, poniendo de manifiesto la ignorancia sobre la complejidad de acotar el término ciencia (Kuhn, 2012) sobre la que a día de hoy sigue sin haber acuerdo entre los propios científicos (García Jiménez, 2008) y, despreciando los presupuestos de las ciencias sociales que epistemológicamente tienen otra cualidad y, por lo tanto, el método científico y la construcción de conocimiento tiene que ver con otras cuestiones (Gage, 1989; De Cambra Basols, 1982; Flyvbjerg, 2004; Denzin, 2009, 2010a, 2010b, 2017; Vasen 2012, 2018). Desde esta perspectiva reduccionista y simplista, el concepto de ciencia es universal y extensible a todas las disciplinas y el método científico -método experimental más bien- único e inmutable, sin que las peculiaridades epistemológicas de cada disciplina tengan ningún papel (Maxwell, 2019; Flyvbjerg, 2004). En palabras de Chalmers (2010):

Muchas de las llamadas ciencias sociales o humanas subscriben un razonamiento que reza aproximadamente como sigue: «Se puede atribuir el éxito indiscutible de la física en los últimos tres siglos a la aplicación de un método especial. el ‘método científico’. Por consiguiente, para que las ciencias sociales y humanas puedan emular el éxito de la física será preciso primero comprender y formular este método y aplicarlo después a ellas.» Este razonamiento suscita las dos preguntas fundamentales siguientes: ¿qué es este método científico que se supone sea la clave de este éxito de la física? y ¿es lícito transferir este método de la física y aplicarlo en otros campos? Todo esto hace resaltar el hecho de que las cuestiones concernientes a la especificidad del conocimiento científico, en cuanto opuesto a otros tipos de conocimiento, y a la identificación exacta del método científico, aparecen como fundamentalmente importantes y cargadas de consecuencias [...] Como veremos, la idea de que el rasgo específico del conocimiento científico es que se deriva de los hechos de la experiencia puede sostenerse sólo en una forma muy cuidadosamente matizada, si es que en verdad puede sostenerse. Tropezaremos con razones para dudar de que los hechos obtenidos en la observación y en la experimentación sean tan directos y seguros como se ha supuesto tradicionalmente. Encontraremos también que hay fuertes argumentos favorables a la afirmación de que el conocimiento científico no puede ser probado ni rechazado de forma concluyente por una referencia a hechos, aun en el caso de que se disponga de esos hechos. (pp. XX-XXI)

La vinculación entre el movimiento antipedagogía y esta idea banal, interesada e indocumentada de lo que es la ciencia, podemos verla en un ejemplo de los comentarios del blog de Santos Guerra (2017), donde el autor del comentario pone de manifiesto esta idea:

La lista de ‘autoridades’ que cita el autor del artículo, y que poseen auctoritas para él, podría compararse con cualquier otra lista de pseudociencias (astrología, parapsicología, psicoanálisis); sin discutir la buena voluntad de esas personas, me parece claro que la pedagogía carece

de estatuto científico como tal, ni sigue el método científico; en su ausencia, como pasa con muchas disciplinas, imperan pseudoparadigmas no consensuados ni fundados en demostración-predicción.

Como vemos, el argumentario a este respecto del movimiento antipedagógico, nada tiene que ver con un debate epistemológico serio y riguroso sobre cómo debería ser la pedagogía como ciencia – social, claro – sino una descalificación más, que pretende dañar a la pedagogía y su imagen. En palabras de Gil Cantero (2018):

nada tienen que ver con un debate epistemológico. Esto es, no hay hoy, de un modo dominante, un enfrentamiento entre diversas posiciones acerca del grado de científicidad de la Pedagogía. La discusión se centra, por el contrario, en destacar más la inutilidad, en general, del saber pedagógico que en cuestionar una forma concreta de entenderlo. (p, 31)

En segundo lugar, está la cuestión del punto de partida desde el que se sitúa la discusión: una falsa dicotomía entre la escuela tradicional y la escuela nueva, entre la pedagogía progresista y la tradicional o cualquiera de los términos con los que queramos definirlos.

Esta falsa dicotomía es tramposa de partida, porque la crítica no es nunca la propuesta de un proyecto, sino la reivindicación de una escuela del pasado, siempre desde una especie de mito de una edad de oro (Gimeno, 2009; Establet y Baudelot, 1990; Gil Cantero, 2018) que parece no tener ninguna responsabilidad en la configuración actual de la educación de la que, por supuesto, sí son culpables los pedagogos y pedagogas, acientíficos, iletrados y vendidos a una ideología todos ellos. Que contrasta, sin embargo, con la posición “muy aséptica y científica” del movimiento antipedagógico. En palabras de Santos Guerra (2017):

Todas las investigaciones, todas las tesis doctorales, todos los libros, todos los artículos, todos los trabajos realizados por pedagogos (no sobre pedagogía, porque usted también escribe sobre pedagogía..., aunque, por supuesto, lo suyo es diferente; lo suyo, por ser suyo, es bueno) son detestables, en parte por superficiales, en parte por erróneos, siempre por innecesarios e inútiles.

Es, por lo tanto, falaz e interesada esta dicotomía que la antipedagogía sitúa en el punto de partida de la discusión, en primer lugar, porque oculta la verdadera complejidad de la realidad educativa y, en segundo lugar, porque su intención, como decíamos, no es el cuestionamiento constructivo de la pedagogía para el progreso de esta y, por ende, de la educación. Sino el ataque, la descalificación por cualquier medio; la discusión se centra en destacar más la inutilidad, en general, del saber pedagógico que en cuestionar una forma concreta de entenderlo (Gil Cantero, 2018).

Es cierto que estos discursos antipedagógicos suelen cobrar vigencia en momentos históricos convulsos (reformas educativas, etc.) y en mi opinión, el auge reciente del discurso antipedagógico tiene que ver con la construcción de una, cada día más convulsa sociedad, que tiene su reflejo en otros campos de conocimiento como, por ejemplo, la política; donde los enfrentamientos viscerales y los discursos reduccionistas con la única finalidad de atacar al bando contrario, parecen haberse instalado para quedarse.

Esta convulsión social junto con el auge y normalización de las redes sociales ha creado un caldo de cultivo muy prolífico para la diseminación de este discurso antipedagógico¹ y ha extendido por ejemplo el término de “gurú educativo” que como viene siendo habitual en el discurso antipedagógico, está poco definido y se usa de forma indiscriminada². Pero lo que sí está claro, es que asocian este término a la pedagogía y extienden la figura del pedagogo a la de “gurú educativo” aunque muchos de los mismos que los antipedagogos definen como gurús, no tengan tal título.

Pero es necesario hacer autocrítica, si bien los discursos antipedagógicos no tienen ningún valor para la pedagogía en sí (ya hemos visto que no hay argumentos que los sustenten), sí que es necesario analizar y pensar detenidamente qué se ha hecho desde la pedagogía para favorecer su aparición y diseminación.

En primer lugar, es honesto decir que hemos fallado con respecto a la rigurosidad pedagógica. No la hemos sustentado, pero sí hemos consentido, discursos dentro de la pedagogía poco sólidos, poco rigurosos y, ahora sí, poco científicos – entendiendo este concepto más allá de lo experimental -. Si bien es cierto, que de este mal no adolece solo la pedagogía, esto no nos exculpa: deberíamos haber sido los primeros en denunciar públicamente aquellas prácticas que lejos de ser innovadoras, no se sustentaban en ningún conocimiento pedagógico riguroso... cuando desde la pedagogía se han vendido discursos cuanto menos dudosos o cuando desde las universidades los expertos en educación nos hemos centrado en investigar cuestiones que ningún interés tenían para la escuela.

Creo que la literatura antipedagógica tiene muchas posibilidades de seguir atacándonos si solo nos quedamos en el misterio de la vida, la felicidad, las experiencias particulares o los fines últimos de la existencia. Todo esto, es cierto, es lo más importante, pero no es Pedagogía. (Gil Cantero, 2018, p. 44)

En segundo lugar, está la cuestión de la “venta de conceptos”: hemos dejado que de algunos términos de nuestro campo profesional se apoderaran las empresas, bancos, y demás instituciones ajenas al mundo educativo y, ahora, pedimos recuperar el rigor en estos conceptos, cuando deberíamos pensar en cómo está la pedagogía para haber cedido en su momento y sin levantar la voz, el uso y propiedad de estos términos a otros actores con intereses nada científicos, académicos o profesionales.

En este panorama, la innovación educativa se ha convertido en sinónimo de superchería, pseudociencias y demás términos peyorativos. Sin embargo, ahora más que nunca, en tiempos tan cambiantes como los que vivimos (COVID, nuevas tecnologías, nuevas transformaciones sociales, ...) esto que Bauman (2005) ha convertido ya en un lugar común con su Modernidad líquida, parece que la innovación educativa es más importante que nunca para que la educación se adapte a ellos. Y la innovación educativa no es posible si no está dirigida por un conocimiento pedagógico sólido que sustente los cambios y el sentido de estos para mejorar la educación. No cualquier cambio estético o tecnológico puede ser innovación educativa, esta depende de que dichos cambios sean acordes con el conocimiento pedagógico acumulado (Fernández Navas y Alcaraz Salariche, 2016).

En este sentido, también es preocupante alguna de las intenciones que Gil Cantero (2018) ve en estos discursos antipedagógicos:

Tampoco le doy mucha importancia a los frecuentes insultos, si bien resultan culturalmente significativos. Lo que realmente me inquieta es que bajo toda esta politización y sus constantes vaivenes y maniqueísmos argumentales quieran debilitar la posibilidad de alcanzar algún conocimiento estable sobre la educación. Y creo que esto es, precisamente, lo que se busca: que la educación y con ello la Pedagogía pasen a ser lo que a cada uno le apetezca pues ya sin principios pedagógicos, sin un suelo estable, caben todo tipo de afirmaciones teóricas, y sus contrarias; caben todo tipo de supuestas innovaciones prácticas y sus opuestas; caben, en fin, metodologías insignificantes, visiones fragmentarias y exageraciones críticas e incluso –y este es, en ocasiones, uno de los rasgos más sorprendentes de cierto pensamiento pedagógico– caben todas al mismo tiempo. (p. 37)

Un grupo amplio de la pedagogía sostiene que nuestra actuación frente a los discursos antipedagógicos pasar por ignorarlos. En palabras de Gil Cantero (2018):

Contra estos lo mejor es el silencio. Solo debemos atender a la literatura antipedagógica que fundamenta, de algún modo, sus propuestas, pues siempre vamos a encontrar nuevos sofistas, disfrazados de pedagogos, para quienes lo importante no es ni decir la verdad ni ayudar a nadie sino convencer a alguien de sus ocurrencias. (p. 46)

Sin embargo, yo me pregunto si ceder el terreno donde estos discursos antipedagógicos proliferan, es una buena decisión. Me pregunto, si esto obedece a un sentido práctico contra la antipedagogía o a una postura cómoda que nos permite mantener nuestra posición académica. Me pregunto, en definitiva, si parte del éxito de estos discursos antipedagógicos no tiene que ver con nuestro fracaso a la hora de atender los discursos divulgativos, a la hora de comunicar nuestras posturas y nuestro conocimiento profesional al gran público, de olvidar que una de las principales tareas de la investigación en ciencias sociales es la transferibilidad de esta (Maxwell, 2010, 2012; Tracy, 2010; Lincoln & Guba, 1985; Korstjens & Moser, 2017). Me pregunto, si en los tiempos de Instagram y twitter es preferible dejar que estos discursos campen a sus anchas sin que creemos un discurso alternativo riguroso.

Preguntarse, este es el reto que este monográfico de la Revista Crónica trata de abordar con valentía y honradez. Invitar a la reflexión conjunta sobre algunos temas como los que proponemos a continuación u otros relacionados:

- ¿Qué puede hacer la pedagogía ante esta situación?
- ¿No vale de nada el conocimiento pedagógico?
- ¿Cómo construimos los profesionales de la pedagogía un conocimiento más situado en la práctica?
- ¿Cuáles son las falacias y los reduccionismos sobre la pedagogía que ambos sectores argumentan constantemente?
- ¿Cuál es el papel del pedagogo o la pedagoga en esta situación?
- ¿Cómo acercamos el conocimiento pedagógico y sus argumentos a la sociedad?
- ¿Cuáles son las claves de la innovación educativa rigurosa?
- ¿De dónde surge ese reciente interés y crecimiento por estos influencers o gurús educativos? ¿Tienen algo que ver realmente con la innovación educativa?
- ¿Cuál es el papel de la innovación educativa en estos tiempos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Chalmers, A. F. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (4ª Edición). Siglo XXI
- De Cambra Bassols, J. (1982). La teoría crítica y el problema del método en las ciencias sociales. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (17), 53-64. <https://doi.org/10.2307/40182852>
- De la Oliva Santos, A. (08 de diciembre de 2008). La estafa del enseñar a enseñar. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/12/08/educacion/1228690803_850215.html
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. K. (2010a). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>

- Denzin, N. K. (2010b). 'On Elephants and gold standards.' *Qualitative Research*, 10(2), 269–272. <https://doi.org/10.1177/1468794109357367>
- Denzin, N. K. (2017). *Critical Qualitative Inquiry*. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Establet, R. y Baudelot, Ch. (1990). *El nivel educativo sube*. Morata
- Fernández Navas, M. y Alcaraz Salarirche, N. (2016). *Innovación educativa más allá de la ficción*. Pirámide.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 4 (106), 33-62. Recuperado de: <https://bit.ly/2tI81SS>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- García Jiménez, L. (2008). Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend. *Andamios*, 4(8), 185-212
- Gimeno Sacristán, J. (15 de diciembre de 2008). En defensa de la Pedagogía. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/12/15/educacion/1229295604_850215.html
- Gimeno Sacristán, J. (2009). El nivel sube y cambia. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 54-57.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29–51. <http://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Korstjens, I. & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4ª edición). Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Textbooks. Serie: Applied Social Research Methods, no. 41. London: Sage
- Maxwell, J. A. (2019). The Value of Qualitative Inquiry for Public Policy. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/1077800419857093>
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Pasos Perdidos.
- Santos Guerra, M. Á. (28 de octubre de 2017). Carta abierta a un antipedagogo. *El Adarve*. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/10/28/carta-abierta-anti-pedagogo/>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vasen, F. (2012) ¿Qué política científica para las humanidades? *Espacios de Crítica y Producción*, 48, 47- 55.
- Vasen, F. (2018). La ‘torre de marfil’ como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96),1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3594>

**IGNORANCIA ATREVIDA O VIVIENDO DEL CUENTO.
LA FALACIA DEL ANTIPEDAGOGISMO*****DARING IGNORANCE OR LIVING FROM THE STORY. THE FALLACY OF
ANTIPEDAGOGISM***

José Ignacio Rivas-Flores

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar. IFE.UMA (Instituto Universitario de Investigación en formación de profesiona-
les de la educación. Universidad de Málaga)*

Fecha de recepción y de aceptación: 1 de diciembre de 2021, 2 de diciembre de 2021

Resumen: El artículo hace una revisión del movimiento conocido como antipedagógico, y las falacias en las que se basa. Se revisan los fundamentos históricos de la innovación educativa, con especial incidencia en el caso español. Especialmente se hace mención a la escuela nueva y a la pedagogía crítica. Por última se hace una crítica a la banalización de las prácticas pedagógicas por parte de algunas corrientes educativas y se hacen dos propuestas de mejora: la consolidación de una ciencia pedagógica unida y recuperar el debate educativo por parte de la pedagogía.

Palabras clave: Innovación, Pedagogía, Reforma educativa, Escuela.

Abstract: The paper reviews the movement known as anti-pedagogical, and the fallacies on which it is based. The historical foundations of educational innovation are reviewed, with special incidence in the Spanish case. Special mention is made of the New School and Critical Pedagogy. Finally, a criticism is made of the trivialization of pedagogical practices by some educational perspectives and two proposals for improvement are made: the consolidation of a united pedagogical science and recovering the educational debate on the part of pedagogy.

Keywords: Innovation, Pedagogy, Educative Reform, School.

1. ANTIPEDAGOGÍA Y REFORMAS EDUCATIVAS. UNA DE CAL

Ya hace unos años que me topé con un artículo de Arturo Pérez Reverte, en su columna de una cadena de diarios con implantación en buen número de ciudades. Lo más fino que se decía en el mismo era llamar imbéciles a pedagogos y ministros de educación de la época. A partir de ahí son numerosas veces que este ha sido el argumentario antipedagógico, no solo de este autor, sino de toda una parva de seguidores que han ido apareciendo casi desde el momento que la LOGSE vio la luz allá por el año 1990. Algunas de ellas relevantes desde posiciones críticas en la universidad, como la de Fernández Liria (Fernández-Liria, García-Fernández y Galindo-Fernández, 2017), Filósofo comprometido con los movimientos de izquierdas, los movimientos estudiantiles, el 15-M, etc. pero profundamente controvertido en sus posiciones contra la pedagogía.

Es significativo que este pronunciamiento, a menudo más visceral que racional, no responde necesariamente a un posicionamiento ideológico de un lado u otro del espectro político. Como vemos, tanto personajes profundamente conservadores como otros más radicales progresistas, se unen en este afán de desprestigiar el conocimiento pedagógico, construido desde la investigación, la reflexión, el debate y el estudio, muy a menudo sin más argumento que el insulto y la descalificación. No sería aventurado pensar que el racionalismo ilustrado, anacrónico en muchos aspectos, sigue estando en el fundamento de la construcción del pensamiento educativo tanto de un sector como del otro. Lo cual creo que debería situar el debate en el terreno epistemológico y, por que no, también cultural. Si bien, estos autores se han empeñado en colocarlo en el terreno del “Sálvame pedagógico”, donde la descalificación y el insulto son los argumentos de fondo.

El tan difundido “manifiesto antipedagógico” (Moreno-Castillo, 2006), tuvo un prólogo de Fernando Savater, que a su vez fue profundamente alabado por todo el espectro de profesionales de la enseñanza por su tratado de educación (Savater, 1997). El autor del manifiesto es matemático, filósofo, profesor de secundaria, entre otras cualificaciones. En definitiva, lo que podríamos llamar un hombre formado, al igual que el resto de los autores que he citado hasta el momento. Por tanto, a pesar de la tentación de hacer oídos sordos ante argumentos tan poco académicos, no se puede obviar el impacto que puedan tener en la población y en el colectivo de educadoras y educadores. De hecho, se habla sin reparo del “movimiento antipedagógico” para referirnos a este fenómeno.

Una primera consideración que hago, que me vengo haciendo desde hace tiempo, es sobre el valor intelectual de situarse en el “anti”. Supone colocarse en la oposición a algo, sin establecer una posición alternativa sustentada desde algún principio. Indudablemente se les supone un fundamento, pero no es lo que importa a la hora de definir una posición. De hecho, esto motiva que se puedan adscribir a la misma, sin criterio ideológico o educativo definido, gente de diversa orientación ideológica. Esto garantiza éxito mediático, por así decir, pero poca calidad intelectual y se convierte en una propuesta fuertemente conservadora. Se pone en valor lo ya existente, que se defiende de aquello que pueda amenazar el orden que representa.

Por otro lado, lo que se genera es la reacción a la reacción. Esto es, pedagogos, pedagogas y especialistas en educación, con interés en un cambio necesario a un sistema obsoleto, nos rebelamos contra este ataque, generando un mayor corporativismo, dificultando la posibilidad de establecer un debate sereno en el que se pongan en juego las diferentes posiciones para buscar la comprensión del fenómeno educativo y las necesidades que plantea para la sociedad actual. Al final, se niega el pan y la sal al contrario, impidiendo cualquier avance hacia algún tipo de consenso. Daría la impresión, por el tipo de reacción tan visceral, que representa este movimiento, que las reformas pedagógicas han tocado alguna fibra muy íntima de la sensibilidad pedagógica de sus militantes. No es un buen camino para una sociedad polarizada y compleja como la que estamos viviendo en estos momentos.

Algo relevante también en esta discusión es la dimensión global que pueda tener, atendiendo a lo que está ocurriendo en otros países. No me considero experto en Educación Comparada, por tanto, no quiero aventurar demasiados argumentos desde este lado, pero no parece despreciable el sentido de las reformas educativas que se están dando en los diversos países y su valor político. En este sentido parece que, incluso desde organizaciones como la UNESCO, se apuesta por reformas educativas que coloquen el peso en la inclusión, la participación y la construcción de un conocimiento significativo, que no se centre solo en los aprendizajes cognitivos.

Poner el foco exclusivamente en el aprendizaje de conocimientos culturales, como un supuesto bien objetivo cultural, supone seguir pensando en un modelo racional de conocimiento, heredero de la ilustración, en que el sujeto es mero receptor, a modo de tábula rasa o vasija a rellenar (según algunas de las metáforas más al uso). Lo cual es el mejor modo de convertirle en un sujeto dependiente. Especialmente cuando consideramos el valor del conocimiento asociado a la condición de clase, que convierte este planteamiento en claramente elitista y segregador (Giroux, 2018; Carnay, 1977).

En el escenario cultural actual, complejo, paradójico, diverso y cambiante, es difícil sostener la primacía de un conocimiento estable, universal, estandarizado y con valor absoluto. Si eliminamos la dimensión situada del conocimiento, de acuerdo con los avances en el pensamiento antropológico y epistemológico (Kush, 1976; Lave y Wenger, 1991; entre otros), dejamos fuera a un porcentaje muy amplio de la población estudiantil, cuya construcción de la realidad se está haciendo desde parámetros sociales, culturales, emocionales y económicos diferentes. La construcción del modelo racional ilustrado de escuela viene de la mano de los procesos económicos y políticos que caracterizan la modernidad (Viñao, 2006; Santos, 2019). Por tanto, están asociados a una construcción de clase, con interés en la producción y orientada desde la construcción de un modelo de estado burocráticamente democrático. En definitiva, un sistema que lleva integrado el gen de la segregación y la exclusión. No se puede olvidar tampoco por donde discurre el aprendizaje y la construcción de conocimientos y sentidos en el mundo actual, con parámetros nuevos que trastocan las verdades establecidas desde posiciones muy diversas (Cobo, 2019), y demandas nuevas desde el mercado laboral y el sistema productivo.

Si revisamos las posiciones antipedagógicas se percibe que hay una oposición abierta a dos cosas. Por un lado, a las reformas educativas, especialmente la LOGSE y algunas de las que le siguieron (fundamentalmente las más progresistas) y por otro lado las innovaciones educativas que se salgan de la concepción de los contenidos como cuerpo de conocimientos necesarios. Sin duda, hay un desconocimiento importante de otras dos cosas. Por un lado, la escasa incidencia que tuvimos los pedagogos en el diseño de esta ley y la mayoría de las que le siguieron (Rivas, 2013). Una vez superada la etapa del primer ministerio socialista, en 1982, de la mano de José María Maravall, la reforma fue diseñada y llevada a cabo por psicólogos y otros especialistas de otros campos. Sería bueno saber distinguir los diferentes campos de conocimiento en el ámbito educativo y el enfoque y responsabilidad de cada uno de ellos. El segundo foco de ignorancia lo sitúa en el sentido que han tenido las innovaciones educativas a lo largo de la historia reciente, en relación con los cambios sociales y políticos, y su vínculo con los avances en los campos de la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación, la epistemología, las ciencias cognitivas, etc.

Podríamos añadir un tercer foco de ignorancia relacionado con el tan traído nivel educativo, con el que parecen justificar y dar autoridad a las críticas antipedagógicas. “El nivel educativo baja” representa un mantra, que, de ser cierto, nos estaría colocando a la población actual, al borde de las cavernas, si se me permite la hipérbola. Según nos explicaron ya hace tiempo Baudelot y Establet (1994), desde el mismo origen de la escuela esta es la acusación de unas generaciones a las siguientes en una espiral que se repite constantemente. Lo cual contradice la mera observación de los saberes que nuestros y nuestras estudiantes ponen en juego, cuando se les da la oportunidad. Posiblemente no hayan incorporado la información

acerca de la fórmula del ácido sulfúrico, de la cual sigo acordándome, por si acaso me lo preguntan en algún concurso televisivo. Al igual que podemos decir de otros muchos datos que han constituido el contenido del aprendizaje escolar durante generaciones. Hemos confundido, y sinceramente creo que el movimiento antipedagógico ha confundido, educación con información y olvidan que aprender supone adquirir estrategias complejas para comprender el mundo y poder manejarse en él para transformarlo y mejorarlo. Para conseguir esto hay que pensar otras prácticas docentes, otros procedimientos y otras pedagogías, les guste o no les guste el término.

No se me escapa el hecho de que nos encontramos en un campo complejo e incierto, que es terreno abonado para la disputa ideológica y política. Las evidencias que se pueden aportar siempre están sometidas a la valoración subjetiva y al peculiar enfoque con el que cada cual quiera mirarlas. Si bien, esto es propio de cualquier ámbito del conocimiento, aunque no se quiera reconocer, ya que la construcción de cualquier teoría que se pueda denominar científica, tal como hace tiempo ya está asumido desde el estudio de la Filosofía de la ciencia (Diéguez, 2020), es fruto de los contextos de producción de la misma. Por tanto, en última instancia, todas las ciencias están construidas sobre supuestos de los investigadores acerca de la realidad y su funcionamiento. Soy consciente de que esto no me hará muy popular entre los positivistas y los científicos duros, pero no aspiro a su comprensión.

En el ámbito de la educación, en tanto que forma parte de los procesos de construcción de la sociedad, a partir de la socialización del alumnado y la implicación de la comunidad, se hace más evidente la controversia sobre las diferentes formas de entender su práctica. Lo que es innegable es el papel que ha jugado en el desarrollo de las políticas públicas del último siglo y más allá. No olvidemos que cuando hablamos de innovación educativa podemos remitirnos, sin complejos, al último cuarto del siglo XIX, en el que la efervescencia de los cambios políticos y el nacimiento de algunas de las propuestas ideológicas con más trayectoria hasta al momento, propició el surgimiento de alternativas educativas basadas en otros principios pedagógicos.

En este sentido me parece relevante resaltar como la escuela pública, en el sentido que podemos entenderla hoy en día como universal, gratuita y obligatoria (ojalá que también laica) es fruto de las conquistas sociales alcanzadas por el movimiento obrero y las alternativas progresistas que se han ido dando a lo largo de los últimos años. La escuela pensada como una herramienta para la transmisión de cultura y conocimiento académico reduce su alcance a aquellos colectivos para los que esta perspectiva es significativa y forma parte de sus trayectorias de vida. Para amplias capas de la población es escuela representa un factor más de exclusión y de control. Darse cuenta del potencial transformador de la educación y su relevancia para los procesos emancipatorios, fue lo que llevó a la preocupación de los colectivos trabajadores por incorporarla a su lucha y a sus reivindicaciones. Los primeros ateneos libertarios, las clases de alfabetización nocturnas, y otras muchas experiencias, fueron el germen de otra educación posible.

Evidentemente, una educación pensada desde este lado rompe con la hegemonía ilustrada dominante y plantea otras necesidades y otros sentidos a lo educativo. Una vez conseguido el objetivo de la alfabetización, las necesidades son otras que plantean otra racionalidad diferente. España, en este sentido, creo que tiene el mérito de haber sido pionera en buena parte, en este tipo de iniciativas. Aún sin terminar el siglo XIX, La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, o la propia ILE, la institución libre de enseñanza, a partir de la propuesta pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, plantearon otro modelo educativo, basado en la experimentación, el diálogo, la crítica social, la intuición, el respeto al niño y la niña, etc. Lo cual, en el caso de Ferrer y Guardia, le costó la propia vida.

Otras propuestas en otras latitudes también estaban abriendo nuevas miradas a la educación que anunciaban rupturas con este racionalismo colonizador y cerrado. Especialmente el primer tercio del siglo XX fue relevante en este sentido, viendo el despertar de lo que se ha conocido como Escuela Nueva, un

conjunto de propuestas educativas transformadoras que cambiaron la percepción de la educación formal siendo el germen de todas las propuestas de reforma educativo que se han ido dando desde entonces. De hecho, siguen siendo un referente para el cambio educativo, a partir de los principios de actividad, experiencia, manipulación, comprensión, etc. (AA.VV. 2005; Carbonell, 2001). De nuevo algunas de estas propuestas fueron objeto de persecución intelectual, por un lado, pero también política. Enseñar a pensar y no solo a reproducir, es una práctica que no casa bien con el poder, sea este del tipo que sea.

Como referentes de este movimiento por la Escuela Nueva (o escuela progresista, como también se la conoce) podemos encontrar una larga lista, que forma parte, no solo de la tradición educativa progresista, sino que se han convertido en referentes también en el orden social, académico, político y cultural. Es el caso Pestalozzi, que asume la tradición ilustrada, pero desde una visión holística del sujeto, con la experiencia y la acción en primer plano, uno de los primeros inspiradores de este movimiento. Nombres ilustres que siguen iluminando la innovación educativa son los de Dewey, que desarrolla un planteamiento no solo educativo, sino epistemológico, a través de su teoría de la acción, que ilumina aún en estos días el pensamiento educativo, psicológico y social; Montessori, reformadora social y educativa, con amplia influencia en sectores diferentes de la sociedad, presente en muchas escuelas actuales; Fröbel, que en el siglo XIX puso en evidencia la necesidad de la educación infantil; Kilpatrick, antecesor de la enseñanza por proyectos, presente en las reformas educativas actuales; por supuesto Freinet, uno de los principales inspiradores de la reforma educativa, que transformó los principios del aprendizaje escolar a partir del principio de la cooperación;... Muchos de los pensamientos de estos innovadores están en el fundamento de avances en la psicología del aprendizaje constructivista y cognitiva. De hecho han inspirado a investigadores tan relevantes como Ausubel, Piaget, Vigotsky, Bruner, ... Que a su vez han dado sustento “científico” a estos postulados, en un proceso de retroalimentación entre las prácticas docentes y la investigación sobre el sujeto humano, en sus diversas perspectivas.

Sin ánimo de hacer historia de la educación, que no es mi tema, creo necesario reconocer la deuda histórica con estos referentes en el terreno educativo, así como otros que vinieron más tarde, como es el caso de Freire, esencialmente, como primera figura relevante de lo que luego se denominó Pedagogía Crítica (MacLaren y Kincheloe, 2008). Esto es, una pedagogía que pone el foco en la reconstrucción del currículum a partir del reconocimiento de las relaciones de poder presentes en la sociedad y su implicación en la construcción de los currículos escolares. Pedagogía crítica que se encuentra presente, de una forma más o menos explícita, en las reformas educativas del último cuarto del siglo XX y lo que llevamos del XXI.

El siglo XXI no está exento tampoco de propuestas de cambio educativo que emanan de teorías psicológicas emergentes, de nuevas miradas sobre el conocimiento o posicionamientos onto-epistemológicos relevantes y necesarios para el cambio social, cultural y político (Carbonell, 2015). En España en concreto, el último cuarto de siglo y lo que llevamos de este, hemos contado con la presencia de colectivos que han construido posiciones alternativas en educación, desde la reflexión sobre sus prácticas y un posicionamiento social y epistemológico claro. La herencia de Rosa Sensat, por ejemplo, los Movimientos de Renovación Pedagógica, los colectivos ligados a propuestas educativas relevantes, como el Movimiento de Cooperación Educativa, vinculado al pensamiento de Freinet, ... Podemos decir que contamos con una fuerte tradición de educación alternativa, progresista e innovadora que ha marcado tendencias necesarias para la mejora en el sistema educativo. Muchas de ellas desgraciadamente, están sufriendo las presiones de una educación cada vez más burocratizada y estandarizada.

Todo ello supone una tradición y un bagaje de conocimiento nada despreciable que se ha ido construyendo tanto desde los progresos en la investigación sobre el sujeto humano, su construcción como sujeto biológico, psicológico, social y afectivo, la práctica educativa construida históricamente desde los movimientos alternativos en educación, que han constituido una avanzadilla importante en la lucha por

la democracia en situaciones complicadas, en la investigación social y sus avances en la construcción de modelos sociales, políticos y culturales para pensar la sociedad, el conocimiento antropológico y su aportación en la comprensión del comportamiento de la especie y su constitución, etc.

Desconocer los avances de esta larga tradición de innovadores en educación, que en buena parte también fueron reformadores sociales, es un peligro y una amenaza para avanzar en una educación que realmente constituya un pilar en la construcción democrática de la sociedad. España es un buen ejemplo de cómo estos avances en educación fueron vistos como amenaza para el poder establecido y los sectores más conservadores y autoritarios de la sociedad. El golpe de estado franquista y la posterior represión en la postguerra pusieron de manifiesto esta situación. La ILE fue proscrita y sus miembros lanzados al exilio o asesinados, al igual que el movimiento Freinet, cuyos militantes buscaron nuevas fronteras en el continente americano, estando en la base de las reformas educativas de muchos de esos estados. El movimiento de cooperación educativa discípulo de Freinet, por ejemplo, inspiró las Escuelas Normales en México, una de las instituciones educativas más relevantes de este país. Un dato para tener en cuenta es que el cuerpo profesional más represaliado en el franquismo fue el docente, con el mayor número de fusilados, asesinados y exiliados. El mismo Ferrer i Gaudia, antes mencionado, fue fusilado por considerar que su propuesta educativa subvertía el orden establecido y amenazaba el poder de las clases dirigentes y de la iglesia. Todo ello da muestras del sentido social de la educación, cuando trasciende de la mera transmisión de conocimientos establecidos, y a menudo adocenados.

Innovar en educación, como se puede ver, no es una moda de pedagogos iluminados o asimilados, sino una tradición histórica, con una fuerte presencia en la transformación y en las reformas sociales. Al mismo tiempo es una tradición que ha formado parte de los avances en el conocimiento psicológico, social y antropológico. A menudo también han sido parte de avances en el conocimiento en tanto que los centros educativos inspirados por estas prácticas se convirtieron en auténticos centros de investigación y creación cultural. Centros educativos pertenecientes a la ILE, por ejemplo, participaron en convenciones científicas, al igual que hoy en día proyectos educativos de algunos centros escolares están siendo presentados en congresos científicos por todo el mundo. Como decía Freire, la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que cambiarán el mundo. Y esto solo es posible cuando el alumnado participa en su propia educación en procesos educativos que transgreden el conocimiento establecido para romper los moldes de una sociedad constreñida por la estandarización, la homogenización y la mera reproducción.

La humanidad ha progresado a partir de la tradición y la innovación. Esto es, consolidando aquello que nos constituye como sujetos y como colectivo, a partir de lo cual es posible aventurarse a crear nuevas posibilidades. Conformarse solo con conservar lo existente nos aboca al declive social y humano, por tanto, a una sociedad menos justa, menos libre y menos solidaria. Teniendo en cuenta que la innovación, por su parte, necesariamente implica riesgos, aventurar caminos inciertos, y a veces fracasos. En cualquier caso, tanto en su éxito como en su fracaso, supone abrir posibilidades de futuro.

2. UNA DE ARENA

A pesar de todo lo dicho, no podemos echar en saco roto algunas cuestiones críticas que a mí, particularmente, me preocupan. Me refiero, en concreto, al florecimiento de “gurús” de la educación, por la vía de asumir supuestos emergentes en la sociedad a partir del éxito de la moral tecnocrática neoliberal, que están ocupando espacios importantes de la educación. Quizás forman parte de la cultura mediática en la que estamos inmersos que pone en primer plano lo anecdótico frente a lo sustancial.

Nos enfrentamos a un problema importante, desde el punto de vista pedagógico, en tanto que se confunde “hacer actividades”, con tener un proyecto de cambio educativo real. Pareciera que, como se

han caricaturizado algunas veces, utilizar la plastilina o la pizarra digital, por sí mismas, supone avances en educación. Bajo mi punto de vista, hay un riesgo real de banalizar la innovación en función de algunas nuevas recetas que forman parte del comercio educativo. Sin entrar en casuística particular, que no vendría a cuento ahora, nos encontramos con un mostrador del mercado educativo extensísimo, donde los nuevos protocolos luchan por conquistar su cuota de mercado. A menudo auspiciados por empresas multinacionales, por organizaciones comerciales y mercantiles o por intereses concretos en ámbitos particulares del mundo económico y de mercado (Ruiz, Narváez y Silva, 2016). De alguna forma, la innovación educativa se ha convertido también en negocio y entra en la lógica de mercado, pervirtiendo un sentido de cambio y transformación a favor de procesos de domesticación.

En este sentido se ofrecen como novedades lo que no son más que ocurrencias, fruto de esta dinámica competitiva. La literatura educativa a veces tampoco contribuye demasiado a generar un conocimiento innovador crítico, sino que abunda también en publicaciones del tipo: “como hacer... en 10 pasos”. Si bien tiene un alto impacto de tipo práctico (regula y prescribe la práctica), aporta poco desde el punto de vista de un cambio en la enseñanza. Las teorías en las que se fundamentan a menudo son poco consistentes y responden a propuestas de corte individualista. Otros casos, incluso, recuperan modelos de corte positivista o conductivo-conductual, que en educación fueron considerados obsoletos hace tiempo. Curiosamente, como la evaluación por rúbricas, desde mi punto muy cuestionable desde el punto de vista educativo, se incorporan a la burocracia educativa vigente, en cuanto que son de fácil aplicación y eliminan cuestionar el proceso, dando apariencia de objetividad.

Desde la pedagogía creo haría falta una revisión más profunda y fundamentada de estas propuestas. A veces hay poca reflexión crítica y se deja cancha libre al practicismo y a la novedad, que ha permitido el auge y ascenso de los que acabo de denominar “gurús” de la educación, que en última instancia se convierten en instrumentales para el sistema de poder. La educación, atendiendo a las tradiciones de las que antes me hice eco, se construye desde el respeto a los sujetos participantes, y desde una perspectiva social y comunitaria. Son propuestas que ponen el foco en la experiencia y no en la prescripción. Por tanto, desde la pedagogía, sería importante generar un debate abierto sobre el sentido de las propuestas de innovación y su valor de transformación social.

Hay algunas cuestiones que aprovecho para poner sobre la mesa que considero ayudarían a consolidar nuestra posición académica y política y no quedar al albur de propuestas que a menudo se generan fuera de nuestro propio campo. El hecho de que se pueda cuestionar a los pedagogos y pedagogas y hacernos responsables de todos los males del universo, en parte es posible por una debilidad en nuestra posición pública. Es raro escuchar hablar contra la psicología, cuando, como ya manifesté antes, está en la base de la mayoría de las reformas que se planteado en este país y algunas de las ocurrencias al uso. Han sabido ocupar una posición de fuerza en el entrado político – social, que les hace más inmunes a la crítica. No entro ahora en las causas ni en las justificaciones. En función de esto, apostarí por algunas propuestas que nos ayuden a revertir esta situación.

En primer lugar, difícilmente podremos sustentar una posición de relevancia cuando el mundo educativo se encuentra fragmentado, dividido y segmentado. En parte fruto de nuestra historia, en parte producto de corporativismos estériles. Actualmente el mercado educativo cuenta con docentes de primaria y de infantil, con su formación propia, docentes de secundaria (no se si atreverme a decir con su formación pedagógica), pedagogos y pedagogas, educadores sociales, psicopedagogos y psicopedagogas, compitiendo con otros campos y otros cuerpos educativos de más complicada adscripción. La formación, en cada uno de los casos, aún formando parte del mismo centro universitario, es diferenciada, como si se tratara de contenidos y conocimientos diferentes. Así, tenemos una didáctica general para educación infantil y otra para educación primaria. En secundaria esta ya no existe. Una sociología de la educación igualmente dife-

renciada, al igual que otras muchas materias. Los que formamos a estos futuros profesionales a menudo nos “especializamos” en uno de estos cuerpos, como diferente de los otros. Igualmente, en el ámbito profesional no hay permeabilidad entre ellos.

Sería difícilmente pensable que un psicólogo que se vaya a dedicar a la edad infantil, tuviera desde primer año de su formación, una especificidad distinta a la de otras opciones profesionales. No digamos ya en el ámbito del derecho, la medicina, etc. Esto supone una debilidad importante ya que nos sitúa en una suerte de competitividad absurda y a la postre, en una defensa de lo propio frente a los otros. Por tanto, bajo mi punto de vista, una primera medida sería un grado único en educación, que nos de consistencia teórica, epistemológica, ideológica y práctica. La orientación hacia las diferentes opciones laborales debe tener su espacio, en los diferentes momentos del plan de formación. Esto permitiría una identidad en el campo educativo más global y, por tanto, una mayor posibilidad de generar conocimiento propio consistente y crítico. Se puede decir que a la antipedagogía, a la vez que con contraargumentos, se le combate con más consistencia epistemológica, profesional y social.

Otro factor a tener en cuenta es la dimensión pública de la educación, generando un debate educativo en términos realmente educativos, valga la redundancia, y no políticos (en tanto políticas partidistas) y coyunturales. Resulta preocupante como el debate educativo, en términos generales, está siendo conducido por la derecha conservadora y neoliberal, colocando el foco en cuestiones de mercado, de eficacia en términos de rendimiento (volvemos a las comentadas rúbricas), centradas en la profesionalización y, por tanto, en la exclusión de los más débiles del sistema (Torres, 2017) y en criterios económicos y productivos. Esto deja espacio libre para la cacería antipedagógica, tanto de derechas como de izquierdas, y elude el debate sobre el sentido de la educación en tiempos de cambios culturales y sociales profundos. El pulso educativo actualmente lo marcan las multinacionales de las TICs, como Google, Microsoft o Apple, entre otras. Algo que se venía fraguando y que la pandemia ha puesto claramente en evidencia.

Nuestro reto, en este sentido, es trasladar el debate educativo a la calle, si se me permite la expresión. Vincularnos con los colectivos que forman parte de las diferentes instancias educativas y dialogar sobre el sentido de lo que hacemos, su valor social y político, el modelo social al que se camina, etc. Es importante centrar el debate educativo en los términos que el discurso educativo ha planteado históricamente, en su constante confrontación con el poder y con los estamentos más conservadores de la sociedad. En la medida en que seamos capaces de situar el debate en estos términos estaremos en condiciones de contrarrestar las salidas de tono de los colectivos cuyos únicos argumentos es mantener el estatus quo de una educación jerarquizada, organizada en torno al control, heredera de una epistemología caduca y desfasada y que poco o nada tiene que aportar al momento actual. De nosotras y nosotros depende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1994). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carnay, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.
- Dieguez, A. (2020). *Filosofía de la ciencia. Ciencia, racionalidad y realidad*. Málaga: Umaeditorial.
- Fernandez-Liria, C., Garcia-Fernandez, O., & Galindo-Ferrandez, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Kush, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MacLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Moreno-Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El lector universal.
- Rivas, J. I. (2013). *El paso del cangrejo en el baile de las reformas: "Lomceando" la Educación Pública*. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 19, 54-57.
- Ruiz, P., Narvaez, P., & Silva, J. (2016). *Desmontando la escuela neoliberal*. Madrid: MRP Aula Libre.
- Santos, B. (2019). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

**CARTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN. A PROPÓSITO DE ESTUDIAR
EDUCACIÓN HOY****LETTER TO EDUCATION STUDENTS. ABOUT STUDYING EDUCATION TODAY**

José Eduardo Sierra Nieto

Ester Caparrós Martín

Universidad de Málaga

Fecha de recepción y de aceptación: 19 de noviembre de 2021, 2 de diciembre de 2021

Resumen: En vista de los ataques que la pedagogía sufre desde algunos frentes que se autoproclaman portadores de una verdad educativa lejos de toda sospecha, el artículo propone una visión sosegada y reflexiva sobre lo que supone “estudiar educación”. Para ello, los autores recuperan el género epistolar, un registro narrativo en peligro de extinción, para dirigirse a futuros estudiantes de educación, respecto de distintos asuntos como, por ejemplo, sus expectativas sobre la formación inicial o la necesaria complementariedad entre recursos didácticos y fundamentos teóricos.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; pedagogía; criterio profesional; teoría

Abstract: In view of attacks on pedagogy by some authors who proclaim themselves to be the bearers of educational truth far from suspicion, we consider it important to highlight, this article proposes a calm and reflective view on what it means to “study education”. For this purpose, the authors recover the epistolary genre - a narrative register in danger of extinction-, to address future education students on a variety of issues such as, for example, their expectations of initial training or the necessary complementarity between didactic resources and theoretical foundations.

Keywords: teacher education; pedagogy; professional criteria; theory

1. INTRODUCCIÓN

Que la pedagogía esté en el ojo del huracán no es nada nuevo; aunque quizá sí que lo sea el torrente de improperios y ataques varios que, desde la tribuna de las redes sociales -y otros canales-, se lanza sobre ella en la actualidad. “Un compendio de prejuicios y soluciones fáciles a asuntos que no lo son en absoluto”, como ha escrito Víctor Bermúdez (13 de marzo de 2019). Discursos tendentes por lo general a enjuiciarla sin considerar sus bases teóricas, sin tener en cuenta las naturales tensiones epistemológicas en su seno (como ocurre con cualquier otro ámbito de conocimiento) así como obviando tanto su carácter moralmente complejo como las cambiantes condiciones sociológicas.

En el interior de ese embarrado terreno discursivo, nuestra intención en este artículo no es la de adoptar una postura entre los dos supuestos bandos: la *nueva pedagogía* y la *pedagogía tradicional*. Una cosa es bregar en Twitter y otra creernos a *pies juntillas* que la situación se reduce a esas dos posturas, y que los términos están meridianamente claros¹.

También nos preocupa que en el discurso social la pedagogía se parezca a aquel *cajón de sastre* en el que tienen cabida -en una ramplona igualdad de condiciones de exposición-, las últimas novedades en *autoayuda*, la ocurrencia política de turno, el esmerado trabajo de un equipo docente, las aportaciones *virales* de algún gurú educativo o un sesudo texto académico. De tal manera que cuando se habla de pedagogía se hace desde una idea superficial y por lo general imprecisa.

Como profesores de la *Facultad de Educación*, nos interesa detenernos en el impacto que esos discursos puedan tener en la construcción de representaciones mentales y creencias sobre nuestro campo. Es nuestra responsabilidad, así lo entendemos, acoger a estudiantes que se inician en un campo de conocimiento plural y complejo (Caparrós y Sierra, 2019); estudiantes que se preparan para una profesión igualmente compleja. Y esa responsabilidad, en relación con el *discurso antipedagógico*, nos aconseja incorporar a la conversación elementos que nos ayuden a pensar con seriedad, rigor y profundidad lo que es propio de la educación; rescatando su carácter moral y teóricamente informado, así como la complejidad de su sentido y la complementariedad de propósitos que la atraviesan².

En otras palabras, queremos señalar que aquello que los antipedagogos llaman pedagogía resulta a menudo un asunto desfigurado, un trasunto de lo que como materia viene constituyendo hace siglos y de lo que representa como cuerpo de conocimientos que han de nutrir y orientar el criterio profesional. De ahí que no nos interese dedicar ni una línea más a construir una posición atrincherada frente a quienes buscan su cuota de protagonismo, sino practicar otra suerte de escritura.

