

Tendencias Pedagógicas

ISSN-L: 1133-2654 | ISSN-e: 1989-8614

DOI: 10.15366/tp2019.33

URL: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>

2019

VOLUMEN 33

Monográfico

INTERCULTURALIDAD,
COMUNIDAD
Y ESCUELA

Tendencias Pedagógicas

Volume 33, 2019

Tendencias Pedagógicas

ISSN-L: 1133-2654 | ISSN-e: 1989-8614 | DOI prefix: 10.15366/tp

Depósito Legal: M-19600-2009

Ediciones Universidad Autónoma de Madrid

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

EQUIPO EDITORIAL | EDITORIAL TEAM

DIRECTORA | EDITOR

Bianca Thoilliez, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

SECRETARIA | CO-EDITOR

Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

CONSEJO EDITORIAL | EDITORIAL BOARD

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid, Spain
Pilar Aramburuzabala Higuera, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Rutilia Calderón Padilla, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
Rosario Cerrillo Martín, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Rosa María Esteban Moreno, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
María Reina Ferrández Berrueco, Universitat Jaume I, Spain
Maria Assunção Flores Fernandes, Universidade do Minho, Portugal
Ángel García del Dujo, Universidad de Salamanca, Spain
José Luis Gaviria Soto, Universidad Complutense de Madrid, Spain
Sarah Howie, Stellenbosch University International, South Africa
Renato Huarte Cuéllar, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico
Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld, Germany
Joël Lebeaume, Université Paris Descartes, France
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium
Antonio Medina Revilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Soledad Rappoport Redondo, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Charo Reparaz Abaitua, Universidad de Navarra, Spain
Paul Standish, University College of London, United Kingdom
Javier Manuel Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
José María Vitaller Talayero, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Miguel Ángel Zabalza Beraza, Universidade de Santiago de Compostela, Spain

CONSEJO ASESOR | ADVISORY BOARD

Rolf Arnold, Technische Universität Kaiserslautern, Germany
Mercedes Blanchard Giménez, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Joana Darc Cavalcanti, Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Francisco Esteban Bara, Universitat de Barcelona, Spain
Melchor Gómez García, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
María Teresa González González, Universidad de Murcia, Spain
Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Naomi Hodgson, Liverpool Hope University, United Kingdom
Eva Jiménez García, Universidad Europea de Madrid, Spain
Silvana Longueira Matos, Universidade de Santiago de Compostela, Spain
Esther López-Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
Mario Martín Bris, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Andrés Mejía, Universidad de Los Andes, Colombia
Héctor Monarca, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España
Joaquín A. Paredes Labra, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Andrés Payà Rico, Universitat de València, Spain
Miguel Ángel Santos Guerra, Universidad de Málaga, Spain
Marina Schwimmer, Université du Québec à Montréal, Canada

TABLA DE CONTENIDOS | TABLE OF CONTENTS

PRESENTACIÓN | PRESENTATION

BIANCA THOILLIEZ & MIRIAM PRIETO, Editorial #TP33 (<i>Editorial #TP33</i>).....	1
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela (<i>Interculturality, community and school</i>).....	3

MONOGRÁFICO | MONOGRAPH

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS, JUAN NAVARRO BARBA & PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ, El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia (<i>The academic performance in secondary education of non-immigrant students and those of immigrant origin within the Region of Murcia</i>).....	5
MIGUEL ÁNGEL BALLESTEROS MOSCOSIO & ESTEFANÍA FONTECHA BLANCO, Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias (<i>Intercultural Competence in Secondary School: Intertwined views of teachers and students towards people of other cultures and beliefs</i>).....	18
ALICIA PEÑALVA VELEZ & JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad (<i>Cooperative and collaborative methodologies in teacher training for interculturality</i>).....	37
SANTIAGO ALONSO-GARCÍA, YOSBANYS ROQUE-HERRERA & VERÓNICA JUAREZ-RAMOS, La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular (<i>Intercultural education in the Ecuadorian context of higher education: a case of curricular innovation</i>).....	47
ANTONIO-MANUEL RODRÍGUEZ-GARCÍA, JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ & ARTURO FUENTES CABRERA, Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: la competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica (<i>Expanding borders of communication and collaboration through the network: digital competence as a means to promote academic interculturality</i>).....	59
DAVID HERRERA PASTOR, CATERI SOLER GARCÍA & IULIA MANCILA, Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor (<i>Critical interculturality, socio-linguistic theory and equity. The extraordinary story of a young offender</i>).....	69

MISCELÁNEA | MISCELANY

RAQUEL AYUSO MARGAÑÓN, MARÍA CRUZ MOLINA GARUZ & JOSÉ LUIS MEDINA MOYA, La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán (<i>Health promotion as a subject of the educational curriculum in the Catalan context</i>).....	83
YORKA TATIANA ORTIZ RUIZ, Accesibilidad en sitios web del Ministerio de Educación de Chile (<i>Accessibility in websites of the Ministry of Education of Chile</i>).....	99
ALEXANDRE SHIGUNOV NETO, DULCE MARIA STRIEDER & ANDRÉ COELHO DA SILVA, A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII (<i>The Pombaline reform and its implications for Brazilian education in the mid-18th century</i>).....	117

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS | EDUCATIONAL EXPERIENCES

PAULA JUCA SOUSA SANTOS & LEONARDO MONTEIRO TROTTA, A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu (<i>The importance of Art in the school environment for the construction of critical and reflexive knowledge: an analysis through debate about the exhibition Quermuseu</i>)	127
SANTIAGO VARGAS OLIVA, Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato (<i>A proposal of libertarian pedagogy in baccalaureate</i>).....	140

RECUPERANDO EL PASADO | RECOVERING THE PAST

LEONOR SERRANO DE PABLO, La práctica de la pedagogía social (<i>The practice of social pedagogy</i>).....	154
---	-----

RESEÑAS | BOOK REVIEWS

CARMEN MARÍA SEVILLA IZQUIERDO, Literatura y Filosofía: dos ejes indispensables en la construcción del pensamiento crítico (<i>Literature and Philosophy: two indispensable axes in the construction of critical thinking</i>).....	160
LUCÍA SÁNCHEZ-URÁN DÍAZ, ¿Podemos hablar de una única identidad profesional docente? (<i>Can we talk about a unique professional identity teacher?</i>)	162
EQUIPO EDITORIAL DE TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, Una réplica pedagógica a anti-pedagogos e hiper-pedagogos (<i>A pedagogical response against anti-pedagogues and hyper-pedagogues</i>)	165



Editorial #TP33

Editorial #TP33

Bianca Thoilliez

e-mail: bianca.thoilliez@uam.es

Directora de Tendencias Pedagógicas. España

Miriam Prieto

e-mail: miriam.prieto@uam.es

Secretaria de Tendencias Pedagógicas. España

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Thoilliez, B., & Prieto, M. (2019). Editorial #TP33. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 1-2.

El presente número 33 de *Tendencias Pedagógicas* se dirige a la temática *Interculturalidad, comunidad y escuela*. Los fenómenos migratorios han puesto de relieve, y aumentado, la diversidad existente en sociedades hasta ese momento consideradas como monoculturales (Dietz y Mateos Cortés, 2009). Como en otros contextos, en el caso español la toma de conciencia de la diversidad, así como su aumento, han generado la reflexión entorno a la necesidad de crear comunidades inclusivas, y al estrecho vínculo que une cultura y educación (UNESCO, 2006). Para responder a los complejos procesos de construcción de la identidad, y al necesario resultado multicultural (Maalouf, 2004), la escuela ha de ser inclusiva y democrática, concluye la presentación de la sección “**Monográfico**” del presente número, a cargo de Juan José Leiva. El primero de los artículos que componen dicha sección, “El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia”, de Andrés Escarbajal Frutos, Juan Navarro Barba y Pilar Arnaiz Sánchez, analiza los resultados educativos y las diferencias existentes entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en la etapa de Educación Secundaria. A esta misma etapa se dirige el artículo de Miguel Ángel Ballesteros y Estefanía Fontecha, titulado “Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias”, el cual centra la mirada en el grado de adquisición de dicha competencia entre el alumnado y el profesorado. A este último grupo, el profesorado, se dirige el tercer artículo que compone el Monográfico, “Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad”, de Alicia Peñalva y Juan José Leiva, en el que se analiza la capacitación del profesorado para la atención a la diversidad cultural e identitaria. La capacitación del profesorado, y la relación entre la educación intercultural y la competencia en investigación, son objeto de análisis en el artículo de Santiago Alonso García, Yosbanys Roque Herrera y Verónica Juárez Ramos, “La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular”. En la figura del profesorado se centra también el siguiente artículo, “Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: la competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica” de Antonio Manuel Rodríguez, José María Romero y Arturo Fuentes, en el que se analiza la percepción del profesorado acerca de cómo pueden usarse las redes sociales para fomentar la competencia intercultural. La sección Monográfico cierra con el artículo de David Herrera, Cateri Soler y Iulia Mancila, “Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor”, que analiza el desarrollo y la socialización de los individuos en contextos desfavorecidos.

La sección de “**Miscelánea**” se compone de tres artículos, cada uno de los cuales hace referencia a un contexto educativo diferente. El primero de ellos se sitúa en el contexto catalán, teniendo por título “La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán”. En él lo autores, Raquel Ayuso, María Cruz Molina y José Luis Medina, analizan la integración de los objetivos de la política europea “Salud 2020” en el currículum educativo de dicha región. En el

segundo artículo la autora, Yorka Tatiana Ortiz Ruiz, nos traslada a Chile para analizar la promoción y puesta en práctica de políticas que garanticen la accesibilidad en los diseños web, con el título “Accesibilidad en sitios web del Ministerio de Educación de Chile”. Finalmente, el tercer artículo de esta sección se sitúa en Brasil; desde una perspectiva historiográfica Alexandre Shigunov Neto, Dulce Maria Strieder y André Coelho da Silva, bajo el título “A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII”, concluyen que dicha reforma desestabilizó la organización educativa existente sin ofrecer un modelo alternativo, lo que supuso para un sistema educativo brasileño en construcción un retroceso.

Continúa el volumen 33 de *Tendencias Pedagógicas* con dos contribuciones en el apartado **“Experiencias Educativa”**. La primera de ellas, de Paula Juca Sousa Santos y Leonardo Monteiro Trotta, se titula “A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu”, y relata la experiencia desarrollada en 3º de Enseñanza Media Integrada de la titulación Técnico de Agroindustria del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), en torno a la exposición *Quermuseu*, celebrada en 2017 en el museo Santander de Porto Alegre y que tenía por temática la diversidad de expresión de género y diferencia en el arte y la cultura de distintos periodos. La segunda experiencia se emplaza en un instituto de Educación Secundaria del contexto español, de la mano de Santiago Vargas Oliva y bajo el título “Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato”. En el contexto de una etapa muy centrada en los resultados académicos, la presente experiencia educativa tiene como prioridad la promoción del pensamiento crítico y creativo y la autonomía entre un grupo de alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato.

La sección **“Recuperando el Pasado”**, rescata un escrito de la maestra e inspectora de primera enseñanza Leonor Serrano de Pablo titulado “La práctica de la Pedagogía Social”, publicado originalmente en el número 97 de la Revista de Pedagogía bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga. El artículo, introducido por Teresa Rabazas y Carlos Sanz Simón, del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, se dirige a poner en valor la dimensión social de la escolarización, tanto en lo que refiere a las condiciones sociales, como a la preparación y la orientación laboral. Este volumen 33 cierra con tres **“Recensiones”** que invitan a la lectura de tres obras de gran calado pedagógico: “Literatura y Filosofía: dos ejes indispensables en la construcción del pensamiento crítico” sobre el último libro de Emilio Lledó *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*; “¿Podemos hablar de una única identidad profesional docente?”, sobre la obra *Identidad profesional docente de Isabel Canton Mayo y Maurice Tardif*; y “Una réplica pedagógica a anti-pedagogos e hiper-pedagogos” sobre la última publicación de Philippe Meirieu *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec le miroir aux alouettes*.

Referencias

- Maalouf, A. (2004). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. del Olmo (Coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y Propuestas* (pp. 91-104). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces y UNED.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sector de Educación, París, Francia.



Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela

Monograph Presentation: Interculturality, community and school

Juan José Leiva Olivencia
juanleiva@uma.es
Universidad de Málaga. España

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Leiva, J. (2019). Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 3-4.

Uno de los rasgos constituyentes de la sociedad actual es su diversidad cultural. El pluralismo y la heterogeneidad son rasgos de sociedades complejas y en permanente cambio social y cultural. En los momentos que vivimos resulta fundamental promover una visión positiva de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para la construcción de una convivencia democrática y una ciudadanía intercultural.

Ante todo tipo de posicionamientos reduccionistas, excluyentes, racistas y xenófobos, la interculturalidad se configura como una respuesta educativa democrática e inclusiva dirigida a toda la comunidad educativa. Una propuesta pedagógica reflexiva y crítica que hunde sus raíces en la cultura de la diversidad y el respeto a los procesos de construcción identitaria que a todas luces resultan complejos.

El presente monográfico subraya la necesidad de vincular de manera práctica y constructiva la interculturalidad en el contexto educativo, promoviendo sinergias positivas en la participación como factor de calidad para una educación integral para todas y todos. Hoy es más necesario que nunca el impulso de la educación intercultural con un enfoque pedagógico de índole comunitario e inclusivo, y es que no se trata únicamente de abordar las respuestas organizativas, didácticas y curriculares de la escuela intercultural, sino la naturaleza, el sentido, la impronta y el carácter de las acciones educativas que generen convivencia pacífica y respetuosa, equidad y participación, aprendizaje y valores democráticos en las instituciones escolares.

El artículo que abre este monográfico se titula “El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia”, firmado por los profesores Andrés Escarbajal Frutos, Juan Navarro Barba y Pilar Arnáiz Sánchez. Se trata de un interesante análisis pedagógico donde se analiza el rendimiento académico en Educación Secundaria del alumnado autóctono y de origen inmigrante escolarizado de 1º de la ESO a 2º de Bachiller en la Región de Murcia. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de prevenir el fracaso escolar en contextos educativos de diversidad cultural, si bien el alumnado de origen inmigrante que llega a 4º de la ESO y en Bachillerato obtiene datos similares o mejores al alumnado autóctono.

Por su parte, los profesores Miguel Ángel Ballesteros Moscosio y Estefanía Fontecha Blanco firman el artículo titulado “Competencia intercultural en secundaria: miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias”, que aporta una perspectiva pedagógica que combina aspectos cualitativos y cuantitativos en el análisis de la realidad de un centro educativo sevillano. En este estudio se pone de relieve que la diversidad es un elemento de oportunidad y riqueza para la construcción pedagógica, aunque se advierte de que la interculturalidad no puede ser un elemento puntual fomentado desde instancias u organizaciones externas al centro escolar, sino que son los centros educativos quienes deben ser agentes activos en la dinamización educativa intercultural y del entorno comunitario.

La utilización de metodologías cooperativas, innovadoras e inclusivas se plantea como elementos ineludibles en la formación inicial en interculturalidad. Así, el artículo de Alicia Peñalva y Juan Leiva, titulado “Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad”, enfatiza la potencialidad de emplear prácticas pedagógicas creativas que fomenten de manera activa el trabajo en equipo y todo tipo de estructuras de aprendizaje cooperativo. Aprender para cooperar y cooperar para aprender se sitúa como referente clave para la redefinición de la formación intercultural en los contextos universitarios.

Es la educación universitaria un espacio que comienza a ser fundamental, tanto en el desarrollo de estudios de investigación como en la aplicación de métodos y acciones didácticas interculturales. Precisamente el artículo de Santiago Alonso-García, Yosbanys Roque-Herrera y Verónica Juárez-Ramos, titulado “La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular”, nos aproxima a un contexto donde la realidad de la diversidad es más que presente y requiere respuestas curriculares y organizativas de índole inclusiva. La educación intercultural no solo depende del conocimiento cultural, también de procesos educativos y valores que contribuyan a una sensibilización y conciencia intercultural de las realidades sociales y comunitarias.

La ampliación de espacios y de conexiones pedagógicas adquiere funcionalidad y significatividad en un mundo digitalizado e interconectado en redes. Este es el punto de partida del artículo “Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: análisis de la competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica”, escrito por Antonio-Manuel Rodríguez-García, José María Romero Rodríguez y Arturo Fuentes Cabrera. La promoción de la interculturalidad en el marco de la promoción activa de la competencia digital o mediática resulta de gran valor en la formación académica. La educación intercultural busca nuevos yacimientos de expansión y de desarrollo crítico, y los métodos colaborativos continúan siendo indispensables en esta labor.

Finalmente, el artículo de David Herrera Pastor, Caterí Soler García e Iulia Mancila, titulado “Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor”, nos ofrece una mirada pedagógica eminentemente crítica a partir del estudio biográfica-narrativo de la historia de un menor infractor”. Este trabajo aborda la enorme complejidad de la interculturalidad desde la confluencia conceptual en términos pedagógicos de la resiliencia y el empoderamiento comunitario. La diversidad y la igualdad de oportunidades son claves fundamentales de la interculturalidad puesto que se requieren instrumentos de visibilización de la diversidad y la generación de espacios sociales y educativos para la construcción democrática de identidades complejas y transculturales.

En definitiva, nos encontramos con un monográfico que ofrece una amplia amalgama de contextos y ámbitos de desarrollo pedagógico de la interculturalidad, con estudios que pretenden suscitar el debate acerca de la potencialidad pedagógica de la interculturalidad en tiempos de incertidumbre y complejidad, a la vez que indaga reflexiva y críticamente en la valoración positiva de la diversidad cultural como oportunidad de enriquecimiento fructífero para la convivencia y la democracia.

Estoy convencido de que estas aportaciones pueden ser de interés para lectores y lectoras que se sientan comprometidos con la necesidad de revitalizar los discursos y las prácticas de la interculturalidad, con la formación intercultural de los profesionales de la educación y el impulso creativo de la educación intercultural en los escenarios académicos, sociales y comunitarios.



El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia

The academic performance in secondary education of non-immigrant students and those of immigrant origin within the Region of Murcia

Andrés Escarbajal Frutos

e-mail: andreses@um.es
Universidad de Murcia. España

Juan Navarro Barba

e-mail: juan.navarro2@um.es
Universidad de Murcia. España

Pilar Arnaiz Sánchez

e-mail: parnaiz@um.es
Universidad de Murcia. España

Resumen

El presente estudio analiza el rendimiento académico en Educación Secundaria del alumnado autóctono y de origen inmigrante escolarizado de 1º de la ESO a 2º de Bachiller en la Región de Murcia. Se trata de una investigación cuantitativa no experimental, de corte descriptivolongitudinal, llevada a cabo con 1262 alumnos. Los resultados muestran que el rendimiento académico del alumnado inmigrante es más bajo que el del alumnado autóctono, sin embargo, los alumnos inmigrantes que llegan a 4º de la ESO y a 2º de Bachiller obtienen un rendimiento similar o a veces superior al alumnado autóctono. Otro resultado de interés es el referido a las calificaciones obtenidas por el alumnado inmigrante de primera y segunda generación, ya que muestran que el alumnado de primera generación presenta un rendimiento académico superior al de segunda generación. Finalmente indicar que el título de la ESO lo obtiene un porcentaje mayor del alumnado autóctono frente al de origen inmigrante

Palabras clave: rendimiento académico; educación; migrante; extranjero; estudiante.

Abstract

The present study analyzes the academic performance in Secondary Education of non-immigrant students and those of immigrant origin studying in the 1st and 2nd year of Compulsory Secondary Education and in the 2nd year of a Level Studies within the Region of Murcia. It is non-experimental, quantitative, short longitudinal descriptive study carried out with 1262 students. From the results obtained, the highlight is that the academic performance of immigrant students is lower than that of non-immigrant students, however, immigrant students who complete fourth of Compulsory Secondary Education and complete the 2nd year of Level Studies obtain a similar or sometimes higher level than non-immigrant students. Another result of interest refers to the grades obtained by first and second generation immigrant students, since they show that the first generation students display an academic performance higher than those from the second generation. Finally, it indicates that the Certificate of Secondary Education is obtained by a higher percentage of non-immigrant students than those of immigrant origin.

Keywords: academic performance; education; migrant; foreign; student.

Recibido / Received: 26-11-2017
Aceptado / Accepted: 10-09-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., & Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17. doi: 10.15366/tp2019.33.001

1. Introducción

En esta época en la que nos ha tocado vivir se están produciendo cambios radicales a un ritmo vertiginoso, capaces de replantear la relación del hombre (en términos antropológicos) con el mundo, con la cultura, con los demás y consigo mismo. Es una etapa comparable a lo que en su momento significaron el Neolítico o la Revolución Industrial, por poner dos ejemplos. Para la educación estos cambios reclaman un giro copernicano en sus planteamientos que dé respuesta a las diferencias culturales, lingüísticas, políticas, religiosas..., de un mundo interconectado por múltiples vías. En este sentido, la escuela debería ser, sobre todo, un espacio de encuentro, de comunicación y de convivencia en el que sea más importante el diálogo intercultural que las metodologías didácticas novedosas y tecnológicas (Arnaiz, 2012; Cambi, 2010). A nuevo mundo, nuevas categorías para leerlo (Rovatti, 2008). De ahí la urgencia de una escuela intercultural que sea diseñada pedagógicamente para una nueva ciudadanía (Escarbajal, 2015).

Cabría aplicar, pues, el concepto gramsciano de praxis que integra en una misma acción teoría y práctica. O, como dice Zapata-Barrero (2013, p.5), “mostrar que existe una teoría detrás de una práctica intercultural..., pasar de un período de retórica de la interculturalidad a otro más de acción” que ayude al éxito de todos los estudiantes y evite los problemas en el rendimiento académico que muchos de ellos tienen que afrontar, como es el caso del alumnado de origen inmigrante (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez-Rubio, 2015). Es evidente que en el momento actual predomina mucho más la palabra que la práctica en la interculturalidad y que, como sostienen Beach y Dovemark (2009), las escuelas y los centros de educación secundaria se están convirtiendo en incubadoras de individualismo competitivo y de movilidad individual, lo que no contribuye para nada a una educación equitativa y de calidad.

Los centros educativos no pueden (ni deben) sustraerse a esta realidad, pues se ven profundamente afectados por lo que Habermas (2000) llamó “la explosión de la globalización y la multiculturalidad” (p. 90). Dado su poder de transformación y su enfoque restaurativo (Roldán y Cantillo, 2012), sus prácticas de mediación entre iguales y sus estrategias didácticas grupales deberían ser favorecedoras de la interculturalidad al mejorar ésta el clima relacional, la convivencia, el respeto y el diálogo. Por eso, las escuelas y los institutos están llamados a ejercer nuevos planteamientos, porque la sociedad sigue manteniendo la firme convicción de que muchos de los problemas sociales actuales podrían ser atenuados o solucionados si se sabe cómo educar desde estas instituciones educativas básicas. Como consecuencia de ello, los docentes y los pedagogos parece que se han visto sorprendidos al tener que reconsiderar su tradicional labor de transmisión de normas, valores, contenidos..., y tener que adaptarse a la nueva situación, a veces, improvisando las respuestas socioeducativas (Portera, 2006).

En el caso de España, a partir de 1990, en época de bonanza económica, los flujos migratorios convirtieron al país en receptor de inmigrantes, hasta el punto de que el 12% de la población española llegó a ser extranjera (Portes y Aparicio, 2013). De este modo, el número de alumnos extranjeros pasó de sólo un 0,7% de alumnos matriculados en colegios españoles a multiplicarse por 14, hasta llegar al 10%. Más de 85.000 nuevos alumnos ingresaron al año en las aulas españolas, casi la mitad procedentes de Centroamérica y Sudamérica, un 30% de algunos países de Europa del Este, fundamentalmente de Rumanía; y cerca del 20% de África, sobre todo Marruecos. De Asia el porcentaje fue del 4,8%. De esos alumnos, prácticamente cuatro de cada cinco (560.000 frente a 120.000) estaban matriculados en la enseñanza pública. La desproporción era evidente, pero las proyecciones no eran mejores para la escuela pública porque la desproporción no dejó de crecer. Por ejemplo, según datos del propio Ministerio de Educación Ciencia y Desarrollo (MECD, 2010), hubo un aumento anual de alumnos inmigrantes de 1,3 puntos en la escuela pública frente a un aumento del 0,5 en la privada. De estos porcentajes y cifras, quizás lo más positivo sea que cuatro de cada cinco alumnos de hijos de inmigrantes no abandonara el sistema escolar, dato que se amplía muy significativamente para la “segunda generación”, que se eleva hasta el 90% (Portes y Aparicio, 2013).

Sin embargo, y a pesar de la importancia de los números, la diversidad cultural no se vio reflejada en la legislación legal española hasta finales de la década de los noventa. De hecho, la categoría “alumnado inmigrante” aparece vinculada a la atención a la diversidad impulsada desde la LOGSE en

1990 para la integración de los grupos desfavorecidos y para compensar sus carencias debido al 'déficit' de estos alumnos por distintos motivos (Márquez y García-Cano, 2012). Es con la LOE cuando ya no se relaciona directamente la condición de extranjero con necesidades de compensación (García, García y Moreno, 2012). Se avanzó, pero todavía hace pocos años algunos autores (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008) observaron que aumentaba la preocupación en las escuelas ante las nuevas necesidades y demandas (aprendizaje del idioma, superar el déficit curricular y adquirir categorías culturales españolas) del alumno culturalmente diferente al autóctono no siempre bien resueltas.

Así encontramos que el rendimiento educativo del alumnado español está por debajo de la media europea (Calero y Oriol, 2013; OCDE, 2006; Rahona y Morales, 2012), siendo el alumnado de origen inmigrante el que obtiene peores resultados. En lo que se refiere al éxito educativo de los hijos de inmigrantes, hay estudios contradictorios. Si diferenciamos entre alumnado autóctono e inmigrante, encontramos que los alumnos autóctonos obtienen mejores calificaciones que los inmigrantes aunque las diferencias no son significativas siempre (Pereira, Santos Rego y Lorenzo, 2013). Algunos de estos trabajos han demostrado que los resultados son más altos en este colectivo de alumnos que en el de los autóctonos (Angulo, 2003; Ayuntamiento de Barcelona, 2005; Izquierdo, 2002; García-Nieto, 2004) y que su permanencia en el sistema es también mayor. "Los extranjeros residentes en España tienen de media 8,75 años de estudio, es decir, un 1,15 más que el conjunto de la población residente en el país" (Bancaja, 2005, p. 3).

Si nos centramos en la Región de Murcia, el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2016) nos informa del bajo rendimiento académico de su alumnado, puesto que se sitúa entre las cinco comunidades autónomas españolas con peores resultados en varias de las disciplinas evaluadas. En concreto, en lectura ocupa la cuarta posición empezando por la cola y la tercera en matemáticas en ese mismo orden. Dados estos resultados en el presente estudio queremos indagar acerca de dichos resultados. Para ello estudiaremos el rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante, aún en los de segunda generación, tanto en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Bachiller, en un periodo crítico en nuestra comunidad como es del curso 2007-2008 al curso 2012-2013. A su inicio llegaron muchos alumnos extranjeros pero al final del mismo empezaron a marcharse las familias a sus países de origen debido a la crisis económica de nuestro país y a la mejor situación de los países de procedencia (Ecuador, Bolivia y Colombia).

Analizaremos, pues, las peculiaridades de este periodo gracias a que es la primera vez que se tienen datos del mismo en la Consejería de Educación y que nos han sido facilitados. El presente estudio nos permitirá conocer el rendimiento académico en este periodo así como la promoción e idoneidad del alumnado al final de la ESO, ya que aún hoy en día somos herederos de lo acontecido en ese momento.

Los objetivos que nos planteamos con este fin son los siguientes:

- Objetivo general

Conocer el rendimiento académico y la promoción del alumnado autóctono y de origen inmigrante de la Región de Murcia en Educación Secundaria.

- Objetivos específicos

1. Analizar el rendimiento académico obtenido en lengua y matemáticas por el alumnado autóctono y de origen inmigrante de 1º de la ESO, 4º de la ESO y 2º de Bachiller.
2. Comparar el rendimiento académico obtenido en lengua y matemáticas por el alumnado de origen inmigrante de 1º de la ESO, 4º de la ESO y 2º de Bachiller según primera y segunda generación.
3. Conocer los alumnos autóctonos y de origen inmigrante que titulan así como su idoneidad.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se trata de un estudio en el que se recogieron datos en tres momentos de la escolarización del alumnado: a) 1º de la ESO; b) 4º de la ESO; y c) 2º de Bachiller. Así, el diseño de la investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo y longitudinal. A este respecto conviene recordar que los estudios descriptivos tienen la finalidad de exponer o explicar alguna actividad relevante del presente o pasado propia del ámbito socioeducativo (Hernández y Maquilón, 2010).

2.2 Participantes

El número de participantes en el presente estudio fue de 1.262 alumnos escolarizados en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachiller, en diferentes Institutos de la Región de Murcia pertenecientes a los municipios con mayor población inmigrante (Murcia, Cartagena, Torre Pacheco, Lorca y San Pedro del Pinatar), unos españoles autóctonos y otros de origen inmigrante.

Los españoles autóctonos fueron 663 alumnos (369 chicos y 294 chicas), pertenecientes a 5 centros de mayor escolarización de alumnado de origen inmigrante, y los alumnos de origen inmigrante fueron 599 alumnos (330 varones y 269 mujeres), la totalidad de los alumnos que en 2017 había escolarizados en la Región de Murcia en 1º de la ESO, siendo un 49% procedentes de Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay; un 42% procedentes de Marruecos, Argelia, Mauritania, Malí y Senegal; un 5% procedentes de Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, Portugal, Islandia, Bulgaria y Polonia; un 3% del resto de Europa y Europa del este y un 1% de China, Rusia, Armenia, Georgia y Pakistán). Destacar que un 91% son provenientes de África e Hispanoamérica, por lo que podemos decir que el alumnado de origen inmigrante de la Región de Murcia proviene de una “inmigración económica”; lo que equivale a decir que su entorno socio-familiar es desfavorecido.

2.3. Instrumento

Para la recogida de información se hizo uso de la base de datos de la aplicación informática PLUMIER de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la cual permite la obtención de datos de los alumnos con las características comentadas anteriormente. El registro donde se organizó la información de dicha base de datos puede verse en el anexo A

2.4. Procedimiento

Los momentos o fases de la investigación, tomando como referencia la clasificación propuesta por Nieto (2011), fueron:

FASE 1: Identificar y delimitar el problema de investigación

- Pregunta de investigación y planteamiento del problema.
- Revisión bibliográfica y estado de la cuestión en torno a la educación intercultural
- Definición de los objetivos y las variables de la investigación.

FASE 2: Diseño de la investigación e instrumento

- Definición del diseño de la investigación y muestra
- Y diseño del registro de recogida de información.

FASE 3: Recogida de información y análisis de datos

- Recogida de datos de la muestra seleccionada.
- Informatización de la información extraída y análisis de datos.

FASE 4: Presentación y discusión de resultados

- Descripción y discusión de los resultados.
- Conclusiones.
- Aportaciones, limitaciones e implicaciones educativas.

FASE 5: Informe de investigación

- Redacción del informe de investigación de la tesis doctoral.

2.5. Análisis de datos

La elección del tipo de análisis más apropiado para este estudio estuvo en función de las posibilidades de la base de datos y de los objetivos planteados en la investigación. Por ello, se utilizó la estadística descriptiva (Cuesta y Hernández, 2009).

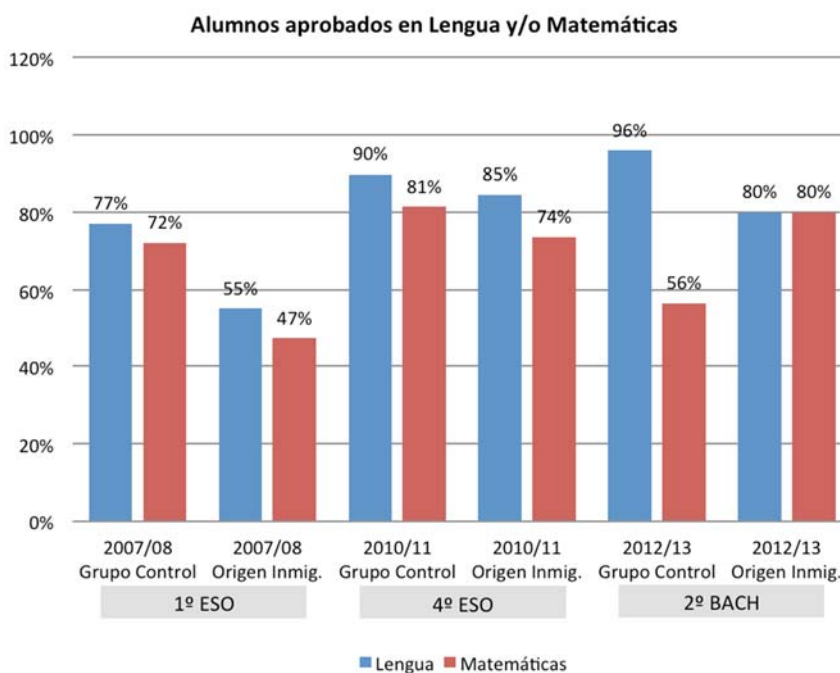
3. Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, los resultados se presentarán siguiendo el orden de los objetivos específicos formulados.