2. CON-VERSAR LA PEDAGOGÍA

Desde otra colocación, y con una vocación bien distinta, sí que nos interesa entablar una conversación en diferido con estudiantes de educación. De ahí que, inspirados por la magnífica obra del pedagogo francés Philippe Meirieu (2005) “Carta a un joven profesor”, nos hayamos propuesto recuperar el género epistolar componiendo una carta abierta a estudiantes de educación. A eso dedicaremos las páginas que siguen.

En el origen de esta carta está el hecho de que, desde hace algunos años, observamos que las y los estudiantes de educación, ya en los primeros cursos, participan de ese discurso polarizado que señalábamos al inicio. En sus aportaciones a las conversaciones en clase y, sobre todo, en muchos de sus trabajos,

1 Hay numerosos hilos de Twitter y un buen número de entradas de *blog* en las que se recoge precisamente, la falaz distinción entre, en jerga tuitera, “profesaurios” vs. “teacher prizes”. Léase, por ejemplo, Martí (5 de julio de 2021) o Bermúdez (23 de julio de 2021).

2 En este sentido, Biesta (2014) diferencia entre tres dominios educativos que se conectan como un *diagrama de Venn*: socialización, cualificación y subjetivación. Pérez Gómez (1998) habla en un sentido parecido de función socializadora, instructiva y educativa.

es habitual que tiendan a contraponer “la escuela de antes y la de ahora”, o que hablen de una “enseñanza transmisiva” *versus* una “enseñanza innovadora”. Como si fuera posible trazar una línea que marcara, tan claramente, el antes y el después, de tal forma que a todo pasado le correspondiera la más severa de las críticas.

Interpretamos estas formas de pensar y de colocarse ante lo educativo como consecuencia de, al menos, dos tendencias contemporáneas: por un lado, la preponderancia de una ideología de la innovación más próxima a la mercantilización de la educación que a la mejora de la escuela (Sierra *et al*, 2019); por otro, se trata de formas de pensar y de colocarse relacionadas con el mandato de la autosuficiencia, que los lleva a pensar que el mundo empieza con ellos, parapetándose ante la trasmisión cultural (Bellamy, 2018) e, incluso, negando el lugar de influencia del educador (Sierra, 2020). Una posición esta última que nos invita reconocer cierta “arrogancia juvenil” (por otra parte, tan propia de la edad) emparentada con la también en boga “cultura de la cancelación” (Laborde, 12 de octubre de 2021)³.

Del otro lado de las fuerzas en tensión, los citados discursos antipedagógicos alimentan las suspicacias entre las y los futuros profesionales de la educación (especialmente entre quienes se forman para las enseñanzas medias), contribuyendo a que se cristalicen creencias que trivializan la innovación didáctica; que enjuician a las nuevas generaciones y que ponen en tela de juicio algunas de las opciones pedagógicas que se esfuerzan por dar la vuelta a modelos de enseñanza transmisivos. Y aunque esta es una caracterización sucinta de los vectores que atraviesan el mundo educativo, creemos que nos puede ayudar a esbozar el escenario al que nos estamos refiriendo⁴.

Esta carta, de algún modo, busca *hacer las presentaciones*: interceder entre las nuevas generaciones de educadoras y educadores, y un mundo que ya existe -en una clara inspiración *arendtiana*- al que se suben en marcha. Un mundo que *no empieza con ellos*, sino que dispone de un legado pedagógico que debe nutrir su criterio profesional (Alonso y Gil, 2020).

Tampoco es que esas presentaciones pretendan ser una *postura inaugural*; es decir, hay en la dirección y el sentido de la universidad la suficiente complejidad como para no cerrarnos ni a una posición oficialista ni a una personalista. Son, por tanto, unas presentaciones humildes que combinan lo oficial de un ritual de paso, con la naturalidad del encuentro, como una invitación a seguir pensando juntos acerca de qué es educación, en el seno de una comunidad plural.

Esta carta tampoco tiene un afán completista. Su propósito no es cubrir un listado de asuntos que tener en mente, como tampoco se trata ni de un decálogo de buenas prácticas ni de una enumeración de advertencias. Es solo una carta abierta que busca poner sobre el papel (sobre la pantalla) algunas de las tensiones que reconocemos y mucho del sentido que para nosotros tiene ser profesor y profesora de educación. Algo que vivimos con gran responsabilidad, y que encarnamos sosteniendo una forma pedagógica concreta de ser y estar en la Universidad, tal y como hemos recogido en otros trabajos (Caparrós, Quiles y

3 Hacemos aquí un paralelismo de trazo grueso entre la llamada “cultura de la cancelación” y lo que reconocemos como una disposición subjetiva a desconsiderar -cuando no censurar- ciertas formas culturales que forman parte del legado heredado. En muchas de las noticias que se pueden consultar por la red, aparecen referencias a creadores y creadoras culturales que, por distintas razones, padecen una campaña de cancelación que las lleva, incluso, a perder contratos o a verse condenados al ostracismo. Aunque no entraremos aquí a analizar caso por caso, sí que nos parece interesante plantear ese paralelismo en relación con lo que nos ocupa: la tendencia de muchos jóvenes estudiantes a depreciar y despreciar formas heredadas de pensar y hacer educación, como consecuencia de pertenecer a un supuesto pasado superado.

4 En este mismo número de la revista *Crónica*, se pueden consultar los trabajos de Fernández-Navas y de Rivas, a propósito del citado escenario.

Arbiol, 2020):

La universidad es nuestro espacio habitual de trabajo, donde nos movemos, pero también donde nos conmovemos. [...] La universidad es para nosotras un lugar de pensamiento, donde estudiar y dar a estudiar (Bárcena, 2020); un lugar donde lo político reside más allá del “hacer por el deber” -a veces concretado en un “hacer por hacer”-. Se trata de un espacio de recreación de la cultura y el conocimiento en el que tener la posibilidad de deliberar acerca de lo que vivimos y cómo lo vivimos. Donde tratamos de despertar el deseo por el saber y cultivar relaciones fructíferas que tengan en cuenta la subjetividad, pero sin perder de vista la comunidad (Caparrós y Sierra, 2019); relaciones en el que tan importante es lo que cada sujeto en sí elabora singularmente, como lo que es capaz de poner en relación con otras y otros. Un lugar donde creamos ciertos modos de pensar y sentir el oficio docente, formando a futuros profesionales de la educación; unos modos de pensar que tratan de posibilitar a nuestras y nuestros estudiantes vivir la formación como trans-formación de sí, abriendo nuevos caminos desde los que pensar con el propósito de ir más allá de las prácticas que encorsetan el conocimiento profesional como mera técnica (Sierra y Caparrós, 2018). (p. 32)

Habitamos así la universidad como un *lugar* y no como un mero *espacio*, en el que recrear cierta cultura pedagógica, como una tarea de mediación con los saberes constituidos. Por eso, porque la mediación implica acercarnos a las tradiciones y abrirnos a la posibilidad de generar caminos propios, no queremos que esta carta sea considerada un sermón sino una *práctica de acogida*.

Aquí va la carta.

3. CARTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Querida estudiante, querido estudiante de educación:

Queremos daros la bienvenida a una comunidad, la educativa, que tiene también en la universidad un *lugar*. Más aún cuando, pensemos, iniciáis vuestra formación en un campo, el educativo, que os debe devolver en cierto modo a la casilla de salida: la escuela o aquel contexto en que la educación encuentra también su *lugar*.

La historia de nuestro oficio no empieza con vosotros, como tampoco lo hace con quienes escribimos. Es una historia larga, jalonada de episodios que han sido transmitidos u olvidados, en relación con los cuales toca ponerse a pensar, a estudiar.

En cuanto que inicio, vuestros comienzos en la educación con vistas a su ejercicio como educadoras y educadores (permitidnos que utilicemos esa forma, lo suficientemente aglutinadora para concernir a distintas profesiones educativas), constituyen una *promesa*, en el sentido en que esa palabra significa “augurio, indicio o señal que hace esperar algún bien” (DRAE, 3ª acepción). Esperamos, entonces, que el paso por las *Facultades de Educación* resulte provechoso para vuestro crecimiento profesional, nutrido de escritos y palabras que contribuyan a vuestro (re)posicionamiento pedagógico.

Habéis elegido estos estudios por diversas razones, algunas en apariencia más elevadas, otras puede que más mundanas. De entre esas razones, algunas tendrán que ver con eso que llamamos vocación -con las complicaciones que esa palabra trae, aunque también con algo de su verdad-; otras estarán relacionadas con una historia familiar de dedicación a la enseñanza, que os acunó toda la vida y que, de algún modo, os prefijó un camino que ahora tenéis que conquistar. Puede que la mayoría de las veces sea la eventualidad lo que os ha traído aquí; una eventualidad que también es parte de la vida, por lo que el desafío es hacer

algo propio con lo que se os ponga por delante.

En todo caso aquí estáis, con muchas “horas de clase”, con una historia escolar a vuestras espaldas -los años acumulados como estudiantes, casi desde vuestra más tierna infancia- que constituyen un terreno que habréis de labrar y cultivar, pues por sí solo no es más que materia prima que necesita ser trabajada laboriosamente. Quizá esta sea una de las complicaciones de nuestro trabajo, encargarnos de lidiar con un territorio de experiencias comunes a la mayoría, tratando de habitarlo con un criterio que no es precisamente el de esa mayoría.

Imaginamos también que llegáis a la Facultad con un saco de expectativas y preguntas. ¿Qué me encontraré y con quién me encontraré? ¿Cómo se enseñará y cómo se aprenderá? ¿Qué clase de conocimientos son los que habré de adquirir para llegar a ser profesional de la educación?

Por ahora, te animamos a que pongas en suspenso esas expectativas, pues te diremos que la Facultad no es un mero centro de capacitación profesional sino un lugar en el que se estudia educación (Larrosa y Rechia, 2018). Marina Garcés (2016) ha reflexionado sobre esto mismo, señalando lo que sigue:

Alguien puede pensar que la educación no se puede situar entre las actividades que tienen su fin en sí mismas. Que la educación, especialmente la universitaria, está en continuidad con el mercado laboral y que, por tanto, debe funcionar con esquemas de valor similares. Ante esto, únicamente puedo decir que sólo quien haya aprendido a distinguir lo que tiene valor por sí mismo y lo que lo tiene en función de otra cosa puede relacionarse libremente con el mercado y con la sociedad. Es el núcleo de toda educación. El resto es esclavitud con título universitario. (p. 50)

Esta no es una afirmación fácil de encajar, pues lo que el sentido común dicta es que estudiar alguna carrera de educación tiene que ver con aprender a desempeñarse como educador, como maestro, como pedagogo. ¡Claro que la titulación podrá habilitarte para optar a un puesto de trabajo! Sin embargo, formarse como educador, como maestro, como pedagogo, es algo más que atravesar un itinerario formativo y adquirir una serie de competencias profesionales. Y es que la nuestra no es una ocupación como otras, sino que forma parte de ese universo de profesiones del cuidado o de lo humano. Profesiones que a veces cuesta llamar así, no porque carezcan de rigor y fundamentos, sino porque en su corazón está una dedicación al desarrollo del otro, de la otra, que nos compromete de un modo particular.

Convendría por tanto entender, ya desde los comienzos, que aquellos conocimientos más técnicos, relacionados con el diseño de propuestas didácticas, han de ser pensados en relación con el universo de *propósitos* que persiguen. Y decimos *propósitos* y no objetivos, primero porque los *propósitos* conectan los medios y los fines de una manera ética, apelando al desarrollo no solo cognitivo de la persona sino al hecho mismo de vivir experiencias de formación que nos comprometen enteramente. Y segundo porque -pronto lo descubriréis- la precisión conceptual, el escrutinio de las palabras y su estudio desde una perspectiva histórica (situándolas en tradiciones y épocas donde los conceptos adquieren densidad, se discuten, se resignifican), es también algo propio de nuestro campo (Carr, 1996; Esteve, 2010). No podemos dar entonces por sentado que las palabras significan lo mismo dentro que fuera de nuestras clases, dentro que fuera de cada una de las materias que estudiaréis. Un buen educador, una buena educadora, sabrá interrogar los términos y las teorías para esclarecer desde qué posiciones epistemológicas se habla y se actúa, en el camino por ir dando forma a un saber profesional propio.

Volviendo a la idea de revisar vuestras expectativas acerca de qué es la Universidad y qué esperáis encontrar en las Facultades de Educación, queremos haceros llegar las palabras de Emilio Lledó (en Lledó y Cruz, 2015) en las que el filósofo medita precisamente acerca del sentido de la institución universitaria. Y dice:

Es necesario que exista en la vida universitaria libertad intelectual, pasión, deseo de aprender, de

meterse en esos temas que constituyen la enseñanza universitaria y que no tienen que ver con pensar en qué van a trabajar o cuánto van a ganar los estudiantes en cuanto terminen la carrera. Ya se ganarán la vida cuando terminen, claro que sí, pero la posibilidad de estar en la universidad, en una universidad que te haga pensar, que tenga buenos profesores que se entusiasmen también por lo que enseñan, es totalmente contraria a la idea castradora, corrosiva, aniquiladora, de que van a la universidad para ganarse la vida. La universidad ha de fecundar, fomentar la reflexión y el pensamiento sobre la filosofía, la historia, la ciencia, la literatura o lo que sea, pero ha de enseñar a pensar a sus alumnos, porque lo verdaderamente terrible es la ignorancia. (p. 159)

La cita en su conjunto refleja una visión de la vida universitaria como apertura a saberes complejos, al intercambio de ideas, al escrutinio crítico de las propias posiciones sobre aquellos temas que se abordan en las clases... Y esta es una acotación importante porque para educar, para desempeñar el oficio para el que te preparas, no es suficiente -como decíamos más atrás- con atesorar una serie de conocimientos que aplicar mediante una batería de recursos didácticos, sino que hay que aprender a habitar el mundo desde un lugar culturalmente relevante (Stenhouse, 1997). Así, la vida universitaria haría bien en desapegarse de cierta ilusión *capacitadora* y de cierta lógica solucionista, pasando a entender que la nuestra es una profesión eminentemente de mediación (Zambrano, 2005).

Quizá nunca hayáis reparado en ello. Es lógico. Uno elige habitualmente una carrera porque espera que sea la puerta al ejercicio de una profesión; una forma de ganarse la vida, según decía Lledó en su cita⁵. Y aunque las palabras de nuestro autor resulten desafiantes, lo son no porque ninguneen la importancia de desear una vida laboralmente digna, sino porque contradicen el mero sentido común, invitándonos a enriquecerlo; porque abren -y nos abren- a la posibilidad de reconocer la parcialidad de los propios puntos de vista; porque la educación nos introduce en la *pluralidad* -como diría Hannah Arendt-, constatando que lo que yo creo puede ser parcial o, en todo caso, puede verse alimentado por otras visiones, por otras sensibilidades.

Todo esto tiene que ver con lo que la vida universitaria pueda llegar a ser; con lo que transitar por las *Facultades de Educación* pueda significar como vida estudiantil o, dicho de otro modo, lo que pueda suponer ser *estudiantes de educación*.

Como parte del camino que iniciáis, pronto descubriréis también que los discursos sociales y mediáticos que nos llegan sobre la educación suelen estar mediatizados por intereses no siempre claros. Además, no todos esos discursos comparten el rigor necesario para ser considerados como parte del bagaje a partir del cual pensar y tomar decisiones. Pensemos en ello a propósito de la tensión entre tradición y modernidad.

Sabemos que la idea de la existencia de un *canon* de lecturas (un cuerpo de conocimientos que conviene conocer sí o sí) puede resultar chocante cuando no trasnochada. Esto es así porque una de las características de nuestra sociedad es la recurrente emergencia de textos e informaciones que, a su vez, caducan con mucha rapidez⁶. Por eso os decimos que, si bien los nuevos tiempos traen visiones renovadas, eso no ha de significar automáticamente que el pasado, el legado pedagógico del que antes os hablamos, consti-

5 Conviene recordar entonces que no trabajamos como profesores, sino que somos profesores, como tantas veces hemos escuchado decir a la profesora Nieves Blanco.

6 Como hemos señalado en otro lugar (Sierra y Vila, 2021), se nos ha impuesto -y hemos asumido de un modo bastante dócil- lo que denominamos como "dictadura del quinquenio", para referirnos a la exigencia de citar en nuestros trabajos un porcentaje alto de estudio y ensayos producidos en esa ventana. Nuestra crítica al respecto tiene que ver con que esa exigencia puede resultar falta de sentido, primero porque supone -tristemente- que en algunas revisiones por pares se penalice el hecho de utilizar fuentes que podemos considerar "clásicas"; segundo, porque se prima citar trabajos que no necesariamente tengan por qué ser valiosos, solo por el hecho de responder a ese criterio.

tuya un cuerpo muerto de conocimientos. Los clásicos, dirá nuevamente Lledó (2018), lo son en la medida en que *alimentan inagotablemente, continuas interpretaciones y provocan un diálogo con sus lectores para enriquecer su clausurada y, tantas veces, monótona sociedad* (p. 121). Esta no es una idea sencilla, y poco tiene que ver con estimular un respeto sepulcral por la tradición. Sí que se trata de respetar lo que otras y otros han pensado, dicho, escrito y practicado; y hacerlo porque en el camino nos volvamos más conscientes de que, como ha dicho Massimo Recalcati (2020), “no hay vida humana que sea la base de sí misma” (p. 23). Tampoco en la pedagogía, lo que quiere decir que en el camino por construir un punto de vista propio, la *originalidad* no tiene tanto que ver con el grado de ingenio o de novedad de las ideas sino con el *origen*, esto es, con la fuerza con que las raíces del pensamiento arraigan en el terreno de las tradiciones y se proyectan.

Algo parecido ocurre con la consabida innovación. O, mejor dicho, con la tendencia a veces asfixiante por entender que la buena educación consiste en lanzarse a los brazos de una práctica profesional más preocupada por estar a la última que por pensar mesurada y rigurosamente el sentido y los propósitos de los proyectos que ideamos y de las actividades que planificamos. Este “secuestro” de la educación por parte de una innovación mercantilizada, constituye un verdadero tema candente, y durante tu formación conviene que dediques tiempo a configurar una postura al respecto. Innovar significa, según el DRAE (1ª acepción), *mudar o alterar algo, introduciendo novedades*. Al llevarlo al terreno de la educación, podemos preguntarnos: ¿qué es aquello a alterar y qué novedades son esas que merece la pena introducir? El sentido común nos dice que lo que hemos de alterar es la escuela y la enseñanza, en las que hay que introducir novedades. Sin embargo, las cosas no son tan claras ni tan fáciles como señalar qué habría que cambiar de las escuelas u otros contextos, y cómo habrían de hacerlo los educadores y las educadoras. Esa pregunta encierra otras muchas como, por ejemplo: ¿Por qué habría que cambiar la educación? ¿Para qué cambiarla? ¿Y para quiénes cambiarla? ¿Quiénes la cambian? ¿Qué es cambiar la educación? ¿Cualquier cambio es educativo? ¿Y cómo se cambia? ¿Todo en las instituciones está por cambiar? ¿No habrá algo que merezca la pena mantener? ¿Qué sí que habría que repensar?⁷

Habrà entonces que dedicar tiempo de estudio a conocer y comprender lo que hay tras preguntas como estas. Desvelando que hay diferentes perspectivas ideológicas y científicas que apuestan por responderlas desde opciones no siempre claras (ni la mayoría de las veces conciliables entre sí). Entendiendo también que una cosa es tratar de darles respuesta atendiendo a un criterio burocrático, y otra bien distinta tratar de hacerlo desde una mirada pedagógica, atenta a la experiencia educativa (Coscollá, 2016).

En torno a la discusión de la innovación y de la mejora de la escuela, puede que os hayan llegado también ecos de un discurso antipedagógico que se proclama, muchas veces, como defensor de ciertas bases de la educación y que recela de los nuevos aires, defenestrando buena parte de las aportaciones de la pedagogía. Un asunto espinoso, que por un lado tiene que ver con cierto descontento respecto de algunas derivas que la educación pueda estar tomando, pero que por otro podemos relacionar, a poco que lo pensemos, con posiciones que obvian cuestiones centrales de la educación; fundamentalmente, las que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Os hemos mencionado ya la importancia de formarse un criterio profesional serio, exigente, riguroso, aunque también, añadiremos, éticamente comprometido. Pues la educación pierde su razón de ser si queda atrapada en las redes de una exigencia cargada de presuposiciones, pero vaciada de compromiso con la igualdad. Este, como otros de los asuntos que os hemos señalado, no tiene una respuesta sencilla. No se trata de cuestiones que merezcan una toma de postura apresurada, como no se trata de elegir una bandera que ondear. En otras palabras, diríamos que la cosa no va de elegir entre el amor a los estudiantes y el amor

⁷ Estas mismas preguntas, u otras muy similares, podríamos hacérnoslas para otras profesiones educativas y para otros contextos.

al conocimiento, como bien nos ha contado Philippe Meirieu (2005), sino con asumir responsablemente vuestro lugar como educadoras y educadores; dedicándoos al estudio y cultivándoos tanto en aquellos conocimientos disciplinares que constituyen la materia prima de vuestra labor, como en aquellos otros que han de daros claves de comprensión y de acción.

Esta carta podría extenderse abordando mil y un asuntos, sin embargo, creemos que va llegando el momento de ponerle fin. Toca dejar de aprender para encontrarnos en las clases.

Sed bienvenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T. y Gil, F. (2020). “La condición narrativa de la identidad docente”. En E. Vila e I. Grana (Coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 35-50). Octaedro
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bermúdez, V. (23 de julio de 2021). Izquierdas e innovación educativa. *El Periódico de Extremadura*. URL: <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2021/06/23/izquierdas-innovacion-educativa-54146557.html>
- Bermúdez, V. (13 de marzo de 2019). Pedagogos que odian la pedagogía. *El Periódico de Extremadura*. URL: <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2019/03/13/pedagogos-odian-pedagogia-44051172.html>
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>
- Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación*. Morata.
- Coscollá, I. (2016). ¿Quién es el sistema educativo? *Cuadernos de pedagogía*, 471.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.
- Laborde, A. (12 de octubre de 2021). Apartado un profesor por mostrar en clase el Otelo del actor blanco Laurence Olivier en EE UU. EL PAÍS. URL: <https://elpais.com/cultura/2021-10-12/apartado-un-profesor-por-mostrar-en-clase-el-otelo-del-actor-blanco-laurence-olivier-en-ee-uu.html>
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. NOVEDUC.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. RBA.
- Martí, J. (5 de julio de 2021). Ser profesaurio en la escuela del siglo XXI. *XarxaTIC*. URL: <https://xarxatic.com/ser-profesaurio-en-la-escuela-del-siglo-xxi/>
- Meirieu, Ph. (2005). *Carta a un joven profesor*. Graó.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*. Anagrama.
- Sierra Nieto, J. E., & Vila Merino, E. S. (2021). Repensando la relación con la teoría a propósito de la obra de Paulo Freire. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 1–5. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.001>
- Sierra, J. E. (2020). Enseñar a pensar en las posibilidades. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 175-179. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9901>
- Sierra, J. E.; Fernández, M.; Caparrós, E. y Alcaraz, N. (2019). “¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado”. En J. Gómez-Galán; Mª P. Cáceres-Reche y E. Delgado-Algarra (Eds.). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria* (pp. 125-144). Octaedro.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. MCEP.
- Zambrano, Mª. (2005). *La vocación de maestro. La aurora de la razón poética*. Ágora.

**AUTOESTIMA, ANÁLISIS EXPLORATORIO EN SOLUCIONES
EXTRAJUDICIALES Y MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO DE MENORES****SELF-ESTEEM, AN EXPLORATORY ANALYSIS IN EXTRAJUDICIAL REPAIRS AND
OPEN RESOURCES FOR MINORS**

Alberto Aguilar González

Coordinador Programa I+I. Federación de Plataformas Sociales Pinardi

José Carlos Rodríguez Díaz

Coordinador Programa Redes. Federación de Plataformas Sociales Pinardi

Fecha de recepción y de aceptación: 30 de diciembre de 2019, 2 de diciembre de 2021

Resumen: El presente trabajo tiene como fin el análisis de los valores de la autoestima en una muestra formada por 555 menores y jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años pertenecientes al Programa de Reparaciones Extrajudiciales y Desarrollos Educativos (REDES), Programa perteneciente a la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reducción y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI), desarrollado mediante contrato de servicio público con la Federación de Plataforma Sociales Pinardi. Este Programa atiende desde la perspectiva socioeducativa a los menores sujetos al cumplimiento de medidas judiciales, así como aquellos otros que tienen que realizar reparaciones extrajudiciales dentro del ámbito de la justicia juvenil.

A estos menores y jóvenes se les aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados arrojaron que las puntuaciones obtenidas son similares a otros estudios, y que se encuentran diferencias significativas entre sexo, tipo de actividad judicial y no tanto por edad. Se encontraron relaciones entre la autoestima con sexo, edad y medida judicial. Las principales conclusiones de este estudio es validar el perfil descriptivo sobre la autoestima en estos menores, la cual puede permitir ajustar las intervenciones orientadas a la mejora del autodesprecio o autoaprecio en función del sexo, así como valorar la edad como una variable para intervenir sobre la autoestima para la prevención de conductas de reproche penal.

Palabras clave: autoestima, autodesprecio, autoaprecio, escala Rosenberg, adolescentes, resiliencia.

Abstract: This paper aims to analyze the values of self-esteem in a sample of 555 children and young people aged between 14 and 19 years belonging to the Program Extrajudicial Repairs and Educational Development, program belonging to the Agency for the Reduction and Reinsertion of Juvenile Offenders of the Community of Madrid (ARRMI), signed by public service contract with the Federation of Pinardi Social Platform. This Program attends from a socio-educational perspective to minors subject to compliance with judicial measures, as well as those who have to carry out extrajudicial reparations within the scope of juvenile justice.

To this minors and youngs, were applied the Rosenberg Self-Esteem scale. The results showed that the scores are similar to other studies, and found significant differences between sex, activity and age not so much. There are also differences in the relationship between self-esteem with sex, age and judiciary measures. The main conclusions of this study is to validate the descriptive profile on self-esteem in these minors, which may allow adjusting the interventions aimed at improving self-esteem or self-esteem based on sex, as well as assessing age as a variable to intervene on the self-esteem for the prevention of conduct of criminal reproach.

Keywords: self-esteem, self-loathing, self-reward, Rosenberg scale, teenagers, resilience.

1. INTRODUCCIÓN

La autoestima es una dimensión que cada día está más presente en la vida de las personas, desde la psicología popular hasta la disciplina científica de ésta. En las últimas décadas este constructo está siendo fuente de inspiración e investigación de cara a la intervención con todos los sectores poblacionales; menores, adolescentes, adultos, ancianos, etc., y en todos los campos psico-social, pedagógico, motivacional, laboral, etc.

La autoestima es considerada como uno de los aspectos o constructos fundamentales en la formación de la identidad del sujeto, algunos autores (Dubois, Bull, Sherman y Robert, 1998) lo valoran como uno de los predictores más importantes en el grado de ajuste psicosocial y relacional, por lo que se podría valorar su estudio y análisis como un posible predictor, como factor de riesgo o de protección en el ámbito de los menores infractores.

Este constructo es concebido como una dimensión que se mueve en dos polos, positivo (autoaprecio) o negativo (autodesprecio), o como una tendencia direccional entre alto y bajo (Oliva, 2011) y que esta dimensión es la autopercepción que realiza uno mismo basándose en una evaluación subjetiva. Haeussler y Miliciç (1997) consideran que en la base de la autoestima está la conciencia de sí mismo y que ésta es la dimensión afectiva de la información objetiva que el sujeto recibe de su entorno, como la aprobación o desaprobación en diferentes contextos; escolar, social, familiar, etc., que se van internalizando especialmente en las edades más tempranas.

Numerosas y diversas conceptualizaciones se han hecho de la autoestima, Rogers (1951: 34) ya la definía como “una configuración organizada de percepciones del yo” o Copersmith (1967: 4-5) lo explicaba como “la evaluación que el individuo hace generalmente con respecto a sí mismo; ésta expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en la que el sujeto cree ser capaz, importante, exitoso y valioso”. Se puede plantear una definición, algo densa, establecida por Martínez, Quintanal y Tellez (2002) describiendo la autoestima como una entidad que haciendo referencia al “yo” o “mi” hace que sea una realidad organizada y estructurada jerárquicamente, multifacética y multidimensional, de carácter estable y que se debe a la evaluación de uno mismo, siendo algo dinámico y aprendido producto del feedback recibido.

Para Martínez et al (2002) las fuentes de información de la autoestima son la familia, donde el tipo y calidad de atención que los hijos reciben de sus padres, el equilibrio afectivo, respeto y los límites que determinan la forma de pensar y sentir que tiene uno mismo, también el propio concepto que tienen los padres de sí mismos, “un autoconcepto negativo de los padres se asocia con un autoconcepto negativo de los hijos”. Otra fuente de información que influye significativamente en la imagen y estima del sujeto es la escuela. La imagen del yo físico y corporal también influyen, el control del cuerpo durante los primeros años, la apariencia física, la aceptación por los demás mejoran la autoestima, mientras que, en edades como la adolescencia, ciertos aspectos fuera de los “estereotipos culturales de belleza” influyen negativamente en la estima. Los autores citan como otra fuente de influencia en la autoestima el lenguaje y la habilidad para conceptualizar y verbalizar el yo y los otros. El feedback o la interpretación de la información procedente del medio, la información que reciben los niños y adolescentes es la principal fuente, según estos autores, especialmente de padres y maestros en un inicio, pero posteriormente se va dando más peso a la información recibida por los amigos y los iguales, que es especialmente significativa. Otra fuente de información son los massmedia o medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, las modas, los programas de televisión, etc. que influyen en la percepción y valoración que tienen de sí mismos, en las expectativas de un yo ideal frente al yo real, siendo diferencias que influyen negativamente cuanto más grande es la brecha.

A nivel evolutivo de la autoestima, especialmente en edades comprendidas de 12 a 18 años, Erikson (1963, citado en Martínez et al, 2002) afirma que durante la adolescencia el principal problema es resolver su propia identidad, como individuo único y diferente a los demás. En estas edades se producen muchos cambios, la maduración física, la edad académica y el cambio de la primaria a los institutos. Simmons, Rosenberg y Rosenberg (1973) consideran que es durante la adolescencia una de las etapas más sensibles e inestables para la autoestima, siendo la más negativa, considerando a las adolescentes en especial (Cardenal, 1999) como las más afectadas por la imagen personal, pero es la autonomía, según Martínez et al (2002) lo que más y mejor define la identidad, esa necesidad de reafirmarse y de la independencia frente a los adultos, donde tienden a identificarse con iguales o llegando a compararse con adultos para diferenciarse de los que son menores.

En definitiva, un autoconcepto positivo es el comienzo para una vida sana, de éxito personal, social, académico y profesional (Martínez et al, 2002) por lo que trabajar desde edades tempranas, en la escuela, en la familia y otros contextos sociales deberían considerarse objetivos prioritarios. En cambio, una percepción de sí mismo deficitaria, según Swain (1991, citado en Sanabria y Uribe, 2010) pueden ser aspectos influyentes en la comisión de conductas antisociales. Existen diferentes variables a tener en cuenta como factores de riesgo en los menores infractores para la comisión de conductas delictivas e infractoras (Mampaso, Pérez, Corbí, González y Bernabé, 2014), que son: variables sociales (adaptación escolar, afectivas, de ocio, culturales, salud e higiene, laborales) sociodemográficas (edad, tipo de familia, fracaso escolar, drogodependencias, racismo, xenofobia) y variables psicológicas (baja tolerancia a la frustración, impulsividad, inmadurez, baja autoestima) y según estos autores, citando a Graña y Rodríguez (2010) los menores infractores son individuos que se caracterizan por una baja autoestima, con bajos sentimientos de autoeficacia, falta de oportunidades de éxito, experiencias gratificantes, sin normas ni referentes que puedan generar una seguridad personal y confianza en sí mismos.

La autoestima está muy relacionada con la capacidad adaptativa de los menores. La resiliencia, es estudiada como adaptación a las tareas vitales, a la ausencia o presencia de problemas de salud mental o en el involucrarse en conductas de riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005, citado en Leiva, Pineda y Encina, 2013), y que como recurso interno en la adolescencia dependen de factores como la autoeficiencia, las autopercepciones positivas y una adecuada autoestima y que la autoestima global tiene un efecto protector, reduciendo los efectos negativos. Los resultados encontrados por Leiva et al (2013) encontraron una correlación significativa entre una mayor autoestima a una mayor resiliencia, por lo que, a mayor autoestima, mayor presencia de características resilientes, así como comportamientos adaptativos, mayor autonomía y la resolución positiva de conflictos, lo que facilitaría la posibilidad de reducir factores de riesgo y minimizar las conductas infractoras.

La Comunidad de Madrid cuenta con un organismo autónomo, la Agencia para la Reducción y Reinserción del Menor Infractor de la Comunidad de Madrid, (Ley 3/2004, de 10 de diciembre, de creación de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor) que es a quien le corresponde la ejecución de las medidas adoptadas por los órganos judiciales en aplicación de la legislación sobre responsabilidad penal de los menores y las soluciones extrajudiciales. A través de un contrato de servicio público con la Federación de Plataformas Sociales Pinar di desarrolla el Programa de Reparaciones Extrajudiciales y Desarrollos Educativos. Dentro de las distintas líneas de trabajo, basadas siempre en la mejor atención a los menores, se ha llevado a cabo esta investigación aprovechando la larga trayectoria y experiencia en este ámbito de intervención, de cara a un mejor conocimiento de las características y necesidades que presentan muchos de los menores que participan en el conjunto de las actividades socioeducativas y apoyo psicológico que se llevan a cabo en el programa REDES.

El objetivo del presente estudio es analizar de forma descriptiva las puntuaciones posibles, la media y

desviación típica, la interacción entre las diferentes variables con la autoestima y sus subniveles, comprobar diferencias de estos aspectos con el tipo de medida y corroborar con otras investigaciones hechas en poblaciones españolas en una muestra de menores participantes en el programa REDES.

2. METODOLOGÍA

El diseño realizado para la investigación se trata de una metodología no experimental, selectiva y ex-post-facto, dado que el objetivo de ésta es obtener información descriptiva o diferencial. El análisis estadístico de datos realizados, para la comparación de medias y diferencias de estas, fue a través del análisis de varianza ANOVA y el estudio de relaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson.

2.1. SUJETOS

La muestra seleccionada se ha compuesto por 555 individuos (N= 555), de los cuales 416 eran varones, suponiendo el 74.95% de éstos y 139 eran mujeres, siendo el 25.05% de la muestra. Los participantes del estudio fueron menores seleccionados de diferentes Centros de Día, para la ejecución de medidas judiciales y soluciones extrajudiciales, gestionado de la Federación de Plataformas Sociales Pinar di, ubicados en Alcalá de Henares, Madrid y Parla. El acceso a la muestra fue no probabilístico, de carácter intencional o de conveniencia. Una vez se iban seleccionando los participantes, quienes estaban cumpliendo algún tipo de Reparación Extrajudicial o medida educativa, se les iba explicando las condiciones del estudio, los derechos que les asisten, así como la obtención del consentimiento informado.

La edad comprendida ha sido desde los 14 años, límite inferior, hasta los 19 años, superior. La media de edad ha sido de 16.49 años y una desviación típica (DT) de 1.182. En el caso de los varones, la media de edad es de 16.53 con una DT de 1.161 y de las mujeres la media es de 16.35 y una DT de 1.239, en el desglose por edades los datos obtenidos se muestran en la tabla 1. Se han recogido escalas en función del tipo de actividad que los individuos han tenido que realizar en los diferentes centros de día, siendo un 65.23% Reparaciones Extrajudiciales (REJ) y un 34.77% diferentes tipos de medidas judiciales (MJ) de medio abierto como; Tareas Socioeducativas (TSE) -10.99%-, Prestaciones en Beneficio de la Comunidad (PBC) -15.50%-, Asistencia a Centro de Día (ACD) -5.4%-, Libertad Vigilada (LV) -7.74%. Antes de realizar la prueba, se ha contado con el consentimiento informado verbal de todos, habiendo explicado las condiciones y objetivos de la prueba y el posterior tratamiento de datos de forma anónima.

2.2. INSTRUMENTOS

La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965a, 1965b) es una escala cuyo objeto es medir la percepción que tienen los menores sobre su autoestima, aunque puede valorarse desde dos perspectivas, bifactorial, sobre aspectos negativos y déficits en los positivos, autoconfianza y autodesprecio, o unifactorial, como única dimensión de la autoestima. En este caso, la aplicación se realiza para analizar su dimensión global y sus dos subdimensiones. La escala consta de 10 ítems, de respuesta múltiple, contestando en qué grado se sienten identificados con la premisa que se ofrece, yendo del 1 en muy desacuerdo al 4 en muy de acuerdo, para aquellos ítems de codificación positiva -1,2,4,6,7- y en el resto de ítems, son de respuesta inversa, por lo que un muy de acuerdo supone un 1 y un muy desacuerdo se le da el valor de 4 -3,5,8,9,10-. Las puntuaciones totales obtenidas oscilan entre el 10 y el 40, con una estimación inicial de aquellas puntuaciones globales con menos de 25 puntos presentan una autoestima baja, siendo problemas significativos, entre 26 y 29 significa una autoestima media, no es problemático, pero es conveniente mejorarlo y más de 30 es una autoestima alta. Una interpretación no considerada en la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) es aquellas de 40, que podrían indicar sesgo de deseabilidad social o una autoestima baja desproporcionada o inflada lo que podría implicar que no se responsabilizan de sus conductas, ni de los errores, no aprenden y se vuelven rígidos, con tendencia a tener sesgos en la automejora (Roca, 2012).

Una vez finalizada la aplicación de las escalas, los datos fueron tratados mediante Excel y Spss v.22.0., también se incluyeron variables sociodemográficas como la edad, sexo, tipo de medida o solución extrajudicial, formación u ocupación.

3. RESULTADOS

Tras realizar un análisis de fiabilidad mediante α de Cronbach, el resultado obtenido ha sido de .764 siendo un valor próximo a .80 como valor recomendado que dé garantías en la consistencia interna, siendo valores muy similares encontrados en otras investigaciones. Los estadísticos de los ítems son mostrados en la tabla 1.

Tabla 1: Estadísticos de los ítems

	Media	Desv. típ.	Varianza
Item 1	3.45	.629	.396
Item 2	2.95	.874	.763
Item 3	3.49	.584	.341
Item 4	3.50	.643	.413
Item 5	2.90	.891	.794
Item 6	3.10	.932	.869
Item 7	3.48	.667	.445
Item 8	2.57	1.073	1.152
Item 9	3.46	.765	.585
Item 10	3.35	.792	.628

Tras recoger la información, los datos obtenidos han oscilado entre 10 y 40 puntos, con una media de 32.25 puntos y una DT de 4.523. Se pueden observar diferencias en las puntuaciones, especialmente diferencias por género y diferencias por edad (tabla 2). Se podría plantear a la vista de los resultados que los rangos de normalidad de la autoestima a términos globales irían entre 27.79 -28- y 36.87 -37-. Es importante la recogida de datos divididos por edades y género con el objeto de valorar si se pueden apreciar diferencias significativas, dado que se trata de etapas sensibles y críticas, y valorar si en algún momento se da un incremento o decremento de la percepción de sí mismo.

Tabla 2: Puntuaciones típicas por edad y género

	Edad											
	14		15		16		17		18		19	
	Sexo Varón	Sexo Mujer										
Media	31.95	32.38	32.08	30.33	32.81	32.42	32.54	30.42	33.65	29.59	31.78	35.00
DT	4.524	6.718	4.513	4.594	4.082	3.836	4.395	5.431	4.154	5.242	1.787	1.414

En los resultados pueden apreciarse diferencias de puntuaciones más altas en los varones que en las mujeres, con menores puntuaciones en cuanto a las DT. Respecto a las edades, en términos generales, no se aprecian diferencias entre éstas, salvo una bajada de menos de un punto, aproximadamente a los 15 años. En los datos recogidos donde se ha distinguido edad y sexo, se mantienen medias similares intraedades, pero puede apreciarse diferencias de medias de los distintos sexos con las distintas edades.

También se han recogido las medias en función del centro de procedencia, de cara a poder valorar el motivo o plantear posibles variables no controladas o extrañas, no se detallan al no ser relevantes y no aportar posibles diferencias significativas.

Respecto a la formación, se ha observado que puntuaciones inferiores en la formación asociada al primer ciclo de secundaria -1º, 2º de ESO y ACE- mientras que aumentan en la autoestima aproximadamente un punto en aquellas formaciones vinculadas al segundo ciclo y vuelven a aumentar con los niveles superiores con el Bachillerato. En el apartado Otros se incorpora una disparidad de formación, como es la formación permanente, escuelas taller, cursos privados y universitarios, y en la sección de *sin ocupación* se incorpora a aquellos individuos que o bien se encuentran desempleados, o en búsqueda de empleo o que simplemente han abandonado el sistema educativo sin expectativas de futuro formativas inmediatas.

De los datos obtenidos, la autoestima global en las REJ la media es de 31.86 con una DT de 4.614, mientras que en las MJ es un 32.97 con una DT de 4.266. En el subnivel de Autoaprecio, las reparaciones puntúan con una media de 17.10 y una DT de 2.157, mientras que en las medias se ha encontrado un 17.56 con una DT de 2.098. En el autodesprecio, la media en las Reparaciones se encuentra en 14.75 y una DT de 3.331, y las medidas en 15.40 con una DT de 3.078. Desglosando las puntuaciones por medidas, los resultados obtenidos han sido de TSE en la autoestima global 32.85 (DT= 4.262), PBC de 33.29 (DT=4.231), LV de 32.42 (DT= 4.404) y ACD de 34.00 (DT =4.583).

Respecto a los resultados obtenidos (tabla 3) desde la perspectiva bifactorial de los distintos componentes de la autoestima puede observarse los siguientes resultados lo que indica que los hombres tienden más a realizar y destacar sus aspectos positivos como mecanismos de mejora de la autoestima mientras que las mujeres tienden más a lanzarse a sí mismas mensajes de autodesprecio o negativos, donde puede observarse diferencia en la ejecución de cada subdimensión. Sobre la relación entre variables, puede decirse que, en cuanto al estudio de los dos *subniveles de la autoestima*, se ha encontrado que existe una correlación positiva baja (.375) entre ambos, existiendo una correlación de intensidad muy alta (.898) entre la *autoestima global* y su subnivel de autodesprecio, y respecto al a relación de autoestima y autoaprecio, existe también una fuerza de relación alta (.745).

Tabla 3: Autoestima global y por factores en diferencia de género

	Autoaprecio			Autodesprecio			Autoestima Global		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Varones	Mujer	Total	Varones	Mujer	Total	Varones	Mujer	Total
Media	17.45	16.71	17.26	15.26	14.15	14.98	32.71	30.86	32.25
Desv. típ.	2.048	2.338	2.146	3.186	3.338	3.257	4.523	4.984	4.523

La relación entre la autoestima global con diferentes variables se ha encontrado que existe una correlación negativa baja (-.177) respecto al sexo. Otro grado de asociación y su fuerza, es la encontrada entre el tipo de medida y la autoestima, de .117, siendo muy baja, lo que indicaría que en las medidas judiciales suele puntuarse más alto en autoestima, la medida también muestra una correlación significativa en los dos subdimensiones, .102 en cuanto al autoaprecio y .095 sobre el autodesprecio, de tipo de intensidad muy baja. La edad muestra un nivel de intensidad de asociación baja (.244) y su relación con la medida, es decir, a mayor edad, más presencia de medidas judiciales o lo que sería similar, cuanto más jóvenes, más presencia de soluciones extrajudiciales. El sexo correlaciona con el autoaprecio de forma muy baja -.149 y -.147 en el autodesprecio, los valores altos en estas dimensiones tienen a darse menos en el género femenino.

Recogidos los datos, tras realizar un Análisis de Varianza (ANOVA), sobre la autoestima global, se puede afirmar que existen *diferencias significativas* entre los datos obtenidos por género, donde $F(1, 553) = 17.834$; $p < .01$ ($p = .000$) para un nivel de confianza del 99%. En cambio, no se encuentran diferencias significativas por edad ya que $F(5, 549) = 1.053$; $p = .386$. Respecto a otras variables recogidas, como el tipo de medida desarrollada, se aprecian diferencias significativas respecto a las puntuaciones de autoestima, donde $F(1, 554) = 7.671$; $p < .01$ ($p = .006$), tampoco se encuentran diferencias entre el tipo de formación, $F(9, 545) = 1.059$; $p = .392$. No obstante, hay que destacar que se encuentran *diferencias significativas* en cuanto al nivel de autoestima global en función del centro donde se ha realizado la EAR, con $F(2, 552) = 5.656$; $p < .01$ ($p = .004$) para un nivel de confianza del 99%.

En cuanto al análisis bifactorial, no se han encontrado diferencias por la edad sobre el autoaprecio, siendo $F(5, 549) = .838$; $p = .523$ y el autodesprecio con $F(5, 549) = .995$; $p = .420$, tampoco se han encontrado diferencias según el lugar de origen o centro de referencia siendo el Autoaprecio $F(2, 552) = 3.502$; $p < .01$ ($p = .031$) y el Autodesprecio con $F(2, 552) = 4.584$; $p < .01$ ($p = .011$), no obstante podrían encontrarse subiendo el margen de confianza al 95%. Con todo ello si se han encontrado diferencias significativas en las dos subdimensiones de la autoestima en cuanto al sexo, donde en el factor Autoaprecio el resultado del ANOVA ha sido de $F(1, 553) = 12.551$; $p = .000$ y respecto al Autodesprecio se ha obtenido de $F(1, 553) = 12.261$; $p = .000$,

también se han encontrado diferencias significativas entre las Reparaciones Extrajudiciales y las Medidas Judiciales, en los dos subfactores y la autoestima global, en el subfactor de autoaprecio el resultado es de $F(1, 553) = 5.828$; $p < 0.05$ ($p = .016$) con un intervalo de confianza del 95%, encontrándose diferencias significativas en el aspecto del autodesprecio con $F(1, 553) = 5.051$; $p < 0.05$ ($p = .25$) y la autoestima global en $F(1, 553) = 7.671$; $p < 0.05$ ($p = .006$). La varianza total del autodesprecio es muy baja, explicada en un 7%, en un poco más se explica la del autoaprecio, en un 9% y en la autoestima global es explicada la varianza total en un 12%. También más específicamente se han encontrado diferencias significativas entre Reparaciones Extrajudiciales y Prestaciones en Beneficio de la comunidad, existiendo estas diferencias en el autoaprecio $F(1, 446) = 5.084$; $p < 0.5$ ($p = .025$), en el autodesprecio $F(1, 446) = 4.776$; $p < 0.5$ ($p = .029$) y autoestima global $F(1, 446) = 6.9$; $p < 0.5$ ($p = .009$) en este último con un margen de confianza del 99%. Las varianzas totales explicadas son muy bajas, siendo un .09% en autoaprecio, .08% en autodesprecio y 1.3% en la autoestima global.