Objetivo 1. Analizar el rendimiento académico obtenido en lengua y matemáticas por el alumnado autóctono y de origen inmigrante de 1º de la ESO, 4º de la ESO y 2º de Bachiller.

En la figura 1 se aprecian los datos de los alumnos aprobados en lengua y matemáticas del grupo de alumnos autóctonos y del grupo de alumnos de origen inmigrante. Se observa que en el curso 1º de la ESO, en el grupo de autóctonos aprueban a final de curso la lengua el 77% frente al 55% de los alumnos de origen inmigrante (22% de diferencia); en cuanto a las matemáticas aprueban el 72% de los autóctonos y el 47% de los de origen inmigrante (un 25% menos). Luego el éxito escolar en lengua y matemáticas del alumnado de origen inmigrante es un 23,5% menor que el de los alumnos autóctonos.

Figura 1
Calificaciones en lengua y matemáticas del alumnado autóctono y de origen inmigrante



Fuente: Elaboración propia.

Cuatro cursos después terminan 4º de la ESO el 54% de los alumnos autóctonos y el 18% de los de origen inmigrante. El 90% de los autóctonos aprueba lengua, frente a un 85% de los de origen inmigrante (5% de diferencia); y el 81% de los alumnos autóctonos aprueba matemáticas, frente al 74% de los de origen inmigrante (7% de diferencia). Por consiguiente, la diferencia en el éxito escolar en lengua y matemáticas del alumnado de origen inmigrante es un 6% menor que el de los alumnos autóctonos, apreciándose un cambio importante respecto a lo que ocurría en 1º de la ESO.

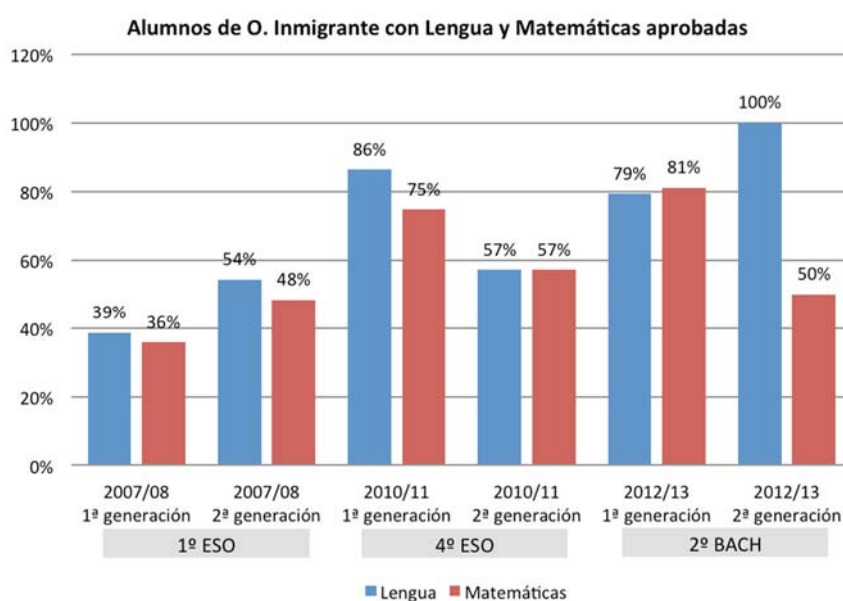
Dos cursos más tarde, al final de 2º de Bachiller, solo llegan el 39,5% de los alumnos autóctonos y el 9% de los de origen inmigrante. De éstos, el 96% de los autóctonos aprueba la lengua frente al 80% de los de origen inmigrante (16% de diferencia). Sin embargo, un 56% de los alumnos autóctonos aprueban las matemáticas frente al 80% de los alumnos de origen inmigrante, lo que supone un 24% a favor de éstos últimos. Si hacemos la media de las materias resulta un 4% a favor de los alumnos inmigrantes, debido a las diferencias obtenidas en la materia de matemáticas, lo que por primera vez pone a los alumnos inmigrantes delante de los alumnos autóctonos.

Objetivo 2. Comparar el rendimiento académico obtenido en lengua y matemáticas por el alumnado de origen inmigrante de 1º de la ESO, 4º de la ESO y 2º de Bachiller según primera y segunda generación.

En cuanto a los alumnos que participaron encontramos que en 1º de la ESO el 88,1% del alumnado de origen inmigrante era de “primera generación”, y un 11,9% lo era de “segunda generación”. Cuatro años después, de los que continuaron su trayectoria académica, aumentan al 93,4% los de “primera generación”, mientras que disminuyeron un 50% los de “segunda generación”, pasando a ser un 6,6%. Esa misma tendencia se mantiene en 2º de Bachiller, pasando a un 96,9% los de “primera generación” y disminuyendo otro 50% los de “segunda generación”, que pasan a ser un 3,1%. Por tanto, en principio, haber nacido en España (“segunda generación”) no supone mejor adaptación al sistema educativo.

Si comparamos el rendimiento académico por generaciones, encontramos que en 1º de la ESO los alumnos de “primera generación” (los que nacieron en el país de origen de los padres) aprueban lengua en un porcentaje del 39% (figura 2). Éstos son alumnos de integración tardía que se incorporaron, más de la mitad de ellos, al sistema educativo con desconocimiento de español. Los alumnos de origen inmigrante de “segunda generación” (nacidos en España siendo hijos de padres inmigrantes) tienen mejores resultados en lengua, con un 54% de aprobados (un 15% superior). Igualmente ocurre en matemáticas, los de “primera generación” tienen un 36% de aprobados frente a un 48% de los de “segunda generación” (un 12% superior). Por tanto, de forma global, los datos arrojan un 13,5% a favor de la “segunda generación”.

Figura 2
Comparativa aprobados en lengua y matemáticas entre alumnos de origen inmigrante de “primera” y “segunda generación”



Fuente: Elaboración propia.

Cuatro años después, al llegar a 4º de la ESO, los alumnos de “primera generación” tienen un 86% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 57%; curiosamente se invierten los términos, los de “primera generación” superan en un 29% a los de la “segunda”. Algo similar ocurre en matemáticas, los alumnos de “primera generación” obtienen un 75% de aprobados frente a un 57% de los de “segunda generación” (un 18% inferior). Así, de manera general la media es de un 23,5% a favor de la “primera generación”

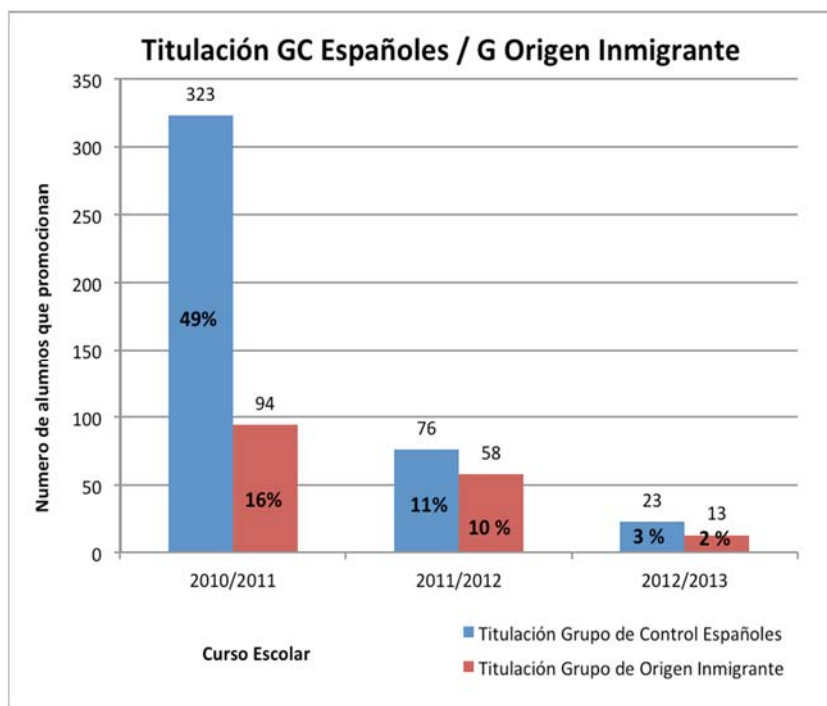
A final de 2º de Bachiller, los alumnos de “primera generación” obtienen un 79% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 100% (un 21% superior); sin embargo, en matemáticas los alumnos de la “primera generación” obtienen un 81% de aprobados, frente a un 50% de los de la “segunda generación” (un 31% inferior). La media de estas puntuaciones es de un 5% a favor de la “primera generación”.

Objetivo 3. Conocer los alumnos autóctonos y de origen inmigrante que titulan así como su idoneidad.

Se entiende por alumnado que titula aquel que termina el curso o etapa de la ESO y que aprueba todas las materias o le queda alguna sin aprobar, pero la junta de evaluación lo promociona.

Si analizamos el total de los datos, de los alumnos que empezaron 1º de la ESO (663 autóctonos y 599 de origen inmigrante), el 49% de los alumnos autóctonos titulan en el primer año de llegada a 4º de la ESO, frente al 16% del alumnado de origen inmigrante (figura 3).

Figura 3
Alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante que titulan

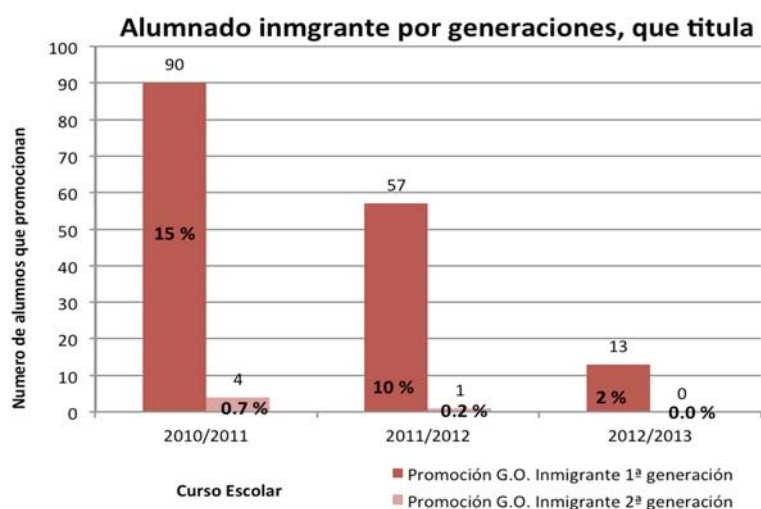


Fuente: Elaboración propia.

Después del primer año de repetición de 4º de la ESO se observa que consigue titular un 11% más de los alumnos autóctonos y un 10% de los alumnos de origen inmigrante. Y un año después, tras un año más de repetición, titulan un 3% más de alumnado autóctono frente a un 2% de alumnos de origen inmigrante. Por consiguiente, tras tres años de intento de titulación, lo consiguen un 63% de alumnos autóctonos y un 28% de alumnos de origen inmigrante. Estos datos ponen de manifiesto que titula un 44% menos de alumnado de origen inmigrante respecto del autóctono.

El análisis del alumnado de origen inmigrante que titula por generaciones (figura 4) evidencia que, en los mismos tres años analizados anteriormente, al finalizar por primera vez 4º de la ESO, titula el 15% del alumnado de origen inmigrante que han nacido en el país de origen de los padres, (“primera generación”) frente a un escaso 1% que representan los alumnos de origen inmigrante nacidos en España, (“segunda generación”).

Figura 4
Alumnos de origen e inmigrante, por generación, que titulan

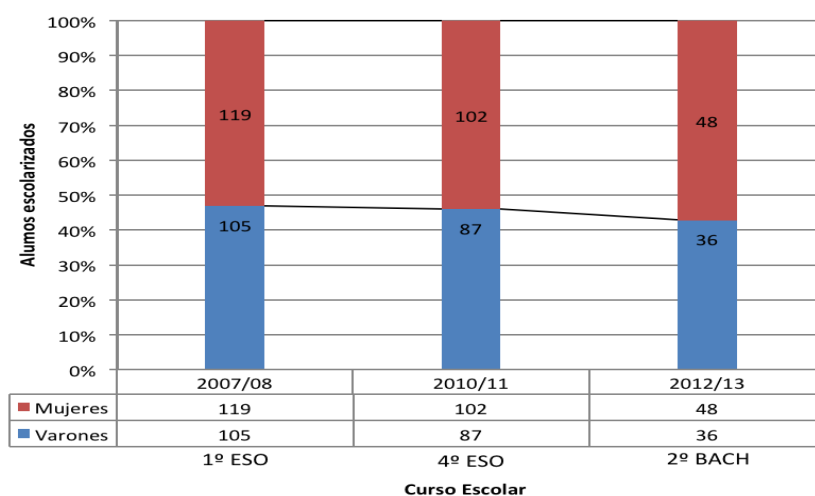


Fuente: Elaboración propia.

En los dos cursos siguientes, tiempo máximo en el que estos alumnos pueden repetir, aparece un 10% de éxito (titulan) en el primer año de alumnos de origen inmigrante nacidos fuera de nuestras fronteras, frente a un escasísimo 0.2% de nacidos en España (“segunda generación”). Un año más tarde, en Bachiller, titulan un 2% de los de “primera generación” y no hay alumnos que titulen de “segunda generación”. De todos estos datos cabe significar que, del 28,2% del alumnado de origen inmigrante que titula, el 27% corresponde a los alumnos nacidos en el país de origen de los padres (primera generación) y solamente el 1,2% a los nacidos en España (“segunda generación”).

En lo que respecta a la idoneidad del alumnado participante, se puede observar en la siguiente figura la correlación entre la edad cronológica y el curso de escolarización.

Figura 5
Idoneidad del alumnado de origen inmigrante



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la figura 5, en el curso 2007/2008, cuando inician la ESO, el 37,4% del alumnado tiene una adecuación entre su año de nacimiento y curso escolar (idoneidad), mientras que casi dos tercios del alumnado habrá repetido un curso, al menos, al acabar la escolaridad obligatoria. En cuanto a diferencia de género, el 44% de las alumnas cumplen la idoneidad frente a un 31% de los alumnos. Este porcentaje es muy similar (36%) al que promocionará sin repetir a 2º de la ESO.

En el curso 2010/2011, cuando corresponde terminar la ESO, de los alumnos que quedan escolarizados, el 47,4% cumple la idoneidad, tienen 16 años al llegar a 4º de la ESO. De ellos el 53% corresponde a las alumnas frente al 42% de los alumnos.

4. Discusión y Conclusiones

Como se ha podido comprobar en los datos expuestos en el primer objetivo, el rendimiento académico, especialmente del alumnado de origen inmigrante, varía a lo largo de los tres momentos estudiados. Así encontramos que en 1º de la ESO las diferencias entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante fueron evidentes en términos generales, observándose una diferencia del 23,5% a favor del alumnado autóctono. Estos datos coinciden con los obtenidos por García-Borrego (2011) cuando afirma que las notas que consiguen los alumnos de origen inmigrante son inferiores a los de los alumnos autóctonos. La misma tendencia se observa en el Informe PISA (MECD, 2016) y en las investigaciones llevadas a cabo por Kao y Thompson (2003), Pereira, Santos y Lorenzo, 2013 y la OCDE (2006). Lorenzo, Santos y Godás (2012) concluyen en su estudio que las calificaciones son, en general, ligeramente superiores en el alumnado autóctono y que el número de repetidores es superior en el alumnado de origen inmigrante (40,5%, frente a un 24,8% del alumno autóctono).

Un hecho destacable en nuestra investigación viene dado por las calificaciones obtenidas por el alumnado en 4º de la ESO y, especialmente, en 2º de Bachiller. Si bien es cierto que se observa una disminución tanto del alumnado autóctono como de origen inmigrante que llega a 4º de la ESO y a 2º de Bachiller, es importante destacar que cada vez el alumnado de origen inmigrante obtiene mejores calificaciones y sus porcentajes de éxito se acercan más a los del alumnado de origen autóctono. Tanto es así que la diferencia del 23,5% de 1º de la ESO queda reducida a un 6% en 4º de la ESO. Y lo que más llama la atención: en 2º de Bachiller se invierte la pirámide y en la asignatura de matemáticas el alumnado de origen inmigrante supera las calificaciones del alumnado autóctono en un 24%, lo que no había sucedido en los periodos anteriores, determinando que la media de las calificaciones sea de un 4% a favor del alumnado inmigrante en este nivel.

Estos resultados se enmarcan en recientes investigaciones tales como la llevada a cabo por Cebolla (2013) que justifica esta tendencia a través de la llamada *paradoja del optimismo inmigrante*: a igualdad de condiciones, los hijos de inmigrantes suelen ser más ambiciosos y esperan más del sistema educativo que los autóctonos, esforzándose en obtener mejores resultados. En esta misma línea, diversas investigaciones han demostrado que los resultados son más altos en el colectivo de alumnos de origen inmigrante que en el de los autóctonos (Angulo, 2003; Ayuntamiento de Barcelona, 2005; Bancaja, 2005; Izquierdo, 2002; García-Nieto, 2004). Somos conscientes de que estos resultados requieren un estudio de mayor calado, donde puedan ser analizadas otras variables que sabemos que influyen en el rendimiento académico del alumnado tales como las condiciones socioeconómicas de las familias, el nivel de estudios de los padres o la organización de los centros, informaciones no disponibles en la base de datos utilizada, por lo que sugeriremos a la Consejería de Educación de nuestra comunidad la mejora de la misma. El periodo estudiado coincide con los años más duros de la crisis, que siempre tiene unos efectos más crudos en los más desfavorecidos, lo que podría constituir una nueva línea de investigación.

Respecto al segundo objetivo, cabe indicar que las calificaciones obtenidas por el alumnado de origen inmigrante, desagregadas por primera y segunda generación, arrojan unos resultados coincidentes con los que aparecen en el Informe PISA 2015 (MECD, 2016) y en otras investigaciones en 1º de la ESO, adquiriendo unas características diferentes en 4º de la ESO y 2º de Bachiller.

Así vemos que en las puntuaciones existe un porcentaje del 13,5% a favor del alumnado de origen inmigrante de la “segunda generación” en 1º de la ESO, lo que coincide con los resultados obtenidos por bastantes trabajos (Álvarez-Sotomayor, Martínez-Cousinou y Gutiérrez-Rubio, 2015; Pereira, Santos-Rego y Lorenzo, 2013; Rodríguez Izquierdo, 2010). Los mismos sostienen que el alumnado inmigrante nacido en España conoce el idioma, está más cercano a la cultura del país de acogida, las expectativas de los padres sobre sus estudios son altas ya que ven en ello una posibilidad de mejorar socio-económicamente y de que se cumplan los sueños que han depositado en el país de acogida, factores todos ellos que se consideran que influyen en la obtención de mejores puntuaciones para esta segunda generación.

Pero en 4º de la ESO, por el contrario, las calificaciones que obtiene el alumnado de “primera generación” superan en un 23,5% de forma global a los de la “segunda” y en un 5% en el caso de 2º de Bachiller. Estos datos no coinciden con las calificaciones que alumnos obtuvieron en 1º de la ESO, y contrastan con lo afirmado por las investigaciones anteriores y por lo indicado en el Informe PISA de 2009 (MECD, 2010). Un ejemplo de ello es cuando se expone en el mismo que, en Educación Secundaria, en competencia matemática los alumnos de origen inmigrante de “primera generación” alcanzan 436 puntos y los de “segunda generación” 457 (21 puntos más).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio se asemejan, en cambio, a los de Heath, Rotheron y Kilpi (2008), cuando plantean que los alumnos de “segunda generación” obtienen resultados académicos inferiores a los de “primera generación”, poniendo como ejemplo a los estudiantes marroquíes de Bélgica y Holanda y a los magrebíes de Francia. De igual forma, estos autores indican que, tanto los ingleses de origen indio como los de origen chino, en el Reino Unido superan en rendimiento académico a la mayoría nativa. Kao y Thonson (2008) y la OCDE (2006) documentan en sus trabajos esta misma circunstancia.

Calero, Choi y Waisgrais (2010) analizaron variables como repetición de curso, situación laboral de los padres, nivel de estudios de las familias y lengua hablada en el hogar, diferenciando entre los alumnos de “primera generación” y los de “segunda”. En su trabajo no apreciaron diferencias significativas en los resultados académicos de la primera y segunda generación, no fracasaba una más que la otra, lo que justifican aclarando que es posible que el efecto del fracaso escolar sea absorbido por variables correlacionadas con el mismo, tales como la situación económica, la categoría profesional o el capital humano. También pusieron de manifiesto en este trabajo que la presencia de muchos alumnos de origen inmigrante en un mismo centro incrementa el riesgo de fracaso escolar, sobre todo, cuando la concentración supera al 20% del alumnado total, circunstancia que se daba en diversos centros estudiados.

Encontramos, por tanto, en nuestro estudio que los alumnos de origen inmigrante de “segunda generación”, que se entiende que deberían obtener mejores calificaciones que los de “primera generación” y obtener el graduado (titular) al final de 4º de la ESO, no lo consiguen. Sus resultados y su promoción son menores, lo que llama la atención enormemente. Los datos nos hacen pensar que el sistema educativo criba al alumnado según criterio de rendimiento académico, debiéndose continuar estudiando por ello el papel de los centros en este proceso así como otra serie de variables que puedan estar influyendo en ello (Castejón, Gilar, Miñano y Veas, 2016; Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero, 2017; Ritaco y Amores, 2016).

Uniendo esto con el tercer objetivo de nuestra investigación hemos encontrado que, tras los tres años que es posible permanecer en 4º de la ESO, finalmente titula el 63% de los alumnos autóctonos frente al 28% de los alumnos de origen inmigrante (44% menos), lo que supone una gran pérdida de estos últimos. Según las estadísticas del MECD (2013), el 21,5% del alumnado autóctono abandonaba en Educación Secundaria, mientras que se duplicaba el abandono entre los alumnos de origen inmigrante ya que alcanzaban un porcentaje del 43%, cifra bastante parecida a la encontrada en este estudio. Si analizamos esos datos de manera pormenorizada encontramos que, al finalizar 4º de la ESO, la primera vez llegaron el 54% de los alumnos autóctonos y de ellos titularon el 49%, y de los alumnos de origen inmigrante llegó casi la mitad pero solo tituló el 16%.

Estos datos deberían promover una reflexión en las comunidades educativas de los centros, en la sociedad en general y, especialmente, en las Administraciones Educativas, a fin de cumplir con los principios del derecho a la educación para todos los niños proclamados en la Constitución y demás leyes de educación. Más que una acusación de unos a otros, debería ser un esfuerzo y compromiso responsable de todos, siendo conscientes de que los logros o sufrimientos también tendrán que ser compartidos en un futuro próximo.

A modo de conclusión, señalamos que los resultados obtenidos al comparar el rendimiento académico en lengua y matemáticas del alumnado autóctono y con el de origen inmigrante revelan variaciones de interés que requieren seguir siendo estudiadas. La variabilidad de resultados obtenidos al final de 4º de la ESO y 2º de Bachiller, entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante, así como entre los de primera y segunda generación de este grupo, denota una realidad peculiar y de interés que debe seguir siendo investigada.

También es preciso continuar estudiando en profundidad el rendimiento académico del alumnado inmigrante en su conjunto y en los diferentes niveles de la Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria como por generaciones. Las características encontradas en nuestra Comunidad Autónoma invitan a ello para que se pueda comprender mejor lo que está sucediendo en la misma. Como se ha expuesto, existen unas peculiaridades que no hemos encontrado en otras comunidades autónomas de nuestro país y consideramos de interés seguir indagando sobre ello.

A su vez, somos conscientes de las limitaciones de este trabajo ya que la base de datos utilizada no nos ha permitido estudiar otras variables que pueden estar asociadas al rendimiento académico y, por tanto, a los resultados obtenidos como son el nivel socioeconómico de los alumnos, los estudios de sus padres, características del centro, diferencias entre chicos y chicas, etc. Aparte de estas consideraciones, también sería de interés realizar una réplica de este estudio eligiendo otras cohortes de estudiantes de 1º de la ESO a 2º de Bachiller y comprobar si se aprecian resultados similares a los obtenidos en esta investigación o cambian las tendencias, lo cual daría una información clave respecto a los resultados encontrados que permitiría avanzar en el fenómeno estudiado.

5. Referencias

- Álvarez-Sotomayor, A.; Martínez-Cousinou, G. & Gutiérrez-Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académicos de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre Educación*, 28, 51-78.
- Angulo, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Ayuntamiento de Barcelona (2005). *La població estrangera a Barcelona, gener 2005*. Barcelona: Dpto d'Estadística de l'Ayuntamiento de Barcelona.
- Bancaja (2005). *Migraciones, capital humano y características de los municipios*. Madrid: Capital Humano.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation on creativity and performativity in four Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35, pp. 689-704.
- Calero, J. & Oriol, J. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012. En INEE, *PISA 2012. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario* (pp. 4-31). Madrid: INEE.
- Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, pp. 281-310. Recuperado de <http://www.revistasice.com.pdf>
- Cambi, F. (2010). Cittadinanza e globalizzazione. Una sfida educativa e pedagogica. En A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Ed.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 29-34). Roma: Carocci.
- Castejón, J. L.; Gilar, R.; Miñano, P. & Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (underachievement). *European Journal of Education and Psychology*, 9, pp. 63-71.

- Cebolla, H. (2013). Sobre la desventaja educativa de la población inmigrante: ¿Es útil la educación en la diversidad? En R. Zapata-Barrero & G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 95-102). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cuesta, J. D. & Hernández, F. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En P. Colás, L. Buendía & F. Hernández (Coord.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación* (pp. 63-96). Barcelona: Davinci Continental.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades Interculturales y Democráticas*. Madrid: Narcea.
- García, R., García, J.A., & Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata
- García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96(1), pp. 55-76.
- García-Cano, M., Márquez, E & Agrela, B. (2008). Cuando, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, 89, pp. 147-167
- García-Nieto, A. (2004). *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- Gutiérrez, M.; Tomás, J. M.; & Barrica, J. M. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35, pp. 21-37.
- Habermas, J. (2000). *La constelación postnacional. Ensayos Políticos*. Barcelona: Paidós.
- Heath, A., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, pp. 211-235.
- Hernández, F. & Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 110-126). Madrid: Dykinson.
- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En J. Iglesias (Coord.), *La sociedad. Teoría e investigación empírica* (pp. 207-230). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.
- Lorenzo, M., Santos Rego, M. A. & Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Revista Teoría de la Educación*, 24(2), pp. 129-148.
- Márquez, E., & García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MECD, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2010). *Informe estadístico 2010*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MECD, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2013). *Informe estadístico 2013*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MECD, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2016). *PISA 2015. Informe español. Ministerio de Educación Ciencia y Desarrollo (MECD). Boletín EducaINEE*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, nº 51. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educainee51provokk.pdf?documentId=0901e72b8228c0b9>
- OCDE (2006). *Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris.
- Pereira, C., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M^a M. (2013). Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: variables de rendimiento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), pp. 95-109.
- Portera, A. (Ed.) (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Angelo Guerini.
- Portes, A. & Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España*. Madrid. Fundación Ortega-Marañón.
- Rahona, M. & Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de Asociación Sociológica de la Educación*, 6, pp. 72-90.
- Ritacco, M. & Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en Secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34, pp. 137-160.

Roldán, C. & Cantillo, L. (2012). Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: Las prácticas restaurativas. En B. López & M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 137-148). Madrid: Wolters Kluwer.

Rovatti, A. (2008). *Possiamo addomesticare l'altro?* Udine: Forum.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación*, 19, pp. 97-118.

Zapata-Barrero, R. (2013). Del diálogo intercultural a la acción intercultural. En R. Zapata-Barrero & G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 5-12). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Anexo A. Registro del rendimiento académico según base PLUMIER

			Seguimiento anual 1		
			Varones	Mujeres	Total
Número total de alumnos					
Escolarización	ESO	1º			
		2º			
		3º			
		4º			
	Diversificación	3º			
		4º			
	PCPI				
	Bachiller	1º			
		2º			
	FP	1º GM			
		2º GM			
ESPA y otras					
Abandonos (Sin evaluación)					
Idoneidad (nacidos en 1995)					
Generación	Primera (NIE)				
	Segunda (DNI)				
Alumnos en centros públicos					
Alumnos en centros privados o concertados					
Número de centros públicos					
Número de centros privados o concertados					
Asignaturas de Lengua/Matemáticas	Autóctonos/Origen Inmigrante	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)			
		Aprobados (5 o 6)			
		Notables (7 o 8)			
		Sobresalientes (9 o 10)			



Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias

Intercultural Competence in Secondary School: Intertwined views of teachers and students towards people of other cultures and beliefs

Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio

e-mail: miguelanba@us.es
Universidad de Sevilla. España

Estefania Fontecha Blanco

e-mail: estefania_fontecha@hotmail.es
Universidad de Sevilla. España

Resumen

La realidad multicultural cada vez más evidente en nuestra sociedad, se traslada, cómo no, a nuestros centros educativos. Este hecho pone en evidencia el nivel formativo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad educativa con relación al grado de adquisición de la denominada “competencia intercultural”, como estrategia para dar respuesta efectiva a la diversidad en las aulas. El estudio que aquí presentamos se centra en el análisis de dicha competencia intercultural en el I.E.S. Miguel de Cervantes, centro educativo sevillano, desde la perspectiva de los estudiantes (N=76) y los docentes (N=9). Este centro se ubica en un barrio con altas tasas de población de orígenes culturales diversos. Para su realización, optamos por un diseño híbrido, empleando de manera combinada entrevistas y cuestionarios, previo análisis de los documentos oficiales del centro. Los resultados indican la necesidad de desarrollar un currículo multicultural para facilitar la óptima integración de los distintos colectivos presentes en el centro, ya que el alumnado presenta cierto grado de adquisición de esta competencia al tiempo que muestra actitudes prejuiciosas y estereotipadas hacia las personas de otras culturas y creencias. Asimismo, la formación de los docentes en esta cuestión aparece como un elemento crucial para la mejora de los procesos socioeducativos en el centro.

Palabras clave: competencias del docente; educación intercultural; multiculturalismo; cultura; integración escolar.

Abstract

The multicultural reality is more evident in our society, it is transferred to our educational schools. This fact highlights the formative level of the different agents which are part of the educational community in relation to the acquisitional degree of the so-called "intercultural competence", as a strategy given by an effective response to diversity in the classrooms. The study presented here is focused on the analysis of this intercultural competence in the I.E.S. Miguel de Cervantes, Sevillian school, from the perspective of students (N = 76) and teachers (N = 9). This school is located in a neighborhood with a high population rate of diverse cultural origins. For its realization, we opted for a 'hybrid' design, using combined interviews and questionnaires, after analyzing the official documents of the center. The results indicate the needs to develop a multicultural curriculum to facilitate the optimal integration of the different groups presented in the school, since the students show some acquisition degree of this competence while it is shown prejudiced and stereotyped attitudes towards people of other cultures and beliefs. Likewise, the training of teachers in this issue appears as a crucial element for the improvement of socio-educational processes in the school.

Keywords: teacher competences; intercultural education; multiculturality; culture; school integration.

Recibido / Received: 23-03-2018

Aceptado / Accepted: 01-10-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ballesteros Moscosio, M.A., & Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi: 10.15366/tp2019.33.002

1. Introducción

En los últimos años la realidad multicultural de la sociedad española cada vez es más evidente. Nuestro país se ha convertido en un lugar de acogida para personas de otras culturas y creencias, lo cual ha puesto en evidencia la necesidad de la integración de estas personas, sin que ello suponga el desarraigo cultural. La educación y la escuela, como institución educativa por antonomasia, han de dotar a la ciudadanía de las competencias necesarias para el acercamiento entre las personas, independientemente de su origen, color, religión, etc. En este contexto se hace necesaria una apuesta clara por la educación en la competencia intercultural no solo entre los escolares, también entre los profesionales de la educación, que permita luchar activamente contra la perpetuación de estereotipos y prejuicios hacia otras culturas, para que sean capaces de relacionarse y comunicarse con personas de otras culturas (Malazonia, Maglakelidze, Chiabrishvili y Gakgeladze, 2017).