De la autoestima global, redondeando, con una media de 32 y Desviación Típica de 4, se puede estimar que aquellos que están por debajo de 28 y por encima de 32 se saldrían de los rangos de normalidad, lo que supone que aquellos que estén por debajo o encima de dos desviaciones típicas serían menores con ciertas dificultades en este aspecto, una baja autoestima. De la muestra total, por debajo de la normalidad se encuentran 49 (8.8%) donde de éstos, se ha encontrado 5 sujetos (.9%) con tres Desviaciones típicas. Los individuos con dos Desviaciones Típicas por debajo de la media suponen el 7.9% de la muestra (44

sujetos). De estos primeros, se ha encontrado que las Reparaciones Extrajudiciales suponen el 80% frente a las medidas. En el caso de los segundos, las reparaciones suponen el 79.6% y el 20.4% para las medidas judiciales. En el caso de la autoestima inflada o baja desproporcionada que son aquellos que están por encima, en dos Desviaciones típicas, se ha encontrado un total de 21 sujetos (3.8%) siendo de éstos el 66.7% Reparaciones Extrajudiciales y un 33.3% medidas. El total de individuos que han presentado una autoestima desajustada, bien por lo alto o por lo bajo, serían 66 representando un 12.6% de la muestra total y de los cuales 75% son REJ y el 25% son Medidas Judiciales. El 46.9% de los menores por debajo de dos Desviaciones Típicas son de sexo femenino, contrastando así con que las mujeres representan el 25.05% de la muestra total, desde los 14 hasta los 15 años, hay más mujeres que varones, a partir de los 17 aumenta en los varones. En cuanto a la autoestima alta, con valores que rondan la puntuación directa de 40, se encuentra que tan solo el 19% son mujeres, del total de la muestra, de éstos, el 66.7% son Reparaciones Extrajudiciales, mientras que el 33.3% son medidas judiciales y del rango de edad que mayor autoestima inflada se ha encontrado en los 17 años con un 38.1%, mientras que los 14 años, con un 9.5% han puntuado así, patrón que se repite en la autoestima baja, con un 8.2% en el rango de los 14 años y el que mayor se da es en los 17 años con un 34.7%.

4. CONCLUSIONES

Como se ha dicho anteriormente, el presente estudio descriptivo no tiene intencionalidad de estudiar las propiedades psicométricas de la EAR, su fiabilidad, validez, consistencia interna, etc. dado que ya existe literatura científica al respecto (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez- Morejón, 2004; Martín- Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007 y Manso- Pinto, 2010) en su adaptación con muestras en poblaciones españolas, por lo que es la descripción de los valores que se pueden obtener de la EAR en una población juvenil de entre 14 y 19 años el objeto de análisis y más concretamente en menores infractores.

Pueden observarse ciertas diferencias en las puntuaciones en las diferentes investigaciones (tabla 4), de hasta 7 puntos aproximadamente, si bien es cierto, que en el caso de la muestra de Vázquez et al (2004) se trata de sujetos pertenecientes o que han acudido a centros de salud mental y que una característica de éstos es la presencia de una autoestima baja, el resto de investigaciones sitúan al mismo nivel aproximadamente las puntuaciones, estableciendo las diferencias de las mujeres en puntuaciones inferiores que las de los varones, salvo la excepción de la investigación de Manso-Pinto (2010) cuya muestra se centraba en una población universitaria.

Tabla 4: Relación de resultados de diferentes estudios con la EAR

	Varones		Mujer		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Manso- Pinto (2010)	31.07	5.00	32.94	4.74	32.21	5.91
Vázquez et al. (2004)	26.43	5.51	25.27	5.57	25.71	5.57
Vázquez et al. (16-21) (2004)	29.50	3.57	24.29	6.39	25.77	6.17
Martín- Albo et al (2007)	32.53	3.92	31.14	4.55		
REDES- Pinardi	32.71	4.52	30.86	4.98	32.25	4.52

La literatura científica al respecto, de la relación entre menores infractores y la autoestima indicaba que éstos, en uno de sus factores, no el único, era un desajuste de la autoestima, el autoconcepto y la percepción de sí mismo para lograr los objetivos. Con los datos obtenidos, comparando aquellos menores de medidas judiciales con sentencia firme por hechos de típicos de reproche penal que supone el cumplimiento de una medida, frente aquellos pertenecientes a los programas de Soluciones Extrajudiciales, donde son individuos normalizados, con variables ambientales o del entorno más normalizadas, como la situación socio familiar, socioeconómica y comunitaria han cometido un delito o falta clasificado, por lo tanto, los datos descritos, pueden permitirnos cuestionar o tener que analizar más en profundidad la autoestima como un factor de riesgo, por lo que podríamos establecer las diferencias en un mayor desajuste entre los factores de la autoestima, dado que los menores con medidas judiciales presentan una puntuación más alta en la autoestima global y una mayor puntuación en el autoaprecio, menor percepción negativa sobre sí mismos, en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el autodesprecio, mientras que las Reparaciones Extrajudiciales, su autoestima es más baja, pudiéndose derivar de una interacción de una baja percepción de sí mismos de sus cualidades negativas, con un nivel de exigencia ante sus errores, siendo así más consciente del autoreproche.

Los resultados obtenidos en la investigación permiten establecer nuevas medias y DT para realizar una intervención eficaz, la puntuación de 32.25 en la población global, es superior a las informadas en otras publicaciones, en los hombres, con 32.71 es superior, salvo en las mujeres, 30.86, siendo inferior a la investigación de Martín- Albo et al (2007) y Manso-Pinto (2010). Esta puntuación tan baja en las mujeres debe valorarse como un indicador adecuado para trabajar de forma psicopedagógica la mejora de la autoestima, además, existe una relación, aunque débil ($r = -.177$) que podría indicar que las mujeres mayores de 16 años con medidas judiciales o soluciones extrajudiciales podrían tener una baja autoestima, por lo que se podrían valorar estas condiciones como un predictor de la autoestima, aunque no consistente. Es importante destacar también la relación existente de la edad, ($r = .244$), donde una baja autoestima podría indicar factores de riesgo para la realización de conductas de reproche penal, y que esto podría estar vinculado a una concienciación, mayor culpabilidad, reconocimiento y conciencia haber cometido hechos delictivos y conductas asociales.

Por lo que se podría valorar un perfil de riesgo donde un menor, y en particular las mujeres, cuanta más edad tenga, destacar que empiezan a existir diferencias significativas en cuanto a género a partir de los 17 años, y más baja sea la autoestima, más probabilidades tendrá de cometer conductas de alto reproche penal o de resolver problemas de forma poco prosocial. Para este perfil, con los datos obtenidos, se debe priorizar la intervención en la mejora de la autoestima, la reformulación positiva, etc., para aquellas puntuaciones inferiores a 29 en los varones y 26 para las mujeres, no obstante, hay que tener presente que aquellas puntuaciones superiores a 37 para varones y 36 para mujeres, próximas a 40 podrían indicar una alta deseabilidad social o la autoestima inflada también denominada baja desproporcionada aunque sería de interés el estudio de la autoestima vinculada a menores infractores especialmente aquellos que han cometido delitos más graves y/o los que han pasado por intervenciones en desarrollo personal y social, generándoles una base únicamente teórica que les permite ser socialmente deseables y de ahí que puedan presentar puntuaciones altísimas en la EAR.

También se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la autoestima global como en los diferentes factores (autoaprecio y autodesprecio) de las Reparaciones Extrajudiciales y las Libertades Vigiladas, donde se podría inferir que un alto nivel de autodesprecio, supone una mayor sensibilidad y conciencia sobre sí mismo, como hacia las normas sociales y remordimiento, por lo tanto hace reconocer los hechos infractores o de reproche penal, mientras que ese bajo autodesprecio podría implicar no asumir, ni reconocer los hechos cometidos, pudiendo dar lugar también a déficits de autoconocimiento y autocrítica

sobre sus actos y por tanto mostrar una mayor dificultad para el cumplimiento de la sanción, no tomando conciencia sobre el reproche social y penal que implica. Hecho que se demuestra con los índices de incumplimiento en las Reparaciones Extrajudiciales (2% aproximadamente) frente a las Libertades Vigiladas (20% aproximadamente). Probablemente vinculado al hecho de la intervención en Reparaciones desde los presupuestos de la justicia restaurativa, la aceptación del delito y su correspondiente arrepentimiento y subsanación al hecho, reconocimiento explícito.

De cara a la continuidad de las investigaciones, sería de interés analizar la autoestima desde el modelo bifactorial – autoconfianza y autodesprecio- y un modelo de intervención ajustando éstos a las necesidades de trabajar los aspectos positivos o reformulando los negativos. También sería interesante la adopción de una forma paralela del cuestionario con el objeto de establecer programas de intervención de mejora de la autoestima y validar su efectividad mediante el sistema de test y retest –pretest o postest. Por lo tanto, con los resultados obtenidos, se pueden también afirmar que los datos sobre la autoestima van a favor de los hombres como ya encontraron las investigaciones de Milicic y Garostegui (1993); Feingold (1994); Kling et al (1999) donde las diferencias entre 15 y 18 aumentaban considerablemente ($d=.33$) (citados en UNIR, 2016). De los resultados obtenidos, como prospectiva, esto nos podría sugerir futuras investigaciones dirigidas a llevar a cabo programas preventivos y de carácter temprano, y personalizados según género y cada subnivel de la autoestima, también sería interesante trabajar la relación entre la autoestima en todos sus subniveles y la relación con la reincidencia. También se hace necesario el estudio y su interacción con diferentes variables, así como un tratamiento recuperador u optimizador en los casos de una autoestima baja y baja desproporcionada, dado que un 12.6% de la muestra representa un número importante de menores con un desajuste significativo de la autoestima.

4.1. LIMITACIONES

Como limitación se podría indicar que no existen estudios donde se compare puntuaciones de autoestima de un grupo de control, normalizado, con ausencia de historial de conductas de reproche penal con menores infractores con el objeto de encontrar diferencias significativas, no obstante, se podría indicar que existe relación entre la medida judicial y la solución extrajudicial con la autoestima, dado que, en el caso de las medidas judiciales se considera que son derivadas de conductas que podrían tipificarse ya como graves, mientras que en otras como las Reparaciones Extrajudiciales son más leves.

Otra dificultad añadida, la heterogeneidad algunas variables interesantes por conocer de tipo explicativo, que son las fuentes de información de feedback que recibe el sujeto, por un lado, en el sentido académico, se ha visto puntuaciones en la autoestima en los individuos que se encuentran en los niveles superiores, por lo que permite apreciarse el éxito escolar como refuerzo de la autoestima, pero quedaría valorar, los aspectos familiares, autoestima de los padres, valores, pautas educativas, influencia de los mass-media, etc. También sería de interés, que no ha podido ser estudiado en este artículo los menores infractores con medidas privativas de libertad, ya que no se ha tenido acceso a éstos y dado que éstos menores se le pueden imponer este tipo de medidas al haber cometido delitos más graves o en circunstancias más severas que las propias de medio abierto, también por otro lado, el nivel de reincidencia es mayor en los menores que tienen este tipo de medidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarracensis*, 22(1), 29-42.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Barcelona: Aljibe.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman y Co.
- Dubois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 116(3), 429.
- Graña, J.L. y Rodríguez, M.J. (2010). *Programa central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid, España: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor de la Comunidad de Madrid.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Mampaso, J., Pérez, F., Corbí, B., González, P. y Bernabé, B. (2014). Factores de riesgo y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. *Psychologia Latina*, 5(1), 11-20.
- Manso-Pinto, J. F. (2010). Análisis psicométrico de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 8(1), 9.
- Martin-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458.
- Martinez, M., Quintanal, J. Y Téllez, J. A (2002). *La orientación escolar: fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- Milicic, N. y Gorostegui, M. E (1993). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psykhé* 1(2). 70- 79.
- Leiva, L., Pineda, M., y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111- 123.
- Ley 3/2004, de 10 de diciembre, de creación de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 297, de 18 de febrero de 2005.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. *Andalucía, España: Junta de Andalucía. Consejería de salud diseño y maquetación*. Obemedia SC.
- Roca, E. (2012). *Autoestima sana*. Una visión actual, basada en la investigación. Valencia: ACDE Cooperación y Desarrollo Ediciones.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rosenberg, M. (1965a). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1965b). The measurement of self-esteem. *Society and the adolescent self image*, 297. V307.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60(1), 141-156.

- Sanabria, A.M y Uribe, A.F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Julio-Diciembre, 257-274.
- Simmons, R. G., Rosenberg, F., y Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38(5), 553-568.
- Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Tema 5. Sexo, género y personalidad*. Material no publicado.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R., y Vázquez- Morejón, M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.

ENSEÑAR A PENSAR DESDE EL ÁREA DE LAS MATEMÁTICAS PARA LA COMPRENSIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHING THINKING FROM THE AREA OF MATHEMATICS FOR UNDERSTANDING AND SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS PROPOSED INTERVENTION IN PRIMARY EDUCATION

Paula Silvestre Folch

Departamento Educación Inclusiva, Desarrollo sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación

Pedro Senabre Perales

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia

Fecha de recepción y de aceptación: 27 de octubre de 2021, 2 de diciembre de 2021

Resumen: La necesidad como psicopedagogos de intervenir, diseñar y ofrecer herramientas que atiendan a las dificultades observadas en el aula para favorecer el aprendizaje competente y autónomo, la expresión y comprensión del propio pensamiento, el uso de las rutinas de pensamiento y el desarrollo de la competencia matemática, conforman el marco teórico sobre el que se asienta el diseño de la propuesta de intervención. Este diseño se conforma a partir de las rutinas de pensamiento como patrones de acción que ayudan a estructurar y desarrollar el pensamiento para la comprensión y resolución de problemas matemáticos, como respuesta a las dificultades observadas en los alumnos de segundo de Educación Primaria en esta área. Finalmente, se presentan las conclusiones, reflexiones, futuras líneas de investigación y limitaciones del trabajo realizado.

Palabras clave: pensamiento eficaz, comprensión, pensamiento, competencia matemática.

Abstract: The necessity such as psychopedagogues to intervene, design and offer tools that address the difficulties observed in the classroom to promote competent and autonomous learning, the expression and understanding of one's own thinking, the use of thinking routines and the development of mathematical competence, make up the theoretical framework on which the design of the intervention proposal is based. This design is made up of the thinking routines as action patterns that help structure, order and develop thinking for understanding and solving mathematical problems, in response to the difficulties observed in students in the second year of Primary Education in this area. Finally, the conclusions, reflections, future lines of research and limitations of the work carried out are presented.

Keywords: effective thinking, comprehension, thought, mathematical competence.

1. INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones se da por supuesto que el hecho de “pensar” es algo que los alumnos resuelven por ellos mismos, principalmente con su propia experiencia, pero ¿y si desde los primeros cursos de Educación Primaria se les enseña unos sencillos patrones de acción con los que poder desarrollar su pensamiento adquiriendo a la vez un contenido curricular? Dicha situación demanda la creación de propuestas de intervención que atiendan a la diversidad del alumnado de forma inclusiva a la vez que ofrezcan al alumnado herramientas a utilizar en su vida diaria; recursos relacionados con las operaciones fundamentales básicas (suma y resta), y que, a su vez, ayuden al alumnado a la resolución y comprensión de los problemas matemáticos (Calvo, 2008).

Esta propuesta plantea la metodología activa de enseñanza-aprendizaje, denominada Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL), que propone la inclusión de la enseñanza de destrezas de pensamiento en la enseñanza de los contenidos propios del currículo educativo, es decir, enseñar a los alumnos a pensar con destreza sobre los contenidos curriculares, desde el área de las matemáticas (Swartz et al., 2013). Para lograr llevar a cabo esta metodología es necesario basarse en el proyecto de investigación denominado *Project Zero*, que extrae el pensamiento a la luz para que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje, ofreciéndoles el acompañamiento necesario para lograr que sean competentes en la resolución y comprensión de problemas matemáticos (Chamorro, 2003).

Dicho proceso, como indican los creadores del *Project Zero*, Ritchhart et al. (2014), en su libro “Hacer visible el pensamiento”, se puede lograr mediante la técnica de rutinas de pensamiento, entendidas como patrones de acción que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar el pensamiento desde el contenido curricular que se desee. Por ello, el presente artículo tiene como finalidad presentar una propuesta para que el alumnado sea capaz de resolver y comprender problemas matemáticos mediante el uso de rutinas de pensamiento, con el propósito de ejercitar su pensamiento, a la vez, que se trabaja la competencia matemática.

2. ACCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Una primera aproximación al término de la acción psicopedagógica la entiende como la actividad planificada para la mejora de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los sujetos (Solé y Colomina, 1999). Los autores destacan la naturaleza colaborativa de dicha acción psicopedagógica, adaptándose a las características del contexto y de los destinatarios, ya que es necesaria la colaboración con los distintos agentes educativos y sociales de los sujetos para garantizar la eficacia de las acciones aplicadas.

Se acentúa, pues, la importancia de un acompañamiento que responda a las peculiaridades de cada alumno. En este caso, facilitar que el alumnado adquiera las habilidades cognitivas necesarias que le permitan ser competente en la resolución y comprensión de los problemas matemáticos mediante el uso del propio pensamiento, como forma de organizar la información recibida (Prados et al., 2014).

3. PENSAMIENTO EFICAZ

La palabra “pensamiento” puede ser utilizada en un sentido muy general para hacer referencia a casi todo lo que sucede en la mente humana. Para Allueva (2007), para ejercitar el pensamiento del alumno, es necesaria la enseñanza del uso de destrezas cognitivas que le ayuden a utilizar recursos cognitivos de forma adecuada, logrando un mayor rendimiento.

Swartz et al. (2013), definen pensamiento eficaz como “la aplicación competente y estratégica de des-

trezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas y críticas” (p.15).

De forma que, se entiende la comprensión como el resultado del propio pensamiento del individuo, ya que supone una implicación total en la actividad intelectual trabajando con procesos más activos y constructivos que el simple aprendizaje superficial, centrado en la memorización de conocimientos (Salmon, 2015). La idea de hacer el pensamiento visible surge de un proyecto de investigación educativa llamado *Project Zero*, desarrollado en Harvard Graduate School of Education (Ritchhart et al, 2014). Para el autor, el pensamiento visible es un enfoque que construye disposiciones para pensar, entre otras: la curiosidad, la comprensión y la creatividad, centrándose en las oportunidades para usar el pensamiento.

Para que los alumnos hagan su pensamiento visible existen una serie de procedimientos denominados rutinas de pensamiento, que mediante estrategias lúdicas y dinámicas acercan a los estudiantes y al docente a su propio conocimiento (Morales y Restrepo, 2015).

CUADRO 1: Tipo de rutinas de pensamiento

Rutinas para presentar y explorar ideas	Rutinas para sintetizar y organizar ideas	Rutinas para explorar las ideas más profundamente
<p>Ver-Pensar-Preguntarse Sirve para describir, interpretar y preguntarse sobre un objeto o imagen.</p>	<p>Titular Sirve para reflexionar y sintetizar lo esencial de la situación planteada.</p>	<p>Círculo de punto de vista Sirve para ponerse en una posición y hablar o escribir desde esa perspectiva, con el fin de comprenderla mejor.</p>
<p>Pensar- Inquietar- Explorar Sirve para activar el conocimiento previo, preguntarse y planear.</p>	<p>CSI: Color, Símbolo, Imagen Sirve para identificar una idea utilizando un color, símbolo y una imagen.</p>	<p>Luz roja, luz amarilla. Sirve para identificar errores en el razonamiento o áreas que necesitan cuestionamiento.</p>
<p>Puente 3-2-1 Sirve para activar el conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas.</p>	<p>Conectar-Ampliar- Desafiar Sirve para establecer conexiones, crear ideas y hacer preguntas tras una información planteada.</p>	<p>El juego de la soga Sirve para identificar y construir los dos lados de un argumento o tensión/dilema</p>
<p>Puntos de brújula Sirve para tomar decisiones, plantear y descubrir reacciones personales.</p>	<p>Conexiones-Desafíos- Conceptos- Cambios. Sirve para establecer conexiones, hacer preguntas, identificar ideas clave y considerar su aplicación.</p>	<p>Oración-Frase- Palabra Sirve para resumir, extraer información y/o completar un texto.</p>

Fuente: Información adaptada de Ritchhart et al. (2014).

Los alumnos son capaces de resolver mecánicamente las operaciones fundamentales básicas (suma y resta), pero no saben cómo aplicarlas para la solución de un problema (Calvo, 2008). Necesitamos pensar en algo y la metodología Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL) nos plantea que sea un contenido curricular. Dicha situación, refuerza la enseñanza de rutinas de pensamiento, como patrones de actuación encaminados a la comprensión y resolución de problemas matemáticos con el objetivo de que el alumno reflexione sobre el problema matemático que está realizando, alcanzando así el pensamiento eficaz a la vez que se trabaja la competencia matemática (Chamorro, 2003).

En definitiva, para lograr que los alumnos se conviertan en personas competentes matemáticamente, en este caso, con el uso de rutinas de pensamiento, estas deben estar diseñadas para desarrollar en ellos los aspectos anteriormente descritos.

4. OBJETIVOS

Nos proponemos diseñar una propuesta de intervención para la comprensión y resolución de problemas matemáticos mediante el uso de rutinas de pensamiento en un aula de segundo de Educación Primaria.

Para conseguir dicho objetivo, es necesario establecer objetivos específicos:

- OE1. Realizar una búsqueda bibliográfica acerca del pensamiento eficaz en el aula.
- OE2. Adaptar y emplear las rutinas de pensamiento como herramientas para la resolución de problemas matemáticos permitiendo una mejor toma de decisiones.
- OE3. Introducir una nueva metodología de trabajo en el aula basada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL) que ofrezca pautas de actuación para comprender y resolver problemas matemáticos.
- OE4. Desarrollar la competencia matemática en los alumnos mediante el uso de las rutinas de pensamiento.

5. METODOLOGÍA

La propuesta de intervención con sus respectivas sesiones realizada para el aula de segundo de Educación Primaria se adapta y emplea las rutinas de pensamiento como herramientas para la resolución de problemas matemáticos, cumpliendo así el OE2, junto a la introducción de una nueva metodología de trabajo en el aula basada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL), como se presenta en el OE3. Como resultado, se persigue que el alumnado sea matemáticamente competente en la resolución y comprensión de los problemas matemáticos presentados (OE4).

Además, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica para la creación del marco teórico, en la que cumplimos el OE1. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva en buscadores como Google académico, Dialnet, portales de difusión como bibliotecas online y diferentes libros publicados. Esta búsqueda se ha llevado a cabo mediante las siguientes palabras clave como: rutinas de pensamiento, pensamiento eficaz, pensamiento visible, rutinas de pensamiento, etc. De toda la información encontrada en libros y artículos, se han seleccionado aquellos que más se ajustaban al tema principal del presente artículo.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de intervención toma como referencia el paradigma constructivista propio de la teoría constructivista de Jean Piaget, entendido como el paradigma que concibe al ser humano como un ser capaz de procesar la información que recibe del exterior e interpretarla a partir de lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento (Aparicio y Ostos, 2018).

En segundo lugar, para orientar las acciones del enfoque metodológico propuesto, es necesario establecer una serie de principios metodológicos que sirvan de marco de referencia al maestro. En este sentido, Muñoz-Herrera et al. (2017) presentaron una propuesta de clasificación de los principios metodológicos de la que destacamos: el principio de “aprender a aprender”; el principio de apertura a la diversidad; el principio de interacción, socialización y comunicación y uso de su pensamiento dirigido a la comprensión y resolución del problema planteado; el principio de motivación y; el principio de globalización.

En tercer lugar, es necesario establecer la estrategia utilizada: el trabajo colaborativo junto a la propuesta de un portavoz de cada grupo y, en cuarto lugar, el modelo didáctico bajo el que se sustenta la propuesta de intervención es el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL). Se trata de un modelo didáctico que propone enseñar a los alumnos destrezas de pensamiento y fomentar

la reflexión metacognitiva sobre el propio pensamiento del alumno, bajo el contenido matemático que se desea reforzar: la comprensión y resolución de problemas matemáticos (Swartz et al., 2013).

6.1. Contenidos didácticos

Mostramos una tabla con los contenidos de aprendizaje vinculados con los objetivos didácticos y con el Bloque 1 del Área de Matemáticas propio del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

CUADRO 2: *Contenidos didácticos*

Vinculación con Objetivos Didácticos	Conceptuales (saber)	Procedimentales (saber hacer)	Actitudinales (saber ser)	Vinculación Bloque del Área
Nº1	Lectura comprensiva	Realización de lectura comprensiva	Interés por la lectura comprensiva	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas BL1.1
Nº2	Situación cotidiana que plantea un problema matemático	Descripción e interpretación de la situación cotidiana que plantea un problema matemático	Entusiasmo por la descripción e interpretación de situaciones cotidianas problemáticas	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1-BL1.3
Nº3	Pregunta del problema matemático	Selección y simplificación de los datos en una pregunta para la resolución de un problema matemático	Participación por la selección de datos necesarios en una pregunta que resuelva el problema matemático	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1-BL1.3
Nº4	Información (datos) necesaria e innecesaria de un problema matemático	Discriminación de la información necesaria e innecesaria para la resolución de un problema matemático	Interés por la discriminación de la información necesaria e innecesaria para la resolución de un problema matemático	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas BL1.1-BL1.3
Nº5	Diferentes puntos de vista de un problema matemático	Identificación de los diferentes puntos de vista de un problema matemático	Predisposición por la identificación de diferentes puntos de vista de un problema matemático	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas BL1.1-BL1.3
Nº6	Estrategia resolutoria según el tipo de problema	Selección de la estrategia resolutoria según el tipo de problema	Interés por la selección de estrategias resolutorias según el tipo de problema	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas BL1.2

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Competencias clave

Siguiendo la Orden ECD/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, se seleccionan las competencias clave que se desarrollan en la propuesta de intervención; Competencia lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

6.3. Temporalización

En cuanto a la organización temporal, se ha diseñado una propuesta de intervención para ser llevada a la práctica a lo largo de un cuatrimestre. Por ello, se han planificado las cuatro sesiones de desarrollo durante, por ejemplo, un día a la semana de un mes lectivo.

6.5. Programación de las sesiones

A continuación, se nombran las rutinas de pensamiento que se realizarán en las sesiones, así como su respectiva clasificación propuesta por Richhard et al. (2014), y sus objetivos vinculados en cada sesión.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

- Actividad de iniciación: Sesión 1. Rutina: Ver-Pensar-Preguntarse.
 - Tipo de rutina: rutina para presentar y explorar ideas.
 - Objetivos Específicos vinculados: OE2, OE3 y OE4.
 - Objetivos vinculados:
 1. Describir e interpretar la situación cotidiana que plantea el problema matemático.
 2. Argumentar matemáticamente la adecuación de la estrategia elegida para la resolución del problema.
 3. Seleccionar la estrategia resolutoria según el tipo de problema.
- Actividad de desarrollo. Sesión 2. Rutina: Titular.
 - Tipo de rutina: rutina para sintetizar y organizar ideas.
 - Objetivos Específicos vinculados: OE2, OE3 y OE4.
 - Objetivos vinculados:
 1. Realizar una lectura comprensiva en el enunciado matemático.
 2. Seleccionar los datos necesarios en una pregunta para la resolución de un problema matemático.
 3. Argumentar matemáticamente la adecuación de la estrategia elegida para la resolución del problema.
 4. Seleccionar la estrategia resolutoria según el tipo de problema.
- Actividad de desarrollo. Sesión 3. Rutina: Luz roja, luz amarilla.
 - Tipo de rutina: rutina para explorar las ideas más profundamente.
 - Objetivos Específicos vinculados: OE2, OE3 y OE4.
 - Objetivos vinculados:
 1. Realizar una lectura comprensiva en el enunciado matemático.
 2. Discriminar la información necesaria e innecesaria para la resolución de un problema matemático.
 3. Argumentar matemáticamente la adecuación de la estrategia elegida para la resolución del problema.
 4. Seleccionar la estrategia resolutoria según el tipo de problema.
- Actividad de desarrollo. Sesión 4. Rutina: Círculos de punto de vista.
 - Tipo de rutina: rutina para explorar las ideas más profundamente.
 - Objetivos Específicos vinculados: OE2, OE3 y OE4.

- Objetivos vinculados:

1. Realizar una lectura comprensiva en el enunciado matemático.
2. Identificar los diferentes puntos de vista de un problema matemático.
3. Argumentar matemáticamente la adecuación de la estrategia elegida para la resolución del problema.
4. Seleccionar la estrategia resolutoria según el tipo de problema.

Finalmente, en el Anexo 3 se presenta una tabla donde se esquematiza la composición y vinculación de las actividades.

6.6. Recursos didácticos

En el aula escogida para la propuesta de intervención, podemos encontrar diferentes materiales didácticos, que atendiendo a la clasificación propuesta por Carda y Larrosa (2007) se dividen en:

- Material de lectura y estudio al cual pertenecen libros, fichas, bits, etc.
- Material audiovisual al que corresponden los recursos audiovisuales: pizarra digital interactiva con su respectivo rotulador para escribir sobre ella, un ordenador gestionado por el docente, así como el proyector y los altavoces.
- Material de ejecución, material de escritura, dibujo y construcción: lápices, colores, gomas, libretas, bloques, etc. En general cualquier tipo de material que puedan utilizar los alumnos para toda actividad escolar.

Respecto a los materiales que son necesarios para llevar a cabo las sesiones propuestas, siguiendo la misma clasificación, se destaca:

- Material audiovisual: ordenador del docente, pizarra digital interactiva con su respectivo rotulador para escribir en ella y proyector.
- Material de escritura: folios con los organizadores gráficos.

6.7. Agrupamientos

El diseño de la distribución de los alumnos, en seis de mesas compuestas por cuatro alumnos cada una pretende facilitar el aprendizaje colaborativo, con el uso marcado de un rol en uno de los sujetos: el portavoz. El alumnado debe estar alejado de distracciones visuales o auditivas tales como las ventanas del aula, cerca de la pizarra y de la mesa del maestro, y supervisando que en el pupitre solo haya el material indispensable para la realización de las sesiones.

7. EVALUACIÓN

7.1 Criterios de evaluación

A continuación, se formulan los criterios de evaluación vinculados con los estándares de aprendizaje evaluables consultados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Así como, con los indicadores de logros descritos en el Documento puente.

CUADRO 3: Criterios de evaluación

FORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Vinculación	
		Estándares de Aprendizaje Evaluables.	Indicadores de logro. Documento Puente.
1	Realiza una lectura comprensiva en el enunciado matemático.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1	2ºMAT.BL1.1.1 Analiza enunciados de problemas orales, gráficos y escritos relacionados con objetos, hechos y situaciones del entorno inmediato utilizando estrategias como: lectura comprensiva del enunciado y expresión numérica de los datos.
2	Describe e interpreta la situación cotidiana que plantea el problema matemático.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1 BL1.3	2ºMAT.BL1.3.1 Reconoce y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo en sus conversaciones sobre el contenido de las actividades realizadas.
3	Selecciona y simplifica los datos necesarios en una pregunta para la resolución de un problema matemático.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1 BL1.3	2ºMAT.BL1.1.1 Analiza enunciados de problemas orales, gráficos y escritos relacionados con objetos, hechos y situaciones del entorno inmediato utilizando estrategias como: lectura comprensiva del enunciado y expresión numérica de los datos.
4	Discrimina la información necesaria e innecesaria para la resolución de un problema matemático.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1 BL1.3	2ºMAT.BL1.3.1 Reconoce y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo en sus conversaciones sobre el contenido de las actividades realizadas.
5	Identifica los diferentes puntos de vista de un problema matemático.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.1 BL1.3	2ºMAT.BL1.2.1 Utiliza estrategias como la manipulación con materiales relacionados con el problema, así como la representación mediante dibujos en la resolución de problemas.
6	Argumenta matemáticamente la adecuación de la estrategia elegida para la resolución del problema.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.3	
7	Selecciona la estrategia resolutoria según el tipo de problema.	Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas. BL1.2	

Fuente: Elaboración propia.

7.3 Autoevaluación docente y autoevaluación del propio alumnado

Proponemos la siguiente actividad para que los alumnos/as puedan autoevaluarse llamada “la escalera de metacognición”. Está extraída del programa didáctico basado en las Inteligencias Múltiples llamado EMAT (Emocionante, Manipulativo, Adaptativo y Transversal) que permite trabajar las matemáticas de una manera contextualizada ya adaptada a la realidad de los alumnos (Pozo, 2012).

Según nos presenta el programa EMAT, la escalera de metacognición es un instrumento de autoevaluación que invita a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje siguiendo los diferentes grados de complejidad, de menor a mayor:

1. Primer nivel: reflexión táctica sobre sus saberes.
2. Segundo nivel: reflexión de toma de conciencia sobre sus procedimientos utilizados.
3. Tercer nivel: reflexión estratégica para conocer la funcionalidad de sus actuaciones.
4. Cuarto nivel: razonamiento reflexivo sobre cómo trasladar los aprendizajes a otros contextos.

FIGURA 1: Escalera de metacognición.



Fuente: EMAT

8. CONCLUSIONES

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, tras la vivencia de las dificultades que presentan los alumnos de segundo curso de Educación Primaria en la comprensión y resolución de problemas matemáticos y la importancia de acompañar al alumnado en el desarrollo de su propio pensamiento para lograr ser competente en esta área, nos lleva al diseño y creación de la propuesta de intervención basada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL) utilizando las rutinas de pensamiento en el aula de matemáticas.

Respecto al objetivo general sobre el diseño y la creación de una propuesta de intervención para la comprensión y resolución de problemas matemáticos mediante el uso de rutinas de pensamiento en el aula de segundo de Educación Primaria, podemos afirmar que se ha conseguido ya que se presenta una propuesta para dicho curso escolar teniendo en cuenta todos los elementos curriculares y la metodología adecuada para esta etapa educativa, adaptando las rutinas de pensamiento de Richhard et al. (2014), hacia la resolución y comprensión del problema matemático presentado.

En relación a los objetivos específicos, en primer lugar, mediante la revisión de la teoría publicada sobre el pensamiento eficaz, se ha podido analizar a nivel teórico en qué consiste y cómo desarrollar el pensamiento eficaz en el aula. En segundo lugar, para el diseño y la creación de la propuesta de intervención se han adaptado y utilizado las rutinas de pensamiento como herramientas para resolver los problemas matemáticos planteados en las sesiones. Estas suponen patrones de acción o autoinstrucciones con las que a través de pocos pasos se pretende desarrollar el pensamiento y contribuir a la comprensión de un contenido. También, se plantean para ofrecer a los alumnos una técnica que utilizada de manera repetitiva facilitará en ellos el logro de metas o tareas específicas útiles en su vida diaria.

En tercer lugar, se introducido una nueva metodología de trabajo en el aula basada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning (TBL) para ofrecer pautas de actuación para comprender y resolver problemas matemáticos.

En cuarto y último lugar, se ha desarrollado la competencia matemática en los alumnos utilizando las rutinas para reflexionar sobre el problema matemático a realizar. Aunque, Chamorro (2003), afirma que ser matemáticamente competente es un proceso largo que dura toda la vida escolar del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2007). Habilidades del pensamiento. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coords.), *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp. 133-158). Fundación “Ramón J. Sender”.
- Aparicio, O.Y., y Ostos, O.L. (2018). El constructivismo y construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 11(2), 115-120. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4777/4524>
- Calvo, M.M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista educación*, 32(1), 123-138. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/527/559>
- Carda, R.M., y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Club Universitario.
- Chamorro, C. (Coord.) (2003). *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. Pearson Educación.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7311, 7 de julio de 2014, pp. 16325-16692. http://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7822, 7 de agosto de 2018, pp. 33355-33381. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Alianza.
- Morales, M., y Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14 (2), 89-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263972>
- Muñoz-Herrera, C., Pardo, F., y Sanahuja, M. (2017). Clasificación de los principios metodológicos para la

- programación didáctica. En M.M. Jordán, y F. Pardo (Eds.), *Cuadernos de didáctica. Medio ambiente y sociedad* (pp. 83-93). Club Universitario.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Pozo, R. M. (2012). *EntusiasMAT con las matemáticas 2º*. Tekman Book
- Prados, M. M., Sánchez, V, Sánchez, I., Del rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. de C., Ridaio, P., Ortega, F. J., Mora, J. (2014). *Manual de psicología de la educación para docentes de Infantil y Primaria*. Pirámide.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222 consolidado.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, 2 (1), 2-11. Recuperado de: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=led>
- Solé, I. y Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una – ¿o más de una? - realidad compleja. *Journal for Study of Education and Development*, 22(87), 9-26.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagen, R., y Kallick, B. (2013). *Aprendizaje Basado en el Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.

**EMPLEO Y TIC. HACIA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
DESDE UN ESTUDIO DE CASO****EMPLOYMENT AND ICT. TOWARDS EDUCATIONAL ORIENTATION
FROM A CASE STUDY**

Lucía Amorós Poveda
Universidad de Murcia (España)

Fecha de recepción y de aceptación: 29 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: En la orientación educativa y su vínculo con la búsqueda de empleo afloran nuevos términos como el de empleabilidad y sostenibilidad. En estos procesos, las nuevas tecnologías merecen ser atendidas especialmente ante el periodo de crisis vivido en España. Para ello, se utiliza un estudio de caso diacrónico siendo N=1, mujer, pedagoga >30 <40 años de procedencia España. El objetivo de investigación se dirige a describir el proceso de búsqueda activa de empleo dentro del periodo de caos (años 2007-2014). Se define el ámbito empresarial de búsqueda (tipo de empresa y empresa buscada por año) y se numeran los contactos describiendo el cómo se contacta (recursos impresos y digitales, modalidad presencial, a distancia o mezclada).

Se concluye que, bajo un periodo largo de crisis: a) se es fiel al campo profesional de búsqueda, b) las expectativas bajan, descienden los contactos y el proceso de búsqueda fracasa, c) los recursos digitales son una alternativa sostenible, y e) con actividades pro-sociales las expectativas suben. Se advierten debilidades en los servicios públicos y privados de orientación cuando el concepto de empleabilidad asume características como: a) el lugar de residencia, b) la naturaleza de la empresa, c) el poder adquisitivo de la solicitante, y d) la tranquilidad dentro del espacio que se habita.

Pese a las limitaciones propias del estudio de caso y la falta de recursos, este trabajo abre una puerta a consideraciones a tener en cuenta en orientación educativa a la hora de afrontar la empleabilidad. Desde aquí, la formación permanente del profesional en orientación aparece como primera necesidad.

Palabras clave: Empleo; Educación social; Orientación; Tecnologías de la información y de la comunicación; Investigación cualitativa.

Abstract: In the educational guidance and its link with the job search, new terms emerge as employability and sustainability. In these processes, new technologies deserve special attention in the period of crises experienced in Spain. For this, a diachronic case study is used being N=1, woman, pedagogue >30<40 years old, of origin Spain. The aim is to describe the process of active job search within the period of chaos (years 2007-2014). Search business scope is defined (type of company and company searched by year) and contacts are numbered describing how it is contacted (printed and digital resources, face-to-face mode, distance mode or blended).

In conclusion, under a long period of crisis: a) she is faithful to the professional search field, b) expectations fall, contacts drop and the search process fails, c) digital resources are a sustainable alternative, and e) with pro-social activities expectations rise. Weaknesses in public and private guidance services are noticed in terms of employability. They must assume characteristics as: a) the place of residence, b) the nature of the company, c) the purchasing power of the applicant, and d) the trust on its living space.

Keywords: Employment; Community Education; Guidance; Information and Communication Technologies; Qualitative Research.

1. INTRODUCCIÓN¹

Inciendiando en el término de orientación educativa hay una línea que la marca como tarea a desarrollar a largo de la vida vinculada a la búsqueda de empleo. En inglés se traduce como *guidance* (Sobrado y Ceinos, 2009; Sobrado, Ceinos y Fernandez, 2010). Campoy y Pantoja (2003) trabajaron sobre e-orientación y *e-guidance* para referirse a contextos virtuales en esta línea. McCarthy (2004) se refiere a los orientadores como *guidance workers*. García y Cortés (2020) mantienen el uso de orientación vocacional.

Sin embargo, aparecen otros términos como el de empleabilidad y sostenibilidad que implican a la persona como responsable en sí misma de su desarrollo profesional. El concepto de empleabilidad fue sometido a discusión por McQuaid y Lindsay (2005) advirtiendo de su vacío cuando la responsabilidad se sitúa únicamente en el ciudadano, en la oferta y en la demanda del mercado laboral. Kim et al. (2019) abordan el concepto de identidad vocacional (*vocational identity*) señalando la necesidad de un nuevo enfoque. Por su parte, Plant (2015), Međugorac, Šverko y Babarović (2019) trabajan sobre la guía de la carrera profesional y/o la guía verde de la carrera (*green vocational guidance*). En esencia, coincidiendo con García y Cortés (2020), se reclama un mayor peso político en el contexto español, ubicando el desarrollo de la empleabilidad como centro de interés político.

2. MARCO TEÓRICO

Hoy por hoy se han modificado las necesidades en la sociedad. Además, el vertiginoso y masivo movimiento de población obliga a cambios radicales. Apunta Sami Nair que cuando se produce una crisis económica, los países desarrollados se agarran a la gestión del mercado laboral con resultados caóticos. A ello se suma el crecimiento demográfico sin precedentes en la historia de la humanidad. Por ejemplo, a principios del siglo XIX, el planeta contaba con mil millones de seres humanos, en 1900 con mil seiscientos millones y en el año 2000 con seis mil millones de personas (Nair, 2010, pp. 401-403).

Las nuevas tecnologías, que contribuyen a estos cambios acelerados, merecen ser atendidas (Gutiérrez y Tyner, 2012). En nuestros días, el concepto de alfabetización digital se amplía generando escenarios distintos de intervención socioeducativa, espacios diferentes, multimedia y digitales, desde los que poder trabajar. Sin embargo, incidiendo en la empleabilidad, Gómez (2016), y García y Cortés (2020), reconocen el tramo tan amplio de población dañado por el desempleo en España en el periodo de crisis. Por un lado, Gómez (2016), tras analizar las transacciones laborales de los segmentos más castigados (jóvenes y mayores de 55 años), defiende la necesaria alfabetización digital junto a la formación individualizada orientada al empleo. Por otro, García y Cortés (2020), subrayan que el sistema de orientación profesional ha superado la prevención como posibilidad. Lo evidencian en el periodo de 2008 a 2014 ante la masiva destrucción de millones de puestos de trabajo en nuestro país.

Siguiendo el informe de la Unión Europea sobre empleo y desarrollo social (EU, 2019, pp. 259, 298, 316, 320-322), la ratio en España de desempleo durante el periodo 2007 a 2014 fue la segunda más alta, después de Grecia. España pasó de ocupar el séptimo lugar en la UE-28 en 2006 (8.5) a ser el primer país con la tasa de desempleo más elevada durante cinco años consecutivos (periodo de 2008 a 2012). El estado español se posiciona en segundo lugar en 2013 alcanzando su valor más alto al superar los seis millones de desempleados (26.1 %). Esto es tanto como decir que, en el intervalo 2007 a 2014, España incrementó el desempleo llegando en 2013 a una subida del 31%. Nuestro país se empobrecía. Si en 2006 ocupaba el décimo primer lugar con riesgo de pobreza y exclusión social, en 2014 se posicionó en

¹ En este trabajo se ha cuidado el lenguaje no sexista. Cuando ha sido necesario, se ha utilizado el masculino genérico para referirse a ambos sexos.

el sexto. Nos encontrábamos por debajo de Rumanía (que era el primero), seguido de Bulgaria, Grecia, Letvia y Hungría.

Como contraste, en Portugal entre 2007 y 2014, la tasa de desempleo subió 5 puntos y en el Reino Unido poco más de dos. En la actualidad, el efecto de la crisis que ha sufrido el estado español necesita ser problematizado, reflexionado desde la subjetividad de la ciudadanía. García y Cortés (2020) hablan hoy de post-crisis.

La legislación tiene el deber de establecer bases para enriquecerse de las potencialidades de la ciudadanía y paliar las desigualdades y la marginación. Se precisa encarecidamente recurrir al marco constitucional (CE 1978) recordando el artículo 9.2. Los poderes públicos tienen la responsabilidad de promover condiciones de igualdad social y hurgar en aquello que las impida procurando la participación de la ciudadanía. Cuando la ausencia de empleo se alarga esta participación, que afecta no solo a la vida política sino también a la vida cultural, social y económica, se ve mermada.

Entre los antecedentes, antes de la crisis, hubo un informe que marcó pautas de acción para sistemas de orientación y asesoramiento dirigido a instituciones de educación superior (Martínez, 2006). El informe revisó otros muchos, enmarcando el estado de la cuestión en instituciones españolas, considerando otras europeas y americanas. Este trabajo no fue el único. Cabe mencionar al menos, los de Discapnet sobre tecnología inclusiva para la accesibilidad de portales universitarios en España (Discapnet 2004, 2006), o de accesibilidad en los portales de empleo (Discapnet, 2008). De prospectiva, y más actuales, se acentuaba la empleabilidad en relación a las nuevas tecnologías y los trabajos emergentes en OASI (2016) y Mellul (2018). La accesibilidad en plataformas educativas se estudió a través del Observatorio de Accesibilidad con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC de aquí en adelante) de Discapnet (2016).

Por su parte, la Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales (FRA) atiende al Observatorio sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Portugal. El observatorio portugués, tomando datos de 2011 a 2017, confirmó que: (a) la tasa de actividad económica de las personas con diversidad funcional es significativamente más baja que las personas sin ella, (b) les resulta más difícil conseguir un empleo, y (c) les es más fácil perderlo (FRA, 2019).

3. MÉTODO

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa a través del método de estudio de caso. Para Gibbs (2007) con él se desgrana la construcción del mundo, entendiendo y describiendo para explicar fenómenos sociales desde dentro. La investigación con estudio de caso atiende a lo singular, en aquello que es exclusivo y particular de la persona (Simons, 2009). Pérez-Serrano (1994, pp. 85) lo define como una “descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular [...] y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”.

Finalmente, los resultados se expresan con estadística descriptiva sencilla que, como apunta Hernández (2015, pp. 85-104), ordena los datos obtenidos. Se resumen agrupaciones de datos describiéndolas, organizando y extrayendo información visibilizando la estructura y su comportamiento.

En particular, nos centramos en un estudio de caso instrumental (Stake, 1995, citado en Grupo LACE, 1999) porque interesa comprender un problema amplio, el desempleo. Desde aquí se problematiza el periodo de crisis sufrido en nuestro país desde 2007 a 2014. En última instancia, se ilumina un problema que afecta al caso en particular, pero también a otros en general.

Simons (2009, pp. 120) reconoce la importancia en la investigación de los diferentes aspectos del “yo”, cuestión importante en este trabajo donde el caso y la investigadora son la misma persona. Des-

de la autoreflexión, se procede a un análisis diacrónico narrativo. Estudios recientes vinculados a la investigación reflexiva tienen que ver con la narrativa autobiográfica como estrategia para interpretar la práctica (Sangrá, Muscolo, López, Tejero y Alemany, 2016; Sangrá, López, Muscolo y Alemany, 2020) y el enfoque narrativo (Fernández-D'Andrea, 2016). Con ello, se contribuye al conocimiento de procesos complejos desde la subjetividad a través de la sistematización de la práctica. De hecho, matiza Simons (2009, pp. 19), la investigación con estudio de caso es “un método, una estrategia, un enfoque, y no siempre de forma coherente”.

3.1. Objetivos

Sobre el interrogante de ¿cómo buscar empleo de manera activa en tiempos de crisis? se detalla el modo de proceder durante ocho años. La necesidad pasa por reconocer el proceso llevado a cabo considerando las expectativas de la profesional. El objetivo general es describir el proceso de búsqueda activa dentro del periodo de caos. De este modo, la acción de búsqueda se vuelve racional, organizada, planificada y con posibilidad de ser replicable. Para describirlo se plantean dos objetivos específicos.

El primero define el ámbito empresarial donde se lleva a cabo la búsqueda respondiendo a qué empresa interesa a la solicitante de empleo. Desde la necesidad de evidenciar sus expectativas, se identifica el tipo de empresa que busca y el tipo de empresa en cada año que pasa buscando. El segundo objetivo contabiliza los contactos con empresas/entidades por año identificando con cuántas se ha contactado y cómo lo ha hecho.

3.2. El caso (N=1)

La población reúne a todas aquellas empresas registradas a las que se postula (206 empresas/entidades) formando parte del universo del mercado de trabajo. Se acota considerado tanto a la Unión Europea (España, Portugal, Francia, Irlanda, Chipre y Alemania) como a los países de Palestina y Suiza. Se han utilizado cuatro lenguas comunitarias (español, catalán, francés e inglés). El caso se centra en una búsqueda activa de empleo por la investigadora, mujer, con país de procedencia España y edad >30 y <40 años, siendo N=1. El nivel de formación es doctora, procedente de estudios superiores en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Pedagogía).

3.3. Instrumentos y técnicas

Siguiendo a Gibbs (2007), se ha accedido a experiencias, interacciones y documentos desde el contexto natural. Para la recogida y análisis de datos se ha recurrido a la entrevista (estructurada, semi-estructurada y nada estructurada), la observación (no sistemática y participante), la intravista (diario de la investigadora y la agenda) y la revisión bibliográfica. Para Simons (2009) son métodos de la investigación con estudio de caso la entrevista abierta, la observación participante y el análisis de documentos.

Al tratarse de un estudio diacrónico, donde el contexto es natural y espontáneo, Arnal, del Rincón y Latorre (1994) reconocen, como instrumentos y técnicas comunes en la investigación educativa: 1) los diarios, 2) los perfiles de secuenciación temporal, 3) el análisis de documentos, 4) las entrevistas, 5) los comentarios “en vivo”, 6) la observación y 7) los informes analíticos, utilizados en este trabajo. Con ellas, se aplica la triangulación, técnica tanto de recogida de datos como de validación de información o evidencias.

Por su parte, en el análisis con estadística descriptiva se grafica utilizando un generador en línea (Online Chart Tool, <https://www.generadordegraficos.com/>). Para la revisión bibliográfica, como apunta Blaxter, Huges y Tight (1995), la técnica ha permitido investigar de forma discreta. Finalmente, para la redacción y difusión, se han utilizado figuras o/y tablas evitando la redundancia. En varios momentos se ha recurrido a los informes analíticos para recoger las evidencias logradas en el periodo de investigación.

3.4. Procedimiento y temporalización

En el procedimiento se identifican tres periodos. Las acciones en cada uno por tiempo son las siguientes: periodo 1, de búsqueda activa de empleo, registro de datos y redacción de informe (año 2007 a 2014); periodo 2, de búsqueda de soluciones, revisión de la literatura, análisis y redacción de Informe (año 2014 a 2018); periodo 3, de análisis de datos, resultados cualitativos-cuantitativos y difusión (año 2015 a 2020).

3. MÉTODO

A continuación, se resaltan las observaciones más importantes, describiendo, sin hacer juicios de valor, los materiales y métodos empleados, así como los resultados más relevantes de la investigación. Para ello, se responde al objetivo general trazando el proceso de búsqueda activa de empleo, definiendo el ámbito empresarial de búsqueda (objetivo específico 1) y la cantidad de contactos con empresas y maneras de contacto (objetivo específico 2).

4.1. Objetivo específico 1. Definir el ámbito empresarial de búsqueda

En el estudio de caso se establece como primer objetivo específico determinar el ámbito empresarial de búsqueda. Se procede dividiendo este objetivo en el tipo de empresa buscada (1.1) y el tipo de empresa buscada por año de búsqueda (1.2). La necesidad pasa por evidenciar el tipo de empresas donde se ha buscado atendiendo a las expectativas de la futura empleada en periodos anuales de vida.

Desde el informe analítico narrativo se detectan cuatro ítems de búsqueda: (1) empresas de educación formal y no formal, (2) empresas vinculadas a la ciencia, (3) empresas que se ubican dentro del sector servicios, y (4) empresas que ofrecen becas y/o voluntariado. En la Figura 1 se recogen los tipos de empresas mediante el gráfico de pastel.

Bajo el título “Tipo de empresa” se recogen los cuatro ítems dentro de un grupo de la siguiente manera: *Tipo de empresa con Nombre de ítem* (1) educación, (2) ciencia, (3) servicios y (4) voluntariado. Se aprecia que ha buscado empleo en 45 empresas de educación y en casi la mitad (23) vinculadas a la ciencia. Muy de cerca en número se ha buscado empleo en 21 empresas del sector servicios. En menor medida, se ha recurrido a becas y/o voluntariado, en este caso en 12 empresas o entidades.

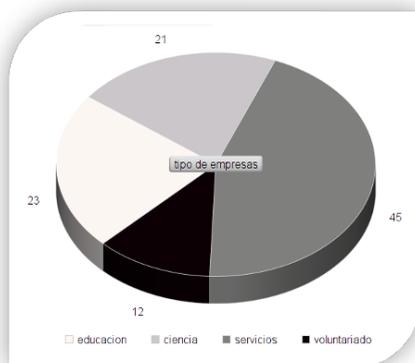


Figura 1. Objetivo específico 1.1. Tipo de empresa. Recuperado de <https://i.imgur.com/Qib1q8o.png>

Atendiendo al tipo de empresa por año, se perfila el trazo de búsqueda asumiendo dos variables: el tipo de empresa (a) Educación / Ciencia / Sector servicios / Becas-voluntariado, y el año de búsqueda (b) años 2007 a 2014. Para la descripción se utiliza el gráfico de barras desde una dirección suave, con formas de cilindro (Figura 2).

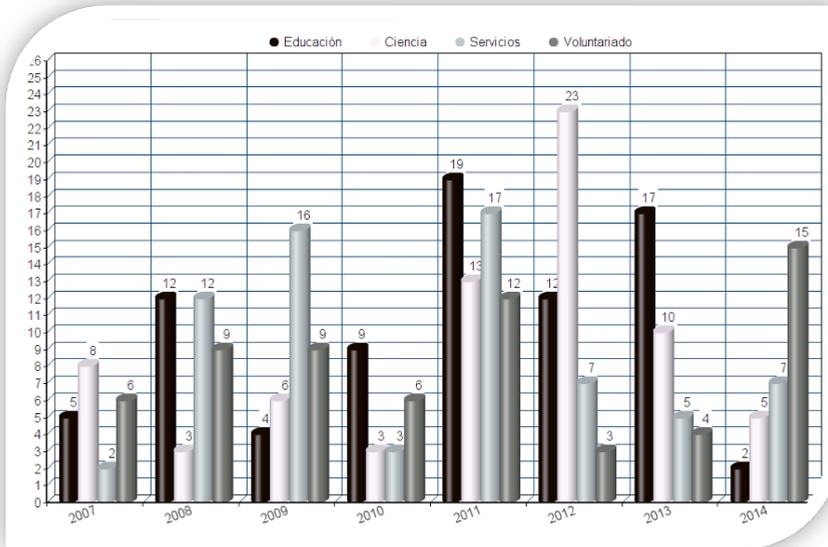


Figura 2. Objetivo específico 1.2. Tipo de empresa por año de búsqueda.
Recuperado de <https://i.imgur.com/U759T0B.png>

En él se identifican ocho ítems, uno por cada año. Se trabaja con cuatro grupos coincidiendo con el tipo de empresa (punto a, del párrafo anterior). En este gráfico se define el ámbito empresarial de búsqueda, respondiendo a qué empresa interesa tratando de poner en evidencia las expectativas de la futura empleada por año de búsqueda activa de empleo. Se advierte que los años donde la pedagoga dirige la búsqueda hacia su campo profesional son los más numerosos.

En los años 2011 y 2013 se dedican más solicitudes a empresas de tipo educativo, que hacia cualquier otra (19 y 17 solicitudes respectivamente). Por su parte, las entidades científicas sobresalen del resto en los años 2007 y 2012 visible en la Figura 2. Esto se explica porque coincide con la preparación de los protocolos ANECA para la acreditación. Se concluye que los picos más altos de solicitudes destinadas a educación y ciencia se advierten durante cuatro años de los ocho.

Por otra parte, el año que mayor número de solicitudes se envía a empresas para becas y/o voluntariado, es en 2014 con 15 solicitudes. Esto se explica porque la futura empleada, ya en régimen de acogida por situación de exclusión social extrema, era usuaria en varias ONG y aprovechaba estos entornos para difundir su CV. Las solicitudes al sector servicios solo despuntaron en 2009 (16 solicitudes).

Siguiendo la Tabla 1, el total de solicitudes a empresas/entidades, teniendo en cuenta el año es similar en el 2007 y en 2010 (21 solicitudes). En ambos años, hubo un periodo donde se trabajó recibiendo un salario acorde con su grado profesional y área (asesoría curricular en el 2007 y animadora sociocultural en 2010).

Tabla 1. Objetivo específico 1.2. Tipo de empresa por año de búsqueda en valores absolutos y porcentajes de solicitudes

Año	Total	Educación		Ciencia		Servicios		Voluntariado	
		Val. Absol	%	Val. Absol	%	Val. Absol	%	Val. Absol	%
	100%								
2007	21	5	23,8	8	38	2	9,5	6	28,5
2008	36	12	33,3	3	8,3	12	33,3	9	25
2009	35	4	11,4	6	17,1	16	45,7	9	25,7
2010	21	9	42,8	3	14,2	3	14,2	6	28,5
2011	61	19	31,1	13	21,3	17	27,8	12	19,6
2012	45	12	26,6	23	51,1	7	15,5	3	6,6
2013	36	17	47,2	10	27,7	5	13,8	4	11,1
2014	29	2	6,89	5	17,2	7	24,1	15	51,7
Total	284	80		71		69		64	
%			28,1		25		24,2		22,5

Esta situación contractual, con salario equivalente a la competencia profesional y duración aproximada a seis meses no se volvió a repetir. Sólo se consigue en 2014 por un periodo tan solo de veinte días.

En resumen, del total de solicitudes por tipo de empresa (284 entre los cuatro tipos) el mayor número de solicitudes se presentan a empresas de tipo educativo (28,1%). Le siguen las científicas (25%), de servicios (24,2%) y voluntariado y/o becas (22,5%).

El porcentaje de solicitudes por tipo de empresa más alto, considerando los valores absolutos de ese año, se dan en 2012 y 2014 con más de la mitad de solicitudes en un solo tipo de empresa. En 2012 el 50,1% fueron a parar a entidades científicas y en 2014 un 51,7% lo hicieron para voluntariado. Los valores más bajos por tipo de solicitudes considerando el año, coincide también con los anteriores, salvo que varía el tipo de entidad. En 2012 tan sólo un 6,6% lo hicieron en voluntariado y en 2014 un 6,8% de solicitudes fueron a parar a entidades educativas.

4.2. Objetivo específico 2. Numerar los contactos con empresas y modos por año

En el caso de la búsqueda activa de empleo, se establece como objetivo específico contabilizar el total de contactos a empresas o entidades para solicitarlo. Para ello, se responde dando a conocer en cada año el número de contactos (objetivo específico 2.1) y la manera de hacerlo (2.2).

En última instancia, como en el objetivo anterior, se intenta recabar información sobre las expectativas que, conforme avanza el periodo de desempleo y se refuerza la crisis, adquiere la profesional. En otras palabras, se responde a la cuestión de con cuántas empresas/entidades se contacta y cómo se hace. La necesidad aquí se trata evidenciando la cantidad de contactos y el con qué se contacta en la línea de describir nuevos escenarios de orientación y de desarrollo de la carrera.

Para conocer el número de llamadas a empresas (2.1) se atiende a la cantidad desde la manera en que se contactó (presencial/mixta/ no presencial) cada año. De 280 contactos a empresas, 138 han sido presenciales, 131 virtuales y 11 han usado recursos mixtos para solicitar empleo. Con el análisis se advierte que la cantidad de accesos a las empresas, ya sean contactos presenciales ya sean virtuales, es irregular. Por ejemplo, de 19 contactos virtuales en el primer año se pasa a 4 en el año 2012 y a 38 en 2014. Se advierten 12 accesos presenciales y 19 virtuales en 2007, 17 presenciales y 16 virtuales en el segundo año de búsqueda activa de empleo, así como 6 y 5 respectivamente en el tercer año. Sin embargo, en los tres últimos años las diferencias “acceso presencial-virtual” son grandes: 17 accesos presenciales y 4 virtuales en 2012, 6 accesos presenciales y 21 virtuales en el año 2013 y 55 presenciales y 38 virtuales en 2014.

El uso de los medios utilizados pone en evidencia que la búsqueda de trabajo registra empleabilidad corta desde el primer año al quinto año. En otras palabras, a partir de 2011 la profesional en búsqueda llega a un periodo largo de desempleo. A partir de 2012 se inicia, en términos sociales, una situación de riesgo de exclusión social. Un año después, en 2013, la profesional pasa a exclusión social extrema sumergiéndose dentro de un contexto de alta vulnerabilidad por su elevada complejidad.

Desde el informe analítico narrativo, se obtienen los tipos de materiales entregados. Se han registrado 215 grupos de materiales, paquetes que suman documentos largos (más de cincuenta páginas) o cortos (menos de tres). En este agrupamiento se procede identificando grupos de materiales no digitales, digitales o una combinación mixta. Se advierte que, considerando el número de contactos, los recursos utilizados han sido, (a) en presencial, por entrevista presencial, telefónica o correo postal, (b) en la modalidad mezclada, por teléfono+e-mail y WhatsApp+teléfono y (c) en espacios virtuales, por e-mail, web, web+E-mail y tweet.

A la hora de conocer los materiales entregados cada año se describen los recursos dentro del nuevo escenario social marcado por el periodo de crisis. Estos recursos han sido presentados bajo formato: (a) no digital, con papel, el portafolios impreso en papel, cartas escritas impresas y el CV impreso y/o fotocopiado; (b) digital, mediante documentos PDF, webs (html), e-portafolios, cartas extraídas de directorios personales, CV en PDF o vídeo-CV depositado en YouTube; y (c) mixto, mediante contacto oral, audiovisual y papel, web+papel, papel+PDF.

En 2014 (Figura 3) se llevaron a cabo más contactos presenciales (55 contactos) que en ningún otro año. La causa se debe a que, junto a la acogida en albergue social esta entidad garantizó las necesidades básicas y parte de las secundarias (orientación, psicología y atención individualizada) y estimuló la activación de la búsqueda.

Por contra, los años 2009 y 2013 son los que menos se contacta presencialmente. En otras palabras, mientras hubo un 39'8 % de contactos en 2014 sólo se contactó en 2009 y 2013 un 4,3% de manera presencial (Tabla 2).

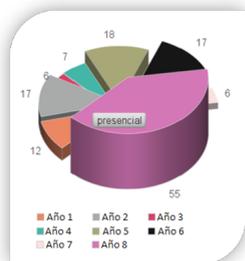


Figura 3. Contacto a empresas/entidades en modalidad presencial por años*

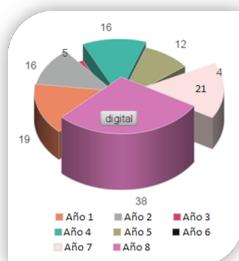


Figura 4. Contacto a empresas/entidades en modalidad digital por años*

* Año 1=2007, año 2=2008, año 3= 2009; año 4=2010, año 5=2011, año 6=2012, año 7=2013, año 8=2014

Tabla 2. Valores absolutos, media y porcentaje de contactos presenciales y virtuales a empresas buscando empleo.

Fuente: Informe Analítico

Años	Contactos presenciales		Contactos virtuales	
	Val. absoluto	Porcentaje	Val. absoluto	Porcentaje
2007	12	6,6	19	14,5
2008	17	12,3	16	12,2
2009	6	4,3	5	3,8
2010	7	5	16	12,2
2011	18	13	12	9,1
2012	17	12,3	4	3
2013	6	4,3	21	16
2014	55	39,8	38	29
Total	138	100	131	100
Media	69	50	65,5	50

Ello puede explicarse por el periodo de desempleo durante tres años consecutivos (tramos 2007-2009 y 2011-2013). Las expectativas bajaron con la desmotivación y, además, se abandona el hogar familiar para pasar al hogar de acogida en la segunda mitad del año 2013. En ambos años tan solo se registraron 6 contactos presenciales. El contacto a las empresas/entidades en la modalidad mixta no arroja datos claros. Se recogen seis años de ocho, y valores de entre 4 y 10 contactos donde tampoco es concluyente en qué años, o periodos, se llevan a cabo.

En la Figura 4 (página anterior) se evidencian los contactos virtuales. De nuevo, en 2014 se advierten más contactos que en ningún otro año (38 contactos, 29% del total). Le siguen los años 2013, con un 16% de contactos, y 2007 con un 14,5% de contactos virtuales. Los recursos virtuales vuelven también a arrojar datos en años críticos. En 2007 la pedagoga inicia el proceso de búsqueda activa de empleo y en 2013 al salir del hogar.

Los años con menos contactos virtuales son 2009 y 2012. Durante el primero se desarrolló un voluntariado, ocupación que justifica un 3,8% de contactos virtuales. Las tareas de voluntariado supusieron una media de ocho horas diarias por semana. En el año 2012, hubo dos aceptaciones de actividad en calidad de colaboradora (agente de seguros). En este año hay tan solo un 3% de contactos y se trabajaba una media de seis horas diarias por semana. Las tareas desarrolladas en estos dos años dificultaron la búsqueda activa de empleo, así como los registros sistemáticos cuando la hubo.

Los valores absolutos, la media y el porcentaje por años atendiendo a los contactos presenciales y virtuales están disponibles en la Tabla 2. Eliminando la modalidad mixta, se analizan los recursos atendiendo a aquellos recursos para buscar empleo en formato impreso (generalmente papel) de aquellos otros que son digitales.

A continuación (Figura 5), se ofrece un gráfico de área con dos ejes descriptivos. La interpretación de datos se favorece visualmente. En el eje X se describen los materiales (digitales y no digitales) y en el eje Y los años del estudio (2007 a 2014). Se trabaja con dos agrupamientos: grupo uno, con la etiqueta “negro” para materiales digitales y grupo dos, con la etiqueta “gris” para materiales impresos en papel, no digitales. Se observa que el uso de materiales clásicos (no digitales) siempre resulta más utilizado que los recursos digitales. Esta cuestión es interesante ya que, pese a los años de desempleo y el empobrecimiento económico consecuente, los materiales impresos se mantienen siempre por encima de los digitales. De hecho, hay un gran uso de materiales impresos con respecto a los digitales entre los años 2008, 2012 y 2014.

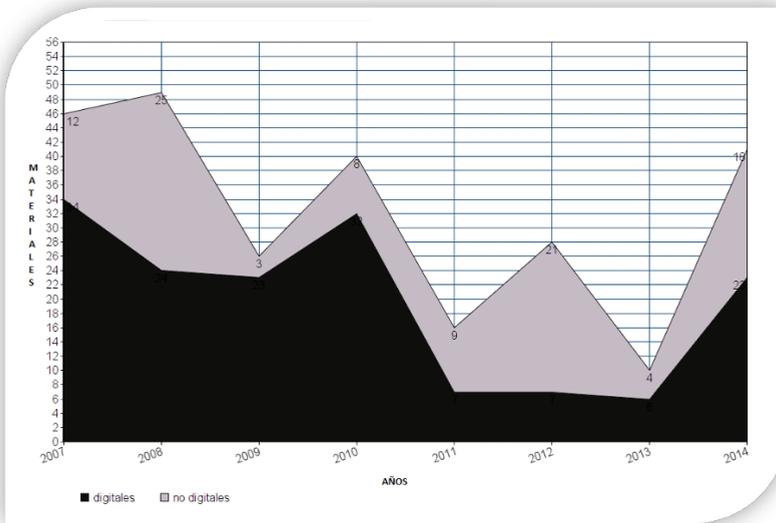


Figura 5. Materiales entregados a las empresas. Recursos de búsqueda de empleo. Recuperado de <https://i.imgur.com/Qib1q8o.png>

En el año 2008 hay una diferencia de 25 puntos superior en los materiales impresos, de 21 puntos en 2012 y de 18 puntos en 2014. Estos picos de uso de materiales impresos a la hora de presentarse a las empresas se explican por tres motivos: (a) por el lugar de residencia, la naturaleza de la empresa y el dinero del que se dispone para imprimir, como sucede en el año 2008. En este año, la pedagoga, orientada por el servicio de Juventud, hace un reconocimiento de las academias registradas en su web y centros de estudio de la ciudad de Murcia. Las selecciona y, en algunos casos las visita personalmente entregando en mano su CV; (b) el lugar de residencia de la pedagoga y la confianza que pudiera tener para utilizar papel e imprimir, como sucede en el año 2012. La pedagoga reside en el hogar paterno; (c) el lugar de residencia, como sucede en el año 2014. Las ONG contribuyeron a las impresiones del CV en papel.

Los valores absolutos, media y porcentaje de los recursos impresos y digitales se encuentran en la Tabla 3. De 256 recursos impresos, el 19,1% se utilizaron en 2008, seguido de un 17,9% en 2007 y un 16% en 2014. Aquí se ve más claro que los materiales impresos son menos utilizados en el periodo de mayor precariedad económica (años 2011 a 2013) con una subida en el 2014 por el motivo explicado arriba. Sin embargo, paradójicamente, los materiales digitales no manifiestan una subida en el periodo de mayor precariedad económica, quizás por las bajas expectativas de encontrar un empleo tras tantos años de búsqueda activa.

Tabla 2. Valores absolutos, media y porcentaje de contactos presenciales y virtuales a empresas buscando empleo.
Fuente: Informe Analítico

Años	Recursos impresos		Recursos digitales	
	Val. absoluto	Porcentaje	Val. absoluto	Porcentaje
2007	46	17,9	34	21,6
2008	49	19,1	25	15,9
2009	26	10,1	23	14,6
2010	40	15,6	32	20,3
2011	16	6,2	7	4,4
2012	28	10,9	7	4,4
2013	10	3,9	6	3,8
2014	41	16	23	14,6
Total	256	100	157	100
Media	128	50	78,5	50

De hecho, las líneas que marcan el uso de recursos van a la par en ambos formatos (con excepción del año 2008 y 2012). Esto se debe a varias razones, algunas comentadas, como son la motivación en la búsqueda, la ocupación en ese periodo y el lugar de residencia y la tranquilidad que vivir en él supone para la pedagoga. Atendiendo a los recursos digitales, son los años 2007 a 2010 y 2014 los que mayor número presenta. De 157 recursos digitales, el 21,6% de materiales digitales se registraron en 2007, el 20,3% en 2010 y el 14,6% en el año 2009 y 2014. Los años donde se registra menor cantidad de materiales digitales, como se ha indicado anteriormente, es de 2011 a 2013 donde no se llega al 4,5% en ninguno de esos tres años.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas se ajustan a los objetivos mencionando las inferencias de los hallazgos y sus restricciones. Se incluyen deducciones para una investigación futura apoyadas en los datos evitando afirmaciones gratuitas. Posteriormente, se resumen los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios y señalando intereses y limitaciones evitando reiterar lo comentado ya.

5.1. Conclusiones desde los objetivos de estudio

Atendiendo a las expectativas, la pedagoga ha sido fiel a su campo profesional duplicando el número de búsquedas en las empresas destinadas a la educación (no científicas). Si la pedagoga se preguntara - ¿estoy dirigiendo la búsqueda hacia el tipo de empresas correcto? - la respuesta es que sí. Sin embargo, la selección de tipos de empresa cuando se atiende al año no advierte criterios claros de búsqueda. Lo que sí se detecta es que hay picos altos durante dos años en solicitudes a empresas de educación, y en otros dos a empresas científicas, mientras que la demanda de voluntariado o de trabajo en el sector servicios sólo despunta un año cada una.

Tras ocho años de búsqueda activa, el deterioro personal y social que supuso se refleja en 2014 por las pocas solicitudes de empleo en empresas educativas. Fue el porcentaje más bajo de todo el periodo estudiado. No obstante, si la pedagoga al no encontrar un empleo se preguntara - ¿y si no fuera suficiente el número de contactos hechos? - no es posible responder. Desde aquí, si lo que se pusiera en duda fuera la manera en que se ha buscado empleo, la respuesta es favorable al procedimiento llevado a cabo por dos razones: a) porque se evidencia la dirección hacia empresas de la carrera profesional propia, aunque sin descartar otras; y b) porque se hace tanto de forma presencial, como virtual o mezclando recursos impresos y TIC.

En otro orden, la cantidad de accesos a empresas no ha seguido un comportamiento regular cada año, a excepción de los tres primeros. Este comportamiento evidencia el caos vivido afectando al proceso de ir al encuentro de un trabajo. Además, se ha detectado que tras tres años de búsqueda activa se inicia un tramo de riesgo que, en el séptimo año, lleva a la exclusión social extrema.

Se advierte que cuando la profesional tiene satisfechas las necesidades básicas el número de contactos ha aumentado. Por el contrario, cuando los periodos de búsqueda son largos y consecutivos, en este caso de tres años, disminuye el número de contactos. Las expectativas bajan. Este hecho lleva a inferir que cuando hay un entorno estable alrededor de la futura empleada hay mayor actividad a la hora de buscar un empleo.

Merece subrayarse que se recurre a materiales digitales en momentos críticos del proceso de búsqueda. Estos momentos son el proyecto serio de iniciar una búsqueda activa de empleo y ante la situación de sinhogarismo a la que llega finalmente. Los recursos digitales son útiles, más baratos, y permiten continuar difundiendo el interés por trabajar.

Otra cuestión relevante vinculada a las expectativas de la futura empleada se detecta al llevar a cabo actividades de voluntariado o de colaboración. Cuando esto sucede, la actividad de búsqueda descende, pero la acción pro-social, aunque implique ausencia de salario o remuneración muy baja, genera altas expectativas a la profesional, lo cual se percibe como positivo.

Finalmente, recurriendo al concepto de empleabilidad de McQuaid y Lindsay (2005), la responsabilidad de buscar empleo activamente, no es solo una cuestión de mercado, oferta y demanda. La empleabilidad, como responsabilidad individual del desempleado en la línea de García, Hernández y Cortés, (2020), implica necesariamente atender a características múltiples. En este estudio se ha conseguido detectar algunas como (a) el lugar de residencia, (b) la naturaleza de la empresa, (c) el dinero que tiene la futura empleada y (d) la tranquilidad dentro del espacio en el que se habita.

5.2. Hallazgos, intereses y limitaciones

Desde la experiencia obtenida, el primer hallazgo evidente es que el proceso de búsqueda activa de empleo en el periodo de crisis ha fracasado. Se evidencia la caída social de la persona que busca activamente empleo. Siguiendo el eurobarómetro estándar de otoño de 2018 (CE, 2019a, 2019b), lo que preocupaba a más de la mitad de los europeos encuestados en 2011 era la economía. El desempleo en Europa no parecía un problema demasiado grande (preocupó a un 27% en 2010 y a un 21% en 2011). No obstante, asumiendo el tema del desempleo como preocupante, en 2013 se llega al pico más alto con un 38% de los encuestados.

El segundo hallazgo, patente en el informe analítico narrativo, aprecia debilidades en los mecanismos de orientación públicos y privados. En un contexto tan diverso como el actual, y marcado por las TIC, se han dado situaciones paradójicas que precisan de una evaluación seria de los servicios de empleo.

Por otra parte, en este estudio las limitaciones han tenido que ver con la metodología y la falta de recursos. En primer lugar, Simons (2009) advierte de los defectos del método: (a) dificultad para procesar los datos que se acumulan, (b) informes demasiado extensos complicando su lectura y (c) apartados con excesivo intento de convencer por la implicación subjetiva del “yo” de la investigadora. En segundo lugar, por falta de recursos, han quedado sin analizar objetivos vinculados a informar sobre el empleo dentro y fuera del país de procedencia y el total de trabajos conseguidos por tipo de empresa y año. Además, convendría detenerse en: a) la modalidad de contacto mixta cuyos datos no han sido esclarecedores, b) asumir la variable género y edad, y c) relacionarlas con “solicitud de empleos - empleos conseguidos” y “eventualidad - calidad del empleo”.

Sobre España, la principal preocupación que tiene la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) se refiere a la falta de actividad efectiva de nuestro organismo de igualdad. La discriminación basada en la edad, la discapacidad, la orientación sexual y la identidad de género sigue siendo una realidad cotidiana (FRA, 2019, pp. 63-65). El estudio de caso presentado ha intentado ofrecer una radiografía del efecto que ha supuesto en una persona la subida imparable del desempleo que azotó a España entre los años 2007 a 2014. Nuestro país pasó de poco más de dos millones de desempleados a superar los seis millones de personas sin trabajo (EU, 2019, pp. 259).

La incertidumbre deviene en esperanza enfocando a la juventud y recurriendo a la orientación educativa. Se subraya que los procesos de guía para la carrera profesional deben cambiar, que los escenarios de búsqueda lo han hecho ya y que la diversidad de la población española exige un reajuste poco discreto. En España, cuando sube la temperatura, y hay perfume a montaña, es momento de caminar, reflexionar y buscar soluciones para seguir adelante con equidad. La formación permanente de los orientadores debe ser uno de los primeros pasos a dar.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Blaxter, L., Hugues, Ch. y Tight, M. (2008) [1995]. *Cómo se investiga*. Barcelona, España: Graó. *How to Research*, Open University Press, UK.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2003). *Propuestas de “e-orientación” para una educación Intercultural* [Proposals of e-guidance for an intercultural education]. *Comunicar*, 10(20). doi: <https://doi.org/10.3916/C20-2003-06>
- CE. Comisión Europea. (2019a). *Diálogos con los ciudadanos y consultas a los ciudadanos. Conclusiones principales*. Luxemburgo, Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea.
- CE. Comisión Europea. (2019b). *Europa en mayo de 2019: preparación para una Unión más unida, más fuerte y más democrática en un mundo sumido en una incertidumbre creciente*. Luxemburgo, Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, nº.311, pp. 29313 a 29424. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)) Discapnet. Observatorio de Infoaccesibilidad. (2004). *La accesibilidad de los portales universitarios en España. Versión detallada*. [n.l.]: Observatorio de Infoaccesibilidad/Discapnet. Recuperado de https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/portales_universitarios_detalhada.pdf
- (2006). *Accesibilidad de Portales Web Universitarios. Versión PDF detallada*. [n.l.]: Fundación ONCE / FEDER / Discapnet. Recuperado de <https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/...>
- (2008). *Accesibilidad en los portales Web de Empleo. Versión PDF detallada*. [n.l.]: Fundación ONCE / FEDER / Discapnet. Recuperado de <https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/...>
- Discapnet. Observatorio Accesibilidad TIC. (2016). *Accesibilidad de Plataformas Educativas. Versión detallada*. [n.l.]: Fundación ONCE / Discapnet. Recuperado de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/tecnologia-inclusiva/...>
- EU. European Union. (2019). *Employment and Social Developments in Europe 2019. Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe. Annual Review 2019*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2767/79057
- Fernández-D’Andrea, K. (2016). *El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el trabajo social. Una propuesta para superar la indefensión aprendida en los sectores excluidos*. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y Ch. Gimeno, *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social*. [n.l.]. Universidad de La Rioja. Recuperado de https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC276.pdf
- FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2019). *Fundamental Rights Report 2019*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2811/903190
- García, J. L. y Cortés, A. (2020). *¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89-108. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.324771>
- Gibbs, G. (2012) [2007]. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. *Analysing Qualitative Data*, SAGE Publications, London.

- Gómez, M. J. (2016). *El papel de la alfabetización digital en la empleabilidad de los trabajadores mayores* [The role of digital literacy in the employability of elder workers]. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 49, 25-38. doi: 10.12795/pixel bit.2016.i49.02
- Grupo LACE. *Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. (1999). Introducción al estudio de caso en educación.* [n.l.]: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_016.dir/miso10989_016.pdf
- Gutiérrez, A. y Tyner, C. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital* [Media Education, Media Literacy and Digital Competence]. Comunicar, 19(38), 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández, F. (2015). *Estadística descriptiva.* En F. Hernández, J. J. Maquilón, J. D. Cuesta y T. Izquierdo. Murcia, España: Compobell. Pp. 85-104.
- Kim, B., Ha, G., Kim, J., Yang, J., Suh, S., Johnston, K., Orum, V. & Lee, S. M. (2019). *A Cross-Cultural Study on the Vocational Identity of American and Korean University Students.* Psychological Reports, 122(6), 2348-2365. doi: <https://doi.org/10.1177/0033294118800981>
- Martínez, F. (2006) (Dir.). *Sistemas telemáticos de orientación, asesoramiento y recursos para el alumnado en educación superior. Análisis y propuestas de futuro.* Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/14547/1/INFORME%20FINAL%20TEO_2006.pdf
- McCarthy, J. (2004). *The Skills, Training and Qualifications of Guidance Workers.* International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4(2-3), 159-178.
- Međugorac, V., Šverko, I. & Babarović, T. (2019). *Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory.* Int J Educ Vocat Guidance. doi: <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09413-3>
- Mellul, C. (2018). *Un análisis de las tecnologías emergentes en la educación superior y en el centro de trabajo.* [n.l.]: Federación Internacional de Universidades Católicas/ Unidad de Estudios Prospectivos sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.fiuc.org/bdf/pdf/emerging_esp.pdf
- OASI. Observatorio Aragonés de Sociedad de la Información (2016). *Estudio sobre las nuevas profesiones de la sociedad de la información – 2016.* Zaragoza, España: Departamento de Innovación, Investigación y Universidad, Gobierno de Aragón. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/catalogoimagenes/grupo.cmd?path=3714721>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Plant, P. (2015). *Green Guidance: Guidance for the future* [Guía verde: Una guía para el futuro]. REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26(1), 115-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338238765009.pdf>
- Sangrá, T., López, J. A., Muscolo, S. I. y Alemany, R. M. (2020). *Deconstrucción y reflexión (auto)biográfica desde una experiencia docente en la asignatura de Rol e identidad del Trabajo Social.* Revista d'Innovació Docent Universitària acaba de publicar su último, 12, 1-14. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/iss ue/view/2284>
- Sangrá, T., Muscolo, S.I., López, T., Tejero, E. y Alemany, R. M. (2016). *La reconstrucción histórica y autobiográfica (del sujeto estudiante) en el aprendizaje del pensamiento complejo: un proyecto de innovación docente en el Grado de Trabajo Social.* En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y Ch. Gimeno, Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo

Social. [n.l.]. Universidad de La Rioja. Recuperado de https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC351.pdf

Simons, H. (2011) [2009]. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Sobrado, L. M. y Ceinos, M. C. (2009). *Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la Orientación*. Bordón. Revista de pedagogía, 61(3), 137-149. Recuperado <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28762>

Sobrado, L. M., Ceinos, M. C. y Fernández, E. (2010). *Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación*. Comunicar, 35, 167-174. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-20>

LA FORMACIÓN EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES

TRAINING IN THE DEGREE IN PEDAGOGY FROM THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSIONALS

Salvador Alcaraz García

Marta Gutiérrez Sánchez

María Begoña Alfigeme González

Universidad de Murcia, España

Fecha de recepción y de aceptación: 10 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, como se refleja en el Libro Blanco de la ANECA, la formación inicial del Grado en Pedagogía debe estar estrechamente ligada a su desarrollo profesional. Por consiguiente, los aprendizajes académicos de este título deben configurar un perfil profesional que esté en sintonía con las nuevas y actuales exigencias profesionales. En la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el Grado en Pedagogía empezó a impartirse en el curso 2009-2010. Este artículo tiene el objetivo de valorar la formación en competencias que se establece en el plan de estudios de este título desde la perspectiva de los profesionales de la pedagogía. Para ello, se desarrollaron cuatro grupos de discusión en el que participaron un total de 14 profesionales. Cada grupo de discusión se organizó según los contextos de intervención/ámbitos señalados en el Libro Blando de la ANECA: 1) Orientación educativa, 2) Atención a la diversidad, 3) Ámbito social y 4) Orientación laboral y gestión educativa. Los grupos de discusión se desarrollaron a lo largo del mes de marzo de 2019 y los temas objeto de análisis fueron: a) presencia del contexto de intervención/ámbito en el título; b) competencias transversales y generales fundamentales para la profesión; c) competencias específicas fundamentales para la profesión. Los resultados muestran la necesidad de acometer una reforma en profundidad del título para adaptar la formación inicial a las nuevas exigencias profesionales de la pedagogía en los ámbitos de la orientación educativa, atención a la diversidad, intervención pedagógica en la diversidad social y cultural, y la orientación laboral.

Palabras clave: educación superior; pedagogía; desarrollo profesional; competencia profesional; grupos de discusión.

Abstract: With the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) and (as reflected in the Libro Blanco (ANECA), the initial training of the Degree in Pedagogy must be closely linked to their professional development. Therefore, the academic learning of this degree must configure a professional profile relate to the emergence and current professional requirements. In the Faculty of Education of the University of Murcia the Degree in Pedagogy was implemented in the 2009-2010 academic year. The communication intends to value the skills training stated in its study program, from the perspective of pedagogy professionals. For that purpose, four discussion groups were developed, whereby around 14 professionals participated. Each discussion group was organized according to the intervention contexts / areas indicated in the Libro Blanco (ANECA): 1) Educational Guidance, 2) Attention to diversity, 3) Social field and 4) Vocational orientation and educational management. The discussion groups were developed during the month of March 2019 and the dimensions of study were a) Presence of the context of intervention / field in the Degree, b) transversal and key competences; c) specific competences. The results indicate the need for a comprehensive reform of the degree to adapt the initial training of this graduate to the new requirements in the areas of educational guidance, attention to diversity, pedagogical intervention in social and cultural diversity, and the vocational guidance.

Keywords: Chigher education; pedagogy; professional development; occupational qualifications; focus groups.

1. INTRODUCCIÓN

Como muchos de los títulos de Grado que ahora se imparten en las universidades españolas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia el Grado en Pedagogía empezó a impartirse en el curso 2009-2010. Los títulos actuales surgen con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, como estudio previo a la realización de los planes de estudios, se realizaron en España, coordinados por la ANECA, documentos que trataban de identificar determinados perfiles profesionales. En este contexto, el Libro Blanco de Grado en Pedagogía (ANECA, 2005) contempla que la formación inicial del profesional de la pedagogía debe estar estrechamente ligada a su desarrollo profesional. Por consiguiente, los aprendizajes académicos de este título deben configurar un perfil profesional que esté en sintonía con las nuevas y actuales exigencias profesionales (Badillo, Buendía y Krücken, 2015). Sin embargo, el desarrollo y la puesta en práctica de los planes de estudios en las diferentes universidades españolas en las que se imparte este título han seguido recorridos diferentes.

En el marco del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Facultad de Educación, se evidenció la necesidad de una revisión del Grado en Pedagogía. A partir de las encuestas de satisfacción sobre el título en el curso 2019/2020, las opiniones de los diferentes colectivos de la Facultad, principalmente estudiantes y profesorado, apuntaron que la formación inicial recibida podría ajustarse más a las exigencias profesionales. Por ejemplo, se cuestionó la utilidad de la formación recibida y la indefinición de los perfiles profesionales.

Para complementar o contrastar las opiniones o evidencias encontradas en el marco de los procesos internos de calidad del centro, la Comisión Académica del Grado consideró necesario escuchar la voz de los profesionales de la pedagogía. Participaron profesionales que desarrollaban su labor en diferentes escenarios de intervención, iniciando, de esta manera, el proceso que nos aporta los datos comentados en este trabajo. Este proceso, no solo abarca la satisfacción de empleadores, como se suele recoger en el Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad del Centro, sino que, también, recoge valoraciones propiamente centradas en contenidos del plan de estudios, así como carencias o necesidades que estos ven en los egresados de esta titulación.

2. MARCO TEÓRICO

Los procesos de convergencia europea iniciados en 1999 con el Plan Bolonia invita a las universidades a una nueva organización de los planes de estudios. Este nuevo modelo desplaza el foco de atención hacia el estudiante y a una organización curricular basada en competencias. Como señalan Escudero, Vallejo y Botías (2008), trabajar con competencias debe ser "... una oportunidad para pensar e interrogarse sobre los contenidos de la formación" (p. 12).

Como planteó Tardif (2008), las competencias son "un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos" (p. 3). Esta concepción de competencia requiere que la formación universitaria se armonice con las competencias profesionales necesarias de los puestos de trabajo en los que se insertarán los egresados (Bozu y Aránega, 2017).

El Libro Blanco del título en Pedagogía (ANECA, 2005, p. 142) ha definido las competencias genéricas y específicas de esta titulación, a partir del estudio de los perfiles profesionales. Las competencias genéricas se aprecian en la Tabla 1:

Tabla 1. Competencias genéricas

INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad y Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

En relación a las competencias específicas ha definido un total de 31 que las organiza en criterios de realización agrupados en torno a conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Así, la formación del profesional de la pedagogía incorpora competencias de conocimiento de sistemas educativos y formativos, procesos históricos de los sistemas, bases teóricas de la educación, fundamentos metodológicos de la educación, bases del desarrollo humano, bases de la orientación, principios y fundamentos de la atención a la diversidad y del currículum, métodos y estrategias de investigación y legislación. Además, incorpora competencias asociadas al diseño, desarrollo y evaluación de medios, procesos y sistemas, entre otras.

En este sentido, la formación inicial de los estudiantes ha de relacionarse con las exigencias de los puestos de trabajo. Estudios recientes analizan de diferentes formas las competencias para justificar la importancia de crear puentes y acercar posturas entre las universidades y el mercado laboral, véa-

se, por ejemplo, Martínez, González y Rebollo (2019), Marko, Pikabea, Altuna, Eizagirre y Perez-Sostoa (2019) y Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018).

Pero, ¿cuál es la estructura de este título en España? Tras la consulta en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, se pueden observar, en la actualidad, 23 universidades españolas que ofertan una titulación renovada del Grado en Pedagogía. De este total, cuatro son de titularidad privada y 19 públicas. La mayoría opta por planes de estudios generalistas, en concreto, 16 universidades. Sin embargo, el resto contempla una organización del título, bien en menciones (4), bien en itinerarios formativos (3).

Las universidades con menciones son la Universidad Autónoma de Barcelona que oferta la “Mención en Gestión de la Formación y de Instituciones Socioeducativas” y la “Mención en Orientación Educativa”; la Universitat Rovira i Virgili, que oferta tres: “Mención en Formación de formadores”, “Mención en formación en entornos tecnológicos” y “Mención en Educación inclusiva”; la Universidad de Burgos que oferta “Mención en Tecnología y Educación” y “Mención en Formación y Gestión en la Organización”; y la Universidad de Salamanca, que oferta “Mención en Formación y Gestión de la Calidad” y “Mención en Orientación Educativa y Asesoramiento”.

Los itinerarios se reconocen en los planes de estudios de las universidades: Universidad de Sevilla, con itinerarios como “Diseño, innovación y tecnología educativa”, “Evaluación y calidad de las organizaciones de formación”, “Investigación e intervención social y comunitaria” y “Orientación y asesoramiento”; Universidad de Málaga, con itinerarios que nombran como “Gestión pedagógica de las organizaciones sociales, empresariales y educativas”, “Recursos didácticos y tecnológicos en educación”, “Orientación en educación” y “Formación y desarrollo profesional”; y Universidad de La Laguna, con itinerarios denominados “La intervención educativa en contextos formales” y “La intervención educativa en contextos no formales”.

Para dotar de coherencia la formación inicial del título, se presenta como una cuestión insoslayable indagar sobre las exigencias del contexto laboral en las que se deberán insertar los futuros egresados.

De hecho, la vinculación que se establece entre la universidad y el mercado laboral se canaliza, de manera más sobresaliente, a través de la materia de Prácticum. En efecto, en los títulos ofertados desde la Facultad de Educación y, más concretamente, en el Grado en Pedagogía, la materia de prácticas curriculares, como señalan Alcaraz y Clares-Clares (2019) “permiten al estudiante conocer, inicialmente, cierta diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su labor como futuro profesional de la pedagogía” (p. 1). En este sentido, las asignaturas de prácticas curriculares ponen en contacto al estudiante con la realidad profesional en distintos ámbitos del mundo del empleo. Además de contactar con la realidad, esta experiencia formativa posibilita que los estudiantes movilicen competencias en escenarios reales (Clares-Clares y Alcaraz, 2017), contribuyendo a su profesionalización.

En este sentido, Zabalza (2016) señala la necesidad de desarrollar acciones formativas donde exista una mayor coordinación entre el binomio universidad-institución práctica, ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes en contextos profesionales. Pero potenciar esta coordinación universidad- institución no tiene porqué quedar relegada exclusivamente a las asignaturas de prácticas curriculares de la titulación, sino que debe impregnar a toda la titulación (Gutiérrez y Moreno, 2017).

En esta línea, el objetivo general de este trabajo es valorar la formación en competencias que se establece en el plan de estudios de este título desde la perspectiva de los profesionales de la pedagogía en el campo en el que ejercen su profesión. Y los objetivos específicos son los siguientes: a) conocer las

competencias profesionales necesarias en el ámbito de la orientación educativa; b) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito de la atención a la diversidad; c) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito social; d) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito de la orientación laboral y la gestión.