Mantener relaciones o conexiones con otras culturas requiere tener competencias sociales e interculturales (Martinez, 2018), lo que nos lleva a considerar la necesidad de que los centros educativos deben convertirse en espacios que verdaderamente lo posibiliten. En su seno se propician interacciones y situaciones donde se pueden erradicar y desmontar prejuicios y estereotipos asumidos culturalmente, para así conseguir una sociedad que sea de todos y para todos. Este objetivo no puede quedarse en esfuerzos aislados o en una simple declaración de intenciones sino que ha de fijar la actuación y compromiso de cada institución social para lograr la inclusión de todas las culturas o, lo que es lo mismo, la interculturalidad real (Pech y Rizo, 2014).

2. Cultura, multiculturalidad e interculturalidad

Aceptar la diversidad en relación al fenómeno migratorio supone considerar a nuestra sociedad como una realidad heterogénea, esto nos remite a conceptos tales como “multiculturalidad” o “interculturalidad”, “etnicidad”, “identidad”, “prejuicio” etc., todos ellos en estrecha relación con un concepto transversal como es el de *cultura*. Así, desde una visión educativa, puede entenderse la cultura como la totalidad de las creencias aprendidas, las herramientas y tradiciones compartidas por un grupo humano con el objeto de dar continuidad, orden y significado a sus vidas; reflejando las experiencias y productos acumulados por un colectivo (García y Pulido, 1992); o como un sistema conceptual y de valores que incluyen las creencias y expectativas, además de los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un colectivo, siendo utilizadas y modificadas para este colectivo (Figuroa, 1993). García (2005) y Sáez (2006), haciendo referencia directa a cómo un colectivo interpreta la realidad en la que se desenvuelve, la ven como fruto del aprendizaje, adquirida a través del proceso humano de socialización; con un carácter dinámico que da sentido y significado a la realidad a la que se adapta, en evolución permanente, permitiendo a los grupos sociales hacer frente a los problemas de la vida.

Todo lo anterior nos lleva a la consideración de una visión diversa de la cultura, coexistente con otras culturas coincidiendo en una misma zona geográfica (Quilaqueo y Torres, 2013, p.286). Hemos de considerar entonces el concepto de *multiculturalidad* fundamentado en varios elementos (Abdallah-Preteuille, 2001):

1. Prioridad a un grupo de pertenencia.
2. Una localización espacial de las diferencias que pueden traducirse en la creación de barrios étnicos y de sus variantes.
3. Una jurisdicción específica y compleja que garantice los derechos de cada cual.
4. Un reconocimiento del relativismo cultural.
5. La expresión de las diferencias en el escenario público.

Realmente cualquier país es, por definición, multicultural, ya que en un mismo espacio conviven grupos de diversas culturas, y eso incluye la diversidad de lenguas y de creencias, por lo que también podemos suponer que la multiculturalidad da por hecho una convivencia positiva y de aceptación de las personas inmigrantes, que en la mayoría de las ocasiones no responde a la realidad. El fenómeno multicultural, se plantea a partir del principio de *reconocimiento mutuo como base de la convivencia*. Se hace

necesario aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que, en algunos casos, pueden presentar grandes diferencias. Supone apostar, por tanto, por una convivencia democrática que exige el diálogo, la apertura, y el reconocimiento mutuo de las diferentes culturas (Cabrera, 2002, p. 97). La multiculturalidad genera la necesidad de reconocerse mutuamente, para así establecer unos valores o principios comunes en los que se sustente una convivencia, desde el respeto hacia las diferencias culturales, considerándolas como un valor en sí mismo.

Otro concepto asociado a los anteriores sería el de *Interculturalidad*, muchas veces confundido con el anterior, como señala García (2005, p.95):

“Mientras que el termino multicultural debe emplearse cuando se hace referencia a la yuxtaposición espacial y temporal de unas culturas determinadas, la expresión intercultural sugiere la idea de una intervención que fomente el dialogo y el dinamismo entre las distintas culturas que nos guiará hacia una influencia y enriquecimiento mutuos. Por lo que la utilización del segundo de estos términos nos parece, desde un punto de vista educativo, más educada y ajustada a la realidad”.

Supone asumir la asimetría entre las culturas y la aceptación e inclusión de saberes y practicas diferentes (Dietz, 2012). Las instituciones educativas son entonces las encargadas de formar ciudadanos para que puedan insertarse en el marco de unas reglas democráticas de convivencia común y aceptada para todos, y desde un prisma intercultural. En cualquier caso, la interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente, de modo que significa respeto, intercambio, apertura, aceptación de valores y de los modos de la vida de los otros, sin por ello admitir acríticamente cualquier postulado de cultura, por muy arraigado que pueda ser (Escarbajal, 2009, p.103).

Podemos considerar la interculturalidad como la aceptación de las distintas culturas o creencias, convirtiéndose así en un valor en sí mismo, que tendría que ser compartido por toda la ciudadanía, ya que al fin y al cabo la interculturalidad supone convivir siendo conscientes de nuestros propios prejuicios. Y lo cierto es que no es una tarea fácil para el profesorado, ya que la realidad que nos rodea tiene un gran carácter etnocéntrico, o lo que es lo mismo centrado en la etnia de procedencia, lo que en consecuencia está determinado por la diferencia, que no hace más que obstaculizar el desarrollo de una sociedad intercultural. La interculturalidad se entendería desde la perspectiva democrática, crítica y global, superando el mutuo conocimiento y formación puntual (Morales, 2007, p.166).

3. La Educación como respuesta a la diversidad social: Competencia intercultural

Unos de los derechos de cualquier persona, y más en una sociedad global como la nuestra, es facilitar su plena integración en la sociedad a través del sistema educativo. Las instituciones educativas que contemplan la interculturalidad deben basar su actividad, en dicho objetivo. Esto significa necesariamente analizar y revisar sus prácticas educativas para conseguir una intervención intercultural eficaz. La educación desde una perspectiva intercultural intenta aprovechar la oportunidad que supone la diversidad y la multiculturalidad. Desde el ámbito educativo y a través de las prácticas de los docentes, se pretende que las personas de diferentes culturas y creencias se integren en la sociedad de acogida, pero además, que esa sociedad de acogida sea capaz de convivir y concebir la pluralidad cultural de manera positiva, desarrollando una *Pedagogía de la acogida*, no solo dirigida a las personas con diferentes bagaje cultural al nacional sino a toda la ciudadanía en su conjunto (Ballesteros-Moscioso, 2013). Uno de los retos que plantea la diversidad es conseguir que la Educación y la escuela ofrezcan la posibilidad de que todos los estudiantes puedan acceder a un currículo básico, común, ya que esto supondría contribuir a prepararlos para la participación democrática en un mundo complejo, diferente y asincrónico (Abdallah-Preteuille, 2001). En consecuencia, es necesario dotar a los centros educativos de un modelo intercultural, lo que necesariamente nos conduce al desarrollo y consideración de un nuevo concepto: la competencia intercultural.

La idea de competencia hace referencia a un concepto polivalente, que se da en diversos contextos educativos, como recuerda Morales (2007), distinto de otros conceptos tales como inteligencia,

conocimientos, actitudes, capacidades, etc. Como nos recuerda Delors (2000), además de las consideraciones relativas al saber, saber hacer o saber ser, estaría otra que sería la relacionada con saber convivir en sociedad, para lo cual es esencial el respeto a la diversidad. En este sentido, podemos deducir que las competencias son aprendizajes que poseen un carácter complejo, que se logran en un contexto determinado, pero que en definitiva son enseñanzas significativas que pueden ser modificadas y ampliadas a la largo de la vida, haciéndonos más competentes.

Así las competencias podemos entenderlas como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que se ponen en marcha de forma diferente y en distintos contextos, ofreciendo la oportunidad de desarrollar y obtener otros aprendizajes. En consecuencia, la competencia intercultural supone un conjunto de capacidades concretas, como señala Aguado (1998, p. 93), referidas a:

- Actitudes positivas respecto a la diversidad cultural y ampliación de conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.
- Habilidad comunicativa verbal y no verbal que permite comunicaciones afectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas.
- Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo cómo ésta influye en la forma en la que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Estas capacidades permiten al estudiante desarrollarse con éxito en la sociedad multicultural actual, al permitirle superar la visión simplista de la cultura para considerarla de una manera amplia y dinámica.

De entre todas las definiciones del término educación intercultural se pueden distinguir dos tendencias. Una de ellas estaría formada por las destrezas sociales y la otra por el enfoque holístico. Según Villar (2008), ambas tendencias coinciden en los siguientes rasgos:

1. Es efectiva, en la comunicación con interlocutores con diferente bagaje cultural.
2. Es apropiada para actuar de modo correcto, en un contexto determinado.
3. Tiene un componente afectivo actuando desde la empatía, tolerancia, etc.
4. Tiene un componente cognitivo, mediante el conocimiento y reflexión sobre otras culturas, los prejuicios, estereotipos, etc.
5. Tiene un componente comunicativo, para entender signos verbales, no verbales, interpretar, etc.

Sea como fuere contempla una visión integral de la persona, no solo como individuo, también como sujeto social.

4. El currículum intercultural como respuesta

Con todo lo expuesto hasta el momento, podemos considerar sin lugar a dudas que los centros educativos son un contexto idóneo para desarrollar la competencia intercultural, para lo cual es necesario hablar de *currículum intercultural*, en el que a través de herramientas y metodologías de aprendizaje cooperativo se aborden contenidos curriculares desde una visión múltiple de conocimientos, tolerancia e igualdad. Es por ello que para hablar de centros educativos interculturales, es necesario que estos basen su labor en un currículum intercultural. En este sentido, como señala Pozuelos (2008, p.77) podemos distinguir diferentes grados de integración cultural en los centros de enseñanza. Encontramos así proyectos que persiguen facilitar el acceso a la cultura oficial (compensatoria), otros que proponen medidas encaminadas a incluir de forma circunstancial ciertas referencias a otras culturas sin que llegue a penetrar ni a cuestionar el currículum oficial y hegemónico (multiculturalidad blanda) y, por último, aquellas iniciativas que se proyectan con el propósito de incluir progresivamente el dialogo intercultural con intención de transformar el currículum hasta que sea representativo y justo con toda la comunidad (interculturalidad).

Obviamente, el desarrollo en estos términos de dicha competencia intercultural conlleva una mayor implicación profesional y formación de los docentes en los centros educativos, en la medida en la que la persona que reconoce las diferencias culturales favorece un proceso de intercambio y convivencia, generando un aprendizaje y enriquecimiento entre los individuos de las culturas que interactúan (Leiva, 2010). El profesional de la educación es considerado así un catalizador de los procesos de desarrollo social y cultural.

Un currículum intercultural introduce aportaciones que proceden de distintas culturas, de forma que puede ser compartido por todos y ayude a construir puentes entre las variadas corrientes que conviven en el contexto social. Comprende, en este sentido, una relación simétrica en la que surge una dinámica de enriquecimiento mutuo. Lo auténticamente significativo de la educación intercultural descansa en la interacción. Es decir, en la búsqueda del encuentro y el contacto entre personas de diferentes modos culturales (Sáez, 2006).

Consideramos importante la observación de que apostar por un currículum intercultural no es solo participar en iniciativas externas a la escuela, o realizar actividades interculturales puntuales, al igual que tampoco debe ser implantado solo en el caso de que haya presencia de estudiantes inmigrantes, puesto que la realidad que nos rodea es cada vez más diversa y plural. Es por esto que todos los centros tendrían que contar con un currículum intercultural para que los estudiantes puedan aprender a desenvolverse en una sociedad diversa por definición, en la que la normalidad se encuentra en el hecho de convivir con personas de otras culturas y creencias. Más que una realidad a reconocer, es una necesidad en sí misma.

5. Metodología y diseño de investigación

5.1. *Perspectiva*

El estudio que aquí presentamos se centra en el análisis de la competencia intercultural desde la perspectiva de los estudiantes y la visión que de éstos tienen los docentes, para determinar así el grado de incidencia de la misma en los procesos educativos desarrollados en el I.E.S. Miguel de Cervantes, centro educativo sevillano ubicado en un barrio con altas tasas de población de orígenes culturales diversos. Para ello, hemos optado por una metodología híbrida de investigación, en la que utilizaremos, de manera integrada, los paradigmas cuantitativo y cualitativo. En el primer caso se empleó el análisis descriptivo de dos cuestionarios dirigidos uno a estudiantes (Anexo 2), y otro al profesorado del centro (Anexo 3), usando para ello el programa SPSS V.22. En el segundo caso, se realizó el análisis de contenido utilizando el programa Aquad V.7, aplicando un sistema de categorías a las entrevistas realizadas al profesorado y estudiantes del centro (Anexo 4) y a los documentos del mismo (Anexo I). Partimos de una perspectiva etnográfica, ya que pretendemos describir y conocer cómo se manifiesta la competencia intercultural, en los estudiantes desde las perspectivas de sus protagonistas y la visión de los docentes del I.E.S. Miguel de Cervantes. También adoptamos una visión investigadora propia de la fenomenología, que nos permita representar las opiniones e interpretaciones de los significados que los protagonistas hacen sobre la vivencia en dicho centro escolar en relación con la competencia intercultural. A través de la integración de ambas perspectivas abarcaremos de forma más completa tanto la descripción como el conocimiento y entendimiento de la realidad estudiada.

5.2. *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*

Para indagar en la temática objeto de estudio se procedió a recoger los datos a través de diversas técnicas como el análisis documental, la encuesta y la entrevista. Los distintos instrumentos utilizados fueron creados *ad hoc*, al igual que el sistema de categorías empleado en el análisis de contenido de las entrevistas atendiendo a las características y particularidades concretas del fenómeno estudiado, y al perfil de los informantes. La tabla 1, resume las distintas técnicas e instrumentos de recogida y análisis de los datos empleados para la realización de nuestro estudio.

Tabla 1 (Continuación)
Resumen técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.

Técnica de recogida	Instrumento de recogida	Técnica de análisis
Análisis documental	Inventario	Análisis de contenido. Estudio descriptivo <i>f</i> y %. AQUAD V.7
Encuesta	Cuestionario estudiantes (Anexo A.1) Cuestionario profesorado (Anexo A.2)	Estudio descriptivo y correlacional <i>f</i> y %. SPSS V.22.
Entrevistas	Guión de entrevista para profesorado y estudiantes de 3º y 4º ESO (Anexo B)	Análisis de contenido. Estudio descriptivo <i>f</i> y %. AQUAD V.7

Para comenzar, necesitamos valorar el rol de la propia institución en el tratamiento de la cuestión intercultural, es decir, conocer cómo se trabaja la diversidad, la multiculturalidad e interculturalidad, así como las estrategias educativas que se llevan a cabo en el proceso de integración del alumnado inmigrante. Para ello, partimos del análisis documental de los documentos oficiales del centro, concretamente del Plan Educativo de Centro, usando para ello un inventario que nos permitió organizar la información y aquellos datos de interés.

También se administraron dos tipos de cuestionario. Uno dirigido a estudiantes (23 ítems) y otro a docentes (ítems), en los que se pedía el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones usando para ello una escala tipo Likert, de 1 (Totalmente desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Se recogieron un total de 85 cuestionarios, 9 de profesores y 76 de los estudiantes de 3º y 4º de la E.S.O. del I.E.S. Miguel de Cervantes de Sevilla.

Por último, se realizaron 15 entrevistas en profundidad, abierta y semiestructurado, con un guion distinto en función del perfil del entrevistado, esto es profesor o estudiante. De este modo, se realizaron 4 entrevistas a profesores y 11 a estudiantes.

La tabla 2, recoge el sistema de categorías usado para análisis de contenido cualitativo de los datos obtenidos de las entrevistas y del inventario, que a su vez sirvieron para el diseño de los distintos instrumentos.

Tabla 2
Sistema de categorías para el análisis de contenido cualitativo. Dimensión Competencia intercultural

Categoría	Subcategoría	Descripción
Actitudes positivas ante la diversidad cultural	Tengo amigos de otras culturas o creencias	Establecer relaciones de afecto, simpatía y confianza.
	Busco el trato con personas de mi misma cultura u otras culturas o creencias	Hace referencia a la tendencia de relacionarnos con personas de nuestra misma cultura u de otras culturas o creencias.
	Tolerancia	Actitud de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes de los demás aunque no se esté de acuerdo
	Relaciones positivas o negativas de las personas de otras culturas o creencias	Establecer relaciones que resulten beneficiosas o relaciones que producen daño o perjuicio
Habilidades comunicativas	Experiencias con personas de otras culturas o creencias	Compartir vivencias con personas de otras culturas o creencias
	Conocer otras lenguas	Dominar el uso funcional de al menos una lengua extranjera.
	Asertividad	Capacidad para expresar y defender nuestras ideas y derechos respetando a los demás.
	Empatía	Capacidad de comprender los sentimientos del otro

Tabla 2 (Continuación)

Sistema de categorías para el análisis de contenido cualitativo. Dimensión Competencia intercultural

Categoría	Subcategoría	Descripción
Capacidad de reflexión sobre la propia cultura	Considerar a la realidad permeable a otras culturas	Hace referencia a la capacidad de comprender y aceptar otras culturas o creencias.
	Etnocentrismo	Actitud con la que se analiza el mundo de acuerdo a los parámetros de la cultura propia
	Relativismo cultural	Considerar que todas las creencias, costumbres y ética son relativas al individuo en su contexto social

6. Resultados

Como recordaremos, la competencia intercultural la definimos como un conjunto de habilidades que nos permiten comunicarnos de manera afectiva en contextos donde interactúan distintas culturas y creencias. Esto supone también la adquisición de conocimientos sobre las costumbres y creencias de los otros, convirtiéndose así en una capacidad que nos permite reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás, además de facilitar la comunicación con el otro. En este sentido, podemos decir que en la mayoría de ítems del cuestionario dirigido a los estudiantes (Anexo A.1) estos se muestran “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con las afirmaciones planteadas. Así los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 19, 26, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 44, son puntuados con más de 50% en sentido positivo sobre la persona inmigrante. De esto podemos deducir que el alumnado encuestado del I.E.S. Miguel de Cervantes presenta un grado de competencia intercultural bastante positivo.

Asimismo, el total de los 135 códigos registrados tras el análisis de contenido cualitativo de las entrevistas de los estudiantes, donde encontramos una puntuación más alta es en la categoría *Actitudes positivas ante la diversidad*, en la que dos de sus subcategorías *Competencia intercultural Tolerancia* (CIT) y *Relaciones positivas o negativas de las personas de otras culturas o creencias* (CORPN) comparten el mismo porcentaje de respuesta (8,71%). Por otro lado, en esta dimensión encontramos dos códigos que no se encuentran representados en ninguno de los discursos emitidos por los estudiantes, estos son el de *Competencia Intercultural Conocer otras lenguas* (CILC) y *Competencia Intercultural Asertividad* (CIA), ambas subcategorías pertenecen a la categoría *Actitudes positivas ante la diversidad cultural*. Podemos decir que los códigos que más se repiten son aquellos relacionados con la tolerancia y las relaciones tanto positivas como negativas que establecen con las personas de otras culturas y creencias.

Los resultados de los cuestionarios dirigidos al profesorado del centro (Anexo A.2), en relación con la competencia intercultural de su alumnado, encontramos que al igual que sus estudiantes el profesorado se muestra *muy de acuerdo* o *de acuerdo* en la mayoría de la afirmaciones que componen la dimensión *competencia intercultural*, ya que en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 26, 28, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 realizan puntuaciones superiores al 50%. De este modo parece que el profesorado considera que sus alumnos son competentes desde una perspectiva intercultural, por lo que sabrían reconocer los distintos tipos de prejuicios, estereotipos y racimos.

El análisis de las entrevistas al profesorado revela que en la dimensión “Competencia Intercultural”, hay una categoría *Actitudes positivas ante la diversidad*, en la que dos de sus subcategorías *Competencia intercultural Tolerancia* (CIT) y *Relaciones positivas o negativas de las personas de otras culturas o creencias* (CORPN) comparten el mismo porcentaje (12,70%), representado así los códigos más usados en esta dimensión. Por otro lado, hay otros códigos que no se encuentran representados en ninguno de los discursos analizados. Son los pertenecientes a las categorías de *Habilidades sociales* como *Competencia Intercultural Conocer otras lenguas* (CILC) y *Competencia Intercultural Asertividad* (CIA). Podemos decir, que en las entrevistas al profesorado las subcategorías *Competencia intercultural Tolerancia* y *Relaciones positivas o negativas de las personas de otras culturas o creencias* son la que más se repiten al igual que en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

A continuación, presentaremos los resultados de nuestro estudio en relación con la Competencia intercultural en el I.E.S. Miguel de Cervantes, diferenciando entre las visiones de docentes y discentes.

6.1. Categoría “Actitudes positivas ante la diversidad cultural”

Dentro de la categoría *Actitudes positivas ante la diversidad cultural* del estudiante, mostramos los ítems que aparecen en los cuestionarios realizados por el alumnado y el profesorado de I.E.S. Miguel de Cervantes, referidas a esta categoría, las cuales vamos a analizar y complementar con fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas a ambas muestras. En primer lugar, mostraremos todos los datos obtenidos del grupo de estudiantes, y en segundo lugar, los testimonios de los docentes.

Con respecto a los resultados obtenidos de los instrumentos realizados por el alumnado, en primer lugar presentamos los datos del cuestionario. Esta categoría está compuesta por 12 ítems, de los cuales podemos deducir que más del 75% de los estudiantes afirma estar *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con la afirmación “Reconocer los derechos de todas las personas a vivir y a trabajar en cualquier país”. También se muestra *muy de acuerdo* o *de acuerdo* el 77,5% de los estudiantes con la afirmación “En clase se fomenta la tolerancia”. Con respecto al ítem “En clase se fomenta el respeto hacia otras culturas y religiones”, el 77,3% de los mismos se encuentra *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con dicha afirmación. Sin embargo, en el ítem “Pienso que España es un país tolerante” el 52,6 % de los estudiantes opina sentir indiferencia o se muestra *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo*. Podemos concluir que los estudiantes se perciben a sí mismos como personas tolerantes, y que son capaces de tener actitudes de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes de los demás aunque no se esté de acuerdo con ellas, sin embargo, no consideran que su país sea tolerante con las personas de otras nacionalidades.

E: En la barriada del Cerezo hay... que está muy próxima al centro hay una mezquita ¿Qué te parece que las personas que practican la religión musulmana tengan su propio templo?

A: En verdad me parece bien porque tienen su cultura aquí al lado de donde viven y... en verdad me parece bien.

(Entrevista E3. Líneas 14-17)

En el ítem “Tengo simpatía por...” cuando se refiere a las personas de origen africano, chino, sudamericano, rumano o árabe, más de un 50% de los estudiantes encuestados afirman estar *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con estas afirmaciones. Sin embargo, cuando se refiere a las personas de origen gitano más del 50% afirma *sentirse indiferente*, *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo*.

E: ¿Te sientes inseguro cuando tienes cerca personas de origen gitano?

A: Sí.

(Entrevista E6. Líneas 24-25)

A la hora de colaborar en grupo con compañeros de otras culturas y creencias más del 80 % está *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con esta afirmación. Podemos decir que los estudiantes buscan relacionarse con personas de cualquier cultura y creencia, pero que tienden a no establecer relaciones con personas de cultura gitana.

E: ¿Tienes amigos gitanos, negros, rumanos...?

A: Sí.

(Entrevista E11. Líneas 32-33)

Con respecto al ítem “No me importaría que alguien de mi entorno familiar estableciera una relación afectiva con una persona de otra cultura y creencia”, un 56,6% está de acuerdo con esta afirmación. Con respecto a los ítems “Mis padres pertenecen al AMPA de mi instituto”, “Voy a los cumpleaños de mis amigos inmigrantes”, “En mi comunidad tengo vecinos de origen inmigrante” y “En clase se fomentan las relaciones interculturales” podemos decir que los estudiantes afirman con más del 50% estar de acuerdo con todas estas afirmaciones, mientras que el 64,5% se muestra *muy en desacuerdo* con el ítem “Mis padres se relacionan con otros padres de compañeros inmigrantes”. Podemos decir, en general, que los alumnos dicen relacionarse de forma positiva con personas de otras culturas o creencias por lo que sus experiencias con personas en este sentido son también

positivas. Sin embargo, el alumnado no considera que sus padres sí mantengan relaciones de este tipo con los padres de sus compañeros de origen inmigrante. Este hecho puede deberse a una cuestión generacional y educacional al no haber sido educados en una sociedad abierta a la multiculturalidad, en una España en la que la inmigración proveniente del exterior era un hecho considerado extraordinario.

a) Profesorado

En cuanto a los resultados de los cuestionarios del profesorado en relación a esta categoría, podemos decir con respecto al ítem “Mis estudiantes reconocen el derecho de todas las personas a vivir y a trabajar en cualquier país” que el 75% del profesorado está muy de acuerdo con esta afirmación. En los ítems “En clase se fomenta la tolerancia” y “En clase se fomenta el respeto hacia otras culturas, religiones, etc.” más del 50% del profesorado está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con esta afirmación. Sin embargo, en la afirmación “Mis estudiantes piensan que España es un país tolerante” más del 50% del profesorado se muestra *indiferente*, mostrándose *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* con esta afirmación. Podemos decir que al igual que los estudiantes el profesorado piensa que su alumnado es tolerante.

En el ítem “Tengo simpatía por...” cuando se refiere a las personas de origen africano, chino, sudamericano, rumano o árabe más de un 50% del profesorado afirma estar muy de acuerdo o de acuerdo con estas afirmaciones. Sin embargo, cuando se refiere a las personas de origen gitano más del 50% afirma sentirse indiferente, muy en desacuerdo o en desacuerdo. A la hora de agrupar al alumnado de forma inclusiva, más del 80 % está muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. Podemos decir que el profesorado percibe que sus estudiantes se relacionan bien con personas de cualquier cultura y creencia, pero que tienden a no establecer relaciones con personas de cultura gitana.

E: ¿Y las actitudes de los alumnos de otras culturas o creencias con los autóctonos?

P: También veo que es correcta pero quizás con más... con más lejanía, con un cierto distancia como “viéndolas venir” sería, a ver qué pasa a ver cómo me reciben aquí eso es lo que en en... pero no es tampoco negativa de principio sino una especie de “vamos a ir poquito a poco no vaya a ser que no me quieran del todo admitir”, eso es lo que yo... me parece a mí.

(Entrevista P1. Líneas 16-25)

Con respecto al ítem “A mis estudiantes no les importaría que alguien de su entorno familiar estableciera una relación afectiva con una persona de otra cultura y creencia” más de un 50,0 % está de acuerdo con esta afirmación

Al ser preguntados por si “Los padres de mis alumnos se relacionan con otros padres de compañeros inmigrantes”, “Mis estudiantes asisten a los cumpleaños de sus compañeros inmigrantes”, “Mis estudiantes tienen vecinos de origen inmigrante” y “En clase se fomentan las relaciones interculturales” podemos decir que los profesores afirman en más del 50% de las ocasiones estar de acuerdo con todas estas afirmaciones, mientras que el 64,5% se muestra muy en desacuerdo con el ítem “Los padres de mis alumnos se relacionan con otros padres de compañeros inmigrantes”.

En general, el profesorado del centro en el que realizamos nuestro estudio considera que los estudiantes se relacionan de forma positiva con personas de otras culturas o creencias, por lo que sus experiencias en este sentido son positivas. Sin embargo, el profesorado al igual que el alumnado no considera que los padres sí mantengan relaciones de este tipo con los padres de los compañeros de sus hijos.

6.2. Categoría “Habilidades comunicativas”

En cuanto a los análisis obtenidos en la categoría *Habilidades comunicativas*, mostramos a continuación los porcentajes obtenidos en el conjunto de ítems analizados en relación a esta categoría tanto de los estudiantes como del profesorado.

a) *Estudiantes*

En primer lugar, mostramos los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados a los estudiantes. El ítem que hace referencia a si el alumnado reconoce las nacionalidades y lenguas de otras culturas, más del 50% de los encuestados se muestran muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. Los ítems “Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas”, “En clase se utiliza un lenguaje no discriminatorio” y “En clase aprendemos a comunicarnos de forma intercultural” los encuestados puntúan con más del 50% estas afirmaciones. Esto significa que el alumnado posee habilidades comunicativas, y que también muestran empatía, como podemos ver en los resultados de la afirmación “Soy consciente de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a emigrar” en la que más del 80% se muestra muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. Un ejemplo de esta visión empática del alumnado, la encontramos en afirmaciones tales como:

Mientras que sean buenas personas y nos puedan aportar cosas buenas no nos tiene por quitar el trabajo

(Entrevista E6. Líneas 11-13)

b) *Profesorado*

En relación a los resultados de los cuestionarios del profesorado en referencia a esta categoría, deducimos que más del 60% del profesorado piensa que sus estudiantes reconocen las nacionalidades y lenguas de otras culturas. En los ítems “Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas”, “En clase se utiliza un lenguaje no discriminatorio” y “En clase aprendemos a comunicarnos de forma intercultural” los encuestados puntúan con más del 50% cada afirmación. Con ello podemos decir que el profesorado piensa que su alumnado posee habilidades comunicativas, y que también muestran empatía, como podemos ver en los resultados de la afirmación “Soy consciente de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a emigrar” en la que más del 80% se muestra muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a los intereses de los alumnos por conocer el lenguaje o tradiciones de sus compañeros de otras culturas o creencias opinan:

P: No mucho, no mucho, sí que se hacen actividades también con eso, a veces se ha hecho por ejemplo que cada uno traiga una comida de su país y tal, le resulta curioso pero tampoco... tú sabes que los adolescentes tampoco tienen mucha curiosidad, pero casi por nada pero bueno, tampoco es que muestren un interés loco.

(Entrevista P3. Líneas 99-103)

6.3. Categoría “Capacidad de reflexión sobre la propia cultura”

Con esta categoría “Capacidad de reflexión sobre la propia cultura” finalizamos la dimensión Competencia Intercultural. A continuación, presentamos los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados tanto al alumnado como al profesorado.

a) *Estudiantes*

En relación a la categoría “Capacidad de reflexión sobre la propia cultura” los estudiantes se muestran en referencia a los ítems “Conozco las distintas religiones”, “Conozco el origen de los monumentos más importantes de mi ciudad como por ejemplo el de la Giralda” y “Muchos de nuestros alimentos viene de otros países”, más del 80% de los estudiantes se encuentran muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

Podemos decir que los estudiantes comprenden y aceptan otras culturas y creencias. En el ítem “Las personas inmigrantes viven de la delincuencia y de las drogas” el 73,2 % del alumnado se muestra muy en desacuerdo con esta afirmación, por lo que podemos decir que los encuestados no muestran actitudes etnocentristas. Por otro lado, y refiriéndonos al ítem “Con los inmigrantes

aprendemos muchas cosas” más del 80% del alumnado se manifiesta muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

b) Profesorado

El profesorado se muestra en referencia a los ítems “Mis estudiantes conocen las distintas religiones”, “Mis estudiantes conocen el origen de los monumentos más importantes de mi ciudad como, por ejemplo, el de la Giralda.” y “Mis estudiantes conocen que muchos de nuestros alimentos viene de otros países” más del 50% dicen estar *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con esta afirmación. Podemos decir que el profesorado considera que los estudiantes comprenden y aceptan otras culturas y creencias.

En el ítem “Mis estudiantes creen que las personas inmigrantes viven de la delincuencia y de las drogas” el 73,7 % del profesorado se muestra muy en desacuerdo con esta afirmación, por lo que podemos decir que los encuestados piensan que sus estudiantes no muestran actitudes etnocentristas. Por otro lado, y refiriéndonos al ítem “Mis estudiantes piensan que con los inmigrantes aprendemos muchas cosas” y “En clase conocemos la cultura de otros países”, más del 80% del profesorado se manifiesta muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación, con ello deducimos que los profesores/as piensan que sus estudiantes consideran positivamente otras culturas además de la suya.

E: ¿Ha contribuido a que los alumnos valoren como positivo el pluralismo cultural?

P: Intento que sí, intento pensar que sí o me gustaría pensar que sí, que... que lo valoren de esa... esa manera que... que nos enriquezcan a todos el ver distintas formas de ver la vida, de ver la cultura, de ver algo que pasa, quiero pensar que sí.

(Entrevista P2. Líneas 117-122)

7. Discusión y conclusiones

7.1. Jóvenes frente al espejo de la interculturalidad

En nuestro trabajo pretendíamos estudiar a través de varios ítems, distintos aspectos tales como las actitudes positivas ante la diversidad, las habilidades comunicativas y la capacidad de reflexión sobre la cultura, elemento definitorios de la *Competencia Intercultural*. En los cuestionarios, con respecto a las actitudes positivas ante la diversidad, encontramos que los estudiantes se perciben a ellos mismos como tolerantes, mostrando así actitudes de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes de los demás. Por otro lado, los estudiantes manifiestan tener amigos/as de otras culturas, es decir que establecen relaciones de afecto y confianza con personas de diferentes orígenes, aunque también muestran una tendencia a relacionarse más con las personas de su misma cultura. El alumnado también suele establecer relaciones más positivas que negativas con personas de otras culturas y creencias, y pese a que valoran de forma positiva las vivencias que comparten con otras culturas, expresan ciertas dificultades para relacionarse con ciertas culturas, como la gitana o la rumana.

Con respecto a las habilidades comunicativas, el alumnado en los cuestionarios expresa saber comunicarse de forma intercultural y reconocer las distintas lenguas que hablan las personas de otras culturas. También manifiestan tener capacidad para empatizar y saber comunicarse de manera asertiva. Sin embargo, en sus testimonios podemos observar que a la hora de resolver conflictos utilizan el origen cultural o étnico como un recurso para el ataque, lo cual pone en duda la capacidad asertiva que dicen tener.

Por último, sobre la capacidad de reflexión de la propia cultura podemos decir que los estudiantes en los cuestionarios dicen aceptar la realidad permeable de otras culturas, ya que consideran que gracias a la inmigración conocemos otras realidades y creencias. Aunque al mismo tiempo interpretan en muchas ocasiones la realidad según los parámetros de su propia cultura.

El profesorado, a su vez, también percibe que sus estudiantes tienen actitudes positivas hacia las personas de otras culturas. Así consideran que los alumnos y alumnas se muestran tolerantes, al tiempo que comparten la idea de que tienen la capacidad para establecer relaciones positivas con las personas de otras culturas y creencias, en general, con la salvedad de aquellos que provienen de la comunidad gitana, frente a los que muestran ciertas reticencias. En cualquier caso piensan que sus estudiantes se relacionan mayoritariamente de forma positiva, por lo que podemos entender que estos tienen experiencias agradables con las personas de otros perfiles culturales.

Sobre las habilidades comunicativas el profesorado considera que sus alumnos muestran empatía y son capaces de comunicarse de forma asertiva. Por último, el profesorado considera que sus alumnos son capaces de comprender y aceptar otras culturas y creencias, además creen que sus alumnos no muestran actitudes etnocentristas por lo tanto considerar la cultural relativa al individuo.

7.2. Manchas en el espejo. Discrepancias encontradas

Respecto a la veracidad de las repuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas, encontramos ciertas discrepancias entre lo que expresan en los cuestionarios y en las entrevistas, tanto por parte del alumnado como del profesorado pero siendo más contradictorias en el caso de los docentes. Esto puede deberse a que en las entrevistas tanto profesores como estudiantes le dan ciertos matices a las repuestas que no pueden ser aportadas en los cuestionarios.

Podemos decir, en general, que los estudiantes se perciben así mismos con capacidades interculturales. El profesorado, a su vez, no tiene la misma percepción sobre su alumnado, ya que considera que no siempre tienen actitudes de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes de los demás. También el profesorado reconoce que su alumnado muestra ciertas dificultades a la hora de relacionarse con ciertas culturas como la gitana. En relación a las habilidades comunicativas, deducimos que el profesorado comparte la opinión de sus estudiantes, pero no los considera muy asertivos ya que a la hora de los conflictos entre alumnos de diferentes culturas, los ataques que se realizan hacen referencia al origen. Sobre la capacidad de reflexión sobre la propia cultura, el profesorado piensa que sus estudiantes no comprenden ni aceptan del todo otras culturas, al igual que piensa que tampoco valoran los aprendizajes que nos proporcionan otras culturas.

7.3. Es necesario seguir trabajando...

De todo lo dicho, podemos deducir que el alumnado muestra cierto grado de adquisición de las capacidades relacionadas con la competencia intercultural pero, al mismo tiempo, estas conviven con actitudes prejuiciosas y estereotipadas hacia las personas de otras culturas y creencias. Para poder erradicar estas actitudes negativas se hace necesario favorecer y estimular la competencia intercultural de los estudiantes, tal y como dice la documentación oficial del propio centro:

“La Atención a la Diversidad debe estar orientada a que el alumnado alcance, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas (...) La estructura y el contenido de los distintos elementos curriculares han de tender a alcanzar las competencias básicas y tener en cuenta la diversidad que se aprecia en el aula”

(Inventario Líneas 2923-3044).

Dado que estamos en un entorno multicultural, deben enfrentarse a diario a multitud de situaciones en las que, tanto los estudiantes autóctonos como los provenientes de otras culturas y creencias, deben interactuar entre sí. Estas interacciones no solo se darán dentro del centro, lo cierto es que será en el mundo fuera de este, donde la mayoría de estas interacciones tendrán lugar, y es, por esta razón, por la que creemos que la competencia intercultural tendría que ser parte de esas competencias básicas de la ciudadanía, dejando así de ser una formación puntual. La sociedad necesita adultos capaces de convivir de forma democrática, siendo críticos, reflexivos y globales, capaces de compartir y respetar las distintas individualidades que enriquecen a la sociedad en su conjunto.

Esto se podría lograr si los centros elaboraran un auténtico currículum en el que la Educación Intercultural estuviera aún más presente. Hemos observado a través de los resultados recogidos que, los miembros de la comunidad educativa del I.E.S. Miguel de Cervantes, trabajan aspectos interculturales y se preocupan de la diversidad, y además de ser conscientes de que se enriquecen con ella, pero también hemos encontrado que se trabaja de manera puntual y en muchas ocasiones con agentes externos, más que desde los profesionales que forman parte del personal del centro. Sería aconsejable, en orden a conseguir una mayor significatividad para los profesionales que lo integran, que el profesorado sintiera la necesidad de formarse en interculturalidad para poder así elaborar e impartir sus asignaturas de manera integradora, haciendo sentir a todos sus estudiantes representados en la comunidad educativa a la cual pertenecen. Esto supone una tarea compleja, debido a otros factores que aquí no llegamos a analizar pero que nos han cuestionado y planteado posibles vías de trabajo e investigación futuras.

7.4. Nuestra propuesta de desarrollo de la interculturalidad

Nuestro objetivo fundamental sería desarrollar la competencia intercultural de estudiantes y profesores, de manera integrada en la vida del I.E.S. Miguel de Cervantes de Sevilla, así como actualizar la formación intercultural de estos últimos. A lo largo de nuestro trabajo hemos constatado la existencia de ciertos aspectos a considerar y que reflejamos en el DAFO que aparece a continuación.

<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa formación sobre interculturalidad del profesorado. - Ausencia de un Plan Intercultural. - Falta de un currículum intercultural. - Falta de continuidad de las actuaciones interculturales. 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos sociales (Absentismo, fracaso escolar, Falta de colaboración de la familia...). - Incomprensión de la inmigración. - Racismos - Prejuicios - Estereotipos
<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de educadora social. - Presencia de mediadores y colaboradores interculturales. - Actividades interculturales 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio multicultural - Aportaciones enriquecedoras - Acercamiento a diferentes culturas

Las siguientes líneas de actuación, que podrían formar parte también de la propuesta formativa de centros que quieran desarrollar su labor en este sentido, y que creemos prioritarias serían:

- Dirigida a los estudiantes:
 - a) Desarrollo de la competencia intercultural en todos y cada uno de sus distintos aspectos.
- Dirigida a los profesores:
 - a) Actualización en la atención a la diversidad intercultural.
 - b) Desarrollo de la competencia intercultural.

Que podemos materializar en la propuesta que presentamos ahora en las tablas 3 y 4. Se trata de un programa intercultural en el que se necesita un pleno compromiso de toda la comunidad educativa.

Tabla 3

Propuesta de intervención dirigida a los Estudiantes

Líneas de actuación	Objetivos	Contenido
Conceptos básicos e intercambio de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural - Aplicar conocimientos acerca de las costumbres y creencias del otro (Empatía). 	<ul style="list-style-type: none"> - La multiculturalidad. - Tolerancia - Etnocentrismo y relativismo cultural. - Prejuicios, estereotipos y racismos. - Charlas de personas de distintas procedencia
Conocer otras lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> • las habilidades comunicativas. • la capacidad de reflexión sobre las distintas culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad. - Empatía. - Lenguaje verbal y no verbal - Sensibilidad intercultural - Cortos en diferentes idiomas con temática cultural e intercultural
Salidas Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las costumbres de otras culturas - Reflexionar sobre la realidad permeable de otras culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas temáticas. - Convivencias

Tabla 4

Propuesta de intervención dirigida a Profesores

Líneas de actuación	Objetivos	Contenido
Conocimientos básicos e Intercambio de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural - Aplicar conocimientos acerca de las costumbres y creencias del otro (Empatía). 	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos y libertades. - Xenofobias y racismos. - Prejuicios y estereotipos. - Asertividad. - Empatía. - Lenguaje verbal y no verbal. - Sensibilidad intercultural. - La multiculturalidad. - Tolerancia - Etnocentrismo y relativismo cultural.
Conocer otras lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar <ul style="list-style-type: none"> • habilidades sociales. • la capacidad de reflexión sobre las culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad. - Empatía. - Lenguaje verbal y no verbal. - Sensibilidad intercultural. - Cortos en diferentes idiomas con temática cultural e intercultural - Charlas de personas de distintas procedencia
Actualización en la atención a la diversidad intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer conceptos relacionados con la educación integradora, comprensiva, inclusiva. - Desarrollar estrategias que: <ul style="list-style-type: none"> • atiendan la diversidad intercultural desde el currículum. • metodológicas interculturales - Aplicar técnicas y estrategias para la identificación de necesidades culturales y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización y evolución de la Atención a la Diversidad: normalización, integración, educación comprensiva e inclusión escolar. - La Atención a la Diversidad desde el currículum. - El apoyo colaborativo entre profesores. - La organización del aula: técnicas y estrategias - La identificación y valoración de las necesidades culturales y sociales. - Estrategias específicas de intervención intercultural en Educación secundaria

Este programa intercultural puede ser aplicado de muy diversas formas, las distintas necesidades detectadas aún no están por cubrir, por ello pretendemos trabajar para favorecer el desarrollo de la

competencia intercultural y la formación del profesorado en estos aspectos para que esta competencia sea una herramienta no sólo de integración sino también de creación de verdaderos espacios educativos interculturales.

Anexo A. Cuestionario sobre los prejuicios y estereotipos hacia los inmigrantes o hacia otras personas de distinta cultura o religión

Cuestionario para estudiantes

Con el siguiente cuestionario se pretende conocer la opinión de los estudiantes de Secundaria sobre los inmigrantes y sobre otras personas con distinta cultura o religión, también se recogerá sus opiniones sobre la formación del profesorado. La información proporcionada será usada con fines estadísticos en un proyecto de investigación para la Universidad de Sevilla y será de carácter confidencial. Es muy importante que contestes el cuestionario completo y con honestidad. Agradecemos su cooperación.

EDAD:

CURSO:

GÉNERO:

NACIONALIDAD:

Marque con una X la alternativa que considere más correcta:

Respecto a la inmigración y los inmigrantes, considero que...					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. Reconozco las nacionalidades y las distintas lenguas oficiales que hablan las personas inmigrantes.	1	2	3	4	5
2. Reconozco el derecho de todas las personas a vivir y a trabajar en cualquier país.	1	2	3	4	5
3. Soy consciente de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a emigrar.	1	2	3	4	5
4. Conozco las distintas religiones.	1	2	3	4	5
5. Conozco el origen de los monumentos más importantes de mi ciudad como por ejemplo el de la giralda.	1	2	3	4	5
6. Muchos de nuestros alimentos viene de otros países.	1	2	3	4	5
7. Los inmigrantes contribuyen a que en España se viva mejor	1	2	3	4	5
8. Los inmigrantes nos están invadiendo	1	2	3	4	5
9. Las personas inmigrantes son amables	1	2	3	4	5
10. Reciben más ayuda que los de aquí	1	2	3	4	5
11. Con los inmigrantes aprendemos muchas cosas	1	2	3	4	5
12. Las personas inmigrantes viven de la delincuencia y de las drogas	1	2	3	4	5
13. Las personas inmigrantes son trabajadoras	1	2	3	4	5
14. Por culpa de los inmigrantes se perderá la cultura de España	1	2	3	4	5
15. Deben tener los mismos derechos que los demás	1	2	3	4	5
16. Los inmigrantes quieren imponer su religión	1	2	3	4	5
17. Las personas inmigrantes hacen las cosas bien	1	2	3	4	5
18. Los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia	1	2	3	4	5
19. Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas	1	2	3	4	5
20. Los inmigrantes traen enfermedades a España	1	2	3	4	5
21. Las personas inmigrantes son buena gente	1	2	3	4	5
22. Las personas inmigrantes saturan los servicios sociales	1	2	3	4	5
23. Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere hacer	1	2	3	4	5
24. Los inmigrantes son más machistas que los de aquí	1	2	3	4	5
25. Ayudan a mejorar la economía de España	1	2	3	4	5
26. Tengo simpatía por:					
- Las personas africanas	1	2	3	4	5
- Las personas chinas	1	2	3	4	5
- Las personas rumanas	1	2	3	4	5
- Las personas gitanas	1	2	3	4	5
- Las personas sudamericanas	1	2	3	4	5
- Las personas árabes	1	2	3	4	5

Respecto a la inmigración y los inmigrantes, considero que...					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
27. En España viven demasiadas personas inmigrantes.	1	2	3	4	5
28. Pienso que España es un país tolerante	1	2	3	4	5
29. Pienso que las personas de origen gitano si no la dan a la salida la dan a la entrada	1	2	3	4	5
30. Pienso que todos los árabes son musulmanes	1	2	3	4	5
31. Pienso que todos los musulmanes son islamistas radicales.	1	2	3	4	5
32. Pienso que todos los musulmanes son árabes.	1	2	3	4	5
33. Mis padres pertenecen al AMPA de mi instituto	1	2	3	4	5
34. Voy a los cumpleaños de mis amigos inmigrantes	1	2	3	4	5
35. Mis padres se relacionan con otros padres de compañeros inmigrantes	1	2	3	4	5
36. En mi comunidad tengo vecinos de origen inmigrante	1	2	3	4	5

Respecto a la competencia profesional, considero que...					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. En clase conocemos la cultura de otros países	1	2	3	4	5
2. En clase se utiliza un lenguaje no discriminatorio	1	2	3	4	5
3. En clase se fomenta las relaciones interculturales	1	2	3	4	5
4. En clase se fomenta la tolerancia	1	2	3	4	5
5. En clase se fomenta el respeto hacia otras culturas, religiones, etc.	1	2	3	4	5
6. En clase aprendemos a comunicarnos de forma intercultural.	1	2	3	4	5
7. En los grupos de trabajo de clase colaboro con compañeros inmigrantes	1	2	3	4	5
8. En clase aprendemos a relacionarnos con personas de otras culturas	1	2	3	4	5
9. En clase aprendemos a resolver conflictos a través del dialogo.	1	2	3	4	5
10. Mis profesores saben relacionarse y comunicarse de forma habilidosa	1	2	3	4	5

Cuestionario para profesorado

Con el siguiente cuestionario se pretende conocer la opinión del profesorado de secundaria sobre lo que creen que sus alumnos piensan de los inmigrantes o de otras personas con distintas religión, cultura, etc., y también proporcionar información sobre su propia competencia profesional. La información proporcionada será usada con fines estadísticos en un proyecto de investigación para la Universidad de Sevilla y será de carácter confidencial. Es muy importante que contestes el cuestionario completo y con honestidad. Agradezco su cooperación.

EDAD: CURSO:
GÉNERO: PAÍS DE NACIMIENTO:

Marque con una X según tú opinión, ¿hasta qué punto son verdaderas estas frases?

Respecto a que mis alumnos piensan sobre los inmigrantes o personas de otra cultura o religión, considero que...					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. Mis alumnos reconocen las nacionalidades y las distintas lenguas oficiales que hablan las personas inmigrantes	1	2	3	4	5
2. Mis alumnos reconocen el derecho de todas las personas a vivir y a trabajar en cualquier país	1	2	3	4	5
3. Mis alumnos son conscientes de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a emigrar	1	2	3	4	5
4. Mis alumnos conocen las distintas religiones.	1	2	3	4	5
5. Mis alumnos conocen el origen de los monumentos más importantes de mi ciudad como por ejemplo: la giralda	1	2	3	4	5
6. Mis alumnos conocen que muchos de nuestros alimentos viene de otros países	1	2	3	4	5
7. Mis alumnos consideran que los inmigrantes contribuyen a que en España se viva mejor	1	2	3	4	5
8. Mis alumnos consideran que los inmigrantes nos están invadiendo	1	2	3	4	5

9.	Mis alumnos consideran que las personas inmigrantes son amables	1	2	3	4	5
10.	Mis alumnos consideran que los inmigrantes reciben más ayuda que los de aquí	1	2	3	4	5
11.	Mis alumnos piensan que con los inmigrantes aprendemos muchas cosas	1	2	3	4	5
12.	Mis alumnos creen que los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y las drogas	1	2	3	4	5
13.	Mis alumnos consideran que las personas inmigrantes son trabajadoras	1	2	3	4	5
14.	Mis alumnos creen que por culpa de los inmigrantes se perderá la cultura de España	1	2	3	4	5
15.	Mis alumnos consideran que deben tener los mismos derechos que los demás	1	2	3	4	5
16.	Mis alumnos consideran que los inmigrantes quieren imponer su religión	1	2	3	4	5
17.	Mis alumnos consideran que las personas inmigrantes hacen las cosas bien	1	2	3	4	5
18.	Mis alumnos piensan que los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia	1	2	3	4	5
19.	Mis alumnos consideran que gracia a ellos conocemos otras culturas y lenguas	1	2	3	4	5
20.	Mis alumnos consideran que los inmigrantes traen enfermedades a España	1	2	3	4	5
21.	Mis alumnos consideran que las personas inmigrantes son buena gente	1	2	3	4	5
22.	Mis alumnos consideran que las personas inmigrantes saturan los servicios sociales	1	2	3	4	5
23.	Mis alumnos creen que hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere hacer	1	2	3	4	5
24.	Mis alumnos creen que los inmigrantes son más machistas que los de aquí	1	2	3	4	5
25.	Mis alumnos consideran que ayudan a mejorar la economía de España	1	2	3	4	5
26.	Mis alumnos sienten simpatía por:					
	- Las personas africanas	1	2	3	4	5
	- Las personas chinas	1	2	3	4	5
	- Las personas rumanas	1	2	3	4	5
	- Las personas gitanas	1	2	3	4	5
	- Las personas sudamericanas	1	2	3	4	5
	- Las personas árabes	1	2	3	4	5
27.	En España viven demasiadas personas inmigrantes	1	2	3	4	5
28.	Mis alumnos piensan que España es un país tolerante	1	2	3	4	5
29.	Mis alumnos piensas que las personas de origen gitano sino te la dan a la salida te la dan a la entrada.	1	2	3	4	5
30.	Mis alumnos piensan que todos los árabes son musulmanes	1	2	3	4	5
31.	Mis alumnos piensas que todos musulmanes son islamistas radicales	1	2	3	4	5
32.	Pienso que todas los musulmanes son árabes	1	2	3	4	5
33.	En el AMPA hay padres de alumnos inmigrantes	1	2	3	4	5
34.	Mis alumnos asisten a los cumpleaños de sus compañeros inmigrantes	1	2	3	4	5
35.	Los padres se relacionan de forma positiva con otros padres de alumnos inmigrantes	1	2	3	4	5
36.	Mis alumnos tienen vecinos de origen inmigrante.	1	2	3	4	5

Respecto a la competencia profesional, considero que...					
<i>1= Muy en desacuerdo 2=Desacuerdo 3= Indiferencia 4= De acuerdo 5= Muy de acuerdo</i>					
1. En clase conocemos la cultura de otros países	1	2	3	4	5
2. En clase se utiliza un lenguaje no discriminatorio	1	2	3	4	5
3. En clase se fomenta las relaciones interculturales	1	2	3	4	5
4. En clase se fomenta la tolerancia	1	2	3	4	5
5. En clase se fomenta el respeto hacia otras culturas, religiones, etc.	1	2	3	4	5
6. Se trabaja la comunicación intercultural en clase	1	2	3	4	5
7. Agrupo a mis alumnos de forma inclusiva	1	2	3	4	5
8. Estoy formado en habilidades sociales	1	2	3	4	5
9. Tengo conocimientos sobre resolución de conflictos	1	2	3	4	5
11. Tengo conocimiento de estrategias basadas en la tolerancia y en la diversidad.	1	2	3	4	5

Anexo B. Guion de entrevista para profesorado y estudiantes de 3º y 4º ESO

1. ¿Sabes que son los prejuicios? ¿conoces los distintos tipos de prejuicios? podrías decirme alguno
2. ¿alguna vez has escuchado comentarios como por ejemplo “los inmigrantes nos quitan el trabajo” o “deberían echarlos a todos”?
3. ¿Cómo te sientes/qué piensas cuando escuchas este tipo de comentarios?
4. ¿Consideras que los políticos españoles deben preocuparse primero por los españoles y luego por los inmigrantes?
5. En la barriada del cerezo, muy próxima al centro hay una mezquita, ¿qué te parece que las personas que practican la religión musulmana tenga su propio templo?
6. ¿Alguna vez cuando te has encontrado con alguna persona de origen gitano has pensado que te iba a robar? ¿te sientes inseguro con personas gitanas?
7. ¿Sabes que es un estereotipo?
8. ¿Cómo me describirías a una persona de color?
9. ¿Y a una persona de origen rumano?
10. ¿Tienes amigos/as gitanos, negros, rumanos, musulmanes, extranjeros...?
11. ¿Consideras que las personas que emigran lo hacen por trabajar o por recibir ayudas públicas?
12. ¿Has escuchado alguna vez que las personas de otras culturas o creencias están dispuestos a trabajar por menos dinero que los autóctonos?
13. ¿Piensas que los españoles rechazan puestos de trabajo cuando son de un salario bajo?
14. Conoces la cultura/religión/... de tus compañeros de clase
15. ¿Qué tipos de actividades interculturales realizas en clase?
16. ¿Con quién te sientas en clase? (son de tu misma cultura, raza, religión...)
17. ¿El profesorado fomenta que se relacione el alumnado autóctono con el alumnado inmigrante?
18. ¿El centro realiza actividades para dar a conocer la diversidad que existe en el centro?
19. ¿A qué se deben los principales conflictos entre los estudiantes? ¿y con los profesores?
20. ¿Cómo crees que vive tu centro la realidad multicultural?

8. Referencias

- Abdallah-Preteilla, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Ballesteros-Moscoso, M.A. (2013). Enseñar y aprender a convivir desde el conocimiento: formación de los futuros docentes de Secundaria sobre la cuestión intercultural a través del uso de TIC. En V. Llorent & A. El Fathi (Presidentes). *Actas del Congreso Internacional Hispano-Marroquí "Imagen mediática de Marruecos en España"*. Tetuán, 17-19 de abril de 2013.
- Cabrera, F. A., (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. In M. Bartolomé (Ed). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, (pp. 27-104), Madrid: Narcea.
- Díaz, M.J. (Coord) (1999). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Escarbajal, A. (2009). *Estudios de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para Trabajadores Sociales y Educadores Sociales*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral inédita.
- Figueroa, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge
- García, F. J. & Pulido, R. A. (1992). Educación multicultural y antropológica de la educación. En P. Fermoso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, (pp. 35-70). Barcelona; Narcea
- García, J. L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, pp. 89-109.
- Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), pp. 251-274.
- Malazonia, D., Maglakelidze, S., Chiabrishvili, N., & Gakheladze, G. (2017). Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia. *Cogent education*, (4), pp. 1-17.
- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la Educación Superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica de Educación*, 22(1)
- Morales, S. M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado el 29 de abril de 2011 de http://www.resisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0520108-150238/morales.pdf.
- Pech, C. & Rizo, M. (2014). *Interculturalidad miradas críticas*. Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pozuelos, F. J. (2008). Currículum e interculturales: Aportaciones para una educación transformadora. In Jiménez, A. & Cruz, M. R. (Coord.) *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales*, pp. 71-88. Huelva: ACCEM.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *ALPHA*, pp. 285-300.
- Saez, R. (2006). La educación Intercultural. *Revista de educación*, 339, pp. 859-881.



Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad

Cooperative and collaborative methodologies in teacher training for interculturality.

Alicia Peñalva Vélez

e-mail: alicia.penalva@unavarra.es
Universidad Pública de Navarra. España

Juan José Leiva Olivencia

e-mail: juanleiva@uma.es
Universidad de Málaga. España

Resumen

La sociedad red actual y el sistema educativo del siglo XXI demandan una formación específica para el profesorado, centrada en la capacitación del mismo para la atención a la diversidad cultural e identitaria. En el ámbito educativo se entiende que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad, y formar a la ciudadanía crítica. Los objetivos de este estudio son definir qué son las metodologías activas (cooperativa y colaborativa), y definir su función en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad. De esta forma se podrá garantizar que la formación sea: de tipo técnico-pedagógica, de tipo procedimental y/o metodológica, centrada en el aprendizaje activo del alumnado, y en un enfoque de la enseñanza basado en el aprendizaje por competencias. Todos ellos aspectos básicos para la formación del profesorado para la interculturalidad.

Palabras clave: Formación del profesorado; interculturalidad; metodologías activas.

Abstract

Current network society and inclusive schools needs an specific training for teachers, focused intercultural education and in cultural diversity and identity. In the educational field, it is understood that the intercultural model is the most adequate to manage diversity and train critical citizenship. The objectives of this study are to define what active methodologies are (cooperative and collaborative), and to define their function within the framework of teacher training for interculturality. In this way it will be possible to guarantee that the training is: of a technical-pedagogical type, of procedural and / or methodological type, focused on the active learning of the students, and on a teaching approach based on competency-based learning. All of them are basic aspects for teacher training for interculturality.

Keywords: Teacher training; interculturality; active methodologies.

Recibido / Received: 09-03-2018

Aceptado / Accepted: 04-10-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Peñalva Vélez, A., & Leiva Olivencia, J.J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. doi: 10.15366/tp2019.33.003

1. Introducción

La sociedad red actual (Castells, 2006) y el sistema educativo del siglo XXI (Peñalva-Vélez, López-Goñi y Barrientos, 2017) demandan una formación específica para el profesorado, centrada en la capacitación del mismo para la atención a la diversidad cultural e identitaria (Peñalva Vélez y López-Goñi, 2014; Ortega-Velasco, 2011; Leiva y Escarbajal, 2011). Dicha formación se viene abordando en el plano educativo según Leiva (2010) desde planteamientos interculturales. El mismo autor señala que en el ámbito educativo se entiende que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad, y formar a la ciudadanía crítica (Aguado, 2005; Leiva, 2011). Se puede afirmar por lo tanto que la potencialidad de implementar una educación intercultural e inclusiva ha pasado de ser un propósito de determinados países y sistemas educativos, a convertirse en un objetivo absolutamente clave de la agenda política mundial.

En este sentido, como señalan Peñalva-Vélez y López-Goñi (2014) la formación del profesorado para la interculturalidad debería desarrollar la competencia intercultural como una combinación de capacidades específicas: (1) actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) capacidad comunicativa; (3) capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4) capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad (Jandt, 1995; Deardorff, 2009). Sin embargo la realidad muestra que en el ámbito de la educación superior los docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad intercultural, algo que atenta directamente contra un factor básico de la calidad educativa (Peñalva-Vélez y Leiva, en prensa; Soriano, 2005). Se hace caso omiso como señalan Palomero (2006) y Trujillo (2010) a una de las inquietudes que presenta el profesorado: la formación específica en interculturalidad.

En este sentido también Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo (2014) indican la evidencia de que en general el profesorado no ha recibido, ni en su formación inicial ni en la permanente, una preparación específica para la elaboración de verdaderos currículos interculturales. Aún a pesar de que, como indican distintos autores, la educación intercultural se va a poder desarrollar correctamente si y sólo si el profesorado adquiere aquellas competencias interculturales que les son necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural (Leiva, 2010; Santos-Rego et al., 2014). En este sentido Essomba (2015) remarca que la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad todavía dispone de recorrido, a pesar de la evidencia de que en general el profesorado no ha recibido ni en su formación inicial ni en la permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014). Nuevamente Essomba (2015) señala que “debemos invertir esfuerzos colectivos para incrementar la calidad de las propuestas y, en consecuencia, la efectividad de los impactos transformativos en la realidad educativa” (p.128).

A la hora de abordar el diseño de un plan de formación en el que se establezcan las líneas pedagógicas, didácticas y curriculares básicas en relación a la interculturalidad, se deben tener en cuenta cuatro aspectos o ámbitos de formación docente: (1) los contenidos interculturales, para conocer qué son y qué significan las otras culturas, (2) la capacidad de análisis crítico de las informaciones que se transmiten sobre los “otros” diferentes, (3) el desarrollo de habilidades para entender y respetar otros modos de percibir la realidad, (4) la capacidad de valorar otras culturas e identidades culturales, para fomentar y promover el contacto entre ellas (Peñalva Vélez y Aguilar, 2011). Esta formación de tipo inicial debe ser: (a) instrumental -para facilitar una idea abierta y compleja de la interculturalidad-, (b) conceptual -en torno al conocimiento propio de la interculturalidad, y las habilidades cognitivas y sociales que implica su desarrollo práctico-, (c) autorreflexiva -con la diversidad cultural como eje definitorio y transversal del quehacer docente-, (d) crítico-situacional -para la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones educativas interculturales-, y (e) técnico-pedagógica -que permita una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrece la interculturalidad desde el punto de vista del currículum (Leiva, 2012).

Por último, en la formación intercultural del profesorado deberían plantearse las siguientes dimensiones formativas: la cognitiva (referida a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos), la actitudinal (referida a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia de alumnado de origen inmigrante), la ética (referida a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad en el mundo y en la escuela), la emocional (que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales a través del reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales), la procedimental y/o metodológica (que es la que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de tipo práctico para llevar los principios de la educación intercultural a las aulas y escuelas), la de mediación (que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos) (Leiva, 2010, 2011 y 2012).

En la tabla 1 se recogen los aspectos básicos que se deben concretar a la hora de plantear una formación inicial y permanente del profesorado en los principios y presupuestos del paradigma intercultural. Se indican en primer lugar las cuatro capacidades específicas que se deben desarrollar para la consecución de la competencia intercultural. Se continúa indicando en qué temáticas específicas debe centrarse la formación. Y se concluye indicando cómo debe ser la formación en sí misma, y qué dimensiones formativas debe plantear.

Tabla 1
Aspectos básicos de la formación del profesorado para la interculturalidad

Aspectos básicos	Concreción de cada aspecto
(I) Debe tener como objetivo el desarrollo de la competencia intercultural como combinación de 4 capacidades específicas:	(1) actitudes positivas hacia la diversidad cultural (2) capacidad comunicativa (3) capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales (4) capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad
(II) Se debe centrar en:	(1) los contenidos interculturales (2) la capacidad de análisis crítico (3) el desarrollo de habilidades para entender y respetar otros modos de percibir la realidad (4) la capacidad de valorar otras culturas e identidades culturales
(III) Debe ser:	(1) instrumental (2) conceptual (3) autorreflexiva (4) crítico-situacional (5) técnico-pedagógica
(IV) Debe plantearse las siguientes dimensiones formativas:	(1) la cognitiva (2) la actitudinal (3) la ética (4) la emocional (5) la procedimental y/o metodológica (6) la de mediación

Fuente: elaboración propia

Dado que el fin principal es lograr, bien a través de la formación inicial, bien a través de la formación permanente, la competencia intercultural en el profesorado, resulta fundamental trabajar desde la perspectiva de las metodologías activas, basado en el enfoque de Fernández-March (2006, p.4): el del aprendizaje a lo largo de la vida. Algo que implica necesariamente un cambio en la concepción metodológica tradicional, y la adopción de un enfoque de trabajo a través de metodologías activas. Por eso la finalidad de este estudio es presentar los principales rasgos definitorios de las metodologías cooperativa y colaborativa. Para poder llevarlo a cabo se va a proceder a revisar ambos conceptos de cara a presentar en forma de compendio, los rasgos que de manera principal los

identifican y diferencian entre sí. Resulta difícil encontrar un compendio como el que ahora se presenta en ningún documento que no sea un libro o un capítulo de libro. Por todo ello se puede afirmar que los objetivos de este estudio son definir qué son las metodologías activas (cooperativa y colaborativa), y definir su función en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad.