3. METODOLOGÍA

Diseño

Se recurrió a un estudio de corte cualitativo a través de fuentes primarias, pues esta metodología es apropiada para establecer conexiones entre la práctica educativa y los significados que le otorgan los actores que participan en ella.

Participantes

La Comisión de Grado en Pedagogía consideró necesario escuchar la voz de profesionales de la pedagogía para acometer la reflexión sobre la reforma del título. Para organizar estos encuentros, se propuso desgajar el campo de la pedagogía según los contextos de intervención/ámbitos señalados en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía (ANECA, 2005): 1) Orientación educativa, 2) Atención a la diversidad, 3) Ámbito social y 4) Orientación laboral y gestión educativa.

En este sentido, participaron un total de 14 profesionales propuestos por la Comisión Académica de Grado. Se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que los criterios de selección fueron: a) grado de experiencia profesional en el ámbito (los participantes debían contar con más de cuatro años de experiencia); b) formación inicial en el título en Pedagogía; c) profesionales que trabajaran en instituciones vinculadas a la materia de Prácticum. En definitiva, los participantes quedan definidos en la Tabla 2.

Tabla 2.
Participantes

PUESTO LABORAL	INSTITUCIÓN	ÁMBITO
Profesor universitario y asesor técnico	Universidad de Murcia y Consejería de Educación y Cultura	Orientación Educativa
Orientadora	Centro de educación infantil, primaria y secundaria	Orientación Educativa
Orientadora	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	Orientación Educativa
Directora técnica	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Profesora UMU y presidenta	Universidad de Murcia y Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Técnico de programas educativos	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Orientadora	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Técnica de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Directora de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Presidente y director de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Coordinadora de programas formativos	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Laboral y gestión
Orientadora laboral	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Laboral y gestión
Inspector	Consejería de Educación y Cultura	Laboral y gestión

Instrumento y técnica de recogida de información

Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión, según el ámbito, que se desarrollaron en cuatro sesiones a lo largo del año 2019. Los temas objeto de análisis fueron: a) presencia del contexto de intervención/ ámbito en el título; b) competencias transversales fundamentales para la profesión; c) competencias específicas fundamentales para la profesión.

Análisis de la información

La información se recogió mediante anotaciones y grabaciones de audio, siendo analizada posteriormente de forma cualitativa por una triada de jueces, para cerciorarse de la veracidad de la interpretación recogida.

Procedimiento

El trabajo en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia comenzó con la creación de una comisión mixta, coordinada desde el Decanato a petición de la Comisión Académica del Grado en Pedagogía, en la que participaron profesorado, estudiantes y profesionales en activo. En la Figura 1 se muestra la configuración de la comisión mixta.



Figura 1. Comisión mixta

4. RESULTADOS

Ámbito orientación educativa.

Los informantes clave destacan que la presencia de las asignaturas sobre este ámbito en el plan de estudios del título es muy reducida, debido a las funciones y tareas que tiene que desarrollar el pedagogo en su desempeño profesional. De hecho, destacan la necesidad de una sólida especialización en este ámbito.

Al hablar sobre las competencias transversales que los estudiantes deben adquirir hacen hincapié en la importancia de las competencias personales, fundamentalmente interpersonales, por las funciones de relación, comunicación y trabajo en equipo entre agentes educativos (profesorado, familias...)

que se asocian a la profesión en el ámbito.

También señalan la importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que se señalan en la Tabla 3.

Tabla 3. Competencias específicas del ámbito orientación educativa

Capacidad para llevar a cabo todas las acciones (planificación, análisis...) que se incardinan en el proceso de evaluación psicopedagógica (informe psicopedagógico y dictamen de escolarización).
Asesoramiento a profesorado y familias. Se resalta el alto índice de demanda de inquietudes/inquietudumbres familiares para dar respuesta a casos concretos desde la perspectiva de la educación familiar.
Formación en contenidos de atención a la diversidad. Se destaca la importancia sobre el conocimiento de procesos de intervención y metodologías con alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), y, además, se resalta la importancia de tener competencias para dar respuesta a las demandas del profesorado sobre problemas de conducta/comportamiento de alumnado sin NEE.
Capacidad para llevar a cabo procesos de mediación entre profesorado-profesional de la orientación-familia.
Capacidad para formar a formadores.
Ser capaz de planificar y programar.
Ser capaz de llevar a cabo procesos de orientación educativa desde la perspectiva de la atención temprana, sobre todo, de 0 a 3 años en escuelas infantiles.
Tener conocimiento sobre la normativa que ampara la profesión en este ámbito.

Ámbito atención a la diversidad

En el segundo grupo de discusión, centrado en la “atención a la diversidad”, los profesionales señalaron poca presencia de asignaturas de este ámbito en el título. Además, destacaron la necesidad de una especialización en este ámbito sin mencionar competencias transversales que los estudiantes tengan que adquirir.

Desde el punto de vista de los profesionales, los estudiantes conocen el ámbito de la discapacidad, pero de una forma tan superficial que les impide desarrollar tareas vinculadas al ámbito de manera efectiva. Así, consideran prioritario que el plan de estudios le conceda mayor importancia a los procesos de diagnóstico, orientación e intervención en este ámbito. Por ello, como principal necesidad destacan las competencias específicas que se especifican en la Tabla 4.

En cuanto al ámbito social, los profesionales también señalan una presencia escasa de asignaturas en el plan de estudios y destacan la necesidad de una especialización en este ámbito o una optatividad claramente definida en itinerarios formativos.

Tabla 4. Competencias específicas del ámbito atención a la diversidad

Formación orientada a la intervención (estrategias y recursos), orientación y evaluación y diagnóstico de personas con discapacidad.
Elaboración de informes de personas con discapacidad.
Formación orientada a la intervención educativa de personas/alumnado con dificultades de aprendizaje sin discapacidad.
Conocimiento sobre enfermedades raras.
Conocimiento de los recursos socioeducativos con los que se cuenta en los diversos sectores para atender a la diversidad.
Orientación académica y profesional: orientación y discapacidad deberían estar muy unidas.

Los informantes clave hacen hincapié en la importancia de que los estudiantes adquieran competencias personales, sobre todo, la habilidad de comunicación, así como el fomento de la capacidad de pensar. De hecho, se propone la presencia de algún contenido o asignatura vinculado a la Filosofía.

Además, señalan la gran importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que constan en la Tabla 5.

Con respecto al ámbito de la orientación laboral, los profesionales reconocen la existencia de asignaturas específicas vinculadas con el contexto profesional aunque señalan que lo más adecuado sería una mayor presencia de contenidos que capaciten a los estudiantes para desempañar este proceso de orientación. Desde el punto de vista de las participantes, el título de Pedagogía debería apostar por la profesionalización del pedagogo/a en este ámbito, pues perciben que ha ido perdiendo fuerza e intensidad con el paso del tiempo. Además, se señala cierto intrusismo laboral para el desarrollo de las tareas propias de la orientación laboral.

Las informantes clave hacen mucho hincapié en la importancia de que los estudiantes adquieran competencias interpersonales para el buen desempeño de la pedagogía en el ámbito laboral. En concreto, se destacan las siguientes: Flexibilidad para adaptarse a situaciones cambiantes; Flexibilidad para ajustar su intervención a la diversidad de características de los desempleados; Capacidades para la motivación; Capacidades para la dinamización de grupos; Capacidad para hablar en público; Capacidad para la resolución de problemas; Capacidad de iniciativa; Capacidad de empatía y escucha activa; Capacidad de emprendimiento; Autoconocimiento de sus propias competencias; Capacidad para desarrollar técnicas de presentación de contenidos con TIC.

Tabla 5. Competencias específicas del ámbito social

Capacidad para la gestión y elaboración de proyectos socioeducativos (convocatorias, proyectos europeos...).
Competencias relacionadas con las TIC (dominio de plataformas online para la realización de cursos, formación en red, competencias digitales, diseño de recursos...).
Evaluación de necesidades de colectivos para ajustar recursos y proyecto educativo. Evaluación y análisis de contextos y realidades para diseñar proyectos.
Dirección y gestión de centros educativos.
Capacidad para llevar a cabo procesos de intervención desde una perspectiva sistémica, relacional y comunitaria.
Conocimiento de la pedagogía en los procesos de adopción y acogimiento, en el tercer sector, así como en los procesos de maltrato infantil.
Capacidad para llevar a cabo procesos de asesoramiento.
Planificación educativa.
Capacidad para llevar a cabo procesos de mediación Formación en idiomas y perspectiva internacional.
Conocimiento de métodos y técnicas de investigación.

Los participantes también señalan la importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que quedan reflejadas en la tabla 6.

En cuanto a la gestión, también señalaron una presencia poco significativa en el título. Se destaca la importancia de adquirir competencias interpersonales para el buen desarrollo profesional tales como las siguientes: estrategias de comunicación, dinámicas de grupos y observación.

Por otro lado, se apuntó que los futuros egresados deberían de adquirir las competencias específicas que se muestran en la tabla 6.

Así mismo, los informantes clave destacan la necesidad de una especialización en orientación laboral y valoran positivamente la incorporación de menciones al título, como inicio de una especialización que se debería asociar con la formación en títulos de máster. No se destaca una especialización en gestión educativa.

Tabla 6. Competencias específicas del ámbito orientación laboral y de gestión

Orientación laboral
Capacidad para formar a formadores
Conocimiento de la realidad del tejido laboral de la Región de Murcia para dar respuesta a las demandas de los usuarios (desempleados, jóvenes...);
Capacidades vinculadas a la empresa: selección de personal, recursos humanos...
Gestión
Asesoramiento
Mediación (ante el conflicto y entre diversos agentes del sistema educativo: maestro-maestro; maestro-familia...)
atención a la diversidad (ante las necesidades educativas especiales como ante aquellas necesidades educativas no derivadas de discapacidad)
Conocimiento de TIC y el uso responsable y seguro de redes sociales
Intervención y diseño de programas/proyectos para la atención de situaciones que vulneran la convivencia escolar: bullying, ciberbullying...

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran la necesidad de acometer una reforma en profundidad del título para adaptar la formación inicial a las nuevas exigencias profesionales de la pedagogía en los ámbitos de la orientación educativa, atención a la diversidad, intervención pedagógica en la diversidad social y cultural, y la orientación laboral.

Como se desprende de los resultados, los profesionales participantes en este estudio señalan la necesidad de más asignaturas relacionadas con sus ámbitos laborales, pero no es bien acogida la opción de las menciones, entendidas como especializaciones, excepto en el caso del ámbito de la orientación laboral. Se trata esta de una opción cada vez más alejada de los intereses ministeriales y de las agencias evaluadoras de los títulos que suelen no estar interesados en realizar títulos con menciones.

Hemos podido apreciar que son muchas las competencias que los profesionales en activo consideran necesarias para la formación del pedagogo/a. Estos resultados se asocian al trabajo de Bozu y Aránega (2017) cuando señalan que los futuros profesionales del campo educativo demandan una formación más integral con un mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo. Por eso, una formación generalista o polivalente puede ofrecer las competencias que los profesionales señalan necesarias en los diferentes ámbitos laborales, pero eso conlleva una revisión de los títulos para adaptarlos a las necesidades reales de la sociedad y de las necesidades laborales que los egresados pueden tener.

La formación del profesional de la pedagogía, como la de cualquier profesional educativo, requiere de unas competencias profesionales, pero también de unas competencias personales y cívicas, en definitiva, de un compromiso social con el entorno en el que trabajamos. La universidad, en palabras

de Badillo, Buendía y Krücken (2015), genera cultura y conocimientos, pero también promueve profesionales capacitados para desempeñar una función social. En este sentido entendemos que, desde el Grado en Pedagogía, no tenemos que esperar las demandas sociales, sino que hay que trabajar por generar necesidades sociales, demostrando la utilidad social del pedagogo/a para resolver problemas, planificar e intervenir en diferentes ámbitos favoreciendo la integración social.

Queremos cerrar esta aportación agradeciendo a los profesionales que han participado en los distintos foros y al profesorado de la Facultad de Educación que ha colaborado en todo el proceso, ayudándonos a que una reflexión de la práctica profesional como proceso reflexivo pueda ser analizada con posterioridad y difundida a la comunidad educativa, esperando que aporte luz en el trabajo que habitualmente realizamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz García, S. y Clares-Clares, E. (2019, marzo). Calidad en el Practicum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *XV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*, comunicación presentada en Poio, 2019. Recuperada de: www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/ver-poster/f18659a731adb5e7de331cf8af8a70ef
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Badillo, R., Buendía, A. y Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la tercera misión de la universidad: visiones globales, miradas locales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 393-417.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Clares Clares, E. y Alcaraz García, S. (2017). Los seminarios transversales e iniciales del Practicum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación como oportunidad de colaboración entre la Universidad y la institución educativa y social de las prácticas. Recursos para un Practicum de calidad. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá et al (Coords.), *Recursos para un Practicum de calidad*, (pp. 589-598). A Coruña: Andavira editora.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-22.
- Gutiérrez, M. y Moreno, P. (2017, noviembre). El aprendizaje servicio en la universidad. Una propuesta con estudiantes de la Facultad de Educación y escolares en riesgo de exclusión social. *XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)*, Murcia 19-21 noviembre.
- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. y Perez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398.
- Martínez Clares, P., González Lorente, C. y Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales.

Rubio, M.J., Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-17.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

**PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA JUSTICIA RESTAURATIVA
COMO MODELO SOCIOEDUCATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS****EDUCATIONAL INNOVATION PROJECT: RESTORATIVE JUSTICE AS
EDUCATIONAL MODEL IN CONFLICT RESOLUTION**

María Casas Bañares
Rocío Nicolás López
Alicia Beneite
Anna Di Giorgi

Universidad Complutense de Madrid, España

Fecha de recepción y de aceptación: 21 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: La comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Política educativa aborda la aplicación del enfoque restaurativo en la resolución de conflictos en el aula. Para ello se realiza una revisión bibliográfica sistemática, tomando como referencia los ODS de la agenda 2030 y el Foro Regional de Políticas Educativas de la Unesco en el marco de la LOMCE. Se analizan las implicaciones socio-educativas del modelo restaurativo. Los resultados nos aproximan a las posibilidades de la aplicación del enfoque propio de la justicia restaurativa (modelo restaurativo de los conflictos) en contextos de la actualidad educativa, observando la influencia del enfoque restaurativo en el desarrollo de valores convivenciales y mejora de las dinámicas relacionales. De esta manera se plantea una línea de intervención pedagógica basada en el conocimiento del otro, superando el paradigma punitivo de las personas que causen algún tipo de perjuicio sobre el individuo o la comunidad, y atendiendo las necesidades de las personas sobre quienes recae el daño. Esta investigación ha sido desarrollada dentro del PIE (2019-2020). “El ApS en la justicia restaurativa dentro de los grados de Derecho y Educación”, contando así con una perspectiva teórico-práctica dentro del marco de la formación inicial de educadores y juristas. De este modo la investigación tendrá un enfoque teórico práctico.

Palabras clave: Justicia restaurativa, mediación, resolución de conflictos, ODS, problemáticas educativas.

Abstract: The communication presented at the I International Congress on Education Policy addresses the implementation of the restorative approach to conflict resolution in the classroom. For this purpose, a systematic bibliographic review is carried out, taking as reference the SDGs of the 2030 agenda and the Regional Educational Policy Forum of Unesco within the framework of the LOMCE. The socio-educational implications of the restorative model are analyzed. The results bring us closer to the possibilities that the application of the own approach of restorative justice (restorative model of conflicts) would have on current educational problems, observing how the restorative approach influences the development of cohabital values and the improvement of relational dynamics. In this way a new pedagogical line based on the knowledge of the other is proposed, overcoming the punitive paradigm of people who cause some kind of harm to the individual or social reality, and to, and attending to the needs of those who are harmed. This research has been developed within pie (2019-2020). “The ApS in restorative justice within the degrees of Law and Education”, thus having a theoretical-practical perspective within the framework of the initial training of educators and lawyers.

Keywords: Restorative justice, mediation, conflict resolution, ODS, educational issues.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, de constante cambio, marcada por las múltiples influencias e información que poseemos, las relaciones sociales toman una especial referencia dentro de las dinámicas del sujeto y por tanto dentro del objeto de estudio de la pedagogía. Podemos decir que la diversidad cultural, ideológica, de género o de identidad sexual son escenarios en auge dentro de la sociedad actual que deben ser atendidos por la educación, a fin de dar una respuesta inclusiva a las constantes diferencias que percibimos. En este contexto, la identidad del sujeto resulta esencial, pues se verá influenciado tanto por dinámicas sociales (medios de comunicación) como relacionales (familia, escuela, grupo de iguales). Aunque han sido numerosas las aportaciones sobre identidad trabajando la dicotomía entre el *yo* y la sociedad tales como Arendt (1996), Foucault (1991), Freud (2000), Kant (1960) Nietzsche, (2015), nos centraremos en la aportación del catedrático de educación, Rodríguez Neira, que define este constructo en la sociedad contemporánea como una construcción por parte del individuo entre sus valores (adquiridos) y la sociedad (a través de los medios de comunicación esencialmente donde no ejerce control sobre su contenido y su influencia). Concluye Neira que *el yo* dispone de una cantidad ingente de elementos para construir su identidad (Rodríguez Neira, 2018, pág. 158)

Por tanto, se requiere que la pedagogía, orientada hacia el desarrollo integral del individuo en la sociedad, avance en esta línea de construcción a través del pensamiento crítico y la reflexión, realzando de este modo los valores como ejes fundamentales en la construcción de la identidad, al ser estos adquiridos y elaborados por el propio sujeto de la educación, el educando.

Así pues, en esta investigación pondremos como centro al educando y los procesos de socialización, tomando como referencia la escuela, y los valores sociales que de ella se espera que desarrolle en su acción, la educación.

De este modo, tomando como referencia la escuela, observamos que la dimensión relacional es un eje en la normativa que lo regula la LOMCE, pero también es analizada como un problema social cuando esta no responde a las demandas sociales, observándose conflictos y situaciones de acoso como muestra del llamado *fracaso del sistema escolar*. (Calero, 2016). Así pues han surgido diferentes estrategias para dar respuesta a la resolución de conflictos en el aula y la prevención del acoso escolar (CAM, 2020) (ACDE, 2018) (A.E.P.A.E, 2019). Se observa en todos ellos la siguiente pauta: prevención, evaluación e intervención. La prevención se basa en pautas socioeducativas orientadas a mejorar el clima convivencial y relacional de la clase, la evaluación al diagnóstico individual de la situación del posible menor acosado y la intervención. Esta última se basa en un modelo de prevención terciaria del alumno acosado y pautas mediacionales. Entendemos por pautas mediacionales aquellas que se basan en la mediación dentro de la resolución de conflictos, esto es:

La mediación es el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. (Arellano, 2008, pág. 222)

Si analizamos esta definición en cuanto a su metodología y el impacto socioeducativo observamos diferentes variables que pueden cuestionar la eficacia de dicho modelo:

- 1) Se orienta a la resolución de un conflicto entendiendo la unicidad y exclusividad del mismo dentro del amplio marco relacional que caracteriza la convivencia en la escuela.
- 2) La resolución del conflicto es guiada por un profesional tomando como partes a los implicados excluyendo dicho proceso de la realidad grupal y social a las que pertenecen los miembros.
- 3) La atención a necesidades resulta escasa si solo se centra en el propio conflicto y no en la di-

mención compleja relacional entre ambas partes, así como las de todo el grupo.

Se puede decir que el modelo mediacional tiene por objetivo la resolución del conflicto, pero no la mejora de la convivencia, pues se interpreta en cuestión que el conflicto es el eje de la convivencia. Por lo tanto, su eficiencia se ve afectada en tanto en cuanto, los conflictos surgen de la realidad convivencial de los alumnos y afectan sobre la misma, pero no son estos en exclusividad los que conforman la convivencia.

En contraposición al modelo mediacional, hemos analizado el modelo restaurativo. Este modelo se caracteriza por haberse desarrollado en el ámbito judicial-penitenciario para la reparación de la víctima. (Rios Martín, 2012). Sus principios residen sobre la convivencia y la reparación del daño tras el delito o acción cometido. Sus pilares fundamentales son (Zehr , 2006):

- Especial atención al daño sufrido por la acción cometida.
- Orientación hacia la responsabilidad de la acción.
- Participación de todas las partes implicadas, interpretando que el conflicto también afecta al grupo donde se realiza.

Su principal orientación es el encuentro mediante el diálogo. Donde las partes expresan sentimientos, emociones, necesidades y roles que han tenido antes, durante y después del conflicto. Entendiendo así que las realidades de todas las partes son complejas, pero también patentes y comprensibles. De esta forma se observa como el encuentro ha mejorado el conocimiento y la convivencia a pesar del daño sufrido, en ocasiones tan graves como la situación de Euskadi y el terrorismo (Pascual Rodríguez, 2016).

Tras nuestra participación en el Proyecto de Innovación Educativa `` El ApS en la enseñanza de la justicia restaurativa en los Grados de Derecho y Educación. Métodos de resolución de conflictos alternativos al judicial y reparación del daño `` como profesionales de la educación y dada la hipótesis de que el modelo restaurativo se orienta hacia la convivencia a través del conocimiento mutuo mediante el diálogo y el encuentro. Se nos plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿En que medida la justicia restaurativa favorece el desarrollo de los ODS y competencias de la LOMCE referidas a la convivencia?

2. OBJETIVOS

El objetivo general que persigue esta investigación es analizar las implicaciones socioeducativas que tiene el método restaurativo para el desarrollo de la competencia desde el marco de la LOMCE y los ODS. Se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el impacto del modelo restaurativo sobre el desarrollo de valores convivenciales en la educación formal.
- Examinar la implicación de los métodos restaurativos para la resolución de conflictos y su implicación en las relaciones dentro del aula.
- Explorar las posibilidades del método restaurativo sobre la prevención de conflictos en la escuela.
- Identificar la implicación del modelo restaurativo en la participación y cohesión grupal.

3. METODOLOGÍA

Para realizar dicha investigación partimos de una sistemática revisión bibliográfica que toma como principal unidad de análisis los objetivos y principios orientados a la convivencia, resolución de conflictos y desarrollo de la ciudadanía en la LOMCE y los ODS. Como criterios de inclusión de la revisión tomamos:

- Objetivos, principios o competencias que orienten la acción educativa en torno a la convivencia pacífica entre los miembros de la sociedad.
- Objetivos, principios o competencias que orienten la acción educativa hacia la resolución de conflictos de forma pacífica.
- Objetivos, principios o competencias que orienten la acción educativa hacia la promoción y desarrollo de valores democráticos que conformen la educación para la ciudadanía. (En consonancia con el Artículo 27.2 de la Constitución Española).

4. RESULTADOS

Comenzamos por una revisión de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible adoptada en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Fruto de dos años de conversaciones y consultas públicas con la sociedad civil, fueron propuestos 17 objetivos con 169 metas (UNESCO, 2017). La educación y los sistemas educativos constituyen un papel central como agentes de cambio social, abarcando objetivos relacionados con la igualdad, la salud, la sostenibilidad y la paz social. En este enfoque interdisciplinar de la educación, hemos observado la adecuación de la metodología restaurativa para el desarrollo desde una perspectiva socioeducativa de los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (a partir de ahora ODS):

- 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Gallach Figueres, C. et al, 2018, pág. 147)

Consideramos que el modelo restaurativo es el más adecuado, pues los conflictos y su gestión en el aula sirven de aprendizaje para el desarrollo de una cultura de paz y convivencia. En este sentido, el modelo restaurativo tiene un fundamento epistemológico basado en el conocimiento del otro y la convivencia pacífica. Así como una aplicación práctica mediante distintas estrategias educativas orientadas al diálogo, encuentro y comunicación, desde la empatía y la comprensión de la diversidad. (Alberti i Cortes & Boqué i Torremorell, 2019)

- 16.1 ``Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.´´ (Gallach Figueres, C. et al, 2018, pág. 19). En cuanto a las formas de violencia, el modelo restaurativo ofrece un aprendizaje sobre las consecuencias del daño causado a través del ejercicio de la violencia (en todas sus formas). Esto se debe a que el modelo se centra en el reconocimiento y reparación del daño causado, poniendo en el centro a la víctima. En este sentido aplicar un modelo restaurativo en el marco educativo favorecerá un aprendizaje socioeducativo basado en el reconocimiento y reparación de los daños causados, tomando así un enfoque tanto preventivo como educativo. (Zehr, 2006)
- 16.7 Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y

representativas que respondan a las necesidades. (Gallach Figueres, C. et al, 2018, pág. 79). Uno de los pilares sobre los que se sustenta el enfoque restaurativo es el reconocimiento de necesidades y roles que tienen todas las partes de un conflicto. En este sentido el modelo restaurativo responde a la demanda de este ODS en torno a la inclusión, participación y representatividad. Además, tiene en cuenta la dimensión comunitaria, entendiendo que un conflicto rompe la dinámica relacional de los miembros de una sociedad (en este ámbito nos referiríamos a la clase como 'comunidad'). De esta forma tanto ofensores, afectados y grupo forman parte de un conjunto donde se significan sus necesidades y roles. (Ríos Martín, 2018)

La UNESCO subraya el carácter no neutral de la educación inclusiva, abogando por los derechos humanos, no como una ideología o moda, sino como un compromiso de obligatorio cumplimiento referente al pleno desarrollo de los mismos. Los principios de la Justicia Restaurativa son considerados potenciadores de derechos indivisibles e interdependientes que aseguran la dignidad humana (Gutiérrez-Quevedo y Olarte, 2018.).

Dentro del marco de la legislación educativa vigente, la LOMCE 8/2013 del 9 de diciembre, hemos encontrado adecuada la aplicación del modelo restaurativo en la resolución de conflictos. De este modo se puede observar que en el Capítulo I, referente a los principios y fines de la educación de acuerdo a los derechos y libertades reconocidos en la Constitución (LOMCE, 8/2013):

Principios:

- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (LOMCE, 8/2013, pág. 97866)
- k La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar. (LOMCE, 8/2013, pág. 97867)
- l El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. (LOMCE, 8/2013, pág. 97867)

Mediante la aplicación de los métodos restaurativos y su aplicación en el aula, podemos ver favorecida la adquisición de los principios citados debido a:

- Se fomenta un sentimiento y pertenencia grupal a través de la gestión de los conflictos interpersonales, pues se trabaja sobre el entendimiento, el diálogo, la empatía y la comprensión mutua. Fomentando de este modo valores como la responsabilidad, la tolerancia y el respeto. (Alberti i Cortes & Boqué i Torremorell, 2019; Lozano Espina, 2016)
- Dado que la metodología restaurativa se basa sobre el principio de comunidad y entendimiento, reconcomiendo la importancia de todas las partes en conflicto, observamos que la metodología tiene una base sobre la intervención, pero también sobre la prevención de los conflictos. De este modo fomenta tanto el sentimiento grupal como el entendimiento y comprensión de todas las partes, superando de este modo las posibles diferencias entre los miembros. Además, en los adultos, se ha constatado que la aplicación de dicho método reduce significativamente las conductas violentas e inadaptadas. (Zehr, 2006)
- El desarrollo del método restaurativo, basado en la comprensión y entendimiento del otro, permite la reflexión del papel de todas las partes implicadas en el conflicto posibilitando así profundizar en conflictos directamente relacionados con prejuicios de género, raza u orientación sexual. (Castillejo Manzanares & Catalina Benavente, 2011)

Fines:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece como fines de la educación la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006, pág. 15)

Con referencia a las enseñanzas y su ordenación correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria reguladas por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se establecen los siguientes fines, regulados por el Artículo 11:

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Real Decreto 1105/2014, pág. 176)*
- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (Real Decreto 1105/2014, pág. 177)*

De acuerdo a lo expuesto en este apartado, desde el modelo restaurativo tenemos la oportunidad de promover que los alumnos aprendan a establecer relaciones sociales que impliquen obligaciones y responsabilidades mutuas, y que por tanto puedan desarrollarse durante el ejercicio de su ciudadanía, en torno a los valores democráticos. Esto se debe principalmente a que la metodología restaurativa requiere una actitud empática y de consideración mutua que permita la reparación del daño y el entendimiento entre las partes implicadas en el conflicto. Se observa pues, que este enfoque surge como modelo superador del modelo punitivo, orientado hacia la construcción de un proceso interactivo, inclusivo y colaborativo (Rodríguez-Zamora, 2016).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como observamos inicialmente la identidad es un constructo dinámico y complejo en la realidad actual que debe ser abordado desde una visión pedagógica en la construcción y desarrollo del educando. En este sentido analizamos que el modelo mediacional se ve condicionado por una reducción de la intervención sobre el conflicto y no sobre la compleja dinámica relacional que existe, pudiendo afectar sobre la construcción de identidad de una forma individualista del educando frente a su grupo.

En contraposición a dicho modelo, hemos analizado el restaurativo en base a criterios de convivencia y ciudadanía estipulados en la LOMCE y los ODS, En este sentido hemos percibido que metodológicamente resulta más adecuado debido al conocimiento entre las partes en conflicto desde una perspectiva más amplia de las partes, es decir, se conoce al otro (sus emociones, sentimientos, realidades y pensamientos). Este modelo en el marco de la consecución de los ODS y LOMCE referidos a convivencia resulta más adecuado educativamente, porque se desarrollan:

- Valores socioeducativos que mejoran la convivencia como son la empatía, la escucha, la comunicación mediante los encuentros restaurativos.
- Valores convivenciales que interpretan el conflicto como una brecha en la comunidad y su desarrollo, implicando de este modo la participación activa del ofensor, el afectado y el grupo.
- Valores socioeducativos orientados a la prevención de los conflictos pues el enfoque restaurativo se orienta al desarrollo de actitudes y valores tales como el respeto, la comprensión y la

superación de los perjuicios mediante el diálogo.

En este sentido cabe destacar que la educación, y por tanto el sistema educativo deben contribuir a la mejora de las relaciones sociales, mediante la adquisición de valores en torno a la convivencia. Es por ello que consideramos adecuado el enfoque restaurativo posibilitando la comprensión y respeto del otro como ejes principales de su desarrollo epistemológico.

Cabe destacar que este enfoque ha sido desarrollado principalmente dentro del sistema judicial, pero su metodología está basada en principios socioeducativos orientados sobre la mejora de la convivencia. De este modo consideramos adecuado la introducción de esta metodología para la resolución de conflictos en dentro del marco de la educación formal, entre otros.

En conclusión, y con el fin de visibilizar la adecuación de dicha metodología en el espacio educativo, entre todas las funciones que se atribuyen a la política educativa, destaca la de desarrollar institucionalmente estrategias que orienten la acción socioeducativa en el marco de los valores democráticos (Jimenez Eguizabal, 2018). Como hemos podido observar en la investigación los valores socioeducativos que se desarrollan en la resolución de conflictos conforman un elemento esencial en la dimensión relacional y en la identidad, adecuándose de este modo el enfoque restaurativo a los valores propios de la convivencia en el marco constitucional español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.E.P.A.E. (2019). *Plan nacional para prevenir el acoso escolar*. Recuperado el 10 de Febrero de 2020, de <https://aepae.es/plan-nacional>
- ACDE. (2018). Gobierno de Navarra: Programa Laguntza. *Programa de prevención e intervención ante el acoso escolar*. Recuperado el 10 de Febrero de 2020, de https://www.educacion.navarra.es/documentos/27590/900859/2_LAGUNTZA+Cast.pdf/3e98440f-7b54-46e8-b81a-4ec5d2e7448b
- Alberti i Cortes, M., & Boqué i Torremorell, M. (2019). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación Volumen 8 N° 1*.
- Arellano, G. (2008). *Violencia entre escolares (bullying) y su abordaje desde la mediación*. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXII, N° 2, , 211-230.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J. (2016). *La equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- CAM. (2020). Consejería de Educación y Juventud: *Programa de Lucha contra el Acoso Escolar*. Recuperado el 10 de Febrero de 2020, de <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-lucha-acoso-escolar>
- Castillejo Manzanares, R., & Catalina Benavente, M. (2011). *Violencia de género, justicia restaurativa y mediación*. Madrid: Kluguer.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (2000). *El yo y el ello*. Madrid: Alianza editorial.
- Gallach Figueres, C. et al. (2018). *Plan de acción para la implementación de la agenda 2030: hacia una estrategia de desarrollo sostenibles*. Madrid: Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 15 de Febrero de 2020, de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>
- Gutierrez-Quevedo y Olarte,(2018). *Cátedra Unesco: Derechos Humanos y Violencia. Justicia restaurativa y la relación con los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) de las víctimas del conflicto armado*. Universidad Externado de Colombia.
- Jimenez Eguizabal, A. (2018). *La política educativa en la formación del pedagogo*. En *La pedagogía, hoy* (págs. 173-193). Madrid: Grupo Si(e)te. Educación.
- Kant, I. (1960). *Crítica a la razón pura*. Madrid: Librería General Victoriano Suarez.
- LOMCE. (8/2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad*. Recuperado el 10 de Febrero de 2020, de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lozano Espina, F. (2016). *Emociones, justicia restaurativa y delitos de terrorismo: introducción a la experiencia emocional del encuentro restaurativo*. En E. Pascual, *Los Ojos del Otro* (págs. 85-121). Madrid: Sal Terrae.
- Nietzsche, F. (2015). *Ecce homo. Como se llega a ser lo que es*. Madrid: Alianza.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Foro Regional de Políticas Educativas*. IPE-UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina.
- Pascual Rodríguez, E. (2016). *Los ojos del otro: encuentros restaurativos víctimas y ex miembros de ETA*. Madrid: Sal Terrae.

- Real Decreto 1105/2014. (s.f.). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado el 15 de Febrero de 2020, de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Ríos Martín, J. (2012). Encuentros restaurativos en delitos de terrorismo: de la violencia a la paz. *Justicia para la convivencia: los puentes de Deusto*. (págs. 209-214). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ríos Martín, J. (2018). *Biografía de la reconciliación. Palabras y silencios para sanar la memoria*. Granada: Comares.
- Rodríguez Neira, T. (2018). *La pedagogía ante la configuración del yo en un mundo mediático*. En *La pedagogía, hoy* (págs. 139-169). Madrid: Grupo Si(e)te.
- Rodríguez-Zamora, G., (2016). La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad. *Revista de Ciencias Sociales*. pp. 172-187.
- Schravstein, R. (2004). La mediación escolar en contexto. *Revista de Pedagogía Social*.
- Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Nueva York: Good Books.

EL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA AGENDA POLÍTICA VALENCIANA (ESPAÑA)¹

SCHOOL ABSENTEEISM IN THE POLITICAL AGENDA IN THE REGION OF VALENCIA (SPAIN)

Sandra García de Fez
Universitat de València, España

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: El abandono escolar prematuro es una preocupación creciente para todos los sistemas educativos del mundo, puesto que ocasiona graves problemas en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes que terminan sus estudios obligatorios sin obtener su título. A pesar de que el absentismo escolar está directamente relacionado con una mayor probabilidad de abandonar la escuela, está menos estudiado por la comunidad científica. Evaluar el absentismo es difícil desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa debido a la escasez de datos disponibles sobre su impacto en estudiantes de 6 a 16 años. Desde el punto de vista de la pedagogía, apuntamos a la necesidad de seguir el enfoque adoptado por los autores y autoras relevantes para arrojar luz sobre el concepto de absentismo. Además, es necesario utilizar los mecanismos para registrar las asistencias escolares, así como los procedimientos y protocolos para mejorar la coordinación de todas las personas y entidades implicadas. En la Comunidad Valenciana, la idea de sociedad inclusiva impregna las leyes recientemente aprobadas, así como el borrador de un nuevo plan de acción basado en el derecho a la educación que busca unificar un marco legal para el absentismo escolar.

Palabras clave: Absentismo escolar; inclusión; derecho a la educación; sistema educativo; legislación educativa.

Abstract: Early school leaving is a growing concern for all educational systems in the world, since it causes serious problems in the personal and social development of students who finish their compulsory studies without obtaining their diploma. Although truancy is directly related to a higher probability of dropping out of school, it is less studied by the scientific community. Assessing absenteeism is difficult from a qualitative and quantitative perspective due to the limited data available on its impact on students aged 6 to 16 years. From a pedagogical point of view, we point to the need to follow the approach taken by the relevant authors to shed light on the concept of absenteeism. Furthermore, it is necessary to use the mechanisms to register school attendance, as well as the procedures and protocols to improve the coordination of all the people and entities involved. In the Valencian Community, the idea of an inclusive society permeates the recently approved laws, as well as the draft of a new action plan based on the right to education that seeks to unify a legal framework for school absenteeism.

Keywords: School absenteeism; social inclusion; right to education; education system; educational legislation.

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto Emergente I+D+i GV/2019/136, "El absentismo escolar y el derecho a la educación en la Comunitat Valenciana", coordinado por la autora del texto.

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas que aquejan a los sistemas educativos nacionales suelen ser similares en cualquier parte del mundo y el absentismo escolar dista mucho de ser una excepción. Si bien no se presenta con la misma incidencia en todos los países, es un obstáculo para el pleno desarrollo del derecho a la educación que se presenta en todos los centros educativos. Pese a su existencia, los informes PISA lo llegan a cuantificar entre un 25 y un 28% del alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, por poner un ejemplo (Cruz Orozco, 2020), es un tema que no se investiga lo suficiente, prestándose más atención al abandono escolar temprano cuyos efectos son fácilmente medibles. Si preguntamos a una persona qué es el absentismo escolar, seguramente dará una definición común que, más allá de matices, se centrará en indicar que se trata de la falta continuada e injustificada al centro escolar. No obstante, surgen una serie de cuestiones que permiten visibilizar la complejidad del concepto: ¿cuándo se considera no justificado? ¿las explicaciones de la familia son siempre válidas? ¿y si no hay justificante? ¿y si la falta es a primera hora, pero luego acude al centro? ¿y si está en el aula, pero no participa de la dinámica de la clase? ¿ha cambiado el absentismo con la pandemia de la COVID-19? La realidad en la que se produce la inasistencia a las aulas es multifactorial y engloba circunstancias distintas e interrelacionadas entre sí, lo que a la vez redundará en una falta de unicidad terminológica y cuantitativa, ya que tampoco existen acuerdos tácitos en cómo clasificar el absentismo para catalogarlo de más o menos grave. En este trabajo se visibilizan estas lagunas para tratar de minimizarlas y, a su vez, destacar el reconocimiento que el absentismo escolar tiene actualmente en la legislación educativa y social más reciente de la Comunitat Valenciana, como parte del proyecto del actual gobierno autonómico de hacer de la sociedad valenciana una sociedad inclusiva.

2. EL ABSENTISMO ESCOLAR Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

Para clarificar qué se entiende por absentismo escolar es necesario diferenciarlo de otros términos que en ocasiones pueden llegar a fusionarse y confundirse como la no escolarización (cuando un niño o niña en edad escolar obligatoria no está inscrito en ningún centro educativo), desescolarización (cuando estando matriculado/a deja de estarlo en niveles obligatorios), la escolarización tardía (cuando inicia su vida académica a una edad posterior a los 6 años) o el abandono escolar temprano. Este último se define como el porcentaje de población entre 18 y 24 años que, habiendo completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no ha continuado ningún estudio o formación posterior (Bolívar, 2009), es decir que carecen de la formación necesaria para ser competitivos en el mercado laboral. Centrándonos en el absentismo escolar, Maribel García (2004, 2005, 2007, 2013, 2020) y M^a Teresa González (2005, 2014, 2020), inciden en la importancia de clarificar terminológicamente la inasistencia al centro educativo debido a su carácter multidimensional; de hecho, se puede hablar de absentismo de retraso (llegar tarde), elegido (a unas materias concretas), cubierto por las familias (justificado, aunque no existan esas causas), faltas de un día entero, el absentismo interior o virtual (estar en el aula de modo pasivo y sin participación). Ante esta diversidad, entender el absentismo desde un único enfoque deja fuera la diversidad de situaciones y causas que lo provocan. Por otro lado, el registro y sistematización de este adolece de unificación, cada centro e incluso cada docente, puede entender que una falta es un retraso o no, o que en el caso de un niño o niña lo entiende como absentismo, pero no en otro caso debido a sus circunstancias individuales.

Cuantificarlo también es difícil: ¿a partir de cuántas faltas se considera un absentismo grave? ¿debe de ser la misma vara de medir para todos los casos? ¿un/a joven con historial de absentismo que empieza a asistir, aunque no de forma regular, cómo se tipifica? ¿qué puede favorecer su reenganche escolar? Si hablamos de porcentajes estos varían según protocolos y procedimientos, pero como se

explica después, se puede partir de la siguiente categorización: leve entre un 15 y un 25%, grave entre un 25% y un 50% y crónico cuando supera el 50%. En la Comunitat Valenciana se hace un registro diario en una aplicación denominada Ítaca en la que se anotan las faltas, retrasos, etc. y si estos tienen justificación o no, información que se recoge por parte del tutor/a a la hora de detectar casos de absentismo y pasa a la persona responsable de absentismo del centro.

Si vamos más allá de la mera cuantificación del fenómeno, encontramos otras definiciones que lo relacionan con acontecimientos que tienen relación directa. Maribel Gracia habla incluso de viejas y nuevas formas de absentismo escolar

Las viejas formas de absentismo escolar hacen referencia a aquellos comportamientos absentistas de carácter estructural al sistema social en cuanto que son reflejo de las desigualdades económicas, sociales y culturales existentes en nuestra sociedad y también de la pervivencia de algunos particularismos culturales residuales.

Las “nuevas formas de absentismo escolar” hacen referencia a la aparición de un nuevo fenómeno escolar intrínsecamente vinculado a la extensión de la obligatoriedad de la escolarización que obliga a una fracción de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años a permanecer en la escuela, al margen de sus intereses y expectativas; y requiere de la escuela un replanteamiento de sus métodos y su organización pedagógica a fin de dar respuestas a las necesidades de este nuevo perfil de alumnado (Gracia, 2013: 24).

Esta reflexión sigue completamente vigente y cabe preguntarse qué está haciendo la escuela y, más concretamente, los institutos de secundaria, para conseguir que este alumnado asista motivado y con interés a las aulas a proseguir con su educación. Si bien esta misión trasciende las paredes de los centros educativos, es el profesorado y también las administraciones educativas, quienes han de realizar los cambios y reformas necesarias en el currículum, la metodología y los objetivos de cada ciclo formativo, para evitar este desenganche escolar que, generalmente, afecta a los y las jóvenes de sectores sociales más vulnerables, aunque no en exclusividad.

Por su parte, Teresa González (González, 2020), apunta que no existe un significado unívoco para calificar de absentista a un o una estudiante, ya que este puede ser ocasional, regular o crónico, amén de que se alude a situaciones muy dispares relacionadas con la inasistencia escolar. Incide que es un tema poco documentado e investigado, lo que dificulta sobremanera conocer la dimensión real y su incidencia, más allá de investigaciones en centros escolares concretos o en colectivos determinados geográfica y culturalmente. La autora continúa indicando cuáles son los factores que se asocian al absentismo escolar, siendo estos de carácter individual (edad, género, problemas de salud mental o física, problemas de consumo de sustancias adictivas, baja autoestima, entre otros); académicos (bajo rendimiento escolar, conductas disruptivas, no identificarse con la escuela, baja implicación -enganche- con su formación, etc.); de carácter social (estatus socioeconómico bajo, pobreza, pertenencia a una etnia minoritaria -pueblo gitano-, vivir en barrios pobres, familias con problemas, disparidad entre la cultura escolar y la cultura familiar, entre otros); escolar (clima escolar poco amigable, currículo alejado de los intereses del alumnado, estructuras organizativas que fomentan la fragmentación curricular, agrupamientos no heterogéneos en las clases, expectativas bajas del profesorado hacia algunos y algunas estudiantes, sistema de disciplina punitivo y poco educativo, etc.) (González, 2020: 25-28). En todo caso, este encuadre conceptual permite entender la complejidad del absentismo escolar y cómo la legislación de la Comunitat Valenciana, desde distintos ámbitos, afronta el reto de garantizar el derecho a la educación de toda persona en edad escolar obligatoria, dentro del proyecto de construir una sociedad inclusiva donde nadie quede fuera.

3. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN VALENCIANA Y EL ABSENTISMO ESCOLAR

El derecho a la educación es reconocido a nivel internacional, siendo uno de los derechos más importantes y ampliamente reconocido a nivel internacional, como se recoge en la legislación nacional española (Cruz, García, Grau, 2016). El aprendizaje a lo largo de la vida cuenta cada vez con mayor impulso a pesar de que se presta más atención a la infancia, como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989. En su artículo 28 se exige a las naciones que suscriben la Convención que reconozcan dicho derecho y que este pueda ejercerse “progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades” y se les insta a que adopten “medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (Naciones Unidas, 1948: 22). Centrándonos en la etapa obligatoria de educación en España, de 6 a 16 años, analizaremos la legislación educativa que entiende la asistencia a las aulas clave para un progreso personal y académico pleno.

La recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), no incluye a lo largo de su texto ninguna referencia explícita al absentismo escolar, aunque sí al ‘abandono temprano de la educación y la formación’ en su preámbulo para indicar que se ha reducido de forma significativa en los últimos años. Se reconoce que los y las jóvenes que salen del sistema educativo sin haber obtenido la titulación en la ESO, se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeconómica y cultural que determina su vida adulta. La LOMLOE se marca como objetivo conseguir el éxito escolar de todo el alumnado y el Estado ha de velar por el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de cada estudiante siendo primordial la asistencia habitual al centro escolar. En esta línea, la segregación escolar es otro de los aspectos que incide directamente en mayores tasas de absentismo y abandono prematuro de los estudios, de ahí que en el artículo 30 se haga referencia a los ciclos formativos de grado básico, dirigidos al alumnado con posibilidades de aprendizaje y en situación de vulnerabilidad social. Esta formación vinculada directamente al mundo profesional permite que puedan continuar con su trayectoria educativa obteniendo el graduado en ESO o acceder a estudios de Formación Profesional o Bachillerato.

Es una constante en la Ley reconocer el carácter equitativo e inclusivo de la educación, incidiendo en la comprensividad, el carácter universal y el papel de puente “para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo” (LOMLOE, 2020: 122871). En este sentido, el quebrantamiento del derecho a la educación supone un obstáculo difícil de salvar para conseguir una vida digna. Las consecuencias de la inasistencia a las aulas ha de calcularse globalmente con efectos académicos, económicos, sanitarios, sociales y políticos.