De esta forma se podrá garantizar que la formación sea de tipo técnico-pedagógica y permita al profesorado una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrece la interculturalidad desde el punto de vista del currículum (Tabla 1, aspecto III -5-). Permitirá así mismo plantear la dimensión formativa de tipo procedimental y/o metodológica, y abordar por lo tanto el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de tipo práctico necesarios para llevar los principios de la educación intercultural a las aulas y escuelas (Tabla 1, aspecto IV -5-). Y permitirá sobre todo plantear la formación para la interculturalidad del profesorado, y el futuro trabajo en las aulas de dicho profesorado, desde un modelo educativo centrado en el aprendizaje activo del alumnado. Centrado en un enfoque de la enseñanza basado en el aprendizaje por competencias, desde la perspectiva del aprendizaje situado, significativo y funcional (Tabla 1, aspecto I).

2. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Actualmente, metodológicamente hablando, las instituciones educativas han vivido un cambio de concepción y metodología, que les ha ayudado a caminar desde enfoques educativos más tradicionales hacia enfoques basados en el aprendizaje por competencias (Rubia y Guitert, 2014). Los procesos de formación se vuelven más abiertos, grupales, sociales y dinámicos. En ello influyen teorías sobre el aprendizaje de autores como Piaget o Vigotsky desde el plano más psicológico, y Freinet o Dewey desde un plano más pedagógico. Tal y como sostiene Fernández-March (2006, p.36): “Asistimos a la transición de un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje”. Los rasgos principales de este nuevo modelo educativo son que se centra en el aprendizaje, que exige el giro del “enseñar” al “aprender” y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida. Se centra además en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores, y en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas. El cambio de modelo educativo se refuerza con el enfoque de la enseñanza basado en competencias, y el aprendizaje por competencias se centra de manea básica en la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes, a partir de un aprendizaje situado.

En este contexto adquieren todo su sentido las que conocemos como “metodologías activas”, un concepto que como señalan Labrador y Andreu (2008) no es nuevo. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se inicia el movimiento de renovación educativa y pedagógica de la Escuela Nueva o Escuela Activa, basado en una serie de principios que derivan en una nueva comprensión de las necesidades de la infancia. González-Fernández y García-González (2012) señalan que la participación activa de todos los integrantes educativos en los procesos de educación, en la línea que marcan los principios de la Escuela nueva conduce a la puesta en marcha de cinco modalidades de aprendizaje:

- El aprendizaje activo: cada persona tiene que aprender por sí misma.
- El aprendizaje autorregulado: cada estudiante debe percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las mismas.
- El aprendizaje constructivo: el conocimiento individual no es una copia de la realidad, al menos en parte, es una construcción personal.
- El aprendizaje situado: el aprendizaje es un proceso situado cuando el contexto de aprendizaje ofrece oportunidades de aplicar los conocimientos adquiridos.
- El aprendizaje social: aprender es un proceso social, cada proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción social.

Como indican Labrador y Andreu (2008) “por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y llevan al aprendizaje” (p.6).

Fomentan la participación activa del alumnado en su proceso educativo y favorecen el aprendizaje significativo. Los componentes básicos a tener en cuenta a la hora de diseñar estos métodos docentes son la organización de los espacios, la selección del método adecuado a cada situación de enseñanza, la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje, y las relaciones interpersonales que se establecen durante las actividades (Fernández-March, 2006). Igualmente, los nuevos entornos TIC generan nuevas formas de enseñar los docentes y aprender los estudiantes, que se basan en orientaciones, espacios, procedimientos y recursos diferenciales (Páramo, Pérez y Ruiz, 2016).

También las metodologías activas forman parte indispensable de estos nuevos entornos, a los que proporcionan nuevos procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican de manera activa al estudiante en su proceso de aprendizaje mediado por dispositivos tecnológicos (Pérez-Tornero y Tejedor, 2016). La implementación de metodologías mediante el uso de las TIC remite directamente al e-learning, que permite plantear el aprendizaje flexible, interactivo y centrado en el estudiante, y, ante todo, apoyado en las tecnologías. Un aprendizaje que se produce por lo tanto en diferentes espacios y contextos mediados por TIC, que no se ata a un espacio único, y que se ajusta a las particularidades del que enseña y aprende. Engloba, entre otros el B-learning y el M-learning (Páramo, Pérez y Ruiz, 2016, p.85).

¿Qué papel juegan el aprendizaje cooperativo y colaborativo en este cambio de concepción educativa y metodológica descrito? Todo proceso de enseñanza-aprendizaje implica una planificación y una toma de decisiones respecto a cómo se estructure el espacio y se planteen las actividades. Según Sánchez-Queija y Pertegal (2014) la estructura de funcionamiento en el aula puede ser de tres tipos básicamente: individual, competitiva o cooperativa. Como explica Pujolàs (2012) la estructura cooperativa supone que la forma habitual de trabajar en el grupo-clase sea realizar las actividades y tareas en grupo. La colaboración y cooperación entre niños y niñas es la fórmula ideal para aprender. Esta forma cooperativa de aprender, que se produce en grupo e incluso en pareja, es un aprendizaje entre iguales que incluye tres formas diferentes de aprender conjuntamente: tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo (Sánchez-Queija y Pertegal, 2014).

Según indican Barkley, Cross y Major (2012) para la mayoría de los educadores los términos colaborativo y cooperativo tienen significados similares. Unos autores utilizan los términos cooperativo y colaborativo de manera intercambiable, otros hacen una clara distinción epistemológica entre ellos, y señalan que el aprendizaje cooperativo difiere del colaborativo en que, en el primero, la utilización de grupos apoya un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula. Para otros autores, el aprendizaje cooperativo no es más que una subcategoría del colaborativo. El aprendizaje colaborativo, al igual que la tutoría y el aprendizaje cooperativo, son tres formas diferentes de aprender conjuntamente entre iguales. La diferencia entre estas tres formas se basa en dos dimensiones: la mutualidad (o grado de implicación en la comunicación entre los participantes) y la igualdad (o igualdad de roles entre los participantes). Tal y como indican Prados et al. (2014, p.141), gráficamente se puede explicar como sigue (Tabla 2):

Tabla 2
Tipos de aprendizaje en función de la mutualidad y la igualdad

Tipo de aprendizaje	Igualdad	Mutualidad
Tutoría	Baja	Depende de la habilidad del tutor y de la implicación del tutorizado
Cooperativo	Alta	Depende del grado en que se anime el aprendizaje grupal y de las recompensas por trabajar en grupo (motivación intrínseca o extrínseca)
Colaborativo	Alta	Alta

Fuente: elaboración propia a partir de Prados *et al.*, 2014, p.141.

Lo cierto es que como señalan Barkley, Cross y Major (2012), resulta necesario distinguir el aprendizaje cooperativo y colaborativo puesto que cada uno tiene unas características que se pueden considerar esenciales y exclusivas, ya que además los fundamentos epistemológicos de ambos son diferentes. La definición más directa del aprendizaje cooperativo es el uso de la enseñanza de

pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo surgió principalmente como una alternativa a lo que parecía una insistencia excesiva de la educación tradicional en la competición. El aprendizaje colaborativo se basa en supuestos epistemológicos diferentes y tiene su origen en el constructivismo social. El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber. En su definición más estricta, parte de la base de que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión.

En definitiva y de manera general, quienes optan por distinguir entre aprendizaje cooperativo y colaborativo señalan que la diferencia entre ellos es que mientras la educación cooperativa parece ser más apropiada para los niños, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para los estudiantes universitarios. Zarzar (2016) indica que aprendizaje cooperativo y colaborativo aun siendo semejantes como ya se ha dicho, implican planteamientos diferentes. Una de las diferencias fundamentales se localiza en el papel del profesor. Mientras que en el aprendizaje cooperativo es quien define el rumbo de trabajo, en el aprendizaje colaborativo el profesor deposita la autoridad en el grupo, que se vuelve autogestionado. El propio Zarzar (2016, p.56), señala de manera gráfica las diferencias entre ambos aprendizajes como sigue (Tabla 3):

Tabla 3
Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Punto de vista	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Origen filosófico y epistemológico	Propuesta técnica y pedagógica que se utiliza como alternativa a la educación tradicional	Tiene sus orígenes en el constructivismo social. El aprendizaje se construye a través de los procesos sociales en los que se involucra la persona
Relación con el sistema educativo	Nueva alternativa para trabajar dentro del sistema educativo	Se cuestiona el statu quo de los sistemas educativos actuales
Papel de autoridad del profesor	El profesor es el centro de la autoridad de la clase, el que define el rumbo	El profesor deposita la autoridad en el grupo. El grupo es autogestivo
Cómo se definen las actividades a realizar	El profesor define las actividades a desarrollar y las tareas a realizar	Las tareas son definidas de común acuerdo con el grupo
Tipos de tareas a realizar	Suelen ser concretas, específicas y cerradas	Son más abiertas, menos estructuradas y más complejas
Uso de técnicas específicas	Se han creado gran variedad de técnicas y estrategias instruccionales como apoyo para el trabajo docente	No hay variedad de estrategias, ya que no es papel del profesor el diseñarlas y aplicarlas
Mecanismos y criterios para la evaluación	El profesor los define	Se definen de manera compartida con el grupo

Fuente: elaboración propia a partir de Zarzar, 2016, p.56.

Con todo, es necesario igualmente recordar que para ambos el propósito de la educación es construir comunidades de aprendizaje que tengan como objetivo preparar a los ciudadanos del futuro. Por lo que ambos dan importancia a la participación activa del estudiante en el trabajo en grupos pequeños, frente a la enseñanza pasiva. En ambos los grupos pequeños siempre tienen tareas específicas que realizar. Ambos se fundamentan en una aproximación al aprendizaje basada en el descubrimiento. En ambos a los participantes en los equipos de trabajo se les asignan roles (aunque son menos los roles asignado en el caso del aprendizaje colaborativo). En ambos los estudiantes deben poseer habilidades para el trabajo grupal, aunque en el aprendizaje cooperativo esto se plantea explícitamente como un objetivo de aprendizaje. En ambos casos el trabajo grupal se da dentro de un marco previamente establecido, aunque en el aprendizaje cooperativo este marco está más estructurado que en el aprendizaje colaborativo.

3. La educación intercultural a través de metodologías de tipo cooperativo y colaborativo

La función que desempeñan las metodologías activas en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad es doble. Por un lado, estas metodologías, por su propia definición y fundamentación teórico-práctica, son las que mejor contribuyen al desarrollo de competencias. Por otro lado, por el hecho de que el profesorado formado a partir de estas metodologías, será capaz de emplearlas de manera activa a la hora de definir y poner en marcha su propia actividad docente, desde los principios de la interculturalidad y la inclusión. Para Riera (2011) la escuela inclusiva es la que asume el compromiso de atender a todos sin excluir a nadie, y de hacerlo además según sus necesidades educativas. Es una escuela que agrupa al alumnado de manera heterogénea, y que se centra en el desarrollo de una estructura de aprendizaje de tipo cooperativo, no individualista ni competitiva. Atiende a la diversidad, se basa en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y tiene como prioridad el aumento de las interacciones de los alumnos, ya que las considera como factores básicos de su aprendizaje individual y grupal. Por ello el aprendizaje cooperativo y colaborativo se consideran metodologías fundamentales en la construcción de esta escuela inclusiva que debe además ser intercultural.

Para Banks (2008) la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa (López Melero, 2004). Según Santamaría (n.d) (en Malik y Sánchez, 2006, p.204-207) la metodología o estructura de aprendizaje cooperativa contribuye notablemente a la mejora de los aprendizajes, y el aprendizaje cooperativo tiene las siguientes ventajas para los procesos educativos interculturales:

- Responde a las necesidades de una sociedad multicultural
- Contribuye al desarrollo cognitivo, consiguiendo aumentar la variedad y riqueza de experiencias que proporciona la escuela
- Reduce la ansiedad y fomenta la autoestima de los alumnos
- Fomenta la interacción
- Fomenta la autonomía e independencia
- Permite la adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos
- Promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico
- Favorece el desarrollo socio-afectivo
- Aumenta la motivación hacia el aprendizaje escolar
- Mejora el rendimiento académico
- Contribuye a reducir la violencia en la escuela

Escarbajal (2010, 2011) afirma que si hablamos de educar interculturalmente mediante procedimientos colaborativos enseguida hemos de pensar en los instrumentos que se consideran idóneos para conseguir estas situaciones: las estrategias de trabajo grupal. Las personas no son sólo producto de las situaciones sociales sino creadoras de ellas; son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas. Ello se hace, fundamentalmente, a través del intercambio de significados, producto de la interacción social experimentada en el desarrollo de estrategias cualitativas, mediante el aprendizaje colaborativo. De este modo, el conocimiento significativo se torna en un tipo de conciencia compartida: todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa. El trabajo con estrategias colaborativas no sólo es un procedimiento metodológico recurrente para trabajar la diversidad en el aula, sino que es mucho más, es un elemento educativo imprescindible tanto para los alumnos como para los profesores.

En este trabajo se debe potenciar lo que se llama inteligencia cultural, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada miembro del grupo aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. Otra ventaja del trabajo colaborativo es el reparto de la carga cognitiva y afectiva que supone realizar una tarea que requiere esfuerzo mental; así se afianza la

idea de que es posible alcanzar objetivos difíciles con la ayuda de todos, se reparte responsabilidad y esfuerzo, se motiva y se eleva la autoestima. El trabajo colaborativo permite un aprendizaje cara a cara con interacciones directas; con él se alcanza un nivel más profundo y permanente de comprensión, pensamiento crítico y creativo, a la vez que se forman actitudes positivas hacia los demás y mayores niveles de confianza en el conocimiento y capacidades.

4. Conclusiones

Como señala Fernández-March (2006) todo proceso de enseñanza busca crear un proceso de aprendizaje en un contexto concreto, en un momento concreto, y en base a unos objetivos concretos. Para ello se necesita disponer de una metodología, que la autora define como “el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes” (p.41). Además deben organizarse de manera sistemática e intencional. Hay que tener en cuenta además que todo método tiene unos fundamentos en base a los que se define: (1) la interrelación que se va a establecer entre el docente y alumnado, (2) cómo se organiza la actividad del alumnado sobre el objeto de estudio, (3) qué proceso de asimilación del contenido de la enseñanza va a seguir el alumnado. En este sentido González-Fernández y García-González (2012) señalan que la participación activa de todos los integrantes educativos en los procesos de educación, en la línea que marcan los principios de la Escuela nueva y del actual enfoque de la enseñanza basada en competencias, conduce a la puesta en marcha de cinco modalidades de aprendizaje:

- El aprendizaje activo: cada persona tiene que aprender por sí misma.
- El aprendizaje autorregulado: cada estudiante debe percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las mismas.
- El aprendizaje constructivo: el conocimiento individual no es una copia de la realidad, al menos en parte, es una construcción personal.
- El aprendizaje situado: el aprendizaje es un proceso situado cuando el contexto de aprendizaje ofrece oportunidades de aplicar los conocimientos adquiridos.
- El aprendizaje social: aprender es un proceso social, cada proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción social.

Los enfoques teóricos subyacentes a todos ellos son: (1) el constructivismo, con sus principios de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes; (2) el enfoque sociocultural, que considera que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, y lo fundamenta en principios como el de la interacción continua del profesor con los estudiantes y de los estudiantes entre sí; (3) el enfoque dialógico, que percibe el diálogo como indispensable para la construcción del conocimiento. Entiende el diálogo como la acción conjunta del alumnado, de las familias, la comunidad y los profesionales de la educación.

Tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo, como metodologías aplicadas a la educación intercultural, al desarrollo de competencias interculturales y a la formación del profesorado para la interculturalidad, son procesos que permiten el trabajo en equipo por la diversidad. Aguado y Mata (2017, pp.22-24) señalan que la formación en educación intercultural debe seguir tres premisas básicas: un enfoque intercultural en educación versus formación en educación intercultural; formación en centros y redes versus formación individual y en grupo; revisión de creencia y prácticas versus entrenamiento en técnicas y metodologías. Para todo ello resultan imprescindibles todos los métodos y técnicas, de tipo cooperativo y colaborativo, que se pueden poner en marcha a través de las metodologías activas. La gestación de estos vínculos debe reafirmar el cuidado y la confianza pedagógica en los estudiantes como legítimos en su diversidad personal y cultural, como seres únicos e irrepetibles. Esto está fuera de toda duda. La participación y la generación de sinergias para aprender a convivir desde la inclusión y la interculturalidad van a posibilitar un cambio positivo, una transformación de la escolaridad en humanidad.

Porque consignan un aprendizaje significativo, porque no sólo se produce aprendizaje de conocimientos curriculares o académicos, porque permite el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo o la valoración de otros puntos de vista a través de la interacción con otros compañeros.

También resulta muy apropiado para debatir y cuestionar los conceptos e ideas que se consideran normalmente como conocimientos válidos, contribuyendo así a la construcción conjunta del conocimiento y al aprendizaje por descubrimiento, ayudando a los participantes a ser partícipes auténticos de su aprendizaje, junto con otros compañeros. Todo ello básico a la hora de trabajar la interculturalidad como un vehículo privilegiado para trabajar valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación inclusiva (Leiva, 2016).

Los objetivos perseguidos en este trabajo se han logrado desde el punto de vista de que se han definido las metodologías activas, y la diferencia que existe cuando al referirnos a ellas hablamos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Igualmente se ha perfilado cuál debe ser la principal misión de dichas metodologías a la hora de plantear la puesta en marcha de la formación intercultural del profesorado. Debe quedar claro que este estudio es sólo un punto de partida para posteriores estudios, que aborden con sistematicidad y profundidad en qué medida las metodologías activas forman parte de la formación del profesorado, y de la puesta en marcha de propuestas educativas de carácter intercultural. Las limitaciones de este estudio son las propias de todo estudio teórico, cuya finalidad es describir el estado de la cuestión de un asunto, y describir los rasgos fundamentales del mismo.

5. Referencias

- Aguado, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *Revista de educación*, 7, pp.43-52.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario* (2a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- González-Fernández, N. & García-González, J. L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), pp. 80-93.
- Castells, M. (coord.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deardorff, D. K. (2009). *Intercultural competence model*. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Escarbajal, A (2011). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, pp. 161-179.
- Essomba, M. A. (2015). La formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- González-Fernández, N. & García-González, J. L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), pp. 80-93.
- Jandt, F. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Labrador, M. J. & Andreu, M. A. (Eds.) (2008). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas (GIM4)*. Valencia: Editorial UPV.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), pp. 43-56.
- Leiva, J. J. (2011a). Principios pedagógicos de la educación para la convivencia intercultural. En J. J. Leiva & R. Borrero, *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural* (pp. 41-66). Barcelona: Octaedro.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Número monográfico. (Oct.), pp. 8-31.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), pp. 29-43.

- Leiva, J. J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(2), pp. 389-416.
- Malik, B. & Sánchez, I. (2006). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. En T. Aguado, & M. del Olmo (Eds.) (2006). *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 201-220). Madrid: Editorial Centros de Estudios Ramón Areces, UNED.
- Ortega-Velasco, M. S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, pp. 521-532.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en Pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55 (20, 1), pp. 207-230.
- Páramo, M. B., Pérez, R. & Ruiz, F. J. (2016). Metodologías activas para la formación con tecnologías. En M. J. Gallego-Arrufat & M. Raposo-Rivas. *Formación para la educación con tecnologías* (pp. 84-92). Madrid: Difusora Larousse-Ediciones Pirámide.
- Peñalva Vélez, A. & Aguilar, M. J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad*, 5 (1), pp. 73-85.
- Peñalva Vélez, A. & Leiva, J. J. (en prensa). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*.
- Peñalva Vélez, A. & López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 139-153.
- Peñalva Vélez, A., López-Goñi J. J. & Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad red. *Contextos Educativos*, 20, pp. 201-215.
- Pérez-Torenero, J. M. & Tejedor, S. (Eds.). (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Prados, M. M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., Del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. D., Ridao, P., Ortega F. J. & Mora-Merchán, J. (2014). *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, pp. 89-112.
- Sánchez-Queija, I. & Pertegal, M. A. (2014). La interacción entre iguales en el aula: el trabajo cooperativo. En M. M. Prados et al. *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 123-137.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Trujillo, F. (2010). Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado. En R. Flecha, *Libro Blanco de la Educación Intercultural, volumen 31(4)* (pp. 52-53). Aragón: FETE-UGT.
- Zarzar, C. (2016). *Instrumentación didáctica por competencias*. México: Grupo Editorial Patria.



La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular

Intercultural education in the Ecuadorian context of higher education: a case of curricular innovation

Santiago Alonso-García

sag@us.es

Universidad de Sevilla, España

Yosbanys Roque-Herrera

yroque@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Verónica Juárez-Ramos

vjuarez@unex.es

Universidad de Extremadura, España

Universidad de Almería, España

Resumen

La interculturalidad en la educación constituyó uno de los principales objetivos propuestos en la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI. La UNESCO en su informe sobre la ciencia (2015), desarrolla una serie de argumentos que nos dan las claves para generar políticas con una adecuada orientación hacia el éxito. Al respecto, en el contexto de la Universidad Nacional de Educación se desarrolló una investigación cuyo propósito fue innovar los planes de educación superior del país mediante la creación de nuevos elementos curriculares contemplados durante la implementación de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en el año 2015. La muestra del presente estudio estuvo constituida por los documentos rectores del proceso de enseñanza en la educación superior ecuatoriana; además de aquellos derivados del diseño curricular de la oferta académica en cuestión. Los datos se recogieron utilizando la técnica de revisión de documentos. La conclusión de este estudio nos deja ver como la competencia investigadora se traza como eje transversal de todos los elementos curriculares a lo largo de los nueve semestres de la titulación, erigiéndose como elemento de formación del profesorado referente a nivel mundial.

Palabras clave: interculturalidad; educación superior; política educativa; competencia; innovación.

Abstract

Interculturality in education was one of the main objectives proposed in the World Declaration on Higher Education for the 21st century. UNESCO in its report on science (2015), develops a series of arguments that give us the keys to generate policies with an adequate orientation towards success. In this regard, in the context of the National University of Education, a research was developed whose purpose was to innovate the higher education plans of the country through the creation of new curricular elements contemplated during the implementation of the Degree in Intercultural Bilingual Education in the year 2015. The sample of this study was constituted by the governing documents of the teaching process in Ecuadorian higher education; besides those derived from the curricular design of the academic offer in question. The data was collected using the document review technique. The conclusion of this study allows us to see how the research competence is traced as a transversal axis of all the curricular elements throughout the nine semesters of the degree, becoming an element of teacher training referring worldwide.

Keywords: interculturality; higher education; educational policy; skill; innovation.

Recibido / Received: 31-05-2018

Aceptado / Accepted: 01-10-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y., & Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58. doi: 10.15366/tp2019.33.004

1. Introducción

La interculturalidad en la educación constituye uno de los principales objetivos propuestos en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO. Ese hecho ocurrió a la luz de la necesidad de establecimiento de políticas de reconocimiento de la diversidad, con énfasis en la realización de acciones afirmativas en materia de brindar acceso a las universidades a los individuos que formaban parte de los "grupos minoritarios" y culturalmente diferentes de la concepción occidental tradicional. Ese documento (UNESCO, 1998) indica que:

“Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades [...] Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos, tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel” (artículo 3, D).

En Ecuador, se garantiza la interculturalidad de los procesos de enseñanza en todos los niveles mediante la legislación vigente: la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008), el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida (SENPLADES, 2017), la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Superior (Asamblea Nacional, 2011). Esos mecanismos gubernamentales son los que regulan el derecho de las personas a ser instruidos en su propia lengua estando inmersos en su ámbito cultural dentro de un país catalogado como multiétnico.

La educación intercultural o cultura de la diversidad en la institución educativa, como suele llamársele por diferentes investigadores (Leiva, 2013:170), relaciona tres conceptos primordiales: diversidad, cultura y educación. Este posicionamiento parte de la singularidad de cada sujeto en sus dimensiones psicológica, social y biológica; singularidad que en el contexto escolar reclama equidad, tolerancia, respeto y diferenciación en la actividad formativa para todos los individuos (Guzmán-Muñoz, Muñoz-Muñoz, Preciado-Espitia & Menjura-Escobar, 2014; Loaiza-Rendón, 2011).

El Sistema de Educación Superior Ecuatoriano se basa en la formación académica y profesional desde una visión científica y humanista; en la que, ciencia y saberes ancestrales coexisten en una relación simbiótica para la construcción de soluciones a los problemas del país; todo eso en relación directa con el desarrollo de la competencia investigadora en los educandos (Asamblea Nacional, 2010).

La implementación de la interculturalidad como eje transversal en los procesos formativos, que se desarrollan en los diferentes niveles de enseñanza, requieren de la preparación de profesionales de la educación capaces de asumir los desafíos que eso implica. La literatura ofrece muchos y diversos elementos del nivel teórico acerca de la inclusión dentro de este complejo fenómeno social, cuya aplicación a la realidad escolar solo podrá ser llevada a cabo por un maestro formado con ese fin (Rojas-Cortés, & González-Apodaca, 2016).

Tomando como referencia todo ese marco teórico, político e histórico, en Ecuador se generó el proyecto curricular profesional del Licenciado(a) en Educación Intercultural Bilingüe. El mismo se centra en el protagonismo de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias generales y específicas que anteriormente solo estaban definidas para estudios de postgrado (Bastidas-Jiménez, 2015); lo que permitirá el éxito en el proceso de transformaciones que se desarrollan en el Sistema Educativo Nacional ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

En el estado ecuatoriano se establece como descentralizado y plurinacional, lo cual despunta desde un inicio su virtud intercultural. Uno de los puntos fuertes de la interculturalidad ecuatoriana es el trato del idioma y la comunicación. De forma oficial, el kichwa y el shuar son idiomas cooficiales de relación intercultural junto con el español sin dejar de lado el resto de los idiomas, ya que estos toman su relevancia y son de uso cooficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan. (art.2). La comunicación es vista como libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los

ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos, lo que promueve un respeto no solo legal sino social a las diversas interacciones de los pueblos ecuatorianos.

En Ecuador, la educación intercultural tiene un interés público por lo que bajo la protección estatal para así garantizar el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato. Esta educación tiene que desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior.

El responsable de articular la educación intercultural es el sistema nacional de inclusión y equidad social. Este se define como el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo. El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación (340)

El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV, 2013), tiene como meta la equidad, el desarrollo integral, la revolución cultural, la revolución urbana, la revolución agraria y la revolución del conocimiento. En él se da el reconocimiento de la diferencia lo cual abre el espacio para la promoción de la garantía de oportunidades igualitarias. La interculturalidad es fundamental en el desafío que se propone el pueblo ecuatoriano este desafío, pues esta reconoce como diferentes aspectos como: origen, prácticas, costumbres, conocimientos y saberes. Si bien la interculturalidad es un término transversal al espíritu del documento, el PNBV (2013, p.181) se identifica de forma directa con el objetivo 5: construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad

La interculturalidad en la educación superior se articula por medio de la Ley orgánica de derecho de la Educación Superior (LOES, 2010). En la LOES queda definido el derecho del alumnado a recibir una educación superior intercultural, incluyente y diversa. De igual forma se establecen como fin el generar espacios para el fortalecimiento de una sociedad intercultural y plurinacional según el derecho del buen vivir. La Loes subraya como una de sus funciones la de promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad.

Finalmente, debido a este gran interés por la interculturalidad y la educación, el estado ecuatoriano abre la posibilidad de promover a nivel universitario la creación de una licenciatura de licenciatura en ciencias de la educación intercultural bilingüe en función de unos parámetros de innovación establecidos por el Consejo de Educación Superior (CES). Es tal la trascendencia de la visión intercultural de Ecuador que esta se proyecta como ejemplo a los países de Latinoamérica y el Caribe para potenciar la diversidad cultural, la interculturalidad y la conservación del patrimonio.

2. Metodología

Sobre el contexto de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador, se desarrolla una investigación documental descriptiva, de corte transversal y un enfoque cualitativo (Tamayo, 2004); cuyo propósito fue describir los elementos curriculares contemplados durante la implementación de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en el año 2015.

La muestra estuvo constituida por los documentos rectores del proceso de enseñanza en la educación superior ecuatoriana; además de aquellos derivados del diseño curricular de la oferta académica en cuestión. Los datos se recogieron utilizando la técnica de revisión de documentos (Ocampo, 2009), para lo cual se diseñó la respectiva guía. Las variables estudiadas fueron:

- Política educativa ecuatoriana en educación superior.
- Transversalidad de la competencia en investigación y la interculturalidad en el diseño curricular de la carrera objeto de estudio.

3. Resultados y discusión

El análisis del contexto político educativo nacional ecuatoriano permitió establecer que el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, en la Universidad Nacional de Educación, respondió a las directrices de innovación trazadas.

La descentralización y la plurinacionalidad constituyen los principios político-administrativos del estado ecuatoriano; lo que constituye otro elemento que favorece el desarrollo de la interculturalidad. De igual manera, el establecimiento del kichwa y el shuar como idiomas oficiales junto al español dentro del territorio nacional refleja el respeto a la diversidad; derecho que también aplica para los medios de difusión masiva (Rodríguez-Caguana; 2016).

En relación con la identificación diversidad cultural como una de las potencialidades del Ecuador, su sistema educativo se centra en un conjunto de principios dirigidos a mantener y fortalecer esta riqueza patrimonial nacional (Jara-Cobos & Massón-Cruz, 2016; Krainer, Aguirre, Guerra & Meiser, 2017):

- Desarrollo holístico del ser humano
- Respeto de los derechos humanos y del medio ambiente
- Calidad y calidez en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Equidad de género.
- Fortalecimiento de la iniciativa individual y comunitaria
- Justicia, solidaridad y paz.
- Desarrollo de las artes y la cultura física
- Formación en los educados del pensamiento crítico y las competencias para crear y trabajar.
- Democracia participativa, obligatoria, intercultural, incluyente y diversa como mecanismo de funcionamiento de los diferentes niveles de gobierno.
- La interculturalidad de la educación, con la garantía de acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

En relación con lo anterior, Karla Vivar (2014), la interculturalidad en la universidad tiene la potencialidad de equilibrar los escenarios políticos en cuanto a los grupos de poder. En consecuencia, las instituciones de educación superior representan un capital político significativo para los gobiernos, que se refleja en sus prácticas de administración y gestión. La educación intercultural constituye uno de los engranajes fundamentales del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social. El cual se define como el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos de los planes de desarrollo nacional.

En relación con la transversalidad de la investigación en el currículo de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, en la Universidad Nacional de Educación, se constató que se cumple ese principio.

Tabla 1

Situación de la competencia investigadora en los elementos curriculares.

	UNIDADES DE FORMACIÓN				CAMPOS DE FORMACIÓN				PERÍODOS ACADÉMICOS
	BÁSICA	FORMACIÓN PROFESIONAL	TITULACIÓN	FORMACIÓN TEÓRICA	PRAXIS PRE-PROFESIONALES	INTEGRACIÓN DE CONTEXTOS SABER Y CULTURA	EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	semestres
INNOVACIÓN DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN EL PLAN EIB	100%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	20%	100%

Fuente: elaboración propia.

El informe sobre la ciencia emitido por la UNESCO (2015) instó a la necesidad de establecer eficientes políticas científicas nacionales en los países en vías del desarrollo. Las mismas se fundamentaron en un estudio realizado al respecto, donde se reflejó que durante la crisis económica de 2008 los países más industrializados aumentaron el gasto interior bruto en Investigación y Desarrollo (I+D), pasando de 1,132 billones de dólares en 2007 a 1,478 en 2013, representando un incremento del 31% e incidiendo en el 20% de aumento del Producto Interior Bruto (PIB) mundial.

Ese mismo informe destaca que los Estados Unidos de América constituye el país que más invierte en I+D, con un gasto de hasta el 28,1% de su producto interno bruto; al cual le siguen China (20%), la Unión Europea (19%) y del Japón (10%).

El Estado Ecuatoriano apuesta por la investigación científica e innovación tecnológica integrados a la aplicación de los saberes ancestrales, como una vía para fortalecer la economía nacional (Krainer & Guerra, 2012). Las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental en esa estrategia. En el caso de las universidades públicas, la legislación vigente establece la obligación de destinar no menos del 6% del presupuesto anual a actividades de I+D; al respecto, el Banco Mundial (2017) reportó que la inversión real estuvo alrededor del 5%.

En relación con lo anterior, el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano propende el desarrollo y formación de conocimientos integrales, ancestrales, disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales e investigativos; así como, de las habilidades comunicativas que se requieran en correspondencia con el perfil del egresado declarado en el proyecto curricular de las correspondientes ofertas académicas (Consejo de Educación Superior, 2013).

El Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES) establece las características y estructuras curriculares, que deben cumplir las ofertas académicas en ese nivel de enseñanza (Consejo de Educación Superior, 2013). Ese documento se complementa con el Reglamento de Presentación y Aprobación de las Carreras y Programas de las IES (Consejo de Educación Superior, 2014), en lo que se refiere a las unidades de organización y los campos de formación que deben ser tenidos en cuenta durante los diseños y rediseños de las carreras universitarias.

Los objetos, competencias y necesidades de aprendizaje que se declaran en cada proyecto curricular de los diferentes programas o carreras se corresponden con los sistemas de conocimientos establecidos en los planes de estudio. Esas estructuras poseen consistencia y coherencia interna, tanto entre los perfiles de ingreso y egreso con respecto al entorno socio-cultural formativo en que se desempeñará el futuro profesional. Al respecto, se establecen las siguientes unidades de organización curricular:

1. Básica: está dirigida a la formación general y la introducción del estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan las respectivas carreras, así como en las metodologías e instrumentos propios de estas y el contexto socio-cultural en que se desarrolla la correspondiente profesión.
2. Profesional: se orienta al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación profesional de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre profesional.
3. Titulación: la que incluye las asignaturas, cursos que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión; cuyos resultados finales fundamentales son:
 - a) Elaboración y defensa de un trabajo de titulación, basado en un proceso de investigación de hasta el nivel descriptivo.
 - b) Preparación para enfrentar con éxito el examen final de grado.

La distribución del sistema de conocimientos dentro de las unidades de organización curricular es progresiva y la agrupación de estos se da en asignaturas en correspondencia con el semestre de formación. En la planificación curricular, las carreras y programas incluyen campos de formación, redes, adaptaciones y vínculos transversales, que permitan abordar el aprendizaje de modo integrado. Los campos de formación de la educación superior de tercer nivel o de grado se organizan de la siguiente manera (Consejo de Educación Superior, 2013, p.19):

1. Fundamentos teóricos: integran el conocimiento de los contextos, principios, lenguajes, métodos de la o las disciplinas que sustentan la profesión, estableciendo posibles integraciones de carácter multi e interdisciplinar.
2. Praxis profesional: relaciona conocimientos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre profesionales, además de los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas.
3. Epistemología y metodología de la investigación: incluyen los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión. En este campo formativo se incluirá el trabajo de titulación.
4. Integración de saberes, contextos y cultura: comprende las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que complementan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país y el mundo. En este campo formativo se incluirán, además, los itinerarios multi profesionales, multi disciplinares, interculturales e investigativos.
5. Comunicación y lenguajes: se comprende el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital, necesarios para la elaboración de discursos y narrativas académicas y científicas. Incluye, además aquellas asignaturas, cursos, o sus equivalentes, orientados al dominio de la ofimática (manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación), y opcionalmente, de lenguas ancestrales.

Tabla 2

Relación de asignaturas para el desarrollo de la competencia en investigación y elementos curriculares.

UNIDADES DE FORMACIÓN	CAMPOS DE FORMACIÓN			PERÍODOS ACADÉMICOS semestres
	FORMACIÓN TEÓRICA PRAXIS PRE-PROFESIONALES INTEGRACIÓN DE CONTEXTOS SABER Y EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN		COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	
UNIDAD FORMACIÓN BÁSICA		Investigación y acción participativa: lesson study		1º
		Investigación y acción participativa: Historias de Vida		2º
		Modelos y procesos de investigación educativa: Observación y exploración		3º
		Modelos y procesos de investigación educativa: Diagnóstico		4º
UNIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL		Modelos y procesos de investigación educativa: Diseño y planificación de la investigación	Taller escritura del plan de investigación	5º
		Modelos y procesos de investigación educativa: Ejecución del diseño de investigación		6º
		Modelos y procesos de investigación educativa: Ejecución del diseño de investigación		7º
UNIDAD DE TITULACIÓN		Modelos y procesos de investigación educativa: Interpretación y reflexión, Construcción del sentido	Taller escritura del informe de investigación	8º
		TRABAJO DE TITULACIÓN: EIB Redacción del Informe Final		9º

Fuente: elaboración propia.

Las asignaturas destinadas al aprendizaje de la competencia digital, son tomadas u homologadas desde el inicio de la carrera, pudiendo los estudiantes rendir una prueba de suficiencia y exoneración, por niveles, al inicio de cada período académico e innovador.

En la educación superior ecuatoriana, el proyecto curricular de todas las titulaciones debe incorporar criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo. Esta incorporación se podrá realizar de las siguientes formas:

1. Modelos de aprendizaje: en los que se contextualización de los aprendizajes a través de metodologías educativas que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo de saberes. Desarrollará la referencia a conocimientos pertenecientes a diversas

cosmovisiones, epistemologías o perspectivas de pueblos, nacionalidades o grupos socioculturales.

2. Itinerarios académicos: en los que se crean asignaturas y cursos o itinerarios específicos dentro de una carrera o programa académico, que integren saberes ancestrales y de aplicación práctica en determinados campos de formación profesional, siempre que se garantice su coherencia y pertinencia.
3. Modelos interculturales de educación superior: en los que se genera modelos educativos interculturales integrales, a través del diseño e implementación de carreras, programas o la creación de instituciones de educación superior o de sus unidades académicas, específicas para estos fines.

En relación a esto se ha de promover en la educación superior según el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (SENPLADES, 2013) el aprendizaje intercultural y el diálogo de saberes en los diferentes tipos de carrera de la formación de grado, la interculturalidad se articulará en la medida que sea pertinente y siempre que ello sea posible, mediante las siguientes estrategias:

1. Abordar, en los contenidos curriculares, los saberes correspondientes a los principales enfoques epistemológicos y perspectivas históricas de las nacionalidades y pueblos ancestrales, y otros grupos socio culturales, garantizando el diálogo intercultural de las ciencias y las tecnologías.
2. Propiciar procesos de experimentación de los saberes, tecnologías y prácticas de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, y otros itinerarios culturales.
3. Estimular, en las carreras, perspectivas y saberes genuinamente interculturales. Propiciar el diálogo entre los saberes ancestrales y aquellos inherentes a lo científico tecnológico en las Instituciones de Educación Superior; en los que se respeten y enriquezcan las cosmovisiones, epistemologías y los saberes prácticos, tradicionales, ancestrales y cotidianos, así como las particularidades lingüísticas implicadas.

Las estrategias didácticas dirigidas a potenciar el respeto a la diversidad mediante un aprendizaje intercultural utilizando ambientes educativos y metodologías apropiadas para el desarrollo de los contenidos curriculares. Al respecto, se ha preponderado la implementación de procesos y procedimientos que respeten y potencien las diferencias de género, etarias y aquellas derivadas de la identidad étnica, las capacidades diversas y características socio económicas e itinerarios culturales, y las concepciones de la relación con la naturaleza que conformen las identidades. Los educandos pertenecientes a los grupos sociales históricamente excluidos o discriminados, se invisten de derecho a incorporarse de manera incluyente a carreras y programas que garantizan su plena participación en las actividades académicas, en el marco de la igualdad intercultural de oportunidades.

El perfil docente del licenciado en Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Nacional de Educación está orientado al desarrollo de competencias profesionales, investigativas, didácticas y de gestión pedagógica para construir y democratizar el conocimiento intercultural. Desde esa perspectiva, la prioridad establecida se dirige a incidir en los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, para el respeto y reconocimiento de las dimensiones humanas, sociales y culturales en la comunidad.

El propósito central de la carrera es construir una sociedad justa, equitativa, libre e intercultural, a través de la promoción de procesos que democratizen el conocimiento, que incentiven el diálogo de saberes y faciliten la participación ciudadana en el desarrollo educativo del país; todas estas como parte fundamental en la concreción del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

Se persigue, además, potenciar la interpretación crítica de enfoques, teorías y núcleos conceptuales fundamentales de la filosofía, la pedagogía y la investigación, con base en el diálogo de saberes. Se propende a la formación de profesionales de excelencia, capaces de indagar, sistematizar y expresar

su saber ser, saber hacer y su saber disciplinar desde un compromiso ético, que integre y lidere equipos de gestión educativa y comunidades de aprendizaje.

El docente intercultural bilingüe formado en la Universidad Nacional de Educación es capaz de concretar eficientemente iniciativas de investigación educativa, gestión curricular y diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos y procesos de inter-aprendizaje en diferentes contextos.

En definitiva, se desea profesionales de la educación nacional intercultural con vocación participativa, que incentivan el involucramiento de diversos actores sociales y construyan la sociedad del Sumak Kawsay en el marco de las políticas del sistema educativo nacional y en convergencia con las competencias pertinentes y los métodos que se ajusten al medio intercultural.

4. Conclusiones

La política educativa ecuatoriana propende el modelo intercultural como modelo de formación en todos los niveles educativos, y por lo cual formar profesionales en pedagogía con la capacidad de asumir los retos que esto implica. Tras el análisis de los elementos de innovación del plan de estudios de la Licenciatura Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, podemos extraer las siguientes conclusiones al respecto.

El currículo de la Licenciatura Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador se estructura en 3 tipos de unidades de formación (básica, profesional y de titulación) CITA, que se homologa en el sistema español con las materias troncales, obligatorias, etc. En el 100% de ellas se contempla el desarrollo de la competencia investigadora. Esto nos indica la importancia que se le da a la investigación en esta innovación curricular ya que se haya presente en todas las unidades de formación.

El currículo de la Licenciatura Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador se estructura en 5 tipos de campos de formación (formación teórica, praxis pre-profesionales, epistemología y metodología de investigación integración de contextos, saber y cultura, y comunicación y lenguaje) CITA, y se haya presente en el 40% de los campos formación (no tiene analogía en el sistema español, ya que aquí se hace una integración curricular de las áreas, creando una nueva clasificación de áreas del conocimiento se trabaja. Los dos campos en los que se trata la competencia investigadora en el plan son el campo de epistemología y metodología de investigación, y el campo de la comunicación y lenguaje. Aquí se percibe la innovación del currículo ya que se crea un campo específico para el desarrollo de la competencia curricular para el profesorado intercultural.

El currículo de la Licenciatura Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador se estructura en 9 semestres y en el 100% de estos se trabaja la competencia investigadora. Este hecho genera una formación investigadora gradual y sólida a lo largo de toda la titulación ofertando al docente herramientas para el análisis, comprensión y transformación del contexto educativo.

Como conclusión final, se verifica que en todos los elementos de innovación analizados del plan de estudios de la Licenciatura Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador está presente la competencia en investigación lo cuas nos muestra que en este aspecto la innovación curricular se ha tejido de forma muy detallada y consciente, con el fin de que se trabaje en las unidades de formación, en los campos de formación y a lo largo de todos los semestres. El desarrollo de esta competencia es sin duda un buen ejemplo de una innovación curricular de éxito eje de la calidad de la educación superior del s.XXI por lo que el currículo de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, en la Universidad Nacional de Educación tiene a la investigación como eje transversal formativo bien definido.

5. Referencias

- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Registro Oficial.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES)*. Quito: Registro Oficial.
- Bastidas-Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), pp. 180-189.
<https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.04>.
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES.
- Consejo de Educación Superior. (2014). *Reglamento de Presentación y Aprobación de las Carreras y Programas de las IES*. Quito: CES.
- Guzmán-Muñoz, E., Muñoz-Muñoz, J., Preciado-Espitia, E., & Menjura-Escobar, M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 0(13), pp. 153-175. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404>.
- Jara-Cobos, R. V., & Massón-Cruz, R. M. (2016). Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: indígenas de Quilloac. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), pp. 139-153. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200012&lng=es&tlng=es.
- Krainer A, & Guerra, M. (2012). *Interculturalidad. Un acercamiento desde la investigación*. Quito: FLACSO.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), pp. 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), enero-diciembre 2013, pp. 169-197.
- Loaiza-Rendón, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 0(8), pp. 166-175. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/490>.
- Luna, C., Emanuele C. A., & De la Torre, D. (2017). Posicionamiento de Ecuador en la agenda de salud global como producto de la reforma sectorial. *Revista Panamericana de Salud Pública*, (41), 1-6. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2017.v41/e55/es>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: SUBSEIB.
- Ocampo, M. C. (2009) *Métodos y técnicas de investigación académica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez-Caguana, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Revista Ecuador Debate*, (98), pp. 113.124. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12172/1/REXTN-ED98-09-Rodriguez.pdf>.
- Rojas-Cortés, A., & González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), pp. 73-91. Recuperado en 13 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&tlng=es.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- Sola Martínez, T. & López, N. (2001). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Sola Martínez, T.; López, N. & Cáceres, M. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2015). *Informe de la UNESCO sobre ciencia: hacia 2030*. Paris: United Nations Educational. Recuperado en 13 de febrero de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407s.pdf>.
- Vivar, Karla (2014). *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: de la educación indígena en México. Una crítica antropológica*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, México: CIESAS Occidente.



Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: la competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica

Expanding borders of communication and collaboration through the network: digital competence as a means to promote academic interculturality

Antonio-Manuel Rodríguez-García

e-mail: arodrigu@ugr.es

Universidad de Granada. España

José María Romero Rodríguez

e-mail: romejo@ugr.es

Universidad de Granada. España

Arturo Fuentes Cabrera

e-mail: arturofuentes@ugr.es

Universidad de Granada. España

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido el establecimiento de espacios virtuales que modifican el modo de interacción social. En este trabajo se analiza la percepción de los futuros docentes del grado de Educación Infantil sobre el uso de redes digitales para fomentar la interculturalidad académica. Se ha utilizado una metodología cuantitativa, basada en la aplicación de un cuestionario construido ad hoc. Entre los resultados se resalta principalmente el uso social que los estudiantes hacen de las redes digitales por encima del académico para la comunicación y colaboración entre iguales. Finalmente se constata que el uso de las redes digitales en la actividad docente favorece la interculturalidad.

Palabras clave: Interculturalidad; TIC; Competencia digital; Redes digitales; Colaboración

Abstract

Information and Communication Technologies allow the establishment of virtual spaces that modify the way people interacts between themselves. This paper analyzes the perception of future teachers who are studying Preschool Education on the use of digital networks to promote academic interculturality. For this, we carry out a quantitative methodology by applying an *ad hoc* questionnaire. Among the results, it is highlighted the social use that students make of digital networks over academic use for communication and collaboration among equals. Finally, we found that the use of digital networks in teaching bring on interculturality.

Keywords: Interculturality; ICT; Digital competence; Digital networks; Collaboration

Recibido / Received: 20-02-2018

Aceptado / Accepted: 16-07-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rodríguez-García, A.M., Romero Rodríguez, J.M. & Fuentes Cabrera, A. (2019). Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: la competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 59-68. doi: 10.15366/tp2018.32.005

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han traído consigo múltiples ventajas como los espacios de interacción en la red, lo cual ha posibilitado el intercambio de ideas entre personas de todo el mundo asistiendo a una sociedad del conocimiento y totalmente globalizada. En este escenario se pone en valor el hecho de poder comunicarse sin barreras espaciales y temporales con cualquier persona del mundo. Asimismo, la interculturalidad adquiere una mayor dimensión al eliminar los inconvenientes que generaban las comunicaciones telefónicas o físicas con los medios que se disponían anteriormente a la llegada de Internet. Atendiendo al concepto de interculturalidad, este hace referencia al proceso comunicativo en igualdad de rango, es decir, no se superpone un pensamiento a otro entre personas de distintos orígenes culturales (Leiva, 2013).

En concreto, en el ámbito educativo se están utilizando diferentes redes digitales, tanto sociales como puramente académicas, para la comunicación y colaboración docente. Este el caso de redes sociales como *Facebook* y *Twitter* y académicas como *ResearchGate* y *Academia.edu*, siendo las más utilizadas a la hora de establecer contacto con otros profesionales de la educación. Este tipo de conexiones interculturales enriquecen la propia docencia, proyectos llevados a cabo o incluso el establecimiento de nuevos proyectos con personas de todo el mundo e investigaciones, partiendo de comunidades creadas previamente o de sujetos individuales que suben sus aportaciones para difundir su trabajo y contribuir al intercambio de conocimiento.

Por ello, desde la formación que imparten las universidades, poner de manifiesto la competencia digital para la comunicación y colaboración en red es clave para generar docentes comprometidos y con habilidad suficiente, que les permita establecer de forma satisfactoria conexiones interculturales utilizando Internet (Aznar, Hinojo y Cáceres, 2009). Específicamente, este tipo de formación debe incluirse en los grados en Educación Primaria y Educación Infantil, donde se forma a los futuros maestros, ya que tener cierto grado de dominio en competencia digital es un requerimiento que se está implementando para el acceso laboral docente (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018). Del mismo modo, implementar las tecnologías en el aula incidirá en el desarrollo de la competencia digital del alumnado (Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017).

En esta línea, el presente trabajo analiza el área de competencia digital para la comunicación y colaboración, a partir de redes digitales, con el fin de conocer de primera mano el nivel competencial del alumnado que cursa estudios de grado en Educación Infantil en la Universidad de Granada. Los datos obtenidos permiten realizar una aproximación al estado de los futuros maestros en relación a sus habilidades digitales y el uso que hacen de la red para comunicarse y colaborar. Factores que sirven de indicador para comprobar la necesidad o no de incidir en el desarrollo de la competencia digital en el alumnado, con la finalidad de que sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos.

2. Las redes digitales como medio para promover la interculturalidad académica

Como se ha venido apuntando, las TIC han revolucionado la forma de interacción social mediante el establecimiento de diferentes canales digitales de comunicación. De modo que, tal y como indica Leiva (2013, p.2) en relación al uso de las TIC para promover la interculturalidad, estas “constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce”. Así pues, la interculturalidad queda reforzada con la utilización de las redes digitales, ya que facilitan el intercambio cultural y de valores que enriquecen tanto a unos como a otros, dando lugar a que se hable hoy en día de digiculturalidad (Leiva, Moreno y Peñalva, 2016).

No obstante, en el establecimiento de los canales de comunicación para la digiculturalidad académica cabe resaltar que, entre las redes digitales con más incidencia en el ámbito de la Educación Superior, podemos diferenciar dos tipos principalmente: sociales y académicas. Respecto a las primeras, destacan *Facebook* y *Twitter*. *Facebook* recoge perfiles individuales de usuarios e

institucionales y permite el establecimiento de eventos y grupos públicos en los que cualquier persona puede participar a modo de foro. En este sentido, su uso para la actividad docente favorece la colaboración entre profesor y alumnado y entre el propio alumnado (Túñez y Sixto, 2012). A su vez *Twitter*, al igual que *Facebook*, expone diferentes perfiles públicos, pero con la limitación de texto en 140 caracteres para comunicarse. Aun así, esta red social promueve el intercambio de ideas entre grupos de investigación dispersos geográficamente (Guzmán, Del Moral y González, 2012). En suma, las redes sociales son idóneas y atractivas, debido principalmente a su sencilla interfaz, para propiciar la interculturalidad y enriquecimiento de ideas entre modos de trabajar totalmente distintos, pero extrapolables a otros contextos.

En relación a las académicas, *ResearchGate* actúa como repositorio académico donde cada investigador puede autopublicar sus trabajos. Además, favorece la interacción entre investigadores a través de las preguntas y respuestas que pueden formularse en los proyectos y la participación en grupos. Similar a ella, *Academia.edu* permite la difusión y el trabajo colaborativo con investigadores de todo el mundo (Rovira, 2016). En consecuencia, las redes sociales y académicas son un elemento fundamental para la digiculturalidad académica, puesto que establecen los canales de comunicación donde interactúan profesionales de la educación de todo el mundo.

Poniendo el foco de atención en investigaciones concretas sobre las redes digitales para promover la interculturalidad, Navarro, Gómez y García (2014) en su estudio acerca de las comunidades de aprendizaje a través de las redes sociales concluyen que actúan como gestores interculturales y posibilitan la digiculturalidad. En el contexto español, en cuanto a la presencia de docentes universitarios en las redes académicas *ResearchGate* y *Academia.edu* González, Iglesias y Codina (2015) establecen el número total de perfiles creados hasta el año 2015 (véase tabla 1).

Tabla 1
Número de perfiles de *ResearchGate* y *Academia.edu* en el mundo y en las universidades españolas (marzo 2015)

Red académica	Año de creación	Nº perfiles total	Nº perfiles en España
<i>ResearchGate</i>	2008	6 millones	77.256
<i>Academia.edu</i>	2008	20 millones	68.887

Fuente: González, Iglesias y Codina (2015, p.642)

Otros datos más actuales, respecto a la presencia de investigadores en las redes digitales en la Universidad de Granada, resalta que de los 6.990 investigadores de la Universidad el 37,83% usa algún tipo de red académica, siendo *ResearchGate* la más utilizada con 2.040 cuentas, mientras que en *Academia.edu* hay creadas 323 (Cantón y Torres-Salinas, 2017).

Esta información muestra que el interés de los investigadores por la difusión de su trabajo y la presencia en redes digitales aumenta según avanzan los años y se incorporan jóvenes investigadores y docentes que, en teoría, son competentes digitalmente y poseen las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en este tipo de redes digitales y establecer colaboraciones interculturales. Por tanto, utilizar el espacio digital para este fin conlleva mejoras en torno a conocer otras culturas, comprenderlas y convivir con ellas (Leiva y Almenta, 2013; Trujillo, Hinojo y Aznar, 2011).

3. La comunicación y colaboración como eje clave en el desarrollo de la competencia digital

Atendiendo al último documento publicado por el INTEF (2017), la competencia digital está compuesta por cinco áreas que engloban dimensiones y estándares de aprendizaje diferentes: 1) información y alfabetización informacional; 2) comunicación y colaboración; 3) creación de contenidos digitales; 4) seguridad; y 5) resolución de problemas. En este sentido, haciendo alusión específica al área 2, los objetivos que se persiguen con el desarrollo de esta competencia pueden resumirse de la siguiente manera (Ala-Mutka, 2011):

- Comunicarse, expresarse y relacionarse a través de los medios.
- Adaptarse y participar en la comunicación intercultural digital.
- Construir un sistema personal para beneficiarse de las redes de personas relevantes.

Más concretamente, esta área se desglosa en seis dimensiones que podemos ver a continuación (véase tabla 2):

Tabla 2
Dimensiones del área de Comunicación y Colaboración

Interacción mediante tecnologías digitales	Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales; entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital; comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales; contemplar diferentes formatos de comunicación; adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos.
Compartir información y contenidos	Compartir la ubicación de la información y de los contenidos encontrados; estar dispuesto y ser capaz de compartir conocimiento, contenidos y recursos; actuar como intermediario; ser proactivo en la difusión de contenidos y recursos; conocer las prácticas de citación y referencias e integrar nueva información en el conjunto de conocimientos existentes.
Participación ciudadana en línea	Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea; buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el auto-desarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales; ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana. Por ejemplo: participando en encuestas, promoviendo debates, reflexiones...
Colaboración mediante canales digitales	Utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo; para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos.
Netiqueta	Estar familiarizado con las normas de conducta en interrelaciones en línea o virtuales; estar concienciado en lo referente a la diversidad cultural; ser capaz de protegerse a sí mismo y a otros de posibles peligros en línea; desarrollar estrategias activas para la identificación de las conductas inadecuadas. Por ejemplo, a la hora de interaccionar con los compañeros, con el profesor...
Gestión de la identidad digital	Crear, adaptar y gestionar una o varias identidades digitales; ser capaz de proteger la propia reputación digital y de gestionar los datos generados a través de las diversas cuentas y aplicaciones utilizadas. Por ejemplo, a la hora de mostrar su rol como alumno, la foto que sube a su perfil, entre otros.

Fuente: INTEF (2017).

Como ya hemos comentado anteriormente, en la presente investigación nos centramos en el empleo de redes sociales académicas como instrumento y medio para desarrollar y promover una interculturalidad digital, propia de la sociedad del siglo XXI.

4. Método

Se presenta a continuación una investigación de corte cuantitativo, de naturaleza descriptiva y llevada a cabo de manera trasversal que tiene por objetivo analizar la percepción del futuro docente de Educación Infantil, acerca del uso de medios y canales digitales para la participación en redes sociales que contribuyan al fomento de las relaciones interculturales. Este objetivo, a su vez, se compone de dos objetivos específicos, que son:

- Estudiar las percepciones de los futuros docentes acerca de su participación en redes sociales tanto a nivel personal como a nivel profesional para favorecer la interacción y enriquecimiento intercultural.

- Analizar las percepciones de los futuros docentes acerca de su participación en foros, comunidades en línea, blogs, micro-blogs y wikis como medio para el intercambio de ideas y experiencias entre personas procedentes de culturas diferentes.
- Examinar la calidad de las interacciones de los futuros docentes en los medios digitales en relación al empleo de códigos de buena conducta y participación con educación y respeto.

4.1. Participantes

El presente trabajo de investigación fue desarrollado en el curso 2017-2018 en la asignatura de Recursos Didáctico Tecnológicos aplicados a Educación Infantil. En total han participado 75 alumnos de un grupo del grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Granada, predominando la presencia de mujeres en nuestra muestra (94,7%), frente a la de hombres (5,3%). Así, podemos decir que la técnica de muestreo empleada ha sido convencional, dada la disponibilidad de los sujetos a nuestro cometido de estudio. Arrojando más datos sobre la misma, señalamos que esta ha estado compuesta por personas que van desde los 18 a los 37 años de edad, siendo 20 años la moda de edad de los sujetos participantes y comprendiendo el 44% de la muestra. Destacan, al mismo tiempo, el porcentaje de sujetos de 22 años con el 16%, de 23 con el 12% y de 21 con el 9,3%.

Por otro lado, respecto al nivel de formación alcanzado, se trata de una muestra que viene principalmente con estudios correspondientes al Bachillerato en su gran mayoría (82,7%). Solamente el 34,7% posee alguna titulación de grado superior y ninguna de ellos posee otra titulación de nivel superior ni de grado medio.

4.2. Instrumento

Para la recogida de información se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* (Rodríguez-García, 2018) tomando como referencia el Marco Común de Competencia Digital Docente, puesto a disposición por el Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (2017). En esta línea, dado que se trata de un contexto diferente de aplicación, procedimos a calcular el índice de fiabilidad de esta investigación a través del alfa de Cronbach, obteniendo como resultado un valor de 0,966.

4.3. Procedimiento

El cuestionario fue suministrado a través de Internet mediante Formulario de *Google*. Una vez recabada la información pertinente, procedimos a su análisis correspondiente mediante el software estadístico SPSS 24.0 realizando, para atender a los objetivos descritos anteriormente, un análisis descriptivo de los datos.

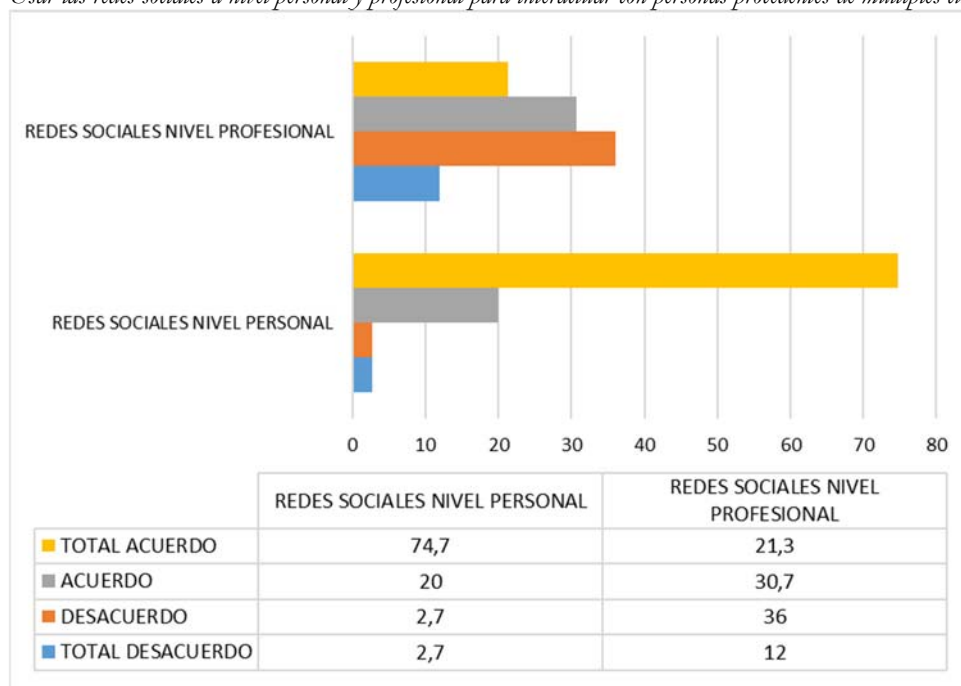
5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados atendiendo a los objetivos de investigación. En primer lugar, se muestran aquellos datos obtenidos referentes a la participación de los futuros docentes en las redes sociales a nivel personal y profesional. En segundo lugar, se analizan las percepciones de la muestra acerca de su participación en foros, comunidades en línea, blogs, micro-blogs y wikis como medio para el intercambio de ideas y experiencias entre personas de culturas diferentes. En tercer lugar, se examina la calidad de las interacciones de los futuros docentes en los medios digitales en relación al empleo de los códigos de buena conducta socialmente aceptados, así como la actitud que muestran de educación y respeto hacia la diversidad cuando interactúan en estos medios.

Una vez analizada la información, los resultados muestran que la mayor parte de los alumnos (74,7%) se encuentran totalmente de acuerdo con el uso de las redes sociales a nivel personal para interactuar con otras personas procedentes de múltiples culturas. En esta línea, son menos quienes afirman estar totalmente de acuerdo en lo que respecta a utilizar las redes sociales a nivel profesional para los fines anteriormente descritos (21,3%). Estos datos los podemos ver en la siguiente figura:

Figura 1

Usar las redes sociales a nivel personal y profesional para interactuar con personas procedentes de múltiples culturas

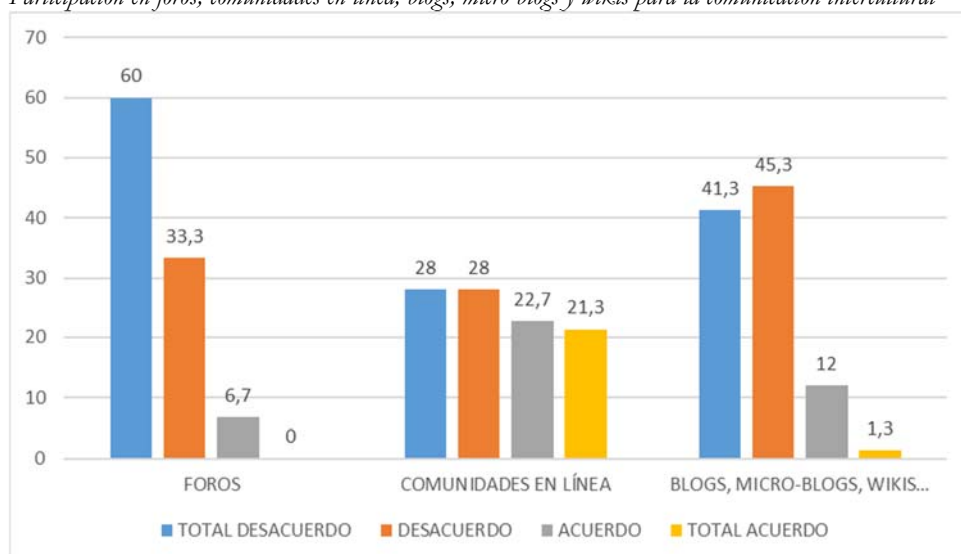


Fuente: elaboración propia.