La modificación del primer apartado del artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), prima: “el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos” (LOMLOE, 2020: 122880). Ese reconocimiento explícito del Estado como garante es aplicable al absentismo escolar puesto que se han de procurar todas las vías y recursos para que ningún estudiante deje de recibir educación reglada por ser un derecho básico, amén de una obligación, lo que implica un doble papel estatal: proveer plazas escolares y garantizar la asistencia y el éxito escolar. Precisamente, en el artículo 81 sobre escolarización, se hace referencia directa a la permanencia en el sistema educativo, destacando que el acceso a las plazas escolares debe ser inclusivo y no discriminatorio. Actuar de forma preventiva en la matriculación en Educación Infantil, resulta imprescindible para sortear concentraciones homogéneas de estudiantes que redunde en la concentración de casos de absentismo derivados de procesos discriminatorios y segregadores de tipo urbanístico, social y económico, entre otras variables.

En la modificación del artículo 6 de la LOE, se indica que el currículo no ha de ser nunca un pro-

motor del abandono escolar como se indica anteriormente. Ampliar la mirada en cuanto a las causas del desenganche educativo (desinterés, bajo rendimiento) resulta imprescindible para encontrar estrategias que ayuden a disminuir los casos (García y Grau, 2020). Los contenidos curriculares y su trabajo en clase pueden provocar la apatía del alumnado y redundar en el absentismo, por lo que es un factor importante para tener en cuenta. Asimismo, se pide incorporar administraciones, entidades y asociaciones que faciliten la escolarización y la estabilidad del alumnado más vulnerable para prevenir el abandono escolar temprano, recordando en la modificación del artículo 71 de la LOE, que la Administración ha de proveer los medios y recursos necesarios para una atención educativa diferente a la ordinaria para aquellas personas que lo precisen por causas relacionadas con conductas absentistas como son “presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (LOMLOE, 2020: 122909). Por último, en la disposición adicional quinta, se hace mención del objetivo 4 de la Agenda 2030 (Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030, 2019), comprometiéndose a los gobiernos a promover líneas estratégicas de actuación para prevenir y reducir el abandono temprano en todos los países europeos.

A nivel autonómico, el gobierno valenciano impulsa desde 2017 el ‘Plan Valenciano de inclusión y cohesión social 2017-2022’ (PVICS). Este Plan busca responder en la región a las necesidades derivadas de la vulnerabilidad, la precariedad, la pobreza y la exclusión social que afectan a la población. Anterior a la redacción del Plan, en 2016 se llevó a cabo una evaluación por parte del instituto público de investigación Polibienestar de la Universitat de València, indicándose que la educación era un ámbito prioritario de intervención y el abandono temprano de los estudios una dificultad destacable. Según el gobierno promotor, el PVICS busca ser herramienta de planificación, ordenación y gestión de medidas y acciones inclusivas y cohesión social para que permeen todas las políticas sociales, basándose en el respeto a la dignidad humana de toda la ciudadanía.

El PVICS despliega seis líneas estratégicas que coinciden con las insuficiencias delimitadas: inclusión sociolaboral; garantía de prestaciones; garantía de protección de derechos y de acceso a los servicios públicos (entre los que se encuentra la educación), garantía de equidad territorial y cohesión social, promoción de la infancia y reducción del empobrecimiento infantil y, en sexto lugar, la lucha contra la feminización del empobrecimiento (PVICS, 2017).

Las referencias al absentismo escolar en el Plan se encuentran en el Objetivo operativo 3 y se enuncia así: “Reducir el abandono escolar prematuro de los colectivos más vulnerables garantizando el acceso y permanencia en el sistema educativo en condiciones de equidad y actuando sobre las condiciones que generan la desigualdad” (PVICS, 2017: 67). La mención implícita a la asistencia regular se plasma en la actuación número 58: aplicar el protocolo de prevención e intervención de absentismo escolar cooperando con entidades y organismos implicados, promover programas de educación de calle y ampliar la oferta de ocio educativo y la intervención con las familias a través de comisiones sociosanitarias, para prevenir conductas absentistas.

Los colectivos y grupos poblacionales más afectados por las desigualdades crecientes derivadas de la crisis económica de 2008 y agravadas por la pandemia actual, suelen corresponderse con “personas con diversidad funcional, víctimas de violencia machista, personas con patologías dobles, pueblo gitano y minorías étnicas, personas refugiadas, personas exreclusas, personas trans y familias numerosas o monoparentales, y nuevos colectivos vulnerables como los working poor” (PVICS, 2017: 4). Esta última categoría de los ‘trabajadores pobres’ incrementa el número de personas en situación de margi-

nalidad; trabajan, pero sus ingresos resultan insuficientes para vivir dignamente.

Se cita en el PVICS al pueblo gitano como colectivo vulnerable y, desgraciadamente, continúa siéndolo, pese a habitar España desde el siglo XV. Pertenecer al pueblo gitano no supone per se mayor riesgo de absentismo escolar, sin embargo, se producen una serie de circunstancias que visibilizan una enorme diferencia entre el éxito escolar entre población gitana y población no gitana, La persecución e intentos de exterminio que han padecido gitanos y gitanas dentro y fuera de España, y la percepción negativa que se mantiene hoy en día, continúa afectando a la minoría étnica en el ámbito escolar, laboral, social y cultural.

De esta realidad se desprende que en el artículo 30 de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se interpele a los Estados que tengan en su territorio minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o de origen indígena a que a ningún niño o niña se le niegue “tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma” (Naciones Unidas, 1989: 23). Para dar exacto cumplimiento a este derecho, el currículo debería integrar la diversidad cultural e idiomática, lo que no ocurre con la minoría gitana (García Fernández, 2017). En 2001, se hizo pública una comunicación sobre el Marco de la Unión Europea, centrándose en las ‘Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Gitana hasta el 2020’ para fijar por primera vez, un ámbito común europeo para desarrollar medidas y políticas a nivel nacional. Este nuevo contexto obliga a los Estados miembros a desplegar estrategias propias para que la población gitana tenga cobertura en cuatro ámbitos prioritarios: educación, empleo, salud y vivienda. De ahí deriva la ‘Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020’ (2012).

En la Comunitat Valenciana se publicó en el 2018 la ‘Estrategia valenciana para la igualdad y la inclusión del pueblo gitano 2018-2023’. En la introducción del documento, se hace una breve revisión histórica del hostigamiento e intentos de aniquilación del pueblo gitano y de cómo hoy en día se continúa sin alcanzar el pleno reconocimiento de su ciudadanía, aunque la ley así lo recoja. Los datos sobre la marginación que padece son muy graves, como que “dos de cada tres jóvenes gitanos y gitanas no gradúan la educación secundaria obligatoria” (Estrategia, 2018: 5). Por otro lado, se reconoce el racismo antigitano como el más naturalizado e invisibilizado en la sociedad española. Para el avance de esta Estrategia, se creó una Comisión Mixta compuesta por administraciones autonómica, provincial y municipal, universidades, entidades y personas gitanas de reconocido prestigio. Además, mediante el Decreto 5/2019 se creó el Consejo Valenciano del Pueblo Gitano, cuyas funciones son las de recoger las aspiraciones y demandas de la comunidad gitana y conseguir la promoción integral del colectivo, especialmente de niñas y mujeres.

Una de las prioridades es aumentar el porcentaje de jóvenes gitanos y gitanas graduados en ESO y para ello deben fortalecerse las medidas contra el absentismo y el fracaso escolar desde una perspectiva de género. La propuesta es hacer un seguimiento exhaustivo de los planes de absentismo escolar para establecer protocolos y sistemas de evaluación más individualizados. Se apuesta por la prevención y la intervención mediante acciones comunitarias y la introducción de profesionales del ámbito social con formación específica en los colegios. Más adelante se habla de implementar planes de seguimiento y acompañamiento tanto del alumno o alumna como de la familia en la transición de primaria a secundaria, momento clave para prevenir el absentismo escolar (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Se abre la posibilidad de incorporar el primer ciclo de la ESO de forma experimental en algunos centros de primaria para evitar el abandono escolar. El profesorado juega un papel central para que cada niño y niña se sienta parte activa de la comunidad educativa y debe tener conocimientos sobre interculturalidad, elaborar materiales específicos para trabajar la cultura y la historia gitana, colaborar con entidades o asociaciones, promover fuera del horario escolar el aprendizaje del romanó y la cultura

gitana. Las medidas enumeradas favorecen también al resto del alumnado, ya que incrementan sus conocimientos sobre una realidad cercana, rompiendo mitos y prejuicios en pro de la inclusión social deseada.

Pasando ahora al ámbito legal más social no hay que olvidar que el incumplimiento por parte de progenitores o tutores legales de velar por la asistencia a clase de menores a su cargo supone una falta grave (Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia). Las situaciones de desamparo que se recoge en el artículo 18 incluye la ausencia de escolarización y el absentismo escolar, definiendo este último como la falta de asistencia reiterada e injustificada al centro educativo con el consentimiento o inducción por parte de las familias durante las etapas de escolarización obligatoria.

Bajo la estela de la norma estatal, en la Comunitat Valenciana se aprobó la Ley 26/2018 de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia, en cuyo capítulo séptimo trata específicamente el derecho a la educación, insistiendo en su pleno ejercicio en el acceso, la permanencia y la promoción en todos sus niveles. En el artículo 49 dedicado a la no escolarización, absentismo y abandono escolar, recuerda que las personas responsables de los niños y las niñas son las familias o representantes legales y lo son tanto de su crianza como de su formación, de tal forma que deben de velar por la asistencia a clase en los niveles obligatorios de enseñanza. La Generalitat también es corresponsable de coordinar y llevar a cabo las acciones pertinentes para que se cumpla la escolaridad obligatoria, de acuerdo con la legislación vigente, elaborando un plan marco que forme parte de la ‘Estrategia valenciana de infancia y adolescencia (2019-2024)’.

A nivel local, sin ser obligatorio, se fomentará la creación de comisiones de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar, contando con profesionales de servicios sociales, salud mental, infancia, juventud y educación. Se incide, una vez más, en la necesidad del trabajo conjunto entre los centros educativos a través de los servicios psicopedagógicos escolares, departamentos de orientación escolar y departamentos municipales implicados. A su vez se constituirá la ‘Comisión municipal de prevención y control del absentismo escolar’, Comisión que ya existe en muchas de las poblaciones valencianas y que agrupa a todas las personas y entidades relacionadas con el absentismo escolar.

El artículo 188 de la Ley 26/2018 tipifica de infracción grave contra la infancia y la adolescencia el absentismo escolar reiterado, lo que puede acarrear a la familia o tutores legales una acusación de abandono como se recoge en el Código Penal español vigente desde 1995. El sustento legal se basa en que los hijos e hijas menores no emancipados, están bajo la patria potestad de sus progenitores, lo que significa que asumen la responsabilidad de los derechos y de las obligaciones de los menores, incluyendo el procurarles escolarización y velar por una asistencia regular al centro escolar en período lectivo. De hecho, en el artículo 226.1 del Código Penal se recoge que el incumplimiento de este mandato puede acarrear con pena de prisión de tres a seis meses o multa de seis a doce meses, así como la inhabilitación para el ejercicio del derecho de patria potestad por un tiempo de cuatro a diez años, si así lo decide el tribunal en el que se juzgue la causa. Si bien es cierto que el número de casos que llega a Fiscalía de Menores no es elevado, cuando así ocurre supone el fracaso absoluto de todas las intervenciones previas llevadas a cabo desde el entorno escolar y social, sustituyéndose las intervenciones educativas por unas meramente punitivas (Cruz, García y Grau, 2017).

Un año después, en el 2019, se publicó la ‘Estrategia de Infancia y Adolescencia’ de la Generalitat Valenciana, soporte de iniciativas para fomentar la participación de la infancia y la adolescencia en distintos ámbitos. Se desarrolló una Guía para participar en dicha estrategia y un cómic. Asimismo, se suscribieron sendos convenios con dos entidades que trabajan con la infancia y juventud: Unicef y Save

the Children. La educación se contempla como uno de los derechos más importantes de la población más joven y así queda demostrado en el informe realizado a petición de la Dirección General de infancia y adolescencia ‘Diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia en la Comunitat Valenciana’ en el que se realizaba un mapa de las necesidades más apremiantes de la infancia y juventud valenciana (Folia Consultores, 2019).

En el mismo año se aprobó una nueva ‘Ley de Servicios Sociales’ que incorpora a su nombre el adjetivo ‘inclusivos’ y que deroga la anterior Ley vigente desde 1995. La inclusión como eje vertebrador es una constante en todo el marco normativo que se está analizando en este trabajo y que deriva, en cierto modo, de los principios de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (García, 2019). A lo largo del texto se menciona el absentismo escolar a la hora de definir un territorio como vulnerable cuando cuenta con bajos niveles educativos, alta segregación escolar o un elevado índice de absentismo o de fracaso escolar, instándose a emplear estrategias que permitan un trabajo conjunto entre las distintas administraciones para establecer protocolos de colaboración en la lucha contra el absentismo escolar.

Por otro lado, en el artículo 52 se especifica cómo ha de ser la coordinación entre el ámbito social y el educativo de manera que se lleven a cabo protocolos y procedimientos de actuación que proporcionen un verdadero carácter socioeducativo a las intervenciones asumiendo el carácter multicausal del absentismo escolar. Demasiado a menudo la descoordinación y lentitud en la detección e intervención conlleva la dilatación de las intervenciones haciendo más complicado el deseado reenganche escolar. Siguiendo esta idea, toda inclusión escolar ha de formar parte de un proyecto comunitario más amplio en el que cada persona pueda ver satisfecho su derecho a la educación y se sienta parte de la sociedad. De hecho, en la ley se incorpora la cohesión social como meta final, la cual es difícil de conseguir desde unas aulas que no plasman la heterogeneidad social, cultural y vital del mundo actual.

Para estimular la inclusión educativa se aprobó en 2019 una Orden para regularizar las respuestas educativas de cara a la plena incorporación del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos. En el prólogo se reitera que la educación y los servicios sociales, son los ámbitos más relacionados con el absentismo escolar. Siguiendo esta línea el artículo 27 describe el Programa de aula compartida dirigido al alumnado en riesgo de exclusión social que se encuentra cursando la ESO y tiene dificultades de adaptación al medio escolar (absentismo crónico y/o conductas disruptivas). Busca este programa reducir la inasistencia y el abandono escolar prematuro, trabajando las competencias clave, fomentando actitudes cooperativas para conseguir el máximo progreso integral del alumnado.

A lo largo del análisis de la normativa, se aprecia que el absentismo escolar es un impedimento para el impulso del derecho a la educación, sin embargo la falta de unificación en la conceptualización y en la detección y seguimiento provoca mucha disparidad entre los protocolos de actuación escolares y municipales, ante lo cual desde la Conselleria d’Educació, Cultura i Esport se puso en marcha en el 2020 la redacción de un proyecto por el que establecer un protocolo de actuación ante situaciones de absentismo escolar. La directora general de Inclusión Educativa fue la promotora de esta iniciativa que actualmente está por la aparición a nivel mundial del virus COVID-19. El borrador del proyecto al que hemos tenido acceso es de ámbito autonómico y recuerda que la escolarización obligatoria es un derecho irrenunciable que debe permitir la igualdad de oportunidades y la integración escolar y social. Se tipifica el absentismo escolar como problema social y lo define como “la falta de asistencia no justificada, ocasional, frecuente o total de un alumno o alumna al centro educativo que curse las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica, sea por voluntad propia o de la familia o representantes legales” (Protocolo, 2020, p. 5). En esa línea se propone una única gradación de faltas no justificadas mensualmente para identificar la inasistencia: leve entre un 15 y un 25%, grave entre un 25% y un 50% y crónico cuando supera el 50%. Se aprecia el propósito de

unificar conceptos, cuantificación y procedimientos y evitar así la disparidad existente entre los centros escolares valencianos.

Por otro lado, la Conselleria de educación ha de ser la promotora del trabajo en red de las administraciones locales para que se elabore un plano marco contra la no escolarización, el absentismo y el abandono escolar, siendo los Consejos Escolares Municipales el espacio idóneo para crear las comisiones necesarias para su desarrollo. Como se recoge en el marco normativo autonómico (Ley 7/1985, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local y la Ley 8/2010 de régimen local de la Comunitat Valenciana), los municipios valencianos tienen competencias propias en educación. Tienen el encargo de vigilar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y la potestad sancionadora cuando sea requerida. Las entidades locales pueden aprobar ordenanzas municipales reguladoras del absentismo escolar en las que se contemplen propuestas de sanciones a las familias que incumplan con la escolarización obligatoria, de manera que se establece una tipificación y clasificación de las infracciones dependiendo del nivel de las faltas de asistencia injustificadas y de si existe reincidencia, traduciéndose en multas que pueden ser sustituidas por trabajos a la comunidad o en el cese de ayudas económicas. En el borrador del protocolo la familia es elemento clave para la prevención, seguimiento y erradicación del absentismo escolar. Como se recoge en los Decretos 253/2019 y 252/2019 que rigen el funcionamiento de los centros públicos valencianos, se contempla un mecanismo para que la familia se implique en la vida académica de los y las escolares, mediante la Carta de compromiso educativo que recoge acuerdos con el centro educativo con el fin fomentar la asistencia. De hecho, el protocolo pretende conseguir esta finalidad mediante las siguientes vías de acción:

- Establecer un protocolo -único- de prevención e intervención para conseguir la coordinación de todos los agentes implicados
- Detectar e intervenir en los inicios de los casos de absentismo
- Tener información fiable de los casos para identificar las circunstancias que lo provocan y lo hacen perdurar en el tiempo
- Favorecer el reenganche del alumnado absentista para evitar el abandono escolar

En el protocolo se establecen tres fases de intervención que resumimos:

FASES DEL PROTOCOLO ABSENTISMO ESCOLAR	ACCIONES
FASE 1. Prevención	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger en el proyecto educativo de centro actuaciones contra el absentismo escolar - Llevar a cabo tutorías entre iguales, formación de familias, planes de orientación personalizados, programas de transición entre etapas, etc. - Registro diario de la asistencia en la plataforma Itaca, seguimiento del tutor o tutora de las faltas semanalmente - Comunicación con la familia en caso de ser necesario
FASE 2. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar las causas del absentismo, comunicación con la familia y entrevista con el alumno o alumna. - Redactar un 'Compromiso familia-tutor/a-alumno/a' plasmando las responsabilidades de cada parte. - Traslado de los casos graves o crónicos al Consejo Escolar Municipal, informando a la familia. - Si se detectan situaciones de desprotección, informar a servicios sociales. - Preparar en el centro la reincorporación del alumnado absentista, haciendo seguimiento el tutor o tutora. - Ante la cronificación del absentismo, dar parte a la Fiscalía de Menores.

FASES DEL PROTOCOLO ABSENTISMO ESCOLAR	ACCIONES
FASE 3. Evaluación y mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo planes de transición entre etapas - Hacer seguimiento de los índices de absentismo - Evaluar la implementación actuaciones para atajar el absentismo escolar - Incorporar en el Plan de Actuación de Mejora, las propuestas para el curso siguiente

Elaboración propia a partir del Proyecto de Resolución de XX de XX de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establece el protocolo de actuación ante situaciones de absentismo escolar en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza obligatoria y Formación Profesional Básica.

Incluir la evaluación y las propuestas de mejora a nivel de centro facilita que toda la comunidad escolar se implique y el absentismo deje de percibirse como un problema individual a resolver por el tutor o tutora y la persona responsable de absentismo. Contextualizar el absentismo resulta imprescindible para que las estrategias de intervención sean efectivas a largo plazo. Finaliza el documento indicando que se publicará en la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte una ‘Guía de orientaciones para la prevención y la intervención ante casos de absentismo escolar’, que no ha visto la luz hasta el momento.

Al igual que la paralización del protocolo contra el absentismo, la pandemia tiene consecuencias muy importantes sobre los sistemas educativos. De hecho, al inicio de esta, marzo de 2020, se paralizaron las clases presenciales y con el reinicio de la presencialidad las reacciones no se hicieron esperar. Algunas familias conformaron plataformas de protesta y se negaban a llevar a sus hijos e hijas al colegio defendiendo que no se trataba de absentismo escolar si no de protección de la salud. Un ejemplo es la de ‘Libre elección educativa’ vinculada al grupo Derecho a Enseñanza sin Riesgos en Pandemia (DERPA) con más de 37.000 miembros en Facebook y muy activa durante los meses previos al inicio del curso 2020/2021 y el primer trimestre del presente curso.

Ante la nueva casuística relacionada con la inasistencia a las aulas, desde la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, se remitió una carta a los equipos directivos de los centros el 20 de octubre de 2020, buscando dar cumplimiento a lo que se recogía en el documento ‘Gestión de casos COVID-19 en los centros educativos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Valenciana durante el curso 2020-2021’. En el documento se expone qué repuesta educativa dar desde los centros escolares públicos y privados al absentismo de determinado alumnado en la situación actual de crisis sanitaria, estableciendo distintas acciones dependiendo del perfil:

- Enfermedades crónicas propias graves que en condiciones habituales son de atención domiciliaria y cuentan con informe médico o que en condiciones normales podrían acudir, pero en pandemia supone un riesgo, se tramita la atención domiciliaria ordinaria con la autorización de la Dirección General de Inclusión Educativa.
- Acreditación de que en el entorno familiar hay personas vulnerables a la COVID-19 y se acompaña de informe médico que justifica y recomienda la no asistencia, los centros educativos tienen que arbitrar y canalizar la atención educativa a este alumnado proporcionando y guiando su aprendizaje mediante la coordinación docente, tutorías y un procedimiento evaluativo adecuado.
- El supuesto de que la familia se encuentre ante una situación de miedo insuperable ante el riesgo de contagio para lo que se requerirá valoración previa e individualizada de la dirección-

del centro y del Servicio Psicopedagógico Escolar o del departamento.

Pese al reconocimiento de las circunstancias anómalas que la situación de pandemia puede provocar en la asistencia regular al aula se recuerda que, si se detectan situaciones de absentismo grave o crónico que puedan conllevar desprotección, se ha de activar el protocolo habitual trasladando la situación a la comisión de absentismo y servicios sociales. De hecho, continúan las críticas a la presencialidad escolar obligatoria durante la pandemia (Sánchez, 2020) y a la rigidez del sistema educativo español, solicitándose desde distintos espacios públicos que se diferencie el absentismo ‘tradicional’ de la inasistencia actual. Como hemos podido comprobar, las circunstancias actuales no hacen si no complicar más aún la posibilidad de encontrar posturas comunes que definan el absentismo escolar sin matices y la forma de enfrentarlo. Asimismo, y lo que es más duro, la COVID-19 está incrementando de forma alarmante los casos de desenganche y abandono escolar, aunque no hay estudios que lo cuantifiquen es una realidad que azota diariamente a colegios e institutos en todos y cada uno de los países afectados.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas anteriores se ha mostrado cómo el absentismo escolar no cuenta con la misma atención que otros fenómenos que afectan al sistema educativo español y, por extensión, al del resto de países. La falta de investigaciones y de atención por parte de las administraciones educativas, redundan en una falta de conceptualización clara que permita aunar acciones, tanto de prevención como de seguimiento. Asimismo, carecer de datos cuantitativos que arrojen luz sobre el problema, hace que las estrategias para tratar de erradicarlo sean propias de cada centro escolar, sin poderse contrastar y compartir con otras comunidades educativas que viven situaciones similares, aunque algunos esfuerzos se están haciendo ya en la Comunitat Valenciana (Cruz, 2020, Cruz y Horcas, 2020). Si bien desde el gobierno valenciano actual se está tratando de solventar estas carencias desde el nivel normativo, la llegada de la pandemia con sus dramáticas consecuencias y la imposibilidad de priorizar en la agenda política la inasistencia a las aulas, hace que las propuestas legales no lleguen a desarrollarse y, por tanto, a facilitar el trabajo en el día a día escolar.

Creemos que este análisis de la legislación permite entender la complejidad del absentismo escolar, tanto en su origen como en su erradicación y cómo la vulnerabilidad social, económica y cultural inciden negativamente en el disfrute pleno del derecho a la educación y ciertos colectivos sociales y minorías étnicas, como la gitana, sufren en mayor medida el desenganche escolar. Todas las voces insisten en la coordinación de los distintos agentes como clave para afrontar este tema y, a la vez, es uno de los obstáculos más difíciles de salvar, llegando casos a Fiscalía de Menores por, entre otras causas, la falta de eficacia en las intervenciones en los casos más crónicos. Que un niño o niña vea vulnerado su derecho a la educación atañe al conjunto de la sociedad, no únicamente a la familia o al centro escolar, requiere de la preocupación y acción de distintas administraciones y agentes sociales, de manera que la propuesta del gobierno valenciano de conseguir una sociedad inclusiva sea una realidad desde la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero, D. (2020). La rigidez del sistema educativo deja a familias absentistas por miedo a la COVID sin poder seguir el curso escolar. *elDiario.es*, 5 de octubre de 2020. En: https://www.eldiario.es/sociedad/rigidez-sistema-educativo-deja-familias-absentistas-miedo-covid-seguir-curso-escolar_1_6246159.html (consultado el 2 de febrero de 2021).
- Cruz Orozco, J. I., García de Fez, S., Grau Vidal, R. (2017). Adolescentes en situación de Reiterado Absentismo Escolar. Un estudio a partir de las Diligencias de Investigación Penal de la Fiscalía de Valencia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 21(4): 159-175.
- Cruz Orozco, J. I., García de Fez, S., Grau Vidal, R. (2016). Derecho a la educación y absentismo escolar en España: perspectiva normativa. *Políticas Públicas de Educação: alhares transversais*. Eds. E. M. Nogueira Diógenes, M. das G. Correia Gomes, W. Chaves Monteiro da Silva. Curitiba: Editora CRV. 59-73.
- Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos: Revista de educación* 26: 121-135.
- Cruz Orozco, J. I. y García de Fez, S. eds. (2020). *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del derecho a la educación*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Cruz Orozco, J. I. (2020) y Horcas López, V. (2020). *Absentismo escolar e intervención municipal. Un análisis de la Comunitat Valenciana. Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del derecho a la educación*. Eds. J. I. Cruz Orozco y S. García de Fez. Valencia: Tirant Humanidades. 55-77.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Garcés Ferrer, J. et alt. (2016). *Evaluación Ex ante Plan Valenciano de inclusión y cohesión social, Instituto de Investigación en Políticas de Bienestar Social (POLIBIENESTAR)*. Valencia: Universitat de València.
- García de Fez, S. (2019). *Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo*. *Revista Internacional de Derechos Humanos* 7(1): 121-146.
- García de Fez, S. y Grau Vidal, R. (2020). *La escuela es nuestra: iniciativas para combatir el absentismo escolar desde contextos vulnerables. 79-100. Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del derecho a la educación*. Eds. J. I. Cruz Orozco y S. García de Fez. Valencia: Tirant Humanidades.
- García Fernández, J. A. (Coord.) (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Gracia, M. (2004). *L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori: alguns resultats de la recerca*. *Educar* 33: 159-180.
- García Gracia, M. (2005). *Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales*. *Aula abierta* 86: 55-74.
- García Gracia, M. (2007). *Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar. Sociología para la intervención social y educativa*. Coords. R. Merino Pareja y Mª. G. de la Fuente Blanco, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 339-356.

- García Gracia, M. (2009). *La escuela ante el absentismo y el abandono escolar: ¿hacia una cultura de la colaboración?* Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación 17(5): 24-31.
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- García Gracia, M. y Razeto Pavez, A. (2020). *Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina*. Revista Electrónica Educare 24(3): 1-16.
- González González, M^a T. (2005). *El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar*. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado 9(1): 1-12.
- González González, M^a T. (2014). *Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 12(2): 5-27.
- González González, M^a T. (2020). *Absentismo escolar: comprender y abordar su complejidad. Absentismo escolar y exclusión social: una vulneración del derecho a la educación*. Eds. J. I. Cruz Orozco y S. García de Fez. Valencia: Tirant Humanitats. 21-54.
- Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (2019). Madrid: Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe y Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.
- Valero Heredia, A. (2019). *Perfiles constitucionales del derecho a la educación y la libertad de enseñanza en el ordenamiento jurídico español*. Revista Vasca de Administración Pública. Herri-Arduralaritzako Euskal Aldizkaria 115: 191-213.

LEGISLACIÓN

- Carta de la Secretaría Autonómica de Educación y formación Profesional a los equipos directivos de los centros (21 de octubre de 2020) (<http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/172457750/Carta+-+castellano/25e84838-3973-4cb9-95c9-4ded2545e3dd>)
- Comunicación sobre el Marco de la Unión Europea para las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Gitana hasta 2020 (2011) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52011DC0173>)
- Decreto 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana (<https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2014/08/08/135/>)
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano (https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- Decreto 5/2019, de 25 de enero, del Consell, por el cual se crea el Consejo Valenciano del Pueblo Gitano (<https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2019/01/25/5/>)
- Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria (https://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=010200/2019&L=1)
- Diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia en la C. V. (2019) (<http://inclusio.gva.es/documents/610740/168985892/Diagn%C3%B3stico+de+la+situaci%C3%B3n+de+la+infancia+y+adolescencia/789d7add-127a-4135-a159-daeda2ae20a9>)

- Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf)
- Estrategia valenciana para la igualdad y la inclusión del pueblo gitano 2018-2023 (2018) (<http://inclusio.gva.es/documents/610460/167669731/ESTRATEGIA+VALENCIANA+PARA+LA+IGUALDA+D+Y+LA+INCLUSI%C3%93N+DEL+PUEBLO+GITANO+2018-2023/6b78937d-d25b-40b8-9fb3-5a9f6d46cefa>)
- Evaluación Ex Ante. Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social (<http://inclusio.gva.es/documents/610754/163655369/Evaluaci%C3%B3n+Ex+Ante+PVICS.pdf/8061ad33-70f1-460f-b6a5-42221e656674>)
- Gestión de casos COVID-19 en los centros educativos de enseñanzas no universitarias de la Comunitat Valenciana durante el curso 2020-2021 (2020) (<http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/172788989/Gu%C3%ADa+castellano/d78e69d7-50ff-42cc-9048-57ef1068909c>)
- Ley 7/1985, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local (<https://www.boe.es/eli/es/l/2013/12/27/27/con>)
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (<https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>)
- Ley 8/2010, de 23 de junio de la Generalitat, de régimen local de la Comunitat Valenciana (<https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2010/06/23/8>)
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>)
- Plan Valenciano de inclusión y cohesión social 2017-2022 (2017) (<http://inclusio.gva.es/documents/610754/172351863/PVICS+Castellano.pdf/eca0aa76-9c4e-4671-a3c9-ab93b03e622a>)
- Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-1986-consolidado.pdf>)
- Ley 3/2019, de 18 de febrero, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2019-3489>)
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (<https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2019/04/30/20/>)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos* (<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>)
- Proyecto de Resolución de XX de XX de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establece el protocolo de actuación ante situaciones de absentismo escolar en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza obligatoria y Formación Profesional Básica (<https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/protocolo%20absentismo.pdf>)
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño, 1989*. Madrid: ONU.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN IBEROAMÉRICA

EDUCATION IN VALUES IN IBERO-AMERICA

Valentín Martínez-Otero Pérez

Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: Esta comunicación explora los valores presentes en las políticas educativas de los respectivos países iberoamericanos. Es evidente que el entramado axiológico más o menos explícito de esas políticas impacta significativamente en las personas y en las sociedades. En la heterogénea y diversificada región iberoamericana nos surge la pregunta sobre qué valores se precisan para impulsar una educación que realmente impulse la construcción de un mundo mejor, más justo, fraterno, libre y habitable. En el estudio realizado se han revisado sobre todo los portales web de los Ministerios de Educación de Iberoamérica. La metodología seguida para analizar dichas páginas o, en su defecto, otros documentos localizados en internet, es la propia del análisis de contenido. Se llega por esta vía a determinados “indicadores de valores” que ofrecen claves axiológicas y permiten constatar las esperadas diferencias, que, en algunos casos, constituyen o responden a discrepancias polarizadas, concordantes con las correspondientes características nacionales en el plano político, social, cultural y económico.

Palabras clave: Axiología; desafíos educativos; valores; Iberoamérica.

Abstract: This communication explores the values present in the educational policies of the respective Ibero-American countries. It is evident that the more or less explicit axiological framework of these policies has a significant impact on people and societies. In the heterogeneous and diversified Ibero-American region, the question arises about what values are needed to promote an education that really encourages the construction of a better, fairer, freer and more livable world. The study reviews the web portals of the various Ibero-American Ministries of Education. The methodology used to analyze these pages or other documents located on the internet, is the same as in the content analysis. Through this way we arrive at certain “value indicators” that offer axiological keys and allow to verify the expected differences, which, in some cases, constitute or answer to polarized discrepancies which concur with the corresponding national characteristics in the political, social, cultural and economic.

Keywords: Axiology; Educational challenges; Values; Ibero-America.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos en Iberoamérica se han ido formando mediante un proceso histórico en el que según los momentos han prevalecido distintos valores. Al hablar de Iberoamérica nos referimos a una región inmensa y heterogénea constituida por el conjunto de los países americanos que formaron parte de los reinos de España y Portugal, en el que se incluyen estas dos naciones europeas. A partir del siglo XIX, con las correspondientes independencias, los diversos países se plantearon la configuración de sus identidades nacionales, lo que exigía disponer de sistemas escolares propios. El aparato escolar se constituyó en elemento clave para el funcionamiento del sistema político. Nos hallamos ante flamantes sistemas educativos en gran medida centralizados sobre todo por la necesidad de consolidar los respectivos Estados nación en territorios de enorme diversidad etnolingüística.

En el informe publicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2013) a partir del análisis de Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana, se constata que en la actualidad la mayoría de los países disponen de un sistema descentralizado o están en proceso de descentralización. En general, estos países mantienen, en el marco de las directrices nacionales y con las correspondientes especificidades, un sistema descentralizado crecientemente sensible a la diversidad y consistente en el funcionamiento autónomo de las escuelas en lo que se refiere a currículo, evaluación y administración.

Asistimos a grandes transformaciones socioculturales, tanto en Iberoamérica como en el resto del mundo, ante las que se puede afirmar que una considerable parte de la sociedad experimenta desorientación. En estas circunstancias, la educación está llamada a iniciar y promover un replanteamiento de la sociedad a partir de valores consistentes. ¿En qué medida los valores ayudan a construir una determinada idea de ciudadanía?, ¿pueden los valores contribuir a eliminar las grandes desigualdades existentes y a solucionar los graves problemas sociales, políticos y económicos de Iberoamérica? Estas preguntas sobre los valores, entre otras muchas, nos llevan también a interrogarnos, por las políticas educativas, principalmente por su repercusión social, cultural y económica. Aun cuando pueda haber cierto escepticismo sobre dichas políticas, es preciso reconocer su impacto, su influencia sobre las personas y las sociedades.

EL ESTADO Y LA SOCIEDAD EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y LOS VALORES

Los valores son inherentes a la genuina educación, expresan la significación que la persona otorga a determinadas acciones, metas, fenómenos, objetos, etc., lo que explica que regulen y guíen su comportamiento. Aunque en buena cuantía se comparta, la tabla de valores es personal, se deriva tanto del pensamiento como del sentimiento y supone una ordenación de las preferencias de cada cual. En todo proceso educativo se descubren valores, siquiera sea de modo implícito. Y en toda sociedad los valores dan cuenta de la auténtica vida humana plural, relacional y libre.

También el Estado, aparato al servicio de la sociedad, esto es, el Estado social y democrático de Derecho, concepción estatal que en perspectiva histórica y comparada, parece gozar de la mayor legitimación, alberga y propugna determinados valores en su ordenamiento jurídico. Sobre esta cuestión, Rodríguez-Arana (2015) dice que los países iberoamericanos tienen por delante el gran reto de recuperar el sentido del Estado social y democrático de Derecho con arreglo a las respectivas características sociales, políticas y económicas. Y agrega que para que un Estado así pueda cumplir sus fines es preciso que su principal instrumento, la Administración pública, promueva las condiciones necesarias para que la libertad y la igualdad de los ciudadanos sean reales y efectivas.

La educación es indiscutiblemente asunto de cualquier Estado social, democrático y ordenado

jurídicamente. Puelles (1993), analiza en un artículo la relación existente entre el Estado y la educación desde la aparición del Estado moderno y su evolución, y recuerda que en el Antiguo Régimen, aunque había distintos modelos, el Estado era indiferente a la educación, que constituía un monopolio eclesiástico. La situación cambió radicalmente con la Revolución Francesa (1789). El Estado asumió la gestión directa de la educación que se convirtió, fruto del impulso de la Ilustración, en un servicio público abierto a todos y atento a las necesidades de la sociedad. Surgieron así dos modelos distintos. Por un lado, el modelo liberal o dual, que contempla dos tramos educativos: una instrucción elemental y gratuita para el pueblo, desgajada del resto del sistema educativo, y otra superior y onerosa para las capas medias y altas. Por otro, el modelo jacobino o social, al que subyace una concepción de la educación como derecho del ciudadano y que propugna una instrucción igual para toda la población, responsabilidad del Estado. Ambos modelos explican, según el autor consultado, la antítesis entre las tendencias que ven la educación como instrumento de control social y las que la consideran como motor de emancipación y cambio social.

En la organización política de la sociedad quedan involucrados los valores, condicionantes de una forma de vida. Y la educación, en su más amplio sentido, es la vía más apropiada para promover esos valores. La política debe hacerse cargo de esta aspiración axiológica, que pasa también por construir estructuras éticas consistentes y por implicar a las personas, a los ciudadanos, en su cultivo y difusión. Y sin soslayar el papel del Estado, también la sociedad está llamada a actuar éticamente, a interesarse por su propio rumbo, a tomar decisiones responsables, etc. Lamentablemente, como bien dicen Cortina y Conill (2014, 21-23), lo que parece triunfar es la racionalidad instrumental, propia de una mentalidad técnica que alzaprima los criterios de eficacia, rentabilidad y manipulación, hasta el punto de que lo que no se atenga a estos referentes hegemónicos es despreciado como irracional e inservible. La otra cara de la moneda, continúan los autores, es en expresión weberiana el llamado “politeísmo axiológico”, que impide las cosmovisiones compartidas en la sociedad, lo que se traduce en una multiplicación de los valores. Aunque esta situación podría generar un sano pluralismo, también puede impedir los acuerdos básicos y erosionar las convicciones y la responsabilidad.

En la heterogénea y diversificada región iberoamericana surge la pregunta sobre qué claves axiológicas se precisan para impulsar una educación que realmente promueva la ampliación de los horizontes personales y sociales. ¿Qué valores se propugnan desde los Ministerios de Educación ante tamaña complejidad?, ¿es suficientemente consciente la política educativa del importante papel de los valores? A estas preguntas y a otras de similar tenor se trata de responder en este estudio, pues resulta evidente que el entramado axiológico más o menos explícito de esas políticas impacta significativamente en el rumbo individual y colectivo. En un mundo presidido por el flujo económico, la inexorable tecnificación y la conectividad global, la política educativa debe hacerse cargo de que el auténtico compromiso con los valores es fundamental en la construcción de un mundo mejor, más justo, fraterno, libre y habitable.

EL COMPROMISO AXIOLÓGICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN IBEROAMÉRICA

Aun cuando, como sostienen Rizvi y Lingard (2013, 17), las políticas educativas estén cada vez más “globalizadas”, no cabe ignorar las realidades nacionales iberoamericanas y, por lo mismo, parece oportuno utilizar el plural ‘políticas’ en el epígrafe que abre este apartado. Las políticas educativas incorporan intencionalmente ciertos valores con objeto de alcanzar diversos fines. Cada política educativa, en gran medida con arreglo a la ideología del partido en el poder, alzaprima unos determinados valores o líneas axiológicas y posteriormente la escuela, lato sensu, se convierte en escenario privilegiado para que dichos valores se difundan.

Cada país iberoamericano, aunque responda a una cierta corriente política supranacional, tiene su propio sistema educativo, condicionado por la cultura, la propia historia, la idea de nación y la ideología del poder político. La diversidad de Iberoamérica se refleja en su política educativa, es decir, en la manera de organizar y conducir los asuntos educativos para conseguir determinados fines que alcanzan directa o indirectamente a la sociedad en su conjunto. A este respecto, Hernández García (2010, 136) señala que la visión del mundo por parte de la autoridad investida de poder institucional guía la acción y la actualización de políticas educativas concretas que afectan a toda la sociedad. Por tanto, las diversas ideologías de los gobiernos iberoamericanos, con sus correspondientes valores, estructuran y orientan las respectivas políticas educativas. Este mismo autor (2010, 137-141) se centra en las dos grandes cosmovisiones que principalmente en la actualidad condicionan las políticas educativas de los países democráticos: el liberalismo y el socialismo, y señala que las ideas de los partidos socialistas moderados y democráticos occidentales, han contribuido, al igual que las de los liberales, al desarrollo de nuestras sociedades y además incorporan valores de raíz social que se asumen actualmente como propios de los sistemas democráticos.

Más allá de las notas generalmente atribuidas al liberalismo y al socialismo, es bien cierto que las ideologías reciben encarnaciones bien distintas según las concretas circunstancias históricas, políticas, sociales y económicas. Con independencia de la ideología subyacente, es de esperar que las políticas educativas, con sus correspondientes valores, respondan a los muchos retos que Iberoamérica tiene planteados, como la eliminación de la desigualdad y la pobreza, la globalización, la formación a lo largo de toda la vida, la profundización democrática, el desarrollo sostenible, la galopante tecnificación, la canalización del fenómeno migratorio, etc. En definitiva, viejos y nuevos desafíos de gran magnitud que hacen necesario explorar y transitar caminos en común tanto en los propios países, entre ideologías tradicionalmente antagónicas, como a nivel internacional, en el seno de la región y fuera de ella.

EL ESTUDIO REALIZADO: REVISIÓN DE PORTALES WEB DE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE IBEROAMÉRICA

Método

La metodología seguida para analizar las páginas web de los diversos Ministerios de Educación o, en su defecto, de otros documentos localizados en internet, es la propia del análisis de contenido, muy utilizado en ciencias sociales. Mediante el análisis de contenido se extrae, examina, describe, conoce e interpreta sistemáticamente información relevante. Bardin (2002, 7) sostiene que el análisis de contenido requiere una hermenéutica controlada basada en la inferencia de contenidos y continentes. “En tanto que esfuerzo de interpretación el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad.” (7). Por tanto, el análisis de contenido además de descriptivo es inferencial, pues no pretende únicamente presentar frecuencias sino establecer conclusiones. Como viene a decir el propio Bardin (2002, 22) en el análisis de contenido es posible complementar metodológicamente la verificación prudente y la interpretación brillante. También Krippendorff (1990, 7-8) señala que las raíces del análisis de contenido están en la fascinación por el número, aunque recuerda que lo cuantitativo no conduce necesariamente a la comprensión. En síntesis, al tenor de este autor (1990, 27), afirmamos que el análisis de contenido, con creciente madurez, es un método científico capaz de ofrecer inferencias político-educativas a partir de datos preponderantemente verbales, simbólicos o comunicativos.

Procedimiento

En el marco de una investigación auspiciada por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), se revisaron 22 portales web correspondientes a los Ministerios de Educación de toda Iberoamérica, incluidos los de España, Portugal y Puerto Rico. En algunos casos, ante la dificultad de encontrar en dichos portales información consistente sobre líneas axiológicas se recurrió a otros relevantes documentos accesibles por vía electrónica. En esta fase del estudio, realizada entre noviembre de 2016 y febrero de 2017, se examinó el contenido de los portales, u otras páginas, particularmente en lo referido a la educación en valores. Para la labor de registro, se elaboró ad hoc una ficha de identificación en la que se solicitaba: explicitación del portal web del Ministerio de Educación o de otro organismo educativo representativo o documento relevante, dirección electrónica, descripción y resumen del contenido que en el espacio web se dedica al tema de la educación en valores, abordaje ministerial o documental de la educación en valores; indicadores de valores.

El investigador principal, firmante de esta comunicación, contó con la colaboración voluntaria de 38 profesores de distintos niveles, todos ellos alumnos de un Máster oficial en una Universidad española, y a quienes se proporcionó información oral y escrita sobre el objetivo de la investigación y sobre cómo codificar la información de los portales web, previamente asignados al azar, en las fichas de registro. Posteriormente, se procedió a revisar la información obtenida.

Resultados del análisis de contenido de los documentos y espacios web

Tras analizar distintas páginas web de cada país sobre la educación en valores, se recogen en la tabla 1 los indicadores de valores extraídos de los documentos revisados y sin soslayar que durante el período de estudio y desde entonces se han producido cambios políticos significativos en algunos de los países.

Tabla 1. Indicadores de valores por país.

PAÍSES	INDICADORES DE VALORES
Argentina	Libertad, paz, solidaridad, igualdad, diversidad y derechos humanos, justicia, responsabilidad, bien común, participación, honestidad, interculturalidad, patrimonio natural y cultural.
Bolivia	Unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad, participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de productos y bienes sociales. Educación liberadora para la concienciación de la persona, el desarrollo de la personalidad y el pensamiento crítico.
Brasil	Libertad, justicia social, igualdad, pluralidad, fraternidad, solidaridad, sustentabilidad, dignidad de la persona, cultura del trabajo, medio ambiente, diversidad, equidad.
Chile	Derechos humanos, libertades fundamentales, diversidad multicultural, paz, identidad nacional, convivencia, participación responsable, tolerancia, solidaridad, democracia, trabajo, equidad, calidad.
Colombia	Persona, dignidad, derechos y deberes, cultura, participación, organización ciudadana, autonomía, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, democracia, justicia, convivencia social, paz, cooperación, ayuda mutua, democracia, pluralidad, trabajo, protección, recursos naturales.