Prosiguiendo con el análisis de los resultados, en lo que respecta a la participación de los futuros docentes en foros, comunidades en línea, blogs, micro-blogs o wikis con el objetivo de intercambiar ideas y fomentar el intercambio de ideas y experiencias con personas procedentes de múltiples culturas cabe señalar que, tal y como podemos observar en la figura 2, la mayor participación por parte de los futuros docentes en este sentido se produce a través de comunidades en línea; siendo el 21,3% quien ha contemplado esta afirmación posicionándose en un completo acuerdo respecto a este ítem. Por otro lado, los foros son los canales menos empleados por parte de nuestros estudiantes para el intercambio de ideas con otras personas, pues el 60% de la muestra se ha situado en un total desacuerdo respecto a esta afirmación. De una manera más detallada, podemos ver todos estos datos a continuación.

Figura 2

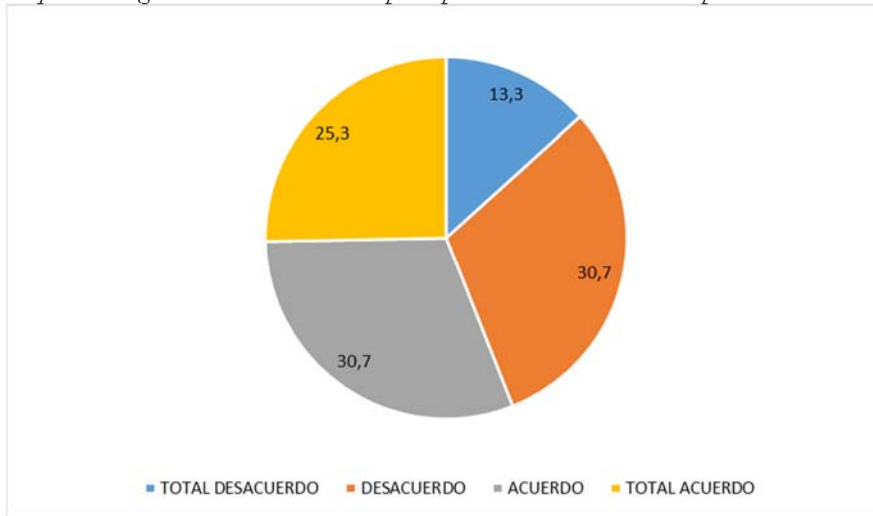
Participación en foros, comunidades en línea, blogs, micro-blogs y wikis para la comunicación intercultural



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, para conocer la calidad de las interacciones de los futuros docentes cuando se comunican, colaboran, trabajan o intercambian experiencias con otras personas a través de la red, procedimos a preguntar acerca de las mismas. En este sentido, un 25,3% de la muestra afirma estar totalmente de acuerdo respecto al empleo de códigos de buena conducta socialmente aceptados (por ejemplo, no utilizar mayúsculas, referirse a otros a través de sus *nicks* o apodos, utilizar emoticonos de refuerzo, entre otros) cuando navegan por Internet e interactúan a través de los medios digitales. Sin embargo, un 30,7% de la muestra se encuentra en desacuerdo con esta afirmación, por lo que cuando trabajan con estos medios puede que desconozcan o no empleen dichos códigos de conducta de manera regular. Podemos observar estos datos más detalladamente en la figura que presentamos a continuación.

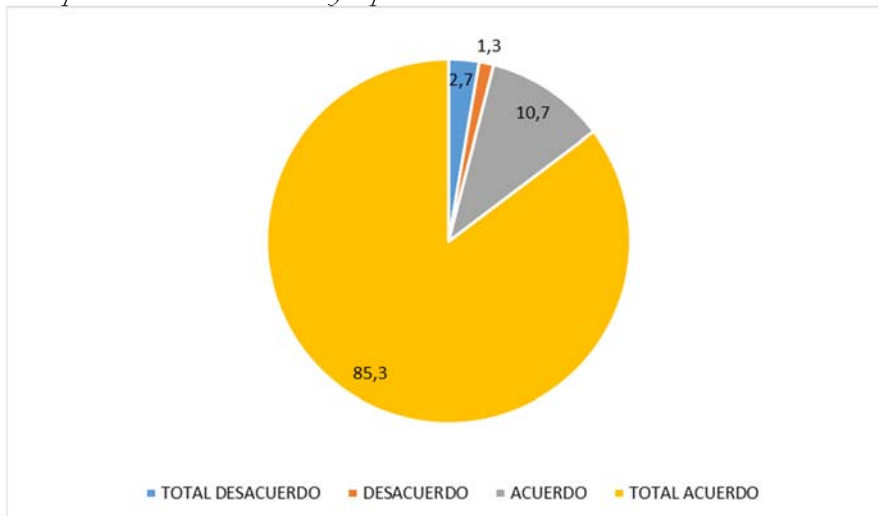
Figura 3
Empleo de códigos de buena conducta en la participación e interacción con otras personas a través de la red



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en lo que respecta a la participación en la red con educación y respeto (figura 4), evitando expresiones ofensivas -desde los puntos de vista de la religión, raza, política, sexualidad, entre otras-, el 85,3% de los alumnos afirma estar totalmente de acuerdo respecto a esta afirmación. No obstante, un 10,7% de los alumnos se encuentra “de acuerdo”; un 1,3% “en desacuerdo”; y un 2,7% “totalmente en desacuerdo”.

Figura 4
Participación en la red con educación y respeto hacia la diversidad.



Fuente: elaboración propia.

6. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se ponen de manifiesto diversas cuestiones relativas al uso de las redes digitales por parte de los futuros docentes para promover la interculturalidad académica a través de la interacción con personas procedentes de múltiples lugares. En este sentido, Túñez y Sixto (2012), en su investigación, obtienen resultados similares al uso de las redes sociales para la interacción entre iguales, lo cual aplicado a la actividad docente favorece la colaboración. Sin embargo, el uso académico de las redes sociales solo es considerado por algo más de la mitad y en esta misma tesitura, la mayoría no utiliza los foros que ofrecen las redes digitales para la comunicación y colaboración. Lo cual es síntoma de que todavía queda camino por recorrer para que los docentes utilicen este recurso en sus aulas. No obstante, apenas la mitad de los usuarios utiliza las redes sociales y comunidades en línea para compartir conocimientos e información, aún así se confirma la premisa de Leiva (2013) sobre el uso de las TIC para promover la interculturalidad, pese a que la mayoría todavía no las utiliza, debido en primera instancia a la posible falta de formación e información sobre su uso académico. En este sentido, debemos promover prácticas pedagógicas que beneficien el intercambio de experiencias e ideas entre personas de todo el mundo, como parte indispensable de la sociedad del conocimiento y globalizada en la que nos encontramos.

En cuanto a su conocimiento sobre redes sociales, las más utilizadas son *Facebook*, *Instagram* y *Twitter*, en cambio son menos usadas aquellas que tienen únicamente fines académicos como *ResearchGate* o *Academia.edu*. No es de extrañar si nos fijamos en los datos sobre la presencia de los docentes de la Universidad de Granada en estas redes (Cantón y Torres-Salinas, 2017). Como docentes se debería hacer más hincapié en fomentar este tipo de redes en el estudiantado, así como realizar un uso académico más habitual para generar redes de contactos a nivel mundial.

Por otro lado, aproximadamente la mitad de los encuestados desconoce los códigos de buena conducta en internet, un porcentaje escaso teniendo en cuenta que esta generación es considerada como “nativos digitales”. Finalmente, la mayoría evita expresiones ofensivas en relación a la sexualidad, raza, religión, entre otros., encontrándose en la línea de generar espacios digitales interculturales para comprender y convivir en armonía con otras culturas (Leiva y Almenta, 2013).

En suma, el uso social de las redes digitales es algo común, donde el estudiante se siente totalmente competente en su utilización, pero aplicadas al ámbito académico desconocen todo su potencial. Del mismo modo cuando se profundiza en el conocimiento sobre la red se muestran grandes carencias, puesto que el nivel del estudiantado es básico en el manejo de internet como confirman los datos de este estudio.

Así pues, se ha dado respuesta al objetivo general acerca de analizar la percepción del futuro docente de Educación Infantil a partir del cumplimiento de los objetivos específicos, de tal forma que:

- a) El estudio presenta datos relevantes sobre la participación en redes digitales del estudiantado de Educación Infantil, datos que pueden ser similares a otros contextos académicos.
- b) Se ha realizado una aproximación al modo en el que los estudiantes interactúan con otros usuarios en la red en función del empleo de códigos de buena conducta.
- c) Mayormente el uso principal es de carácter social, estableciéndose relaciones interculturales con otras personas en la red.

Por tanto, es esencial el establecimiento de una mayor interacción entre diversas culturas a través de redes sociales para el trabajo académico e intercambio de experiencias con personas de diferentes instituciones del mundo. En este sentido, debemos generar centros comprometidos y preparados para promover este tipo de prácticas que establecen conexiones interculturales a través de Internet. Incidimos, pues, en la necesidad de mejorar esta habilidad si queremos promover docentes comprometidos con la globalidad de la educación. En definitiva, entendemos que las redes sociales y académicas pueden constituir un elemento esencial para contribuir al desarrollo de la digiculturalidad.

7. Limitaciones

Cabe resaltar entre las limitaciones de este estudio diversos aspectos: en primer lugar el tamaño de la muestra, debido al número de participantes se trata, en este caso, de una primera aproximación a modo de estudio exploratorio; en segundo lugar, se podrían haber tenido en cuenta otras variables independientes que ayudaran a la comprensión del estudio; en tercer lugar, los ítems del cuestionario son reducidos; en cuarto lugar, el análisis estadístico recoge únicamente datos estadístico-descriptivos.

Como futura línea de investigación, debería ampliarse la muestra y replicar el estudio en otros contextos para comprobar si los resultados son similares.

8. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada con fondos públicos procedentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España mediante un proyecto de investigación con referencia FPU014/04626.

5. Referencias

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Recuperado de <http://www.jrc.ec.europa.eu>.
- Aznar, I., Hinojo, F. J. & Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 17(33), pp. 165-174.
- Cantón, J. & Torres-Salinas, D. (2017). La presencia de la Universidad de Granada en las redes sociales académicas. En *I Reunión de Servicios de Evaluación Científica de los Vicerrectorados de Investigación: ¿Qué necesitan nuestras Universidades y gestores? (póster)*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <https://goo.gl/ZMZdzC>
- González, C., Iglesias, M. & Codina, L. (2015). Presencia de las universidades españolas en las redes sociales digitales científicas: caso de los estudios de comunicación. *El profesional de la información*, 24(5), pp. 640-647.
- Guzmán, A. P., Del Moral, M.E. & González, F. (2012). Usos de Twitter en las universidades iberoamericanas. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(1), pp. 27-39.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Leiva, J. J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25, pp. 1-13.
- Leiva, J. J. & Almenta, E. (2013). La “digiousculturalidad” o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de e-learning humanizador. *Etic@.net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13), pp. 1-13.
- Leiva, J. J., Moreno, N. M. & Peñalva, A. (2016). El papel de las TIC en el desarrollo de la ciudadanía intercultural a través de la creación de comunidades virtuales para la digiculturality. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 772-784). Barcelona: Octaedro.
- Navarro, C., Gómez, M. & García, N. (2014). Comunidades de aprendizaje y redes sociales: una estrategia para promover la interculturalidad y la identidad. *Cuadernos interculturales*, 1(22), pp.61-74.
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. & Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56(7), pp. 1-22.
- Rodríguez-García, A. M. (2018). *Cuestionario de auto percepciones de la competencia digital* (documento inédito). Universidad de Granada. Granada.
- Rodríguez-García, A. M., Martínez, N. & Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), pp. 46-65.

- Rovira, J. (2016). Redes sociales en la universidad: profesionales, académicas y de lectura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 13, pp. 1-18. doi:10.15645/Alabe2016.13.4
- Trujillo, J. M., Hinojo, F. J., & Aznar, I. (2011). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *ESE : Estudios Sobre Educación*, 20, pp. 141–159.
- Túñez, M. & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, pp. 77-92.



Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor

Critical interculturality, socio-linguistic theory and equity. The extraordinary story of a young offender

David Herrera Pastor
e-mail: dvherrera@uma.es
Universidad de Málaga. España

Cateri Soler García
e-mail: caterisolergarcia@uma.es
Universidad de Málaga. España

Iulia Mancila
e-mail: imancil@uma.es
Universidad de Málaga. España

Resumen

En este artículo se analiza cómo las personas que nacen y se educan en contextos desfavorecidos se socializan en una cultura y unos códigos que limitan sus posibilidades de desarrollo. Para profundizar sobre dicha cuestión consideramos un fragmento de la historia de vida de Samir Almasi¹, un menor infractor que se convirtió en educador de menores tras cumplir un proceso de reforma juvenil. Una de las claves para que se produjese aquel extraordinario cambio fue que durante su infancia había adquirido una cultura que le permitía desenvolverse adecuadamente en cualquier entorno, no sólo en su contexto de origen. Aquella situación resultaba llamativa, porque la mayoría de sus compañeros en el centro de internamiento de menores infractores, no pudieron evolucionar tan favorablemente como él porque manejaban unos lenguajes de interacción, sobre todo comportamentales, muy alejados de los demandados por la sociedad. Hacemos una analogía de esa situación utilizando los códigos restringidos de la teoría socio-lingüística de Bernstein. Los resultados muestran que las personas que han experimentado una socialización limitante sufren una situación determinista que dificulta su emancipación fuera de su ambiente primario. Desde una perspectiva crítica intercultural se reivindica la de-construcción de las causas que generan esa situación y garantizar el desarrollo cultural de todas las personas, fundamentalmente, quienes proceden de entornos deprimidos culturalmente, en pos de una verdadera igualdad de oportunidades y de una sociedad inclusiva; ello debe ser una de las pretensiones de la educación obligatoria y pública.

Palabras clave: Interculturalidad crítica; socialización; determinismo; Teoría de los códigos sociolingüísticos; educación obligatoria; igualdad de oportunidades.

Abstract

This article discusses how people raised in disadvantaged contexts are socialized by specific cultural codes that limit their development. To illustrate it, a fragment of Samir Almasi's life history is presented. He was a minor offender who became an educator after a process of juvenile justice reform. One of the fundamental key related to this extraordinary change was the fact that during his childhood he had acquired a culture that allowed him to function adequately in any social environment, not only in his context of origin. Most of his colleagues in the centre of internment of juvenile offenders could not react and develop alike because they were socialized in specific languages of interaction, and behaviour not accepted by the majoritarian society. We make an analogy of that situation using the "restricted codes" notion from Bernstein's socio-linguistic theory. The results show that people who has experienced a culturally limited socialization makes emancipation unreachable outside of their primary environment. From a critical intercultural perspective, we argue that it is necessary to analyse the determinant factors of this unequal situation. Likewise, we argue for the acquisition of a minimum culture for all people, fundamentally, those from culturally depressed environments, in pursuit of a true equal opportunities and an inclusive society. The public education must be a guarantee of this cultural right.

Keywords: Critical interculturality; socialization; determinism; Critical sociolinguistic theory; compulsory education; equality.

Recibido / Received: 15-03-2018
Aceptado / Accepted: 16-07-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Herrera Pastor, D., Soler García, C., & Mancila, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 69–82. doi: 10.15366/tp2018.32.006

¹ Samir Almasi es un pseudónimo para garantizar el anonimato del protagonista.

1. Introducción

En el presente artículo se discute sobre cómo las diferencias culturales, con respecto a la cultura hegemónica, limitan el desarrollo de las personas, fundamentalmente, de las que se encuentran en los estratos más bajos de la sociedad.

Con la intención de profundizar sobre dicha cuestión tomamos como fuente de análisis un fragmento de la investigación llevada a cabo en torno a la historia de Samir Almasi (Herrera y De Oña, 2016 y 2017), un menor infractor que pudo transformar sustancialmente su vida a través de un proceso de reforma juvenil, tanto que se convirtió en educador de menores. Una de las claves primordiales para que aquel cambio tuviese lugar fue que manejaba los códigos de la cultura dominante.

La tesis principal de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein (1988, 1989), que examina la relación entre lenguaje, socialización y clase social, será tomada en consideración para el estudio de esa situación. El lenguaje no se interpretará desde un punto de vista, únicamente, idiomático, sino desde una perspectiva más amplia, entendiendo como tal cualquier forma de interacción semiótica.

En esta investigación se utilizó una metodología biográfica, materializada en formato de historia de vida. Para construir la biografía de Samir, y posteriormente analizarla, se utilizaron numerosas fuentes de información y estrategias de recolección de datos. Entre las más destacadas, las entrevistas biográficas al protagonista de la historia y a doce informantes clave [la jueza que llevó su caso, el subdirector del centro de internamiento de menores infractores (CIMI) en el que estuvo, su tutor en el CIMI, la tutora de libertad vigilada, su madre de acogida, su hermano biológico, amigos,...]. También se recabó información de diversas fuentes documentales: el expediente de Samir en el juzgado de menores y su homólogo en la Dirección General de Reforma Juvenil (que es el órgano de la Junta de Andalucía encargado de materializar las medidas judiciales). Y se contó con más de doscientas fotografías, la mayoría de ellas de su experiencia en el centro de internamiento.

El relato biográfico se materializó de acuerdo al modelo de relatos cruzados (Lewis, 1973; Gamella, 1990) de manera no consecutiva, por lo que se armó, de manera paralela, a partir del cruce de los distintos testimonios y registros recabados (Herrera, 2016; Herrera, Mancila y Kushner, 2017). Y el análisis se llevó a cabo de manera inductiva, a partir de la emergencia de datos sustantivos relacionados con el foco de la investigación.

Se eligió dicha metodología, por diversos motivos, entre ellos, porque es muy adecuada para el estudio de casos minoritarios y porque posee una idiosincrasia que otorga un plus a la investigación en términos de ética, política, pedagogía social y visión holística e integral.

Los datos muestran que, a pesar de que Samir era un joven procedente de otro país y de un entorno deprimido, poseía un sustrato socializador y unos códigos de interacción que le permitían salir airoso de las demandas del sistema de justicia. A lo largo de su proceso de reforma juvenil, cuando era necesario, utilizaba los elementos culturales oportunos (expresiones verbales, comportamientos, hábitos, etc.) para responder adecuadamente a lo que se le requería, lo que posibilitó una evolución muy favorable de su caso.

Samir destacaba porque sus lenguajes, fundamentalmente conductuales, nada tenían que ver con los de la mayoría de menores infractores que tienen cumplir algún tipo de proceso de reforma juvenil. Eso quedó patente, sobre todo, en el centro de internamiento. El grueso de esos menores suele manejar unos códigos de interacción que habitualmente se encuentran alejados de los aceptados socialmente por el conjunto de la población. La distancia entre la microcultura, no sólo de los menores infractores, sino de quienes se encuentran en los estratos sociales más desfavorecidos (y poseen esas culturas minoritarias y manejan esos códigos alejados), y la cultura hegemónica suele coartar su desarrollo laboral, económico, social, etc. Esa distancia provoca reproducción social, en cuanto que apenas concede margen de desarrollo y promoción a las personas que se encuentran en esas capas sociales.

En virtud de ello, se requiere una auténtica interculturalidad crítica y mecanismos que modifiquen las dinámicas actuales (segregadoras, hegemónicas, etc.) (Leiva, 2015 y 2013) para fomentar la interacción entre las culturas, particularmente, entre las más alejadas con la cultura dominante, sin que esta última las aplaste, absorba, etc. De modo que se establezca un diálogo entre ellas en pos de la diversidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades, que rompa con las dinámicas deterministas.

Estas ideas necesitan articularse en distintas acciones, algunas de nuestras propuestas al respecto son: Por un lado, garantizar el desarrollo cultural a quienes viven en esos mundos simbólicos más limitados, para contrarrestar o compensar esa situación y que puedan desenvolverse adecuadamente en cualquier escenario, no sólo en su contexto más cercano. Esa labor pedagógica la debe garantizar el sistema educativo obligatorio.

Por otro lado, se ha de hacer una labor pedagógica con el conjunto de la sociedad (fundamentalmente, con la mayoría perteneciente a la cultura hegemónica) para romper estereotipos y tender puentes, haciendo comprender que las personas que provienen de estratos socio-culturales deprimidos, se han criado en un entorno hostil y, como consecuencia, han desarrollado un sustrato socializador y unos códigos determinados de conducta, expresión, raciocinio, etc., producto de su vida en ese entorno. De ese modo se posibilitaría la comprensión y puesta en práctica de una interculturalidad libre y plena.

Por último, se han de desmontar las dinámicas del sistema social que perpetúan a las minorías culturales en su situación y les impiden promocionar socialmente.

2. Fundamentación teórica

En este apartado se presenta un breve marco conceptual de los preceptos epistemológicos fundamentales que se toman en consideración para interpretar e indagar la realidad sujeta a estudio. En concreto, esta fundamentación teórica se realiza en torno a dos ideas: la primera, sobre el concepto de socialización, que es esencial para la comprensión del uso de los códigos sociolingüísticos y, la segunda, sobre la teoría de los códigos sociolingüísticos, cuya tesis principal comprende la esencia del análisis que se va a realizar.

2.1. Socialización: patrón cultural básico que mediatiza los códigos sociolingüísticos del sujeto.

La socialización es el proceso de culturización de la persona en su sentido más elemental. Cada persona desarrolla la capacidad simbólica y recrea el conjunto de significados que le envuelve (que son contingentes al con-texto² en el que se mueve) a partir de la interacción con los distintos agentes sociales con los que se relaciona.

López (2013), por su parte, afirma que “somos convivencia” y que “socialización significa el proceso de concretarse en lo social” (p. 189). La socialización es la “iniciación en los valores, costumbres, prácticas, hábitos e instituciones que conforman de modo característico la *cultura* humana” (Carr, 2005, p. 21). Aunque también se puede conseguir con otro tipo de procesos

Con-texto: Escenario con significación.

La socialización es, además, es un proceso de humanización, ya que en el proceso de socialización es donde el homínido se hace humano. ¿Por qué no se le llama, entonces, proceso de culturización o proceso de humanización? Porque por encima de todo, somos seres sociales, nos hacemos humanos en sociedad. En palabras de Durkheim (1976) “es posible deducir a qué se reduciría el hombre si se le retirase todo lo que recibe de la sociedad: volvería a caer en el nivel en que se mueven los animales” (p. 103).

pedagógicos, “no se puede entender la educación sin una referencia específica a la socialización (...), entendida como un conjunto de hábitos y actitudes directamente vinculadas con la vida de relación” (Sarramona, 2008, p. 219). Es un proceso que se inicia como adaptación a la vida social humana, se suele desarrollar de manera natural y acrítica (socialización primaria) y a través del cual el sujeto se conforma en virtud de su entorno social. Por eso, la cualidad de la socialización depende en gran medida de las características del entorno y del mundo simbólico en el que se encuentre la persona.

La socialización que se desarrolla durante la infancia y adolescencia, que son estadios evolutivos tan importantes en el desarrollo de la persona, resultan fundamentales en la configuración del patrón personal del sujeto. La cultura experiencial que se desarrolle durante ese periodo mediatizará la capacidad semiótica del individuo en todos los sentidos: lingüístico, cognitivo, social, afectivo, moral, etc. También tendrá una influencia trascendental en el desarrollo de su identidad personal.

2.2. Teoría de los Códigos Sociolingüísticos y entornos socioculturalmente deprimidos.

El profesor Basil Bernstein fue un importante sociólogo que, entre otras cosas, estudió, de manera exhaustiva, la relación entre semiótica, poder y control de la población (1990, 1998). En este subapartado nos vamos a interesar por la teoría de los Códigos Sociolingüísticos, con la que profundizó sobre la interrelación existente entre clase social, socialización y lenguaje (1988, 1989), que son los elementos que se analizan en este artículo.

Bernstein terminó aterrizando su teoría en el ámbito escolástico o de la educación formal. Sin embargo, nosotros vamos a aproximarnos a esos conceptos desde el ámbito social, por lo que nos acercaremos a ellos desde una perspectiva intercultural en un sentido más amplio.

Y es que no todos los grupos sociales acceden a la cultura en el mismo grado. En el subapartado anterior ya se ha indicado que los contextos en los que las personas crecen y se desarrollan, fundamentalmente en los estadios evolutivos primigenios, tienen una trascendencia esencial en el desarrollo de sus miembros. La socialización primaria que se experimenta en estratos sociales deprimidos suele tener lugar en un ambiente de cultura muy limitada, en cuanto que no se tiene contacto con muchos de los códigos o lenguajes de la cultura dominante. Eso suele limitar las posibilidades de desarrollo de las personas que proceden de esos contextos, que no poseen las herramientas culturales necesarias (no sólo lingüísticas, sino también, actitudinales, comportamentales, etc.⁴), lo que les dificulta salir adelante fuera de su entorno. En buena medida, esa limitación cultural delimita su campo de acción al entorno con el que se encuentra familiarizado, coarta otras posibilidades de emancipación y predestina hacia la reproducción social.

Los dos conceptos más conocidos de la citada teoría de Bernstein: *código restringido* y *código elaborado*, nos permiten (fundamentalmente el primero) hacer un análisis de esa situación desde una perspectiva crítica. Londoño y Castañeda (2011) entienden que “El código restringido se caracteriza por girar alrededor de significados dependientes del contexto, conceptos particulares y locales, mientras que el código elaborado sobresale por sus significados más independientes del contexto, conceptos universales y menos locales” (p. 22). En este trabajo entendemos los códigos desde su perspectiva semántica holística, más que sintáctica o léxica (Poveda, 2001). En los entornos desfavorecidos (Especialmente, en los contextos de exclusión donde se suele desarrollar una microcultura propia), la cultura que interiorizan sus habitantes a través de los procesos de socialización resulta insuficiente y/o inadecuada para satisfacer apropiadamente las demandas que se les plantean en contextos donde prevalece la cultura de la mayoría (la cultura dominante), por lo que estaríamos postulando que esa población poseería un código restringido (grupos desfavorecidos - subcultura o cultura marginal).

El funcionamiento y las estructuras del sistema social se rigen conforme a esa cultura mayoritaria, por lo que, quienes proceden de entornos minoritarios suelen encontrarse en situación de desventaja

Maturana (1997) se referiría a ello como lenguajear.

en esos contextos. Las personas que poseen restringidos sus códigos culturales se suelen encontrar alienados fuera de su hábitat, por lo que no se puede decir que puedan desarrollarse con las mismas oportunidades (oportunidades equivalentes) en escenarios que se rigen por los códigos y lenguajes de la cultura dominante. Por tanto, la relación dialéctica sujeto-estructura social, el lugar que el sujeto ocupa en el entramado social, y la enculturización que experimenta de partida (socialización y lenguaje) condiciona, claramente, sus posibilidades de desarrollo. Luego, la transmisión de unos códigos culturales que contribuyen a la reproducción cultural y simbólica y legitimación de la estructura social dominante (que se hace hegemónica), limitando, cuando no excluyendo, a todos aquellos individuos que no comparten dichos códigos, facilita nuevas perspectivas de análisis de la llamada “interculturalidad”, aportando herramientas clave para comprender por qué ciertos individuos llegan a tener éxito en sus trayectorias socio-educativas y otros no, como es el caso de Samir Almasi, protagonista de la investigación que se presenta en este artículo.

Debe quedar claro, que “ninguno de los dos códigos es más importante que el otro, puesto que los dos les permiten a los hablantes poder interactuar con su entorno y satisfacer las necesidades de comunicación” (Londoño y Castañeda, 2011, p. 22). Cada código (cada lenguaje) permite desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado.

No obstante, hacer “bilingües” a las personas en ese sentido, es decir culturalmente hábiles, debe ser uno de los objetivos del sistema educativo, para que puedan tener mayores oportunidades de desarrollo y emancipación. La institución educativa debe garantizar que toda la población escolar, sin distinción, experimente un proceso de socialización en la cultura hegemónica, además de en su microcultura particular. Dicho de otro modo, respetando su identidad individual y colectiva, se ha de tratar de acercar a las personas con carencias culturales al mundo simbólico dominante en el espacio social general, para que puedan tener otras posibilidades de desarrollo, de modo que se les puedan abrir horizontes y oportunidades de emancipación en otros escenarios.

3. Síntesis de la biografía

Para que el lector pueda contextualizar y comprender adecuadamente las discusiones e ideas que se plantean en los siguientes apartados, realizamos una breve síntesis de la biografía del protagonista de la historia de vida eje de este artículo:

Samir nació en el seno de una familia muy numerosa (diez hijos) del norte de Marruecos. Vivía en un entorno semi-rural en el que las posibilidades de desarrollo pasaban por reproducir las pautas de vida de sus progenitores y hermanos mayores: trabajos no cualificados, jornadas infinitas y remuneración muy baja, unido a escasas coberturas laborales y sociales. Con 13 años abandonó la escuela y empezó a trabajar en un bar en el que tenía que echar alrededor de 12 horas cada jornada para ganar un euro al día. Tras varios años errando por empleos precarios, empezó a darse cuenta de que había personas que gozaban de unas condiciones de vida muy diferentes, muy acomodadas. Además, recibía enormes influjos, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, sobre el estilo de vida occidental que parecía estar muy consolidado. Un día montó en una barca cargada de hachís y cruzó el Estrecho de Gibraltar. Por la operación le reportaron 6000 euros. A partir de entonces empezó a trabajar para aquella organización desde las costas del sur de España (organizando desembarcos y distribuyendo mercancía). Después de algo más de un año realizando ese trabajo fue detenido por la policía. Como todavía era menor de edad (tenía 17 años) se le condenó a un proceso de reforma juvenil de veinticuatro meses que se dividió en dos medidas: la primera, más extensa, de internamiento en centro, y la segunda, de libertad vigilada. Samir no era un delincuente, sino un joven que decidió migrar para cambiar de vida y se involucró en aquella mafia para tratar de lograr su objetivo. Como consecuencia, se adaptó muy bien al proceso de reforma que tuvo que cumplir, y progresó adecuadamente durante dicho proceso. Tanto, que finalizándolo (hace ahora, aproximadamente, tres lustros) le ofrecieron la oportunidad de empezar a trabajar como monitor en un piso de protección de menores. Aceptó el ofrecimiento y años después empezó a desempeñar labores de educador. Aquel trabajo le permitió estabilizarse definitivamente en aquella ciudad y conseguir su propósito: mejorar sus condiciones y posibilidades de vida⁵.

Síntesis de elaboración propia.

4. Metodología

La metodología de investigación biográfica fue la que se utilizó para la realización del trabajo. Se eligió porque era la que mejor se adecuaba a las necesidades de la investigación y porque se trata de una metodología que posee una serie de valores añadidos que a continuación resumimos.

En esencia se trata de una metodología que resulta muy pertinente para investigar casos de colectivos minoritarios o de casos únicos. En esta ocasión, de un menor infractor que se convirtió en educador de menores.

Los investigadores sociales, en la medida de sus posibilidades, deberían tratar de investigar para contribuir a la mejora de la sociedad (Measor y Sikes, 2004). Investigar sobre historias de desigualdad o injusticia estructural parece responder a un compromiso ético en ese sentido. Más aún cuando se trata de personas que se encuentran una posición de poder escaso, casi de invisibilidad (González-Monteagudo, 2010). Las historias de vida en estos casos sirven para restituir a las personas en el espacio social, por lo que tiene un carácter político (González y Padilla, 2014). Hacerles de altavoz quiere poner sobre la mesa un problema que atañe a todos, no sólo a quienes afecta de manera directa. La sociedad será tan avanzada como lo sea la persona que se encuentre en peor situación. Y en ese sentido, pretende hacer pedagogía al respecto y estimular una conciencia social comprensiva y una actitud proactiva con respecto a dichas situaciones, a partir de un conocimiento holístico de esas realidades.

A continuación, se van a detallar todas las fuentes de información y técnicas de recogida de datos y, posteriormente, se compartirán los detalles más básicos del proceso de organización y análisis de los datos.

4.1. Fuentes de información y técnicas de recogida de datos.

El trabajo de campo se realizó siguiendo directrices de diversidad, triangulación y saturación para garantizar la rigurosidad y exhaustividad del estudio. A continuación, se relacionan todas las fuentes de información y técnicas de recogida de datos utilizadas para llevar a cabo la investigación.

4.1.1. Entrevistas biográficas

Las entrevistas biográficas se realizaron siguiendo las directrices de Pujadas (2002), es decir, se plantearon como un “diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras” (p. 66). En esta investigación la pregunta de partida que se realizaba en ese sentido era: ‘¿Cuéntame tu vida?’, en el caso de que se estuviese entrevistando a Samir, o ‘¿Cuénteme la vida de Samir?’, en los casos en los que se entrevistaba a personajes secundarios. Una vez se había hecho un recorrido general por su historia, se iba concretizando sobre aspectos específicos vinculados con el foco de investigación.