Costa Rica	Persona, calidad, inclusión, equidad social, diversidad, igualdad de género, sostenibilidad, resiliencia, solidaridad, identidad nacional, ciudadanía digital.
Cuba	Justicia social, dignidad, solidaridad, Revolución, responsabilidad, socialismo, honradez, solidaridad mundial, paz, libertad, independencia, laboriosidad.
Ecuador	Honestidad, justicia, respeto, paz, solidaridad, responsabilidad, pluralismo, calidad, equidad, inclusión, participación, democracia.
El Salvador	Calidad, derechos, responsabilidad, equidad, cultura democrática, medio ambiente, identidad nacional, solidaridad, compromiso.
España	Libertad, pluralismo, derechos humanos, ley, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia, no discriminación, participación activa, igualdad entre hombres y mujeres, prevención de la violencia de género.
Guatemala	Vivir en armonía, diversidad sociocultural, derechos humanos, desarrollo sostenible, cultura de paz, perseverancia, generosidad, responsabilidad, respeto, fraternidad, laboriosidad.
Honduras	Identidad nacional, calidad, equidad, gratuidad, inclusión, educación permanente, democracia, dialogicidad, participación, libertad, flexibilidad, multiculturalidad e interculturalidad, internacionalidad, pluralidad, laicidad, responsabilidad ambiental, trabajo, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, respeto, honestidad, integridad, paz.
México	Armonía social, libertad, creatividad, pluralismo, cultura democrática, inclusión, igualdad de género, dignidad, diversidad, convivencia, adaptación a la novedad, autonomía, autorregulación, perseverancia, paz, confianza, honestidad, deber, responsabilidad, comprensión mutua, participación cívica, calidad, equidad.
Nicaragua	Calidad, respeto, entorno, felicidad, desarrollo, equidad, dignidad personal, respeto a las diferencias, derechos humanos, vida saludable.
Panamá	Calidad, equidad, desarrollo armónico e integral, convivencia social, identidad cultural, etnicidad, justicia social, solidaridad humana, respeto, tolerancia, conservación ambiental.
Paraguay	Calidad, inclusión, interculturalidad, desarrollo personal y social, identidad cultural, respeto, trabajo, igualdad, no discriminación, excelencia, comportamiento democrático, derechos humanos, medio ambiente, bien común, responsabilidad, solidaridad social.
Perú	Formación integral, interculturalidad, medio ambiente, inclusión, excelencia, igualdad de género, bien común, calidad, equidad, democracia.
Portugal	Realización individual, solidaridad social; identidad, lengua, historia y cultura portuguesas; pertenencia a Europa y al mundo, resiliencia, participación, educación financiera, desarrollo sostenible, conciencia ambiental, consumo responsable, seguridad, paz, interculturalidad, igualdad de género, emprendimiento, salud, bienestar.
Puerto Rico	Educación liberadora, integral; diversidad, excelencia, calidad, responsabilidad, justicia, democracia, solidaridad, conciencia social, independencia, respeto al ambiente y a la ley, aprendizaje a lo largo de la vida, bien común.

República Dominicana	Identidad (nacional), justicia e integración social, equidad, calidad, excelencia, desarrollo integral, compromiso, responsabilidad.
Uruguay	Vida armónica, trabajo, cultura, entretenimiento, cuidado de la salud, medio ambiente, ciudadanía responsable, desarrollo sostenible, tolerancia, derechos humanos, paz, comprensión entre los pueblos y las naciones.
Venezuela	Democracia, responsabilidad social, igualdad, independencia, libertad, emancipación, soberanía, paz, justicia social, derechos humanos, equidad, inclusión, desarrollo sustentable, igualdad de género, identidad nacional, lealtad a la patria, integración latinoamericana y caribeña, respeto a la vida, amor, fraternidad, convivencia, solidaridad, corresponsabilidad, cooperación, tolerancia, bien común, trabajo, diversidad.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, debe señalarse que la tabla anterior se refiere a “indicadores de valores” y no a valores propiamente dichos, porque no en todos los documentos consultados quedan expresados con claridad. En el proceso de extracción valoral se estimó más prudente hablar de “indicadores”, o sea, referentes identificables y suficientemente significativos a la hora de conocer los valores principales, no siempre observables directamente. La visibilidad de los indicadores hace que sean manejables, operativizables, categorizables, comparables, cuantificables e interpretables. De cualquier modo, conviene tener en cuenta que los indicadores de valores seleccionados informan de cierto entramado axiológico, pero no se conoce totalmente la política educativa de cada país en materia de valores, algo que, por muchos estudios complementarios que se realicen, no siempre es posible, porque es sabido que en ocasiones las declaraciones de intenciones, condicionadas por lo “políticamente correcto”, no se corresponden con las actuaciones. Por otro lado, el hecho de que en la tabla aparezcan más indicadores de valores en algunos países no presupone mayor compromiso axiológico por su parte. La disparidad cuantitativa es atribuible a la propia labor analítica e interpretativa, a menudo condicionada por la desigual explicitación axiológica en los documentos consultados.

A partir de la literatura sobre valores (Marín, 1989; Gervilla, 2000; Ortega y Gasset, 2004) y de la revisión documental nos hemos centrado en las siguientes categorías axiológicas que permiten evaluar la presencia o ausencia de valores en las páginas revisadas: valores cognitivos, intelectuales; valores artísticos, estéticos; valores morales/éticos; valores trascendentales, espirituales y religiosos; valores afectivos, emocionales; valores socioculturales; valores físico-deportivos; valores económicos; valores ecológicos.

Las categorías anteriores no abarcan el vasto espectro valoral incluido en los documentos analizados, pero ofrecen significativas claves axiológicas sobre las políticas educativas nacionales. En general, los resultados revelan que los valores más explicitados en todos los países son los socioculturales y los éticos/morales; sin embargo, en ambas categorías hay una amplia pluralidad axiológica concordante con las ideologías que orientan las políticas educativas, particularmente el socialismo y el liberalismo; ideologías, en absoluto uniformes, pero que permiten advertir, por ejemplo, que países como Bolivia, Cuba, Ecuador (analizado cuando era Presidente Rafael Correa), Nicaragua o Venezuela, en el marco del “socialismo del siglo XXI”, alzapriman, de un modo u otro, en la categoría sociocultural la dimensión comunitaria, la lucha por la justicia social, la educación liberadora, la solidaridad y el humanismo socialista. Otros, en cambio, como México, con el neoliberal Partido Revolucionario Institucional y, por supuesto, antes de la victoria electoral de Andrés Manuel López Obrador, subrayan el importante papel de la educación para la integración en la vida productiva, pero también el compromiso con valores de

gran calado social como la armonía, la libertad, el pluralismo, la diversidad y la convivencia. También Colombia, cuyos documentos se revisaron antes de la elección de Iván Duque, enfatiza la importancia del desarrollo económico y la educación competitiva, sin obviar por ello la dignidad de la persona, la participación, la justicia, etc. Y lo mismo se podría decir de todos los demás países, ideológicamente alejados en mayor o menor grado de los englobados en el “socialismo del siglo XXI”, pero que en modo alguno renuncian a su compromiso educativo con los valores sociales, valores que, más allá de su formulación, deberán vivirse en la cotidianidad de las instituciones escolares. Cabe afirmar que no en todos los países, ni siquiera entre aquellos que pudiesen mantener entre sí mayor afinidad ideológica, se interpretan y fomentan los mismos valores declarados.

En lo que se refiere a los valores morales/éticos, nos encontramos con algo parecido a lo comentado sobre los valores socioculturales, pues todos los países incluyen algunos, algo comprensible si se tiene en cuenta que la educación es intrínsecamente moral y, por ello, la política educativa debe cultivar la dimensión moral de modo sistemático y consistente. Algunos valores morales que se destacan en los documentos analizados son: libertad, paz, solidaridad, justicia, honradez, tolerancia, responsabilidad, respeto, excelencia, autenticidad, generosidad, entre otros muchos. Valores que reflejan la complejidad de la vida humana, su posibilidad de mejora, su proyección social y la necesidad de regularla para que se oriente hacia el bien.

Por la misma senda hermenéutica nos topamos con los valores ecológicos, explicitados en los documentos de muchos países, lo cual es explicable por la creciente sensibilidad y conciencia sobre el medio ambiente. La magnitud de los problemas ambientales, también en América Latina, hace necesaria la conjunción de esfuerzos para evitar una degradación irreversible de la naturaleza.

Llegamos ahora a los valores económicos y laborales. Al respecto, cabe señalar que los discursos políticos son diferentes y si en algunos se pone el foco en el desarrollo económico y en la productividad, en otros se insiste principalmente en la erradicación de la exclusión y el desempleo. Puede ser tan reduccionista y negativo desvincular el sistema educativo del mundo del trabajo y de la economía como reflexionar sobre la educación en términos meramente economicistas y al servicio del mercado.

A los valores de índole económica, como los señalados, siguen en presencia los cognitivos, que permiten el acercamiento a la dimensión intelectual de la educación, esto es, al compromiso con el saber y la verdad, con el conocimiento, con la racionalidad, con el despliegue de las aptitudes. Quizá la corriente utilitarista, positivista y centrada en resultados que también circula por la escuela privilegia la consideración instrumental de la inteligencia, al servicio de la producción, en detrimento de unos valores intelectuales y de una inteligencia que verdaderamente impulsen la reflexión, el conocimiento, la comprensión, la transformación, la creatividad y el crecimiento humano compartido.

Otro tipo de valores con menos presencia en los documentos analizados son los estéticos, los afectivos y los espirituales. De los primeros diremos, aunque puedan establecerse diferencias entre estética y arte, que tienen por meta destacar la importancia que en la educación tiene, o debiera tener, desplegar y reforzar en la persona la capacidad para descubrir, apreciar y crear belleza. En cuanto a los valores afectivos, parecen responder a la cada vez más reconocida necesidad de atender educativamente la afectividad, compleja dimensión humana de singular significación existencial, realidad fluctuante, energética, susceptible de enriquecer o de empobrecer el comportamiento personal y social. Algo parecido puede decirse de los valores espirituales, que también deberían contemplarse en toda educación integral, con independencia de las creencias personales. El cultivo consciente y libre de los valores espirituales en las sociedades plurales permite ahondar en el sentido existencial y posibilita una mayor apertura a uno mismo, a los demás y al mundo, al igual que a la infinitud, a la trascendencia, tal como se patentiza, por ejemplo, en la religión.

Y llegamos a los valores físico-deportivos, los que menos hemos encontrado en los documentos, cuya razón de ser es la formación integral a partir del desarrollo corporal-motor y, por supuesto, desde el reconocimiento de la sustantividad psicosomática del ser humano. Puede darse por hecho que la pandemia generada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 ha situado como prioritario en la agenda político-educativa de los distintos países el valor de la salud, individual y socialmente considerada.

Los ámbitos axiológicos analizados y comentados no constituyen una suerte de sumandos, pues el mundo de los valores no es mera acumulación de elementos, sino unidad. Lo mismo puede decirse del mundo personal, una unidad compleja integrada por dimensiones múltiples que se descubren en los distintos aspectos de la vida. Por ello, la educación integral, tantas veces invocada, fomenta esa unidad que se proyecta en la actuación y en la vida de cada cual. La desconsideración de esta realidad unitaria -personal, educativa y axiológica- aboca a una concepción pedagógica y a una política educativa artificiosa y parcial que obstaculiza el cada vez más demandado pleno despliegue de la personalidad.

Tras el recorrido realizado por diversos documentos legales y pedagógicos en busca de claves axiológicas en las políticas educativas de Iberoamérica, concluimos esta comunicación con la constatación de las esperadas diferencias entre países, que en algunos casos constituyen o responden a discrepancias polarizadas, concordantes con sus características nacionales en el plano político, social, cultural y económico. Desde luego estas desemejanzas, en la medida en que respondan a la respectiva singularidad, no son en absoluto negativas. La pretensión de uniformidad axiológica y educativa en Iberoamérica supondría una aberración pedagógico-política de muy negativas consecuencias. Esta diversidad en la región y la existencia de corrientes hegemónicas a nivel mundial, no impiden, sin embargo, hallar ciertas tendencias axiológicas planteadas en términos contextualizados. Las preguntas que surgen son numerosas y para despejarlas se precisan nuevos estudios centrados en planteamientos teóricos y operantes sobre las políticas educativas y sus valores subyacentes. Investigaciones, en fin, que contribuyan a un mayor conocimiento de esos valores y de su concreta vinculación con las decisiones político-educativas para que, al mismo tiempo, se promueva un mejor quehacer educativo, tanto local como mancomunado, en aras del desarrollo personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Cortina, A y Conill, J. (2014). “La responsabilidad ética de la sociedad civil”, *Mediterráneo económico*, 26, 13-29. Documento disponible en: <http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/26/26-684.pdf>
- Gervilla Castillo, E. (2000). “Un modelo axiológico de educación integral”, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58. Documento disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/215-02.pdf>
- Hernández García, J. (2010). “Ideología, educación y políticas educativas”, *Revista Española de Pedagogía*, 245, 133-150. Documento disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/01/245-08.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2013). *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO. Documento disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>

- Marín Ibáñez, R. (1989). “La educación personalizada desde el ángulo axiológico” (152-176), en Palacios, L. E. et al.: *El concepto de persona*, Madrid, Rialp.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa: ¿qué son los valores?*, Madrid, Encuentro.
- Puelles Benítez, M. de (1993). “Estado y Educación en las Sociedades Europeas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 35-57. Documento disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3006>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata.
- Rodríguez-Arana, J. (2015). “Derecho Administrativo y Administración pública en Iberoamérica”, en Rodríguez-Arana, J. y Rodríguez Rodríguez, L. (Dirs.): *Curso de Derecho Administrativo Iberoamericano*, Granada, Comares.

POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

EDUCATION POLICY AND ADULT EDUCATION

Óscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: La tesis que defendemos en este ensayo es que en la sociedad actual y en el momento presente no tiene sentido ni recorrido la política educativa si no se plantea en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, que es lo mismo que decir, si no se tiene en cuenta una concepción amplia de la educación y del sistema educativo que, más allá de cualquier retórica, tenga en cuenta también la educación de las personas adultas en todas sus modalidades y circunstancias. Comenzamos con una breve descripción de las principales leyes educativas españolas, analizando sus avances y limitaciones y destacando el significado que ha tenido el hecho de que tales leyes hayan dejado fuera de su regulación buena parte del caudal educativo, social y político que ha ido adquiriendo la educación de las personas adultas a lo largo de su corta historia en España.

Palabras clave: políticas educativas, leyes de educación, sistema educativo, educación de personas adultas, educación permanente, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract: The thesis that we defend in this essay is that in today's society and at the present time, education policy has no meaning or purpose if it is not considered within the framework of lifelong learning, which is the same as saying, if we do not depart from a broad conception of education and the education system that, beyond any rhetoric, the education of adults in all its fashions and circumstances. We begin with a brief description of the main Spanish educational laws, analyzing their advances and limitations and highlighting the significance that such laws have had in leaving out of their regulation a good part of the educational, social and political wealth that adult education has acquired throughout its short history in Spain.

Keywords: educational policies, education laws, education system, adult education, permanent education, lifelong learning.

INTRODUCCIÓN

La motivación para participar en este congreso sobre Política Educativa está directamente relacionada con los objetivos formulados: colaborar en el diagnóstico de la educación española y presentar alternativas de mejora. Objetivos, que nos permiten compartir el convencimiento de que la Pedagogía tiene algo que decir sobre la toma de decisiones políticas que, en materia de educación, se toman en cualquier país.

Con esta comunicación se presenta un breve análisis de las principales leyes educativas españolas que han ordenado y regulado la educación a lo largo de nuestra historia, cuyas luces y aciertos, sin duda, no impiden reconocer algunas de sus sombras o ausencias, como haber dejado fuera buena parte del caudal pedagógico que ha ido acumulando la educación de las personas adultas a lo largo de su corta historia en España. Si entramos directamente en el objeto de este congreso, lo que se plantea es un debate sobre las razones por las cuales las políticas educativas españolas escasamente han tenido en cuenta la realidad de la educación de adultos, sin vislumbrar siquiera los efectos educativos, sociales, económicos y políticos que se generan en una sociedad en la que buena parte de las personas adultas realizan actividades formativas; un fenómeno de tal envergadura nunca antes conocido.

Basamos nuestro análisis en el significado de las palabras, apelando, no solo a la semántica, sino también a los contextos históricos, culturales y estrictamente educativos, que dotan de sentido a las políticas educativas de cada momento. Creemos, pues, que el estudio del lenguaje de los diferentes textos legales, como un conjunto de códigos relacionados entre sí, desvela discursos teóricos, una determinada cultura histórica según las épocas, y, sobre todo, concepciones pedagógicas que van más allá de la docencia, impulsando o promoviendo las políticas educativas en una u otra dirección (Esteve, 1979; Bunge, 1981; Suñé, 2001; Mayordomo y Fernández Soria, 2013); Touriñán, 2018).

Como su nombre indica, nos ocupamos en este congreso de un binomio, política educativa, cuyo significado dependerá de la acepción que, desde el punto de vista pedagógico, otorguemos a las dos palabras que lo componen: política y educación. Ciertamente el significado de las expresiones depende también de la relación que guarden entre sí: no es lo mismo hablar de “educación política” que de “política educativa”. Si analizamos esta última expresión (que es el tema que nos ocupa), desde el punto de vista lingüístico, estamos ante dos palabras con categorías gramaticales diferentes: “política” es un sustantivo, es decir, una palabra que se refiere a un fenómeno o realidad concreta o abstracta; y “educativa” es un adjetivo, cuya función es concretar una cualidad o característica del sustantivo. En este binomio, la palabra educativa funciona como el adjetivo que califica al sustantivo, política, tal como sucede en otros binomios: política económica, política social, política lingüística, política fiscal, política comercial, política monetaria, etc. Y también, como en nuestro caso, política educativa, lo que indica que la naturaleza de la política, sus componentes y características, su alcance y envergadura serán diferentes, dependiendo de que el adjetivo sea una u otra expresión. Por tanto, creemos que el problema principal al que nos enfrentamos en este congreso no está tanto en el sustantivo como en el adjetivo. Dicho de otra manera, independientemente de que podamos estar de acuerdo o no en lo que entendemos por política, cuando hablamos de “política educativa”, la clave está en el significado que demos al concepto de educación. La pregunta, por tanto, es: ¿cuál es el valor añadido que, desde el ángulo de la Pedagogía, aporta, en este caso, el adjetivo al sustantivo?

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN EL BINOMIO POLÍTICA EDUCATIVA

Comenzamos por el adjetivo y, de antemano, ya nos enfrentamos a la dificultad para definirlo. Según el diccionario de la RAE, *educativo* es un adjetivo con dos acepciones: “perteneciente o relativo a la edu-

cación” y “que educa o sirve para educar”; y más concretamente, sobre la palabra *educación* se aportan tres acepciones: “acción y efecto de educar”, “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, “instrucción por medio de la acción docente” y “cortesía, urbanidad”.

Incluso, si consultamos la literatura especializada, aquí el desconcierto y el desacuerdo sobre la palabra *educación* son la norma: nos encontramos con multitud de significados de esta palabra; muchos autores reconocen que se trata de un término difícil de precisar, entre otras razones, porque forma parte de la vida cotidiana (García Aretio, 1989; Trilla, 1993a; Luengo, 2004); además la Historia de la Pedagogía nos aporta todo un legado atiborrado de diferentes definiciones, por no hablar de confusiones. Según Sanvisens (1987), se trata de un “término multívoco, al que podemos atribuirle varias significaciones” (pág. 7). ¿Cuáles serían esas significaciones a las que se refiere Sanvisens?

Antes que nada, conviene aclarar previamente dos cuestiones en las que sí parece haber acuerdo, al menos, en la formulación general cuando hablamos de educación: primero, que nos referimos a una clase de actividad que produce determinados cambios en el ser humano; y segundo, que cualquier cambio no puede ser calificado de educativo. El desacuerdo nace cuando se desciende de lo general a lo particular, tratando de concretar la naturaleza de tales cambios (denominados educativos) y las circunstancias y condiciones en las que deberían darse.

En nuestra práctica profesional como docentes, este problema se nos ha planteado cuando hemos tenido que explicar el concepto de *educación* a profesionales que no trabajan en ninguna escuela: son profesores de centros de educación de adultos, monitores de las universidades populares o animadores socioculturales de los ayuntamientos, cuyos destinatarios siempre son personas adultas. En su presencia, hemos podido comprobar que el concepto de educación no se entiende del todo si se aplica a las personas adultas. Ejemplos no faltan: la educación consiste en el proceso de socialización; la educación se concibe como la influencia de una persona sobre otra; incluso la idea de que toda educación es intencional y sistemática; etc. ¿Es que las personas adultas no están socializadas? ¿Un adulto no puede aprender por sí mismo de forma autónoma? ¿No podemos aprender de la experiencia donde no se aprecia intencionalidad o actuación sistemática alguna?

En nuestra opinión, el problema de fondo que puede explicar lo dicho es la existencia de una cierta Pedagogía dominante, que tradicionalmente ha girado en torno a dos variables clásicas que han condicionado buena parte del pensamiento pedagógico a lo largo de la historia y aún en la actualidad. Estas dos variables son los niños y adolescentes, como destinatarios principales de la educación, y la escuela y los colegios oficiales, como espacios privilegiados para la acción educativa. Dos variables que, lógicamente, ya no tienen sentido en el momento actual, ni resisten la influencia y proyección que en las sociedades modernas tienen determinados fenómenos que nos hablan de educación continua, formación permanente, o aprendizaje a lo largo de la vida. Se hace necesario, pues, un concepto amplio de educación que, además de establecer la diferencia entre lo educativo y lo no educativo, sea aplicable a todo tipo de educación: para todas las edades, sea sistemática o espontánea, esté basada en la formación o asentada en la experiencia, se identifique como formal, no formal o informal y se desarrolle de forma heterónoma o autónoma.

En tal sentido compartimos las formulaciones conceptualizadoras de Marín Ibáñez (1983), Sanvisens (1983) y Martínez (1986), en las que se concibe la educación en términos de mediación optimizadora de las capacidades específicamente humanas, lo que nos lleva a señalar tres características de dicha mediación, aplicables a todo el universo educativo:

1º) La educación es una actividad, algo que se hace o sucede. Tal actividad se puede entender como proceso o resultado, pero independientemente de que sea heterónoma o autónoma, intencional o no, sistemática o espontánea, formal, no formal o informal; cuestiones todas ellas

ampliamente tratadas por algunos autores, como Coombs (1971), Nassif (1975), Ferrández y Sarramona (1975), Touriñán (1983), Sanvisens (1983 y 1987), Trilla (1993b), García Ca-rasco (1988), Ortega Esteban (1998) y otros.

2º Se trata de una actividad de aprendizaje, entendiendo por ello el cambio en el pensamiento y/o en la conducta que es fruto de la actividad o la experiencia (a diferencia de otros cambios que son la consecuencia de la maduración biológica). Pero en este caso es necesario hacer una salvedad, toda vez que no siempre que hay aprendizaje podemos decir que hay educación, tal como ha sido explicado ampliamente por Peters (1969), Esteve (1983), y Vera Vila (1997), entre otros, que nos vienen a decir que el aprendizaje será educativo si se realiza de acuerdo con tres criterios clave: el criterio de forma (que alude al respeto de la libertad y dignidad del educando), el criterio de contenido (que se refiere a la dimensión moral de toda actividad educativa) y el criterio de uso (que no es otra cosa que el necesario clima de apertura intelectual en el que se facilita toda la información y se favorece la crítica).

3º El aprendizaje tiene efectos optimizadores en los seres humanos. Es decir, no hablamos de cualquier aprendizaje, sino de aquellos que nos mejoran, nos perfeccionan, o, dicho de otra manera, de aquellos aprendizajes que no se darían a no ser por la acción educativa. Este rasgo optimizador de la acción educativa sí que cuenta con un alto grado de consenso entre los pedagogos, desde los clásicos, como Ruiz Amado (1911) o Froebel (1913), hasta los más modernos, como García Hoz (1981), Sanvisens (1983), Martínez (1986) y Marín Ibáñez (1983). Este último lo explica con una acertada comparación: “El perfeccionamiento tiene poco que ver con la eclosión primaveral de la planta. Se trata de desplegar unas posibilidades que no están ontológicamente predeterminadas” (Marín Ibáñez, 1983: 112).

Es indudable que, al abordar la política educativa, no da igual partir de un concepto amplio de educación, como el que se ha explicado, o partir de una concepción más restringida, sea esta explícita o implícitamente formulada. El propio concepto de política educativa, así como las características, consecuencias y medidas a tomar serán diferentes en uno u otro caso.

2. LA POLÍTICA EDUCATIVA A LO LARGO DE LA HISTORIA

Siguiendo con la perspectiva lingüística, si respecto del binomio *política educativa*, en el apartado anterior nos hemos ocupado del adjetivo, ahora nos centramos en el sustantivo, *política*, una palabra que, como ya se ha dicho, nos remite a una realidad o fenómeno, que se supone que es la manifestación o el resultado de algo.

Con la palabra política nos encontramos algo parecido a lo que hemos visto que sucede con la palabra educación: que no contamos con una terminología resuelta y aceptada, con lo que la confusión también aquí está servida. En cualquier caso, si consultamos algunos autores (Puelles, 1987 y 1996; Viñao, 1996; Colom y Domínguez, 1997; Capella, 2004; Fernández Soria, 2006, y otros), cabe pensar que, cuando hablamos de política, nos referimos a varias cosas al mismo tiempo, estrechamente relacionadas entre sí. En una primera aproximación, la política nos remite a decisiones y acciones que se toman por parte de los poderes públicos y que afectan a la convivencia y a toda la ciudadanía de una comunidad; tales decisiones, que se basan en una determinada concepción de la vida y de la sociedad, suelen expresarse en declaraciones o acuerdos, que finalmente se concretan en normas y leyes de obligado cumplimiento. En segundo lugar, la política también se refiere al *ejercicio del poder* en una sociedad, cuya finalidad es la organización social, el logro de metas comunes y la solución de problemas que crea toda convivencia, teniendo en cuenta el bienestar colectivo. Y, en tercer lugar, la palabra política

también se relaciona con la propia naturaleza humana, entendiendo por ello la clásica posición de Aristóteles en su escrito sobre ética, cuando afirma que el ser humano es político y, por ende, que ninguna actividad humana se puede sustraer de la política.

Pero, como también se ha dicho antes, no nos ocupamos de cualquier política sino de la “política educativa” que, naturalmente, forma parte de la política global de una comunidad de la que se considera tributaria, lo que significa que toda política educativa opera como un subsistema en el marco de un sistema político más amplio. Y, como tal subsistema, se basa en un conjunto de principios y metas que, a través de leyes y directrices, orientan, legítimamente y con la meta del bien común, la acción educativa de una sociedad (Ardoino, 1980; Puelles, 1992; García Garrido, 1996; Diez Hoch-leitner, 1976; Vico, 1999; OCDE, 2015; Fernández Soria, 2018).

Aún podemos decir algo más a la hora de conceptualizar la política educativa de un país. Contreas (1997) se refiere a ello cuando analiza las políticas educativas sobre un tema tan concreto como la autonomía del profesorado: “... las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Las reformas no solo son cambios que se introducen en la organización y el contenido de la práctica educativa, sino también en la forma de pensar en ella. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.” (pág. 174-175).

Lo cual nos sitúa ante la dificultad principal con la que nos encontramos, a saber, que las políticas educativas dependen de dos cosas que no podemos pasar por alto: en primer lugar, dependen de lo que se hace directamente (normas, dediciones y actuaciones), que a su vez, es una consecuencia de las políticas generales de las que es deudora la política educativa; y, en segundo lugar, dependen de lo que se piensa o acaba pensando sobre la educación (ideas, principios, filosofías y valores), es decir, de las ideas pedagógicas dominantes que se comparten en un momento determinado.

A continuación, pretendemos analizar las principales leyes de educación en España, intentando desvelar tales ideas pedagógicas dominantes que, en cada época y período, definen, caracterizan y condicionan las políticas educativas. Con otras palabras, tratamos de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el concepto de educación y, por tanto, de política educativa, que subyace en el texto de cada ley?

Concretamente nos vamos a ocupar de cuatro leyes españolas, analizadas también por otros autores (Puelles, 2000 y 2008; Vico, 1995), debido a la importancia, duración y calado de las reformas que llevan a cabo. Son cuatro leyes españolas que se aprueban en los dos últimos siglos: las dos primeras en el s. XIX y las otras dos en el XX.

Según los historiadores de la educación, una de las primeras leyes que nos puede servir para analizar la política educativa de la época es la *Ley Provisional de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 (Gaceta, 1838). Conocida también como la Ley Someruelos (por el político que la firmó, el marqués de Someruelos), para algunos autores, con esta ley se lleva a la práctica el ideario liberal en materia educativa, toda vez que se busca establecer nexos con la política, la economía y la sociedad del momento (Gómez Moreno, 1987). Uno de sus logros más importantes es que sienta las primeras bases normativas y administrativas del sistema educativo español, en la medida en que se regulan las escuelas, la formación y la actuación de los maestros, así como los deberes de los padres y la función inspectora, dando lugar a que, unos meses más tarde y mediante el reglamento correspondiente, se cree una Escuela Normal en cada provincia encargada de la formación docente.

Otra de las leyes clave que aporta información relevante sobre la política educativa en España es

la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857 (Gaceta, (1857), denominada Ley Moyano en alusión al promotor de la iniciativa. Si la ley Someruelos había creado las bases del sistema educativo, ordenando la instrucción primaria, la ley Moyano completa el sistema educativo, regulando los estudios (ya con tres niveles: primaria, secundaria y superior), los establecimientos de enseñanza (públicos, privados y otros) y los diferentes tipos de profesorado, así como todo lo relacionado con el gobierno y la administración de la instrucción pública. Según Puelles (2008), no estamos propiamente ante una ley innovadora, sino más bien consistente, que lo que consigue es dar una gran estabilidad al sistema educativo, razón por la cual afirma que se trata de “una ley casi mítica porque llegó a regir la vida de la enseñanza española durante algo más de un siglo” (pág. 7).

No obstante, la consistencia de la Ley Moyano no resiste la contradicción que se pone de manifiesto ya casi a mitad del siglo XX: un modelo educativo (el del siglo XIX), que privilegia la educación de las élites y un tipo de sociedad rural y escasamente industrializada. La influencia de la Revolución Francesa y la cultura del pensamiento de la Ilustración acaban instalándose también en la educación española con un mensaje claro y determinante: el derecho de todos a la educación y la adaptación de esta a la sociedad, planteando por primera vez en una ley de esta naturaleza el principio de educación permanente (MEC, 1969; Tiana, 1992; Moreno Martínez, 1992). Un mensaje, anteriormente asumido por la Segunda República, que inspira también la nueva ley española del año setenta, ya casi al final de la dictadura: la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, 1970), conocida como *Ley General de Educación* (LGE), elaborada por Villar Palasí, ministro de educación que la propone y defiende. En el preámbulo ya se afirmaba la vocación renovadora de la ley respecto del sistema educativo español, vigente desde la Ley Moyano: el estilo clasista de la educación de entonces se opone a “la aspiración, hoy generalizada de democratizar la educación”; además venimos de un sistema educativo para una sociedad (fundamentalmente rural, de 15 millones de habitantes y con el 75% de analfabetos) que se ha transformado radicalmente.

Veinte años más tarde y ya en plena democracia, se aprueba en España, de la mano de Javier Solana como ministro de educación, la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE, 1990), conocida como LOGSE que, de acuerdo con la Constitución de 1978, modifica la estructura del sistema educativo: entre otras cosas, distingue entre enseñanzas de régimen general y de régimen especial, amplía la edad de la escolaridad obligatoria (basada en el principio de comprensividad), crea nuevas etapas y niveles educativos, sienta las bases de la descentralización de la educación, reorganiza las etapas y niveles por edades, renueva en profundidad la Formación Profesional, afronta el reto de compatibilizar la calidad y la equidad del sistema educativo, incentiva la investigación en materia de educación, hace un tratamiento integrador de la educación especial, etc. (Ruiz Ruiz, 1992; Moya, 1993; Jiménez Abad, 2001; Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002). Además, se trata de una ley orgánica que cambia el currículo (dejando claro que es algo más que un programa o plan de estudios), y plantea otras cuestiones relativas a la educación de las personas adultas, como el currículo (respecto del que ordena, por fin, que sea específico para este sector de la educación), la metodología (basada en el autoaprendizaje) y los centros (abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural).

Conviene señalar que después de la LOGSE se aprueban en España cuatro leyes más, como la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (la LOCE), la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (la LOE), la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (la LOMCE) y más recientemente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (la LOMLOE), que, en relación con el tema que nos ocupa, no aportan novedades relevantes y en general no se apartan de la estructura del sistema educativo que se plantea en la LOGSE.

Llegados hasta aquí, si queremos analizar la política educativa española a lo largo de los dos siglos de referencia, volvemos a la pregunta anterior: ¿cuál es el concepto de educación que subyace en los diferentes textos legales descritos y qué concepciones pedagógicas amparan o justifican las políticas educativas?

A la vista de la descripción que se ha hecho y analizando más detenidamente cada una de las leyes, podemos formular algunas cuestiones que sometemos al debate en este foro: en primer lugar, la asociación que se establece entre educación y sistema educativo; a continuación, la concepción restringida de la educación y de los destinatarios propia del siglo XIX; y finalmente, las nuevas ideas pedagógicas que parecen legitimar las reformas educativas del siglo XX y sus posibles contradicciones.

a) La asociación entre educación y sistema educativo

Un primer análisis nos conduce al sistema educativo y al significado que se le otorga en las diferentes leyes estudiadas. A juzgar por las aportaciones de diferentes especialistas (Puelles, 1992 y 2008; Ruiz et al., 1999; Suñé, 2001; Rivas Flores, 2004; Beltrán Llavador et al., 2008; Lozano Vivas, 2011; Martínez Álvarez et al., 2013) que se ocupan de este asunto, se constata que, en general, las políticas educativas se analizan basándose en las leyes que fundamentalmente abordan o cambian lo que se conoce por “sistema educativo”. O, dicho de otra manera, que las políticas educativas casi siempre se refieren al modo en que se define y se desarrolla el sistema educativo.

Al mismo tiempo, se entiende por sistema educativo la estructura, organización y funcionamiento de la enseñanza, cuyas instituciones y organismos se supone que tienen efectos sobre la sociedad en general y sobre cada uno de los individuos: efectos económicos (crecimiento, productividad, innovación, desarrollo, etc.), efectos sociales (equidad, integración, respeto, etc.) y efectos personales (pensamiento propio, espíritu crítico, determinados valores, etc.).

Tiene importancia esta lectura de las leyes estudiadas, porque la expresión “sistema educativo” no se usa en las leyes Someruelos y Moyano y sí se utiliza ampliamente en la LGE (36 veces) y en la LOGSE (43 registros). Ello no supone obstáculo alguno, sin embargo, para reconocer que, en las cuatro leyes tiene sentido hablar de sistema educativo, en la medida en que en todas ellas (independientemente de las palabras concretas que se usen, como más adelante veremos) se organiza la educación, la enseñanza o la instrucción, se definen los centros donde se imparte, se concretan las materias a impartir, etc. Es decir, se define el tipo de funcionamiento de los centros donde se imparten las enseñanzas oficiales de carácter formal y que cuentan con la acreditación de las autoridades educativas del país en cada momento.

b) Concepción restringida de la educación en el siglo XIX

En segundo lugar, analizamos el concepto de educación que subyace a las leyes del siglo XIX y su correlato sobre la identificación de los destinatarios. Partimos de la terminología empleada y lo primero que vemos es una concepción restringida de la educación, por otra parte, propia de la época.

Si vemos las palabras que se eligen para el propio título y las que se usan en el conjunto de los párrafos, llama la atención contabilizar su frecuencia. Por ejemplo, en la Ley Someruelos la palabra “instrucción” aparece en el título y en 22 ocasiones más, y la palabra “educación” solo una. En el caso de la Ley Moyano vemos que el término “educación” se utiliza algo más, 10 veces, frente a “instrucción” que viene en el título y se nombra 75 veces más. En ambos casos, parecería que se parte de una idea de educación que se limita a instruir, cuyo significado es enseñar, mostrar, informar, dar a conocer una serie de conocimientos sobre religión, lectura, escritura, aritmética, geometría, etc., materias que representan el contenido de la instrucción.

No creemos que se pueda afirmar que ambos términos (instrucción y educación) operen, sin más,

como sinónimos en las leyes estudiadas, ni que el recuento de su uso en los diferentes textos sea neutral, desde el punto de vista de la concepción educativa que subyace a las diferentes leyes. Más bien estamos ante una corriente pedagógica que (vista desde el momento actual) refleja una concepción de la educación que tiene sentido calificar como restringida.

Lo dicho plantea el debate sobre “educación versus instrucción”, que tiene ya un cierto recorrido en la literatura pedagógica. No han faltado autores clásicos, como Kant (1803) y el propio Herbart (1835), que se han deslizado hacia una visión parcial y fragmentada de la acción educativa en términos de mera instrucción, enseñanza o saber especializado y limitado, que enfatiza el desarrollo intelectual (lo que se conoce como “intelectualismo pedagógico”). Dicha posición reduccionista de la educación ha sido criticada, entre otros, por Giner de los Ríos (1886), Costa (1916), Feroso (1982) y otros muchos autores, que reaccionan frente a esta visión reduccionista de la educación.

La concepción restringida de la educación, propia del siglo XIX, afecta también a los destinatarios (usuarios o participantes) de la educación. En la Ley Someruelos la única expresión que alude a los destinatarios es “niños” o “niñas” (se nombra 13 veces), lo que nos permite afirmar que, implícitamente, en esta ley se establece que los beneficiarios de la instrucción son los niños y las niñas, pero con una salvedad: que hay que fomentar las escuelas de adultos.

En la ley Moyano sucede lo mismo: virtualmente se sobreentiende que la instrucción es para niños, pues las 30 veces que aparece la palabra “niños” o “niñas” hacen suponer que a ellos se les considera los receptores de la ley; pero también en este caso con una salvedad: se ordena al gobierno el fomento y establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos.

Desde el punto de vista histórico, algunos autores consideran que las primeras veces que se habla en una ley de la educación que han de recibir también las personas adultas es precisamente en algunas normas legales del siglo XIX, como las dos leyes comentadas. A nivel internacional se trata de una tendencia inspirada en el texto, elaborado por Condorcet, para la Convención Francesa de 1792 (Negrín Fajardo, 1990); y en el caso de España, se debe a los cambios en la educación que se desarrollan a partir de la Constitución de 1812, fruto de la aplicación del ideario liberal a todos los ciudadanos (Araque, 2013; Martínez Torrón, 1995; Rumbo, 1998).

Lo dicho no impide, sin embargo, que sigamos hablando de la concepción restringida de los destinatarios de la educación que vemos en las leyes de 1838 y 1857. Porque, en el fondo, tales referencias a la educación de las personas adultas, en modo alguno significan reconocer el valor que en sí misma tiene la educación de adultos, sino todo lo contrario. Según se desprende de los textos legales, las alusiones en estas leyes a la formación de adultos y a las escuelas de adultos ponen de manifiesto tres rasgos o características que conviene señalar: a) su carácter compensatorio, dado que su función era compensar a aquellos cuya instrucción había sido olvidada o eran analfabetos; b) su naturaleza sustitutoria, es decir, se pensaba que la formación de las personas adultas dejaría de ser necesaria en la medida en que se avanzara en la escolarización infantil; y c) su modelo escolar, dado que la educación de adultos nace y se desarrolla calcada de la educación infantil, sin apenas tratamiento diferenciado alguno (León, 1977; Guereña, 1992; Medina, 1997).

En resumen, hemos visto que durante el siglo XIX parece que se posee una noción limitada de la educación en dos sentidos: por una parte, se habla de la educación como el desarrollo de algunas facultades del ser humano, no de todas; y, por otra parte, se sobreentiende que la educación solo va dirigida a una parte de la población, no a todos los ciudadanos.

c) Concepción más amplia de la educación en el siglo XX

Ya situados en el siglo XX, cabe destacar la concepción más amplia de la educación y, por ende, de los

destinatarios, que refleja la terminología utilizada en la LGE (1970) y en LOGSE (1990), fruto de determinados cambios sociales y educativos que aparecen y se consolidan en el siglo XX. Ya hemos dicho que la LGE de 1970 se aprueba algo más de un siglo después de la Ley Moyano, en una época en la que tienen lugar importantes cambios educativos: a nivel internacional, el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, y en España, la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, sin olvidar otras corrientes educativas, como la educación no directiva, la educación liberadora, la educación permanente, etc.

Prueba de ello es que, en la ley del 70, la palabra “educación” no solo consta en el título, sino que la vemos 252 veces más a lo largo de todo el texto, no registrándose ni una sola vez la palabra “instrucción”. En favor de dicha concepción amplia de la educación vemos algunas expresiones en el preámbulo, como las siguientes: a través de la ley se pretende “dar plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”; se entiende que “la educación es una permanente tarea inacabada”; que en definitiva, “la educación es tarea de todo el país”; que lo que se busca con la ley es “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas”, o también que la finalidad de la ley es “democratizar la enseñanza” (en el sentido de ponerla al alcance de todos), etc.

La amplitud de la que hablamos sobre el concepto de educación también se deduce de los fines que persigue la acción educativa, tal como se expresa en el artículo 1.1: “son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad...”

Además, en la LGE vemos que se asocia el sistema educativo con la misma educación (y con una amplia concepción), en la medida en que lo que se propone con la ley es “hacer partícipe de la educación a toda la población española”, construyendo “un sistema educativo permanente, no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles” (preámbulo). Es más, en el artículo 9.1 se precisa la finalidad del sistema educativo: “asegurar la unidad del proceso de la educación”.

En lo que se refiere a la educación de las personas adultas, la LGE avanza respecto de lo establecido en las leyes del XIX sobre los destinatarios, pero todavía con lagunas relevantes. Un progreso importante, sin duda, es el establecimiento del principio de educación permanente, tal como se dice en el artículo 9.1: “El sistema educativo [...] facilitará la continuidad del mismo a lo largo de toda la vida del hombre, para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna”. Otra mejora, aunque discutible para algunos autores, es el hecho de incluir la educación de adultos en la estructura del sistema educativo, según el artículo 12.1: “El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos”. En la misma dirección hemos de señalar que se reserva todo un título (el IV) a la “Educación Permanente de Adultos”, regulando el tipo de oferta y los centros (artículos 43, 44 y 45).

Lo dicho sobre la educación de personas adultas, en una primera lectura, nos indica que la LGE se aleja de los planteamientos meramente compensatorios y sustitutorios del pasado, pero no del modelo escolar, como se desprende de las orientaciones sobre el currículum de la EGB para adultos, que regulan algunas normas (BOE, 1974) basadas en la LGE.

Veinte años más tarde, en 1990, se aprueba la LOGSE en la que vemos algo similar a lo que sucede con la LGE: nada de la palabra “instrucción”, pero “educación” se menciona 213 veces, algunas de las cuales reflejan claramente esta concepción amplia de la que hablamos, que abarca también a los destinatarios. En el preámbulo y en el articulado se asocia “sistema educativo” con “educación”: lo que se quiere hacer con la ley es “una reforma profunda del sistema educativo”; “el sistema educativo tiene que responder a las aspiraciones educativas de la sociedad”; “el sistema educativo contribuirá a

la reducción de la injusta desigualdad social”; se establece que “la educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo”.

Además, se afirma en la ley que el sistema educativo tiene que basarse en (y hacer realidad) el “derecho a la educación”, y que “la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad” (preámbulo). Postulados ambos que, según el artículo 1.1 de la LOGSE, se basan “en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación” (conocida como la LODE), donde, entre otras cosas se reconoce que “el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico”.

Tal derecho a la educación acaba convirtiéndose en una de las señas de identidad de la LOGSE (así como de la LODE, a la que se vincula en esta materia), según se dice en el artículo 1.1, “de acuerdo con los principios y valores de la Constitución”. Concretamente, nos referimos al artículo 27 de la Constitución Española (BOE, 1978), donde afirma lo siguiente: “Todos tienen derecho a la educación” (27.1); “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita” (27.4); “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (27.5).

Por otra parte, los fines de la educación que se formulan en la LOGSE también abundan en la concepción amplia de la educación de esta época. Volviendo al artículo 1.1, se insiste en que “el sistema educativo español (...) se orientará a la consecución de los siguientes fines: a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.

Sobre la educación de las personas adultas, una novedad importante de esta ley no es tanto el reconocimiento de la educación permanente (que ya aparece en el LGE), sino el modo en que se formula, comenzando por no incluir la educación de adultos en el régimen ordinario del sistema educativo, porque se piensa que la Educación de las Personas Adultas (nueva denominación, más de acuerdo con los nuevos criterios de género) no representa un determinado nivel del sistema educativo (como se había hecho en la LGE), sino un sector o una parte de la educación, cuyos destinatarios, las personas adultas, se supone que tienen acceso a cualquiera de los niveles del sistema educativo. También como en la LGE, en la LOGSE se dedica todo un título (el III) y cuatro artículos (51- 54) a este campo de la educación, definiendo sus objetivos, en los que junto a la formación básica se formulan los relacionados con la cualificación profesional y la participación (art. 51.2), prescribiendo la necesidad de elaborar un currículo específico (art. 52.1 y 53.2), dando orientaciones sobre la metodología, basada en el autoaprendizaje (art. 51.5), y regulando unos centros también específicos con un enfoque basado en la participación comunitaria y la animación sociocultural (art. 54.1).

Como vemos, no se puede negar que la LOGSE aporta progresos importantes sobre la educación de las personas adultas, a diferencia de la legislación del s. XIX y de la propia LGE. Se superan, todavía más, los trazados compensatorios y sustitutorios del pasado y se avanza respecto del tratamiento curricular escolar, pero todavía con insuficiente ambición. Quedan por resolverse elementos cruciales, como el tratamiento diferenciado de este sector en el sistema educativo, que afecta a lo relacionado con el modelo social y el proyecto de base territorial, que se habían planteado con más altura de miras en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (MEC, 1986).

En síntesis, desde el punto de vista pedagógico y social, el cambio en las políticas educativas del siglo XX es notable. Han quedado atrás la instrucción primaria de los niños de la Ley Someruelos o la instrucción pública de las escuelas de niños de la ley Moyano. A partir de la LGE y de la LOGSE, la concepción amplia de la educación y de los destinatarios es la norma en varios sentidos: se abandona la palabra instrucción y ya se habla de la educación de todas las facultades y potencialidades del ser humano; se reconocen todos los tipos de educación bajo el paraguas de la educación permanente; se consagra el derecho de todos a la educación y la obligación del Estado a garantizarlo. Es evidente que, desde el punto de vista pedagógico estamos ante nuevas políticas educativas que parten de una concepción amplia y universal de la acción educativa, en términos de *mediación optimizadora de las capacidades humanas*, defendida por la mayoría de los pedagogos en la actualidad y formulada con acierto por algunos de los autores ya citados al principio, como Sanvisens, Martínez, Marín Ibáñez y otros. En efecto, una concepción global y totalizadora de la educación, pero no exenta de contradicciones, como veremos a continuación.

d) Algunas contradicciones de las políticas educativas del siglo XX

¿De qué contradicciones hablamos? Desde nuestro punto de vista, el cambio que se ha descrito anteriormente en la LGE y en la LOGSE es más teórico que práctico. Efectivamente, vemos que las leyes del siglo XX recogen los nuevos postulados pedagógicos y sociales en sus textos, pero si nos acercamos a la realidad de las cosas, se diría que estamos, más ante formulaciones, declaraciones o palabras, que ante evidencias prácticas y cambios sociales y educativos efectivos. Queremos decir con ello que, independientemente de las veces que se utilice la expresión “educación” en la LGE y en la LOGSE, al margen de lo que se entienda por “sistema educativo”, sean cuales sean los “derechos”, “principios” y “fines” que se afirman en los textos legales, todo parece indicar (como también se comprueba en otros campos de la educación) que nuevamente nos vemos atrapados por los artificios de la retórica, más que frente a una nueva realidad que cambie realmente las cosas.