Se realizaron un total de 5 entrevistas biográficas a Samir y una a cada uno de los doce informantes clave. Todos ellos significativos en el transcurso de la historia objeto de estudio, aportando información relevante para conformar la biografía de Samir. Varios de ellos jugaron un doble rol en dicha historia y fueron entrevistados en consecuencia. Por ejemplo, la trabajadora social del centro de internamiento de menores infractores (CIMI), también pertenecía a la junta directiva de la asociación donde él consiguió su actual empleo en el sistema de protección, por lo que fue entrevistada en virtud de sendos roles en la vida de Samir. Jugaron ese doble rol todos los informantes que aparecen en la siguiente tabla, donde se indica “Posteriormente”. Y, por tanto, fueron entrevistados en virtud de ese papel dual.

Tabla 1

Entrevistas biográficas

Nº de entrevistas biográficas	Descripción Informantes
5	Samir
1	Hermano Samir
1	La jueza que llevó el caso.
1	Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI).
1	La trabajadora social del CIMI. Posteriormente, jefa de Samir en la asociación de protección de menores en la que actualmente trabaja.
1	El tutor de Samir en el CIMI
1	Educadora en el CIMI. Posteriormente, miembro de un Equipo Técnico
1	Trabajadora del servicio doméstico del CIMI. Posteriormente, su madre de acogida ⁶ .
2	A 2 monitores de los talleres del CIMI. Posteriormente amigos suyos.
1	La tutora de Libertad Vigilada.
1	Un educador de Libertad Vigilada.
1	Compañero de trabajo, piso y amigo de Samir.

Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Un biograma y un sociograma

Se elaboraron tras las primeras entrevistas y fueron complementados con entrevistas a Samir para clarificar y contrastar con él la información.

4.1.3. Herramienta DAFO

Se utilizó esta herramienta con cada uno de los informantes⁷. En este caso, se realizó el DAFO poniendo el foco en el proceso de reforma juvenil vivenciado por nuestro protagonista.

4.1.4. Registro iconográfico

Incluyó más de 200 fotografías. La mayoría de ellas de su periodo en el centro de internamiento. Además, se realizó una entrevista a Samir para que aclarara el significado de dichas instantáneas.

4.1.5. Un manuscrito redactado por Samir

El manuscrito tenía como título: “El sentido de mi trabajo”, que elaboró voluntariamente para explicar por qué le gustaba su trabajo en el sistema de protección de menores y qué significaba para él desempeñar aquella labor en relación a los delitos que había cometido durante su adolescencia. Tras entregarnos aquel escrito se le realizó una entrevista para profundizar al respecto.

4.1.6. Análisis documental

- a) Dos expedientes sobre Samir. Permitieron extraer información muy valiosa, desde la perspectiva institucional, y venían a contrastar o complementar el compendio de testimonios recabados:

Esta señora era una mujer que trabajaba en la lavandería del centro de internamiento en el que estuvo nuestro protagonista. Samir y ella establecieron una relación fraternal tal, que cuando el joven Almasi tenía que dejar el centro de internamiento y pasar a libertad vigilada ella lo acogió formalmente para facilitar la realización de dicho trámite.

El acrónimo DAFO responde a los siguientes conceptos: Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad.

- El expediente de Samir en el Juzgado de Menores que llevó su caso.
 - El expediente de Samir en la Dirección General de Reforma Juvenil.
- b) Un informe de seguimiento elaborado por su tutor en el CIMI que no constaba en ninguno de los dos expedientes anteriores.
- c) La legislación vigente que rigió el caso. Concretamente, la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal del menor.

4.1.7. Cuaderno de los investigadores

Donde se hicieron registros de todo tipo durante el trabajo de campo y se incorporaron las sensaciones de los investigadores durante el proceso.

4.2. Procesamiento de los datos

El relato biográfico de Samir fue escrito siguiendo el modelo de relatos cruzados, y teniendo como referentes a su creador Lewis (1973) y Gamella (1990) como máximo exponente en España. Dicho modelo, se articula a partir del cruce de las distintas informaciones registradas para materializar de manera poliédrica, rigurosa, exhaustiva y con sentido la historia que se va a analizar. En el caso de Samir, el cruce se realizó de manera paralela. En primer lugar se construyó su historia en primera persona, es decir, a partir, únicamente, de los datos recabados a través de sus entrevistas biográficas y fotografías. Y justo a continuación, se volvía a contar la historia desde el principio, a partir del resto de testimonios (entrevistas, DAFO, documentos, fotografías, etc.).

Aquel ingente conjunto de información supuso una cantidad de trabajo enorme, sobre todo, a la hora de organizarla. Tanto la categorización como el análisis de los datos se realizaron de manera emergente. Teniendo presente el foco principal de la investigación⁸ se fueron extrayendo y sintetizando los datos hasta conseguir construir su biografía y, posteriormente, armar un listado de categorías significativo y coherente. Los informes conformaron un mosaico ilustrativo de aquella realidad, a través de los cuales se podía ver lo que pasaba por dentro, cual si de una resonancia médica (en este caso sociopedagógica) se tratara. Por lo que se podía tener una visión pormenorizada y de conjunto, a la misma vez (Waller y Simmons, 2009), de la biografía sujeta a estudio.

5. Resultados: Interpretación y análisis de los datos

Con algo más de 16 años el joven Almasi empezó a trabajar para la mafia en España. Tarea que desempeñó durante más de un año. Durante ese espacio de tiempo estuvo viviendo de acuerdo a las posibilidades que le brindaba aquella ocupación (disfrutaba de importantes cantidades de dinero, casas de lujo, coches de alta gama, fiestas y cierto desenfreno), sin embargo, diversos profesionales que trabajaron en su proceso de reforma juvenil (todos ellos con dilatada experiencia) y personas varias que lo conocieron en otros contextos tras dicho proceso coinciden en que no tenía un “perfil delictivo”:

“Yo a este niño nunca lo vi, nunca, nunca, nunca, la verdad, nunca lo vi un traficante, la verdad, nunca, nunca” [Trabajadora social del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI), Biografía, p. CCXVII].

El foco de la investigación constaba de dos partes: Por un lado, se quería indagar sobre cuáles habían sido las claves que provocaron el cambio en la vida de Samir. Y, por otro lado, se quería saber qué había tenido de “educativo” el proceso de reforma juvenil.

“Que sí, que había sido un delincuente, pero que perfil delictivo no le veía. Tenía unos principios” (Educatora del CIMI, Biografía, p. CCXXVIII).

“A mí Samir no me dio la sensación de tener un perfil delincencial, en principio todo lo contrario, por lo menos lo que yo viví con él ¿no? No era un chaval que estuviera metiéndose en problemas, ni estuviera metiéndose en broncas. Yo veía que en un momento dado se podía entender el tráfico como manera de supervivencia, tampoco no sé qué tipo de vida tenía allí en Marruecos” (Tutora de Libertad Vigilada, Biografía, p. CCLXXXIII).

“[...] no es un niño con un perfil delictivo” (Jueza que llevó su caso, Biografía, p. CCX).

¿Cómo es posible que tras dedicarse durante todos aquellos meses a realizar actividades ilegales casi todas las personas que le conocían, muchas de ellas profesionales que participaron en su proceso de reforma, consideraban que no tenía un perfil delictivo y que no era un delincuente?

Parece que se le consideraba de aquella manera porque mostraba una base socializadora y unos códigos sociales y lingüísticos pacíficos y respetuosos que coincidían con los extendidos y aceptados mayoritariamente. El joven Almasi, a diferencia del conjunto de chicos del centro de internamiento de menores infractores (CIMI), que solían mostrar unas pautas sociales que no se ajustaban a las mayoritarias, se relacionaba con naturalidad fuera de su contexto de origen, tenía buen trato y utilizaba formas adecuadas hacia los demás.

“Samir es particular porque manifiesta una base de moral y de normas que es muy distinta a lo que generalmente se presenta [en el CIMI]. Generalmente los chavales que vienen aquí requieren asumir una norma que no tienen asumida. El caso de Samir no, en el caso de Samir ya se partía de una posición más alta, es decir, se partía de trabajar con un chico que había metido la pata, pero que tenía todo un sustrato de educación fuerte”. (Subdirector del CIMI, Biografía, p. CCXII).

“A mí me dio la impresión, por su manera de ser, porque le había visto algo que en los otros no había visto, me refiero a educación, a saber estar en el sitio, entonces como que no me cuadraba allí dentro [en el CIMI]” (Personal de servicio doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de acogida de Samir, Biografía, p. CCXXXVIII).

Según las evidencias, el joven Almasi tenía una base socializadora acorde con la requerida en el centro de internamiento y la cultura dominante en España. Poseer esas claves culturales favorecía sus posibilidades de evolución.

Ese hecho resultaba llamativo y lo diferenciaba de la mayoría de sus compañeros en el centro de internamiento, quienes, mayoritariamente, procedían de contextos de exclusión o de capas sociales oprimidas y, por tanto, provenían de entornos duros y hostiles donde la cultura que les envolvía era del mismo tipo (se puede decir que, prácticamente, de supervivencia, pues parece que había evolucionado simbólicamente para contribuir en la satisfacción de las necesidades más básicas de la naturaleza biológica humana). Como consecuencia, la mayoría de internos en el CIMI poseían unas pautas socioculturales que diferían de manera abrupta de las generalmente demandadas (agresividad, violencia, uso de la fuerza, etc., solían ser habituales). En otras palabras, manejaban unos códigos de interacción muy poco elaborados, cuya adecuación se limitaba, fundamentalmente, a su entorno primario.

“Muchas veces estos chiquillos se dejan llevar o les llama la atención las posturas más llamativas, más agresivas, más..., lo que denominamos, más llamativas dentro del currículum delincencial. Lo que más sobresale es lo más bestia, lo más fuerte, lo más agresivo, lo más violento. En el caso de Samir no, en su caso lo que sobresalía era lo más educado, lo más ordenado y precisamente utilizando esos medios conseguía las cosas que a lo mejor otros utilizando otros métodos más violentos no podían conseguir. Pero si Samir en un momento determinado podía discutir conmigo respecto a la aplicación de una norma, a otro ni se le iba a ocurrir. En el caso de Samir como lo hacía de una manera razonablemente educada pues se discutía y punto” (Subdirector del CIMI, Biografía, CCLXXIV).

Nuestro protagonista destacaba por sus “buenos modales” en las relaciones personales. No se postulaba como una persona radical o autoritaria. Aunque pudiera ser vehemente en la defensa de

sus ideas, no se vislumbraba entre sus códigos comunicativos el uso de la fuerza o la violencia como herramientas de interacción y desenvolvimiento. Por el contrario, parece que el respeto y el diálogo eran sus armas más destacadas. Esto pone de manifiesto que las formas son tan o más, importantes que los contenidos.

Da la sensación de que nuestro protagonista, también, era mucho más racional que la mayoría de sus compañeros del centro de internamiento, que eran más viscerales y se dejaban llevar por las emociones y pulsiones que generaban las circunstancias.

“[...] los otros niños eran más impulsivos, pienso esto, actúo y lo hago. Él jamás, él era pienso, pienso, pienso y pienso y finalmente actúo, pero claro «yo no voy a meter la pata por un impulso». No, no, él es un controlador, otros niños no (...), entonces el tío era completamente diferente al resto” (Monitor del CIMI, Biografía, pp. CCXXXVI).

En muchos de sus compañeros de centro no existía, únicamente, una carencia de pautas sociales, sino también de algunas pautas básicas relacionadas con la salud, higiene, alimentación, descanso, etc.

“[...] los niños que entran allí, como educación no tienen en su casa, pues sus habitaciones, sus cosas personales, como que el aseo brilla por su ausencia, los dormitorios, ... Si tú les das las sábanas para que hagan las camas, ellos pasan olímpicamente de ese tema, porque ellos están acostumbrados a dormir incluso en el suelo. Hay algunos que han llegado allí que no saben que existen las sábanas para ponérselas a las camas” (Personal de servicio doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de acogida de Samir, Biografía, p. CCXI).

La mayor parte de aquellos chicos habían desarrollado esas pautas de comportamiento, como consecuencia de las vivencias que habían experimentado durante su infancia y/o adolescencia. Por eso, la socialización primaria, que se desarrolla en esas etapas tiene gran trascendencia en la trayectoria de vida de las personas.

El problema es que en los contextos de origen y desarrollo de esos menores la situación resulta tan acuciante que los influjos que reciben para desarrollar dicha socialización les permite interiorizar conocimientos, capacidades, actitudes, valores, etc., que les posibilita desenvolverse adecuadamente en ese entorno, pero les genera problemas fuera de él.

La familia, que suele ser el primer agente socializador de las nuevas generaciones, juega un papel decisivo en el desarrollo de ese proceso de socialización y, por tanto, en la configuración humana de los niños y niñas. Pero no todas las familias socializan en el mismo sentido. En el caso de Samir, su familia fue un factor de protección clave. Tuvo la suerte de nacer y crecer en el seno de una familia estructurada que, a pesar de vivir en unas condiciones difíciles, de pobreza, en la que sufrían muchas carencias materiales y de oportunidades vitales, se preocupó por sembrar en los hijos el respeto entre las personas y por las normas sociales establecidas. Y supieron desarrollar en sus descendientes unos patrones socializadores adecuados para el desenvolvimiento en cualquier entorno.

“[...] había ahí una base. En su familia no es habitual el mundo marginal, había una base de educación y de normas que evidentemente facilita mucho el proceso de reeducación. Es decir, trabajar donde ya hay una base, a empezar a generar todo un esquema normativo inexistente” (Subdirector del CIMI, Biografía, p. CCCXIX).

“Destacando por un nivel educativo alto, modales y actitudes de corrección, valores y normas internas que mantiene de las que se enorgullece y de las que reconoce fruto de la buena educación parental recibida” (Informe inicial de la entidad donde Samir cumplió la Libertad Vigilada, Biografía, p. CCLXXVIII).

Sin embargo, en el caso de la mayoría de sus compañeros del centro de internamiento, los progenitores y demás referentes adultos se habían criado en una situación opresiva, no habían podido socializarse de otra manera ni tenido oportunidades de ser educados, por lo que solían reproducir el mismo patrón. Si no se sabe que se puede hacer de otra manera se tiende a repetir la misma dinámica.

“[...] el entorno de la familia como que no se han preocupado de esos niños para nada. Entonces, esos niños valores no tienen de ninguna clase, no tienen nada más que la calle y el poder de la supervivencia. Ellos tienen que subsistir y tienen que subsistir de cualquier manera, y le da igual que robando, si traficando, si donde sea” (Personal de servicio doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de acogida de Samir, Biografía, pp. CCXLI-CCXLII).

Es más, en algunos casos los progenitores y/o referentes familiares adultos lo que les enseñaban iba en contra de lo que la sociedad demandaba. Los chicos eran producto de la situación que estaban viviendo o habían vivido.

“Y del que sus padres están en la cárcel porque son estafadores, porque son ladrones, porque es lo que han vivido (...). Tienen mucho desarraigo, mucho, y son dignos de lástima. La gente cuando dices eso se pone las manos en la cabeza. Somos conscientes de que si uno le ha dado un tironazo a una vieja del bolso y le ha abierto la cabeza, la verdad es que no te hace ninguna gracia, pero es que no les han enseñado otra cosa, ni han vivido otra cosa, ni le ha pegado el padre dos tortas por hacer algo que no debía, sino al contrario, «Me has traído esto, mañana tráeme dos. Y como no me lo traigas te hartó». Y eso es así, y con mucha falta de cariño, mucha falta de cariño” (Personal de servicio doméstico del CIMI y, posteriormente, Madre de acogida de Samir, Biografía, p. CCXLII).

Por eso, se trata de un problema estructural, de desigualdad, de pobreza extrema, de exclusión, etc. En tanto no se corrijan de raíz esos estados de necesidad (Calderón, 2014) seguirá habiendo contextos donde crezcan personas interiorizando ese tipo de patrones de supervivencia, que tienen un carácter individualista y que, como consecuencia, se alejan de los conciertos sociales.

Una interculturalidad crítica (Ruiz, 2003) debe abogar, por tanto, por una transformación radical de esa situación para que no existan contextos en los que no se puedan satisfacer las necesidades más básicas (Maslow, 1975; López, 2008) y se permita el desarrollo equilibrado y socialmente adecuado de los sujetos, provengan de donde provengan.

Mientras tanto, el sistema educativo obligatorio, que suele ser el segundo agente socializador más importante de la población, debe compensar las carencias de partida que presenten esos niños. En los entornos socioculturales deprimidos, uno de los objetivos prioritarios debe ser tratar de proporcionar las pautas de socialización y los códigos sociolingüísticos necesarios para otorgarles herramientas culturales que les permitan romper con el determinismo y tener otras oportunidades en la vida.

Además, el proceso intercultural requiere de pedagogía social sobre el conjunto de la población (de la parte hegemónica) (Sánchez, Milud, Mohamed, Mohamed y Mohamed, 2017), para, entre otros asuntos, generar comprensión y que se pueda establecer algún tipo de interacción entre las partes. De lo contrario, los estereotipos impedirán un acercamiento y un verdadero diálogo entre ellas (Segura, Alemany y Gallardo, 2016).

“Yo siempre digo que muchas veces la vida, no sabemos lo que hay que hacer para vivir y hay que tener esa capacidad de comprender” (Trabajadora social del CIMI, Biografía, p. CCXVII).

6. Conclusiones

La interculturalidad no es sólo diversidad de culturas provenientes de distintos países o sociedades, la interculturalidad también afecta a todo aquello que tiene que ver con la interacción entre personas con distintos patrones y niveles culturales dentro de una misma comunidad.

La socialización experimentada durante la infancia y la adolescencia resulta un elemento clave en la construcción de la persona. En esas etapas del desarrollo se cimentan algunos de los pilares fundamentales que configuran, de manera singular, a cada persona. La enculturación que se desarrolla durante ese proceso proporciona esquemas lingüísticos, cognitivos, sociales, afectivos, morales, etc. que condicionan sustancialmente el desarrollo del individuo (Spindler, 2006).

La familia es el agente socializador más importante. Asimismo es el primer contexto cultural ya que, en gran medida, el menor comienza a constituirse como persona en virtud de la educación que experimente en su núcleo de protección. Madres, padres, o cuidadores, son referentes para los niños y adolescentes. Son adultos que ejercen una enorme influencia en el proceso de construcción de la identidad de los menores. La interpretación de la realidad de esos referentes, el modo que tienen de entender y materializar: normas, valores, sentimientos, actitudes, etc., condiciona la manera de entender el mundo de las nuevas generaciones. En virtud de ellas, los menores crearán buena parte de su manera de ser y estar en el mundo.

Teniendo ello en cuenta, las familias deben tratar de contribuir a que el niño o adolescente se desarrolle de manera saludable, no sólo biológica, sino, además, cultural y socialmente. Un desarrollo que permita su capacidad de adaptación y desenvolvimiento en cualquier escenario, no sólo en su contexto primario. Con especial énfasis, en los casos de niños y adolescentes originarios de contextos más vulnerables, que suelen manejar unos códigos muy restringidos. De lo contrario, tendrán muy pocas posibilidades de desarrollar su vida de otro modo y, por tanto, se verán empujados a la reproducción social.

El problema es que los progenitores, o adultos de referencia, de los niños y adolescentes que proceden de esos estratos se encuentran muy limitados culturalmente. El escenario social genera una influencia tan enorme que difícilmente les permite hacerlo de otro modo; no saben hacerlo de otra forma, porque no suelen conocer otras maneras de llevarlo a cabo. Por otro lado, las necesidades vitales suelen ser tantas y tan acuciantes que prima la supervivencia. Supervivencia que genera unos patrones de desarrollo que no suelen coincidir en algunos aspectos con las convenciones sociales mayoritarias.

De ahí que el sistema educativo deba redoblar sus esfuerzos en los entornos culturalmente desfavorecidos, porque en esos entornos se hace muy necesario compensar las carencias que de partida presenta ese alumnado, para tratar de romper con el determinismo que les persigue (Leiva, 2011). Además de implementar otros procesos pedagógicos (instructivos, educativos, etc.), se ha de hacer especial hincapié en completar una socialización primaria que les permita ser suficientemente versátiles e inteligentes para acomodarse y salir airoso en cualquier contexto. En ese sentido, se les ha de tratar de hacer culturalmente bilingües (no desde un punto de vista idiomático), es decir, dotarles de una serie de códigos vehiculares en la cultura mayoritaria para que puedan disfrutar de una mayor igualdad de oportunidades. Por supuesto, sin que cause ningún menoscabo a su identidad individual y colectiva.

“Educación y enculturación tienen como base la inclusión, la conjunta interpretación y el consenso del individuo y la sociedad en la que vive; es en esta inclusión y a través de la educación y enculturación donde el individuo construye su identidad” (Gómez, 2014, p.168).

La escuela intercultural crítica es un agente fundamental para el encuentro entre esas culturas (Chamseddine, 2015), entre las trayectorias biográficas de los menores y su proceso de construcción identitaria compartida.

Y es que hemos visto que algunos lenguajes, sobre todo comportamentales en el caso de los varones del centro de internamiento, resultaban una barrera (Echeita y Ainscow, 2011) para la interacción en otros escenarios. Las formas son tan o más importantes que los contenidos. Guardar las formas públicamente contribuye a obtener una consideración socialmente aceptada. En nuestra sociedad se mira con recelo a quienes se comportan de un modo diferente al mayoritario, especialmente en el caso de las personas procedentes de estratos sociales deprimidos. Sin embargo, debemos ser conscientes de que esas conductas o formas de interacción, aunque puedan resultar abruptas a la mayoría, son lenguajes. Lenguajes producto de la socialización vivida y de las situaciones opresivas a las que han sido sometidos. De hecho, debería haber una conciencia social comprensiva porque más abrupta, agresiva y violenta suele ser la realidad con ellos. Ellos simplemente han desarrollado esas maneras de relacionarse (ese lenguaje, esos códigos) a partir de su vivencia en esos escenarios.

Por todo ello, se requiere de una interculturalidad crítica, para transformar las estructuras y dinámicas que generan esas situaciones opresivas y romper el 'statu quo' que impide el desarrollo de una verdadera sociedad inclusiva (Cohen-Emerique, 1989). Lo que pasa por crear escenarios garantizando unas condiciones de vida en las que las necesidades básicas estuvieran cubiertas. Eso posibilitaría una mayor interacción entre las personas de los distintos estratos culturales.

7. Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cinca.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Chamseddine, M. (2015). Construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 69-81.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. En C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (77-115). Paris: L'Harmattan.
- Echeita Sarrionandía, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- Gamella, J. F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Popular.
- Gómez Redondo, C. (2014). Marcos diluidos: mezclas y suspensiones de educación y enculturación. *Pulso*, pp. 167-186
- González, M. F. & Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros Velázquez (coord.). *Taller de investigación cualitativa* (pp.77-102). Madrid: UNED
- González-Monteaquedo, J. (2010). Biografía, Identidad y Aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), pp. 131-147.
- Herrera Pastor, D. & De Oña Cots, J. M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), pp. 149-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009>
- Herrera Pastor, D. & De Oña Cots, J. M. (2016). La importancia del ambiente de aprendizaje. Pedagogía ecológica en un centro de menores. *Revista Fuentes*, 18(1), pp. 77-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.05>
- Herrera Pastor, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, 25 (2015/2016), pp. 145-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>
- Herrera Pastor, D., Mancila, I. & Kushner, S. (2017). A cross-narrative analysis in biographical inquiry. A research note. *The New Educational Review*, 48(2), pp. 285-296. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.23
- Leiva Olivencia, J. J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). *Convivencia y educación intercultural. Análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, pp. 1-14.
- Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. México: Joaquín Mortiz.
- Londoño Vásquez, D. A. & Castañeda Naranjo, L. S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), julio-diciembre, pp. 18-32.
- López Herrerías, J.A. (2013). *Etimologías Pedagógicas*. Madrid: Editorial CCS.

- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maturana Romesín, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen Ediciones / Gránica.
- Measor, L. & Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I.F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (269-295). Barcelona: Octaedro.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, pp. 17-31.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, A., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed Abdelkader, N., & Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA*, 1, pp. 121-142.
- Saramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Segura Robles, A., Alemany Arrebola, I. & Gallardo Vigil, M.A. (2016). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), pp. 393-416. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15069>
- Spindler, G. (2006). La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco Maíllo, F. J. García Castaño & A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp.205-241) Madrid: Trotta.
- Waller, R. & Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.55-74). Barcelona: Octaedro.



La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán

Health promotion as a subject of the educational curriculum in the Catalan context

Raquel Ayuso Margañón
raquelayusom@ub.edu
Universidad de Barcelona. España

M. Cruz Molina Garúz
cmolina@ub.edu
Universidad de Barcelona. España

José Luis Medina Moya
jlmedina@ub.edu
Universidad de Barcelona. España

Resumen

OBJETIVO. Comprender la manera en que se ha integrado la salud en el currículum educativo catalán y si ésta ha sido reconocida como una competencia más, contribuyendo con ello al logro de los objetivos de la nueva política europea para la promoción de la salud y el bienestar, denominada "Salud 2020". Reflexionar acerca del papel pedagógico del profesional de enfermería y proponer alternativas de mejora a la situación actual. **MATERIALES Y MÉTODO.** Se llevó a cabo un ejercicio interpretativo intencional y contextual articulándose el proceso en varias etapas: delimitación de las áreas de conocimiento curriculares a analizar en las etapas de escolarización obligatoria, redactado de los resultados y análisis de los datos surgidos. Como método analítico se utilizó el denominado análisis de contenido. **RESULTADOS.** En la etapa de Primaria se observan competencias relacionadas con la salud en los ámbitos de conocimiento del medio; educación física; educación en valores y ámbito digital. En la etapa de Secundaria se observan competencias relacionadas con la salud en los ámbitos científicotecnológico; social; educación física; cultura y valores; ámbito digital. **CONCLUSIONES.** la promoción de la salud no se proyecta como una materia más en la que se imparten contenidos de salud, sino como un conjunto de contenidos incluidos transversalmente en algunas de las áreas de conocimiento, lo que supondría una barrera para el conveniente desarrollo de los contenidos de salud. Se propone una nueva materia de promoción de salud, con contenidos adaptados a cada etapa educativa. El profesional de enfermería se erige como idóneo para adquirir la responsabilidad y liderazgo y poner en marcha dicha materia.

Palabras clave: salud escolar; planificación educativa; educación sanitaria; problemas de salud.

Abstract

OBJECTIVE. Understand how health has been integrated into the Catalan educational curriculum and whether it has been recognised as an additional competence, thereby contributing to the achievement of the objectives of the new European policy for the promotion of health and well-being, called "Health 2020". To reflect on the pedagogical role of the nursing professional and to propose alternatives for improvement to the current situation. **MATERIALS AND METHODS.** An intentional and contextual interpretative process was carried out, articulating the process in several stages: delimitation of the areas of curricular knowledge to be analyzed in the stages of compulsory schooling, writing up the results and data analysis. Content analysis was used as the analytical method. **RESULTS.** In the Primary Education stage, health-related competencies are observed in the fields of environmental knowledge, physical education, education in moral values and the digital field. At the Secondary level, competencies related to health are observed in the scientific-technological, social, physical education, culture and moral values and digital fields. **CONCLUSIONS.** Health promotion is not projected as just another subject in which health content is taught, but as a set of contents included transversally in some of the areas of knowledge, which would represent a barrier to the convenient development of health content. A new health promotion subject is proposed, with content adapted to each stage of education. The nursing professional becomes the most suitable choice to acquire responsibility and leadership and to implement this subject.

Keywords: school health; educational planning; health education; health problems.

Recibido / Received: 16-05-2018
Aceptado / Accepted: 10-09-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ayuso Margañón, R., Molina Garuz, M-C., & Medina Moya, J.L. (2019). La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 83-98. doi: 10.15366/tp2019.33.007

1. Introducción

El currículo educativo es el documento base que guía las actividades escolares para cada una de las etapas de enseñanza del sistema educativo en consonancia con la legislación vigente. Los currículos están orientados a la adquisición de las competencias que permiten desarrollar no sólo habilidades académicas, sino también personales y sociales que contribuyen al crecimiento de los alumnos y su incorporación a la sociedad. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad (Stabback, 2016). Dichas competencias tienen su origen en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, donde se aludía a la necesidad de la adquisición de “competencias clave” por parte de la ciudadanía, como condición indispensable para lograr la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento (DOUE, 2006). A su vez, se destacaba la necesidad de medios para desplegar estas competencias durante la educación y la formación inicial. Se identificaban claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describían los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. En España se incorporaron al sistema educativo no universitario con el nombre de “competencias básicas” (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales), siendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOE, la que introduce el término por primera vez en la normativa educativa (BOE, 2006). A partir de aquí, los Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas incorporan estas competencias básicas al currículo, con objeto de enfatizar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para cada período educativo. Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se dio un paso más al poner énfasis en un modelo basado en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares (BOE, 2013).

En Cataluña, el currículum está fundamentado especialmente en los preceptos de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (LEC), en las directrices de la Unión Europea, el Estatuto de autonomía de Cataluña, y en el Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018, y pretende, entre otras cosas, consolidar el trabajo por competencias en la escuela (Gencat Dept Ensenyament, 2015). Teniendo en cuenta que la escuela ha sido reconocida por diferentes organismos como un entorno idóneo para la promoción de salud, cabe plantearse de qué manera se ha integrado la salud en el currículum educativo catalán y si ésta ha sido reconocida como una competencia más contribuyendo con ello al logro de los objetivos de la nueva política europea para la promoción de la salud y el bienestar, denominada “Salud 2020”, como ya se viene haciendo en otros países de la Unión Europea. Organizaciones como UNESCO, UNICEF, Consejo de Europa, Comisión Europea, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) avalan la promoción de salud en la escuela, considerando que se trata del modo más efectivo para promover la adopción y mantenimiento de estilos de vida saludables y el único camino para que la educación en salud llegue a los grupos de población más joven (Salvador, Suelves, & Puigdollers, 2008).

Desde esta perspectiva, se plantea como objetivo en este estudio analizar si desde el ámbito educativo catalán se otorga la importancia merecida a la promoción de salud como para garantizar el crecimiento y el desarrollo no sólo individual, sino de toda la población. Asimismo, se proponen alternativas de mejora a la situación actual planteando el diseño de una materia curricular enfocada hacia la promoción de salud, y por último, se plantea el papel del profesional de enfermería en la implementación de dicha materia. Dicho estudio fue realizado en el contexto de una tesis doctoral.

2. Material y métodos

El análisis se centró en las etapas de enseñanza básica obligatoria (Primaria y Secundaria), dado que es a este alumnado, a los que la promoción de la salud debería llegar en mayor medida, esencialmente por la condición de obligatoriedad de la escolarización. Como fuente primaria se recurrió a la normativa legal correspondiente a los documentos curriculares para ambas etapas: Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (DOGC, 2015) y Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (DOGC, 2015b). Para completar el análisis fue necesaria la búsqueda en fuentes relacionadas estrechamente con el problema de estudio, extraídas de bases de datos con publicaciones de alto índice de impacto para las disciplinas de salud y educación. Igualmente, no se desestimaron otras fuentes tales como blogs científicos y otros documentos que constituyeron un valor importante para el estudio.

Se llevó a cabo un ejercicio interpretativo intencional y contextual articulándose el proceso en varias etapas: en primer lugar, se delimitaron las áreas de conocimiento a analizar (Tabla 1). Cada una de estas áreas —que conjuntamente al ámbito de conocimiento estructuran el currículum catalán— contribuye al desarrollo de las competencias básicas, que a su vez determinan el logro de los objetivos educativos de cada etapa. Después se delimitaron los hallazgos detectados y se realizó un proceso de relación y comparación de los datos, procediendo al redactado de los resultados. El análisis fue de carácter cualitativo y mayoritariamente inductivo de los datos surgidos en torno a los siguientes criterios: elementos curriculares relacionados con la salud dentro de las competencias básicas definidas y contenidos relacionados con la salud en las diferentes áreas curriculares. Como método se utilizó el denominado análisis de contenido. Este procedimiento ha sido considerado como apropiado para la descripción objetiva, sistémica y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos que el investigador debe interpretar (Krippendorff, 1991).

Tabla 1

Organización del currículum educativo catalán para la etapa de Primaria y Secundaria

	Ámbito	Áreas de conocimiento
Etapa de Primaria	Ámbito de conocimiento y del medio	- Conocimiento del medio natural, social y cultural
	Ámbito artístico	- Educación artística (visual, plástica, música y danza)
	Ámbito de educación física	- Educación