Comencemos por el concepto de educación. En efecto, tanto en la LGE como en la LOGSE se abandona la palabra instrucción y se usa “educación” en un sentido amplio que se extiende también a los participantes: se trata de que a través de la educación se consiga el desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones; se consagra el derecho de todos a la educación y se obliga a los poderes públicos a hacerlo realidad. No hay duda de que esta es la literalidad de lo que se dice, la letra de los textos legales.

Pero en las leyes de referencia hay más letras y palabras que, a nuestro entender, desmienten dicha concepción amplia de la educación, debido a la *identificación entre educación y sistema educativo*, identidad que se convierte en el factor más relevante de las leyes, toda vez que acaba modificando el propio concepto de educación y su referencia a los destinatarios. De hecho, cuando el texto legal concreta la estructura y componentes del sistema educativo se habla de niveles de educación (Preescolar, EGB, Bachillerato, Estudios Universitarios, etc.), se determinan los centros de impartición, se fijan las formas de evaluar y calificar el rendimiento, se concreta un determinado calendario escolar, etc., cuestiones todas ellas que vienen a significar lo que siempre se ha entendido por educación sistemática, oficial o formal, que es la que se regula por parte de las autoridades educativas de un país. Sistema educativo, cuyos destinatarios son, precisamente en función de tales niveles, los infantoadolescentes y los jóvenes universitarios.

Es más, esta asociación entre educación y sistema educativo acaba incluso cortando las alas de todo un sector de la educación, como la educación de las personas adultas, que parecía poner rumbo a un nuevo vuelo, superando las limitaciones del pasado. Efectivamente, se constata que se han superado los caracteres compensatorio y sustitutorio del s. XIX, pero no el modelo escolar. En el campo de la

educación de adultos continúa un cierto mimetismo de lo que se hace en las escuelas para niños, sin el reconocimiento todavía en la práctica de un tratamiento diferenciado (Sáez, 1994; Medina, 1997). Baste como ejemplo que la educación de adultos se ha convertido en un ámbito de la educación social, según el Real Decreto 1420/1991 (BOE, 1991), que crea el título universitario de graduado en Educación Social, pero los titulados universitarios en esta materia no pueden ser profesionales de los centros oficiales de Educación de Personas Adultas. En un momento, además, en el que la docencia y la investigación en Pedagogía Social se generalizan en las universidades españolas, con un total de 22 universidades que imparten la titulación de Educación Social (Gelpi, 1994; Feroso, 2003; Caride, 2011).

Semejante contradicción nos lleva a pensar que nuevamente tales cambios solo han servido para la argumentación y los discursos, bloqueados y encorsetados por un sistema educativo que no acaba de superar la concepción reduccionista de la educación que subyace en los textos legales. Concepción reduccionista que deja fuera del sistema educativo buena parte de la educación que realizan las personas adultas: la educación no oficial (no formal), la formación que ofertan las universidades populares, la educación de los trabajadores en las empresas, las actividades educativas que se imparten dependiendo de los ayuntamientos, los programas de animación sociocultural, los proyectos de desarrollo local y comunitario, los procesos de autoformación, las ofertas para mayores de las propias universidades, los centros cívicos, las casas del pueblo, los gabinetes literarios, las tertulias literarias, las comunidades de aprendizaje; en suma, las diferentes oportunidades de educación no formal e informal (Medina, 2020).

Estamos por tanto ante leyes educativas que solo se refieren a una parte de la educación del país, leyes de educación que no contemplan la realidad en su conjunto y diversidad; leyes en las que la educación global e integral de todas las facultades del ser humano solo ha servido para las declaraciones y las justificaciones; leyes en las que el derecho de todos a la educación, o el principio de educación permanente se han quedado en la mera retórica; leyes educativas, en definitiva, de espaldas a la realidad. En tal sentido, sorprende comprobar que en el preámbulo de la propia Ley General de Educación se justifica la nueva ley, entre otras razones, para no repetir “nuestra historia legislativa” del pasado con “leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar”.

3. A MODO DE CONCLUSIONES

Llegados hasta aquí, la pregunta es obligada: ¿por qué? ¿Por qué la educación de las personas adultas no ha conseguido ocupar un espacio propio en las políticas educativas? O, dicho de otra manera, ¿por qué las políticas educativas no contemplan la importancia de la educación de adultos?

Algunos autores dirían que ello es debido al retraso que siempre ha sufrido este campo de la educación en España o también al escaso desarrollo teórico que tradicionalmente ha tenido esta práctica educativa en nuestro país (Flecha et al. 1988; Guereña, 1992; Sáez, 2007).

Es verdad que el escaso desarrollo y la debilidad teórica han marcado la trayectoria de este sector de la educación en el pasado. Pero en el momento presente, si tenemos en cuenta su incuestionable extensión creciente y su diversidad, no se entiende el insignificante eco que tiene la educación de las personas adultas en las políticas educativas y en los estudiosos de la educación.

En primer lugar, llama la atención comprobar que la sociedad en general, y los políticos en particular, no acaban de ver lo mucho que la educación de adultos aporta a numerosos sectores de la sociedad (la salud, el bienestar, el empleo, el mercado de trabajo, la vida social, la equidad, la participación comunitaria, etc.). Actualmente ya son muchos los informes de organismos internacionales

que impugnan esta ceguera de los políticos respecto de la educación de las personas adultas. Así, en el informe del 2010 sobre el derecho de todos a la educación afirma la UNESCO (2010: 8): “El aprendizaje empodera a los adultos al darles los conocimientos y las competencias para mejorar sus vidas. Pero también beneficia a sus familias, comunidades y sociedades. La educación de adultos desempeña un papel importante en la lucha contra la pobreza, la mejora de la salud y la nutrición, así como en la promoción de prácticas sostenibles del medio ambiente”. En la misma dirección se expresa el informe de 2017 del mismo organismo, afirmando que los responsables políticos y “los actores sociales encontrarán pruebas y argumentos convincentes para sostener cómo el aprendizaje y la educación de adultos promueven el desarrollo sostenible, sociedades más saludables, mejores trabajos y una ciudadanía más activa” (UNESCO, 2017: 9). Por todo ello, el aprendizaje permanente (en términos de políticas, estrategias y presupuestos) consta como uno de los objetivos clave de *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015).

En segundo lugar, sorprende también que los pedagogos, los historiadores de la educación, los didactas, etc. no hayan sabido reconocer el acervo pedagógico y la riqueza educativa, social y política que ha ido ganando la educación de las personas adultas con el paso del tiempo. Ello es debido a que, precisamente por lo que venimos diciendo (la identificación entre educación y sistema educativo), la Pedagogía se ha tornado “Pedagogía Escolar”, según la cual (como ya se cuenta al principio), la infancia y la adolescencia se han convertido en las edades de referencia para la educación, y la escuela en el ámbito privilegiado de la intervención educativa (Medina, 2020).

Toda una suerte de Pedagogía dominante que no parece haber reparado en los cambios que han tenido lugar en las últimas décadas, que representan importantes desafíos para las sociedades modernas y que se basan en varios hechos incontestables que afectan a las personas adultas: el incremento de la esperanza de vida, el hecho de que las personas mayores viven muchos años y lo hacen saludablemente, y que nos sitúa ante un colectivo cada vez más numeroso (Prieto Jiménez y Moreno-Crespo, 2009; Pérez Serrano, 2013). Se trata de un cambio inédito: a partir de la mitad del siglo XX tiene lugar lo que ya se ha bautizado como una implosión educativa, consistente en que cada vez es mayor el número de personas adultas que se forma y lo hace fundamentalmente por dos motivos: porque quieren seguir aprendiendo a lo largo de su vida y porque quieren mejorar sus relaciones interpersonales a través de la educación (Alonso Seco, 2010). Las estadísticas sobre intervención de personas adultas en procesos de formación muestran una relación directa entre desarrollo y educación de adultos, con cifras de participación que van desde el 30% hasta el 50% según los países. (Bélanger, 1999; Bélanger y Valdivielso, 1997; Federighi et al., 1993).

Afortunadamente en España ya tenemos estadísticas sobre este asunto desde 2007, por iniciativa del Instituto Nacional de Estadística. Se trata de la encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA, 2016), que aporta cifras sobre participación de la población adulta en materia de educación formal, no formal y aprendizaje informal. Concretamente y con datos de 2016, vemos en la citada encuesta que las personas entre 18 y 64 años que han realizado actividades de educación formal son 4.715.973. Podría pensarse que en este caso estarían contabilizados buena parte de los estudiantes tradicionales del sistema educativo formal (Bachillerato, Formación Profesional y Estudios Universitarios, etc.), pero, si desagregamos estos datos por edad, vemos que los que tienen entre 35 y 64 años superan el millón trescientos mil usuarios (personas adultas que aspiran a una formación o título del sistema educativo). En la misma encuesta también se aportan datos de las personas entre 18 y 64 años que han realizado actividades de educación no formal en el mismo año: en total son 11.822.954, en cuyo caso los que tienen entre 35 y 64 años superan la cifra de siete millones y medio.

¿Qué significado podemos atribuir a estos datos? ¿No son suficientes para pensar que cuando ha-

blamos de la educación de un país no podemos solo referirnos a la educación que se desarrolla en el marco del sistema educativo? ¿Por qué esta concepción restringida del sistema educativo, y no una concepción más amplia que incluya todo el universo educativo de una sociedad que, en todo caso, se compone de varios subsistemas? Cuando se habla de educación en los medios de comunicación y en el parlamento, ¿realmente, se contempla la realidad de la educación o solo una parte de ella? ¿Es que cuando hablamos de los problemas y de las necesidades de educación del país (como la intolerancia, la ignorancia, la manipulación, las desigualdades, la violencia de género, el calentamiento global, las derivas políticas autoritarias, los prejuicios sobre las vacunas, las *fake news*, etc.) no cuentan las personas adultas? (Medina, 2020).

En el fondo, lo que sucede es que estamos dando la espalda a los efectos educativos, sociales, económicos y políticos que se generan en una sociedad que ya no comparte el viejo aforismo de que “hay una edad para estudiar y otra para trabajar”. Hoy no son pocas las personas adultas que están convencidas (y lo llevan a la práctica) de que se puede aprender a lo largo de toda vida, y no siempre ante la perspectiva de un título oficial o para mejorar en el trabajo; simplemente, porque la curiosidad, el conocimiento y el aprendizaje no tienen edad.

Los datos aportados en este ensayo sobre la situación en España y otros países similares de nuestro entorno ponen de manifiesto una realidad, nada menor, que debe ser tenida en cuenta por los pedagogos en la actualidad, cuando se examinan las políticas educativas. A nivel global, se confirma toda una inversión de la tendencia tradicional, dado que el volumen de población adulta que se forma hoy es mayor que la totalidad de la población infantil y adolescente escolarizada (Bélanger, 1999). Una muestra evidente de que la escuela ha perdido el monopolio de la educación y de que se ha creado todo un sector educativo, que da trabajo a un buen número de profesionales. Desde el punto de vista social y político, el resultado de todo este cambio es que se cuestionan las previsiones educativas de los Estados modernos, pensadas principalmente para la infancia y para la educación inicial. Y con ello, se cuestionan también las políticas educativas que tradicionalmente se han asentado en el sistema educativo formal y oficial y no en una concepción más amplia de la educación y del sistema educativo aplicable a todos los destinatarios y todos los tipos de educación.

La tarea por tanto que se nos abre respecto de la política educativa y las leyes que la abordan, plantea la urgente necesidad de partir de una concepción amplia de la educación, lo que significa afrontar en su amplitud y complejidad todo el universo educativo, que debe ser promovido, defendido, apoyado y financiado por todas las autoridades e instituciones del Estado (Gobierno Central, Comunidades Autónomas, Diputaciones, Cabildos y Ayuntamientos).

Desde este punto de vista global y universal de la educación, podría tener sentido hablar de un sistema educativo basado en el principio de educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, entendiendo por ello la totalidad de los procesos de educación que tienen lugar en una sociedad, sea cual sea el tipo de educación y cualquiera que sea la edad de los participantes.

Todo ello sin perjuicio, lógicamente, de la obligación que tienen las autoridades educativas del Estado, de acuerdo con la Constitución, a regular lo relacionado con las enseñanzas formales y oficiales, que conducen a las titulaciones oficiales del sistema educativo, reconocidas y acreditadas por el Estado.

Tal concepción amplia del sistema educativo podría aconsejar (Medina, 2020) la existencia de varios subsistemas, siendo uno de ellos la educación de las personas adultas, con dos grandes ámbitos: por un lado, las enseñanzas formales que, por su propia naturaleza, requieren algún tipo de regulación oficial (ofertas, profesorado, contenidos, sistema de evaluación, titulación, etc.), pero con un tratamiento diferenciado, que tenga en cuenta las características psicológicas, sociales y culturales de

los destinatarios; por otro lado, las enseñanzas no formales que, para preservar sus características y virtualidades, propiamente no requieren regulación, pero sí promoción y financiación, así como seguimiento científico, formación de los profesionales, sistemas de calidad, gestión cultural y de centros, metodologías basadas en el autoaprendizaje, etc. Y finalmente, no podemos pasar por alto la necesidad de regular las necesarias pasarelas entre la enseñanza formal y no formal, incluyendo sistemas y mecanismos de acreditación para que las personas adultas ejerzan su derecho a que las competencias y aprendizajes que han adquirido a través de la experiencia y/o por medio de las enseñanzas no formales puedan ser reconocidas en términos de enseñanza formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO SECO, J. M. (2010). Envejecimiento activo: contrastes y paradojas. En *Panorama social 11: Envejecimiento, adaptación y cambio social*, págs. 59-75. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).
- ARAQUE, N. (2013) *José Manuel Quintana y la Instrucción pública*. Madrid: Dykinson.
- ARDOINO, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- BÉLANGER, P. (1999). La amenaza y la promesa de una sociedad que reflexiona. Nuevo entorno político de la educación de adultos. En *Educación de Adultos y Desarrollo*, 52, 193-211.
- BÉLANGER, P. y VALDIVIELSO, S. (1997). *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford: Pergamon and UNESCO Institute for education.
- BELTRÁN LLAVADOR, J., HERNÁNDEZ I DOBON, F. J. y MONTANÉ, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 53-71.
- BOE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid.
- (1974). Orden del 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 55 de 5 de marzo de 1974). Madrid.
 - (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 311 de 29 de diciembre de 1978). Madrid.
 - (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 238 de 4 de octubre de 1990). Madrid.
 - (1991) Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 243 de 10 de octubre 1991). Madrid.
 - (2000). Ley Orgánica 3/2000, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). Madrid.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002). *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe

- BUNGE, M. (1981). *Teoría y realidad*, Barcelona: Ariel.
- CAPELLA, J. (2004). Políticas educativas. En *Educación*, 13 (25), 7-41.
- CARIDE, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18, 37-59.
- COLOM, A. J. Y DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Política y administración educativa*. Madrid: UNED.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- COOMBS, PH. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- COSTA, J. (1916). *Maestro, Escuela y Patria*. Madrid: Biblioteca Costa.
- DIEZ HOCHLEITNER, R. (1976). *Política y financiación de la educación*. Madrid: Escuela de Administración Pública.
- EADA (2016). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje. Instituto Nacional de Estadística. [Consulta 5 febrero 2020] Disponible en: <http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=4475>
- ESTEVE, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- FEDERIGHI, P., BAX, W., Y BOSSELAERS, L. (1993). Organizaciones de Educación de Adultos en los países de la Comunidad Europea. Notas para una guía. Barcelona: European Association for the Education of Adults.
- FERMOSO, P. (1982). *Teoría de la educación*. México: Trillas. [Consulta 2 febrero 2020] Disponible en: www.cholonautas.edu.pe
- (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2006). La nueva historia política de la educación. En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 71-103.
- (2018). La política educativa entre la retórica y la realidad. En Moreno Martínez, P. L. (coord.), *Educación, historia y sociedad: el legado historiográfico de Antonio Viñao*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FERRÁNDEZ, J. A. y SARRAMONA, J. (1975). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FLECHA, R. LÓPEZ, F y SACO, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.
- FROEBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Jorro.
- GACETA (1838). Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. *Gaceta de Madrid* (núm. 1391 de 28 de agosto de 1838). Madrid.
- (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* (núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857). Madrid.
- GARCÍA ARETIO, L. (1989). *La educación*. Madrid: Paraninfo.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal. En *Symposium Internacional de Filosofía de la Educación*. Barcelona: Bellaterra.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). Políticas educativas: una perspectiva internacional. En *Innovación pedagógica y políticas educativas. XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián: Universidad del País Vasco: Servicio de Publicaciones.

- GARCÍA HOZ, V. (1981). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- GELPI, E. (1994). Educación Social y Pedagogía Social. En Muñoz Sedano, A., *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1886). Instrucción y educación. En Estudios sobre educación. Tomo VII. Fundación Giner de los Ríos. [Consulta 5 febrero 2020] Disponible en Biblioteca Virtual Universal: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3218.pdf>
- GÓMEZ MORENO, A. (1987). La Ley Someruelos y la instrucción primaria en la provincia de Zaragoza (1838-1857). Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. [Consulta 28 enero 2020] Disponible en Redined. Red de información educativa: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/browse?authority=f7733d44-ae6c-4aef-9efb-e4c9ec358dbd&type=author>
- GUEREÑA, J. L. (1992). Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide (Biblioteca del Libro).
- HERBART, J. F. (1835). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. (Trad. de Luzuriaga: 1935). Madrid: Espasa Calpe.
- JIMÉNEZ ABAD, A. (2001). La LOGSE, una ley para la igualdad. En *Cuadernos de pensamiento*, 14, 211-224.
- KANT, E. (1803). *Pedagogía* (Trad. de Luzuriaga y Pascual: 1983). Madrid: Akal.
- LÉON, A. (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI.
- LOZANO VIVAS, A. (2011). Reflexiones sobre el sistema educativo español. En *eXtoikos*, 4, 31-33.
- LUENGO, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Pozo, M. M., Álvarez, J. L., Luengo, J. y Otero, E., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En *Varios, Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. A., SÁNCHEZ FIGUEROA, C. y CORTINAS, P. (2013). Evolución de la política educativa en España. En *Papeles de Trabajo*, 12, 3-35.
- MARTÍNEZ TORRÓN, D. (1995). *Manuel José Quintana y el espíritu de la España liberal*. Sevilla: Alfar.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2013). Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica. En *Revista Española de Pedagogía*, año LXXI, núm. 256, 423-440.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.
- (2020). La Educación de Personas Adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 12-25.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 109-130.
- MOYA, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Nogal.
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1990). *Condorcet. Informe y proyecto sobre la organización general de la instruc-*

- ción pública*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- OCDE (2015). Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas educativas. Madrid: Fundación Santillana. [Consulta 25 enero 2020] Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/politicas_educativas_para_la_web.pdf?x24259
- ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada para la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. [Consulta 25 febrero 2020] Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En Pantoja, L. (edit.), *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PÉREZ SERRANO, G. (2013). *Promoción del Envejecimiento Activo a través de las Universidades de Mayores: UNED Senior*. Madrid: Libertad Digital.
- PETERS, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.
- PRIETO JIMÉNEZ, E. Y MORENO-CRESPO, P. (2009). Diseñando programas para nuestros mayores: el caso del Aula Abierta de Mayores, en *V Jornadas de Calidad de Vida en Personas Mayores. Envejecimiento Activo y Participativo*. Madrid: UNED.
- PUELLES, M. (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: UNED.
- (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación. En *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, núm. 192, 311-320.
 - (1996). Política de educación y políticas educativas: una aproximación teórica. En *Innovación pedagógica y políticas educativas. XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián: Universidad del País Vasco: Servicio de Publicaciones.
 - (2000). Política y educación: cien años de historia. En *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 7-36.
 - (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. En *Participación Educativa*, 7, 7-15.
- RIVAS FLORES, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. En *Barbecho. Revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- RUIZ AMADO, R. (1911). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Barcelona: Gustavo Gil.
- RUIZ, J., BERNAT, A., DOMÍNGUEZ, M. R. y JUAN, V. M. (1999). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico.
- RUIZ RUIZ, M. E. (1992) ... Y llegó la LOGSE. En *Tabanque. Revista pedagógica*, 8, 53-66.
- RUMBO, B. (1998). Política y didáctica de la educación de adultos (1821-1936). En *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 2, 181-202.
- SÁEZ, J. (1994). La profesionalización de la educación de adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- SANVISENS, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- (1987). Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación. En Sanvisens, A. y otros, *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

- SUÑÉ, C. (2001). El lenguaje de las políticas educativas: ¿utopía o autoengaño? En *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 229-252.
- TIANA, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. En *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 7-10.
- TOURIÑAN, J. M. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- (2018). El lenguaje de la educación: más allá de lemas y metáforas. En *Boletín Redipe*, vol. 7, núm. 10, 31-58.
- TRILLA, J. (1993a). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- (1993b). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. [Consulta 25 febrero 2020] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>
- (1917). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. [Consulta 25 febrero 2020] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- VERA VILA, J. (1997). Educación social e impacto educativo de los medios persuasivos: publicidad y propaganda. En *Actas del XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Barcelona: Bellaterra.
- VICO, M. (1995). Políticas educativas: análisis histórico y comparado. En *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 47, núm. 2, 229-233.
- (1999). Las políticas educativas. En Ruiz, J. y otros, *La educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Diputación de Zaragoza.
- VIÑAO, A. (1996). Innovación y políticas educativas en su perspectiva histórica: teoría, legalidad y prácticas. En *Innovación pedagógica y políticas educativas. XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián: Universidad del País Vasco: Servicio de Publicaciones.

FORMACIÓN DE EDUCADORES EN DIVERSIDAD CULTURAL**TRAINING FOR EDUCATORS ABOUT CULTURAL DIVERSITY**

Valentín Martínez-Otero Pérez

Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: Esta comunicación aborda la formación de educadores en el ámbito de la diversidad cultural y cuál es la percepción de los profesionales sobre la realidad multicultural cotidiana en las instituciones en que trabajan. Al respecto, se exponen distintos modelos de abordaje pedagógico de la diversidad cultural (asimilacionista, compensatorio, multicultural e intercultural). Desde el punto de vista metodológico, en la investigación realizada a través de cuestionario diseñado ad hoc para conocer la percepción de los educadores sobre necesidades formativas relativas a la diversidad cultural y la inclusión, se opta por un método mixto, a un tiempo cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño anidado) cuan-cual. El cuestionario se aplicó a una muestra total de 237 profesores brasileños, conformada por 58 hombres (24,5%) y 179 mujeres (75,5%), de los distintos niveles educativos. En general, puede afirmarse que la atención a la diversidad cultural ocupa un papel importante en la actividad educativa de los profesionales. Los educadores, en su conjunto, son sensibles a la diversidad cultural y a su fomento en las instituciones; sin embargo, la formación intercultural recibida es insuficiente. Los resultados revelan también que se fomenta poco la participación de las familias, que los recursos disponibles escasean y que la dimensión intercultural e inclusiva en el currículum carece de sistematización pedagógica.

Palabras clave: Formación; profesionales de la educación; percepción; diversidad cultural; interculturalidad.

Abstract: This article addresses the training of educators in the field of cultural diversity and what is the perception of professionals about the daily multicultural reality in the institutions where they work. In this regard, different models of pedagogical approach to cultural diversity (assimilationist, compensatory, multicultural and intercultural) are presented. From the methodological point of view, in the research carried out through a questionnaire designed ad hoc to know the perception of educators about training needs related to cultural diversity and inclusion, a mixed method is chosen, at a quantitative and qualitative time, through a complementary design of parallel phases (nested design) how-which. The questionnaire was applied to a total sample of 237 Brazilian teachers, made up of 58 men (24.5%) and 179 women (75.5%), from different educational levels. In general, it can be said that attention to cultural diversity occupies an important role in the educational activity of professionals. Educators, as a whole, are sensitive to cultural diversity and its promotion in institutions; however, the intercultural training received is insufficient. The results also reveal that there is little promotion of family participation, that the available resources are scarce and that the intercultural and inclusive dimension in the curriculum lacks pedagogical systematization.

Keywords: Training; education professionals; perception; cultural diversity; interculturality.

INTRODUCCIÓN

Nos adentramos en la consideración teórico-práctica de la formación de los educadores, cuestión capital desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Al hablar de educadores no nos limitamos a los profesionales de las instituciones escolares, es decir, a los maestros o profesores de los diversos niveles. Nuestro interés se amplía a los educadores sociales o equivalentes, figuras profesionales mucho menos conocidas que despliegan acciones formativas en diversos ámbitos (animación sociocultural, ocio y tiempo libre, educación de adultos, educación especializada, escuela, etc.).

Nos interesa la formación de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural, a partir de la percepción de los propios educadores. La formación de educadores, inicial y permanente, es una actividad pedagógica que reclama creciente atención y que no se circunscribe al ámbito técnico. Puede afirmarse que el perfeccionamiento profesional tiene incidencia en el desarrollo personal y, con carácter general, todo educador precisa de modo continuo enriquecimiento cognitivo, aptitudinal/competencial y valoral, especialmente si pensamos en el ámbito de la diversidad cultural, creciente en la escuela y en la sociedad.

MODELOS PEDAGÓGICOS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD CULTURAL

El respeto, la salvaguardia y el cultivo de la diversidad cultural, un rico y variado mosaico humano, constituyen aspectos irrenunciables en nuestras sociedades y junto a las medidas políticas, jurídicas, laborales, económicas, etc., se precisa un proyecto pedagógico consistente del que la formación de educadores es parte relevante, sobre todo por su efecto irradiador. Al beneficio técnico y humano que una preparación tal reporta a los propios profesionales de la educación se agrega su repercusión sobre los educandos, lo que constituye una auténtica siembra de convivencia con semillas de reconocimiento, entendimiento y aprecio de la diversidad.

La diversidad cultural ha recibido distintos abordajes pedagógicos, es decir, se dispone de diferentes esquemas teóricos y actuaciones educativas, susceptibles de constituir modelos, para encauzar la diversidad cultural en las aulas y en la sociedad. La consideración de personas y grupos de otras culturas es una exigencia de una educación integral, cimentada en la dignidad de todo ser humano, y, por lo mismo, el hecho de que algunos planteamientos teóricos y las prácticas consecuentes no se atengan a ese elemental principio nos lleva a rechazarlos por inapropiados. Con todo, para tener una panorámica del camino pedagógico recorrido hasta hoy en el terreno de la diversidad cultural conviene describir algunas de las rutas más frecuentemente transitadas. Con este propósito, a partir de Martín Rojo (2004) y de otros autores, ofrecemos seguidamente algunas de las notas básicas de los modelos (asimilacionista, compensatorio, multicultural e intercultural) que se han ocupado de la diversidad cultural en sistemas educativos de diferentes países:

a) El modelo *asimilacionista* surgió a finales de la Segunda Guerra Mundial y se aplicó en algunos países europeos y en Estados Unidos hasta los años '60. Se basa en la teoría del déficit y se encamina a que los miembros de las minorías se adapten a la cultura mayoritaria y aprendan su lengua. Este modelo, que no contempla la singularidad cultural, no conduce a la segregación, pero concibe las relaciones intergrupales desde la óptica de la cultura dominante. Afirma la hegemonía de la cultura mayoritaria y, desde esta perspectiva, el hecho de adoptar medidas educativas de apoyo a la lengua y a la cultura de origen dependerá de las propias minorías en el ámbito extraescolar. Como viene a decir Peñalva (2009, 97), las acciones sociopolíticas y educativas que se emprenden en España buscan la asimilación del inmigrante en la cultura receptora: servicios sociales y educativos de apoyo, programas escolares y asistenciales, aprendizaje de la lengua, revisión del material y los recursos didácticos, educación de adultos, etc.

b) El *modelo compensatorio* se desarrolla a partir de los años '60, cuando aumentan las migraciones y se empiezan a formar guetos. Al igual que el modelo asimilacionista, se sustenta en la teoría del déficit y no contempla actuaciones educativas para toda la comunidad escolar, los destinatarios son las personas que presentan las “carencias”. Trata de alcanzar la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. En cambio, el marco ideológico no coincide con el anterior, porque aunque tampoco contempla la diversidad, en este modelo no se promueven las relaciones intergrupales. Esta diferencia se advierte en los procedimientos, ya que se sirve de la enseñanza compensatoria, que comporta segregación. Para Montalvo y Bravo (2012, 192-193), el modelo compensatorio en el ámbito escolar considera a los alumnos inmigrantes en situación de inferioridad, incluso deprimidos socioeconómicamente, y los destina a programas de educación compensatoria para que lleguen a asimilarse al grupo mayoritario.

Este modelo se aplicó en Estados Unidos como parte de la política de lucha contra la pobreza y para fomentar la igualdad de oportunidades, por ejemplo, en la población afroamericana y posteriormente en la comunidad hispana, aunque en este último caso se reconocía la necesidad de la educación bilingüe, más como vía de compensación educativa que como medio para preservar la lengua y la cultura de origen. Entre los riesgos de este modelo cabe señalar la pérdida de la lengua de origen y de la identidad, así como la exclusión social y la marginación.

c) El *modelo multicultural* se origina en los países europeos en la década de los '80 y deja atrás el etnocentrismo, pues incorpora valores, actuaciones y puntos de vista diferentes a los de la propia cultura. Busca la preservación de la identidad, así como de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales, pero su aplicación puede resultar segregadora si se dirige exclusivamente a quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se favorecen las relaciones intergrupales. En ocasiones este modelo, por ejemplo en Canadá, ha contribuido a normalizar la percepción del multilingüismo y del multiculturalismo en la sociedad y a promover el sentimiento de pertenencia a la escuela y a la sociedad en los alumnos de origen extranjero. De cualquier modo, ya señala Bernabé (2012, 69) que la multiculturalidad reconoce la presencia en un mismo territorio de distintas culturas que coexisten, pero que no conviven, pues no hay verdadero intercambio entre ellas.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, en el que parece que se avanza lentamente en España, sería el relativo al respeto de los centros escolares a fiestas religiosas distintas de las oficiales y a la diferente regulación de la alimentación y de los horarios de comida. Pese a todo, y a que a veces se ha tratado la diversidad de modo tangencial y folclórico, disminuye la presión asimiladora y se cultiva una realidad más compleja y menos homogénea, en la que los diversos grupos y personas pueden verse representados.

d) El *modelo intercultural* surge a mediados de los años '80 como consecuencia de los inconvenientes y de las críticas recibidas por los modelos anteriores. Parte de una ideología integradora y dirigido a toda la comunidad educativa. Implica la reorganización de los centros y del currículo, que debe incorporar contenidos, valores, percepciones y aportaciones culturales de las diferentes lenguas y culturas de los alumnos. Supone un avance significativo en la superación del etnocentrismo y de la segregación, al igual que en la búsqueda del encuentro y la convivencia. Se sirve de la etnografía, esto es, el estudio descriptivo de las respectivas culturas, para fomentar el conocimiento y el acercamiento entre ellas. El modelo promueve la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural, incorpora un discurso inclusivo y huye de las interpretaciones simplistas y prejuiciosas sobre los alumnos o sus culturas. Es un modelo consciente de que también debe trabajarse mucho más cuanto tiene que ver con el currículo oculto, “invisible”, pero

con gran impacto en el proceso educativo y en las relaciones humanas. Este modelo, que admite la adopción de medidas de “discriminación positiva” para garantizar el acceso de las minorías a la educación y la igualdad de oportunidades, insiste en la formación de los profesionales de la educación, sensibiliza a toda la comunidad educativa y potencia el espíritu crítico de los educandos para que reaccionen frente a estereotipos y sesgos etnocentristas. En la línea de lo defendido por Arroyo (2013), la educación intercultural es un camino hacia la inclusión.

MÉTODO

Se realiza una investigación a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* para conocer la percepción de los educadores sobre necesidades formativas relativas a la diversidad cultural y la inclusión. Desde el punto de vista metodológico, se opta por un método mixto, a un tiempo cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño anidado) cuan-cual. La metodología mixta es una excelente vía para la investigación educativa (Pereira 2011). En la fase cuantitativa, se parte de cinco categorías de análisis, cada una con sus correspondientes nueve preguntas cerradas, que permiten extraer datos numéricos para profundizar en el conocimiento de las necesidades formativas del profesorado en materia de diversidad cultural en contextos educativos. Complementariamente, en el mismo cuestionario se han incluido, junto a las cuarenta y cinco preguntas cerradas, otros tantos apartados de observaciones para explorar lo que piensan los profesionales de la muestra a partir de sus propias opiniones.

Se incluyen también datos de naturaleza sociodemográfica por considerar que estas variables (género; edad; años de experiencia como profesional de la educación; nivel educativo, titularidad, localización -urbana, rural...- y Estado brasileño de la institución en que trabaja; experiencia educativa en contextos de diversidad cultural y formación previa de carácter intercultural) nos ayudan a conocer mejor el trabajo educativo del profesorado en contextos de diversidad cultural y sus necesidades formativas.

MUESTRA

Se trata de una muestra total de 237 profesores, conformada por 58 hombres (24,5%) y 179 mujeres (75,5%). La mayor parte, un 63,1%, tiene 40 años o menos y un 36,9% tiene 41 años o más. El 68% lleva 15 años o menos de ejercicio profesional, frente al 32% que tiene una experiencia profesional de 16 años o más. En lo que se refiere a la etapa educativa en que se trabaja, si bien algunos docentes combinan su actividad profesional en diferentes niveles (un 22,9%), principalmente de las enseñanzas preuniversitarias, la mayor parte trabaja en “Ensino Fundamental”, de carácter obligatorio (para escolares entre 6 y 14 años, aproximadamente). Por orden decreciente, los porcentajes de los niveles educativos en que trabajan los profesores, sin obviar que algunos trabajan en varias etapas, son: Ensino Fundamental (41,6%), Educação Universitária (24,2%), Educação Infantil (20,8%), Ensino Médio (14,7%), Educação Social/Educação Não-formal (7%) y Formação Profissional (6,5%). El 83% del profesorado consultado trabaja en instituciones públicas, el 10% en instituciones privadas y el 7% en ambos tipos de instituciones.

La ubicación del centro de trabajo de los profesores participantes es la siguiente: en la capital el 25%, en la zona metropolitana de la capital el 15,7%, en el espacio rural de la capital el 0,8%, en una ciudad del interior del Estado el 49,2%, y en una zona rural del interior del Estado el 9,3%.

Los Estados brasileños en que trabajan los profesores son: Rio Grande do Norte (79,2%), Pará (11,7%), Paraíba (4,6%), Maranhão 3%, Bahia 1,5%. Salvo Pará que pertenece al Norte de Brasil, en la

región amazónica, los demás son Estados del Nordeste.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Finalizada la fase de aplicación del instrumento y ya recogida la información, se inició el análisis de los datos. Se utilizó para ello el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 25) y se realizaron distintos tipos de análisis: análisis exploratorio de los datos, análisis relacional, realización de tablas de variables agrupadas en función de la categoría y variable sociodemográfica y, por último, interpretación de datos y discusión. Dado el diseño del estudio (anidado cuan-cual), los resultados obtenidos a partir del análisis de las preguntas cerradas del cuestionario, se complementan con las observaciones realizadas por algunos profesionales, lo que permite la triangulación de los datos.

RESULTADOS DE CARÁCTER CUANTITATIVO

Se ofrecen las medias y otros estadísticos descriptivos de la muestra en cada una de las dimensiones analizadas (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en las cinco dimensiones analizadas

		N	Media	Mediana	Desviación	Mínimo	Máximo
Concepción sobre la diversidad cultural	Hombre	57	4,21	4,33	0,47	2,78	5,00
	Mujer	177	4,16	4,22	0,47	2,33	5,00
	Total	234	4,17	4,22	0,47	2,33	5,00
Práctica de la diversidad cultural	Hombre	57	4,08	4,22	0,59	2,44	5,00
	Mujer	175	4,12	4,22	0,49	2,33	5,00
	Total	232	4,11	4,22	0,51	2,33	5,00
Formación intercultural del profesorado	Hombre	57	3,62	3,66	0,70	2,22	5,00
	Mujer	175	3,55	3,66	0,66	1,00	4,89
	Total	232	3,57	3,66	0,67	1,00	5,00
Actuación intercultural institucional	Hombre	57	3,23	3,22	0,68	1,89	4,56
	Mujer	173	3,39	3,44	0,67	1,44	5,00
	Total	230	3,35	3,44	0,68	1,44	5,00
Currículum intercultural	Hombre	57	3,81	3,66	0,82	2,22	5,00
	Mujer	173	3,85	4,00	0,73	1,67	5,00
	Total	230	3,84	4,00	0,75	1,67	5,00

La observación de las medias totales de cada una de las cinco dimensiones (Tabla 1), todas integradas por 9 ítems, y de las medias concretas obtenidas a partir de las respuestas de los profesores a cada una de las 45 preguntas del cuestionario permite afirmar lo siguiente:

En relación a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con media 4,17, los profesores dicen conocer qué es la diversidad cultural, hacia la que manifiestan una actitud positiva, que se extiende al abordaje pedagógico de la misma. Se conside-

ra que el equipo educativo en su conjunto, con necesaria implicación de la dirección institucional, debe encargarse de esa atención en cuanto fundamento de la educación actual.

La segunda categoría: “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), cuya media es 4,11, pone de manifiesto que el profesorado, en su conjunto, es sensible a la diversidad cultural y a su fomento en las aulas, hasta el punto de que promueve el respeto entre los alumnos, agrupaciones oportunas, según las actividades, y cultiva la colaboración docente para construir un ambiente intercultural.

En la tercera categoría: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), con media 3,57, se advierte que, si bien el profesorado es consciente de las dificultades que los alumnos de otros países o pertenecientes a culturas minoritarias pueden tener, cuando se pregunta sobre la formación recibida y los cursos realizados para mejorar la competencia intercultural la media de las respuestas se sitúa en un lugar central (3,06). La preparación intercultural es para muchos docentes responsabilidad de la institución educativa en su conjunto, no únicamente del profesor. Puntuación media (2,99) es la que se obtiene también cuando los profesores responden sobre la preparación intercultural atribuida al equipo gestor del centro educativo.

La cuarta categoría: “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), cuya media es 3,35, permite advertir que los profesores participantes piensan, en general, que las instituciones educativas en que trabajan valoran la diversidad cultural, la presencia de alumnos de distintas culturas y tratan de desarrollar el potencial de los educandos, cualesquiera que sean sus características culturales. Los docentes consideran que sus respectivas instituciones son inclusivas. Pese al expresado carácter institucional inclusivo, se obtienen puntuaciones medias escasamente diferenciadas en lo que se refiere a fomentar la participación de las familias en la organización y en la implementación de actividades interculturales.

La última categoría es: “El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural” (CU), cuya media es 3,84. Las puntuaciones medias más elevadas se alcanzan cuando se responde sobre la realización de ajustes en el currículum para tener en cuenta las necesidades de los alumnos, sobre el fomento de la inclusión y el empoderamiento de todos los alumnos, así como sobre la contemplación de la realidad cultural institucional en las actividades educativas. Las medias, en cambio, revelan cierta indefinición generalizada cuando se pregunta sobre la disponibilidad de recursos necesarios para atender la diversidad cultural.

Además de los análisis descriptivos se realizaron comparaciones mediante la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si las puntuaciones de las cinco dimensiones son significativamente diferentes dependiendo de cada variable sociodemográfica. Al respecto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de dos de las dimensiones (PR, FO) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era “Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional” (Tabla 2). Las puntuaciones medias en ambas dimensiones son más elevadas (“más acuerdo”) cuando aumenta la experiencia educativa con alumnos de diversas culturas.

Tabla 2. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículum intercultural
H de Kruskal-Wallis	3,905	6,076	10,911	0,612	3,024
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,142	0,048	0,004	0,736	0,220

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: “Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional”

A partir de la prueba de Kruskal-Wallis también se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de cuatro de las dimensiones (PR, FO, AI, CU) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años” (Tabla 3). En general, se obtienen puntuaciones medias más altas (“más acuerdo”) cuando aumenta el número de actividades. Y en las mismas cuatro dimensiones las puntuaciones medias más bajas (“más desacuerdo”) se obtienen, en conjunto, cuando no se ha realizado “ninguna actividad”.

Tabla 3. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículum intercultural
H de Kruskal-Wallis	5,420	18,554	30,887	11,786	17,830
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	0,144	0,000	0,000	0,000	0,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años”

RESULTADOS DE CARÁCTER CUALITATIVO

Pese a que en ninguna de las categorías de análisis la participación de los profesionales supera el 8%, la riqueza advertida en las respuestas anima a recoger en los resúmenes diversos matices.

En lo que se refiere a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con participación del 7,9% de los profesores, hay consenso en afirmar que la diversidad cultural enriquece el proceso educativo porque ensancha la mirada humana y profesional.

En cuanto a la “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), con respuestas del 4,5% del profesorado, se advierte el fomento del respeto de los alumnos/educandos a las personas de distintas culturas en pro de una formación democrática y solidaria. Se sirven de debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos y reflexiones que contribuyan al cambio de actitud y al respeto hacia la diversidad cultural.

En la categoría: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), sobre la que han realizado observaciones aproximadamente el 3’5% de los profesores, se advierte que la formación intercultural recibida es muy variada. No son pocos los profesionales que advierten carencias formativas en materia de educación intercultural.

En lo que se refiere a la “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), categoría sobre la que hay observaciones de cerca de un 3,5% del profesorado, las respuestas revelan que, en general, no se fomenta la participación de las familias en la educación intercultural, ya sea porque se trata de centros universitarios, ya porque no forma parte de la política institucional.

A la última categoría: “El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural” (CU), han respondido aproximadamente el 3,5% de los profesores de la muestra. Se refleja en las observaciones que en la planificación pedagógica escolar se despliega una perspectiva cultural plural que, de forma desigual, se materializa en la actuación educativa en el aula y en las actividades de carácter interdisciplinar.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los educadores manifiestan una actitud positiva hacia la diversidad cultural, que debe atenderse por todo el equipo pedagógico e implicar a la comunidad educativa en su conjunto. Un planteamiento inclusivo así es fundamental en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.). Al tenor de lo indicado por Essomba (2006, 95) se precisan instituciones educativas abiertas al exterior y un genuino compromiso de la sociedad para construir entornos sociales interculturales.

La formación de educadores en el campo de la diversidad cultural representa un proyecto deliberado de preparación sensible a las variadas funciones que los profesionales han de realizar, así como a los desafíos que les aguardan en una sociedad plural. Actualmente, sin embargo, los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita sobre todo para trabajar en una sociedad culturalmente homogénea (Goenechea, 2008, 119). Es urgente, por tanto, una formación intercultural que se proyecte directamente sobre los educandos y de la que dependerá significativamente la calidad de la educación y la convivencia en un planeta que se mundializa. El equipo directivo, por supuesto, con un verdadero liderazgo inclusivo (Valdés, 2018), es fundamental, pero a veces se constata que su labor es insuficiente tanto en lo que se refiere a la planificación y al diseño de la intervención educativa intercultural como al fomento de la implicación de toda la comunidad educativa. Además, es necesario contar con más recursos materiales y más actividades específicas de naturaleza intercultural.

Muchos profesionales de la educación reconocen la necesidad de tener formación intercultural y se muestran sensibles a la diversidad cultural y a su fomento, pero la práctica intercultural sistemática todavía es insuficiente en un significativo número de instituciones educativas. Metodológicamente, los profesionales más sensibilizados se sirven de estrategias como: debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos, discusión de textos, proyección de películas, conferencias externas, narraciones, testimonios, senderos ecopedagógicos y actividades de campo, música, etc., y se utilizan, cuando las hay, las TICs.

Un problema expresado por algún educador tiene que ver con la sobrecarga laboral, que supone incluso la asunción de funciones propias de la Administración o de las familias. El exceso de tareas, a menudo en condiciones particularmente precarias, se complica con la frecuente necesidad de completar el salario con el trabajo en distintos centros educativos, a los que se llega después de tomar varios ómnibus. En circunstancias así no siempre es fácil revisar la actuación intercultural. En el estudio firmado por Sánchez (2018) se constata, por ejemplo, la intensificación del trabajo docente, que rebasa la jornada laboral oficial, en Argentina, Brasil y México, algo que seguramente es extrapolable a otros países de la región y que, entre otras consecuencias, se deja sentir en la reducción de la planificación pedagógica.

En sintonía con Leiva (2012, 21), la construcción de la interculturalidad requiere aunar esfuerzos y potenciar los vínculos socioculturales entre las instituciones educativas y la sociedad desde una óptica holística, en la que familias, alumnado, profesorado y directivos tejan redes de significado compartido.

La formación intercultural de los educadores debe mejorarse. Actualmente, esta preparación, inicial y continua, es muy variada y precisa más apoyo institucional. Se trata de una capacitación en la que tienen que involucrarse activamente los directivos, ellos mismos con necesidades formativas. Los roles que se asumen por los equipos de gestión suelen ser demasiado burocráticos y con arreglo a un planteamiento que parece responder según los casos, como sostiene Díez (2014, 28) a partir de su estudio con directivos, a un modelo multicultural o compensatorio, porque, en general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad.

En aras de la interculturalidad institucional debería potenciarse más la participación de las fami-

lias, al tiempo que se incorporan planes de acogida en centros que no los poseen y se promueve un ambiente congruente, en su doble vertiente psicosocial y material.

Si parafraseamos a Peñaherrera y Cobos (2011, 146), debe recordarse que el fundamento de la educación inclusiva no se localiza únicamente en el respeto al derecho a ser diferente sino en la valoración explícita de la diversidad, lo que se traduce en un modelo institucional en el que todos sus miembros participan y despliegan un sentido de comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. A. (2013): “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2), pp. 144-159.
- Bernabé, M. M. (2012): “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”, *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díez, E. J. (2014): “La práctica educativa intercultural en Secundaria”, *Revista de Educación*, 363, pp. 12-34. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_168.pdf
- Essomba, M. Á. (2006): *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- Goenechea, C. (2008): ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?, *Revista Española de Pedagogía*, nº 239, pp. 119-136.
- Leiva, J. J. (2012): “La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico, pp. 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970>
- Montalvo, S. M. y Bravo, J. C. (2012): “La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social”, *Tabanque, Revista pedagógica*, 25, pp. 189-208. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8967/Tabanque-2012-25-LaInclusionEducativa-DelAlumnadoExtranjero-4196729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011): “Inclusión y currículo intercultural”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 4 (3), pp. 145-153.
- Peñalva, A. (2009): “Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico”, *Migraciones*, 26, pp. 85-114. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1276/1090>
- Pereira, Z. (2011): “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta”, *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, 1, pp. 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Sánchez, M. (2018): “La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9 (1), pp. 4-27. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.02>
- Valdés, R. A. (2018): “Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9 (16), pp. 51-66. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/73



Crónica

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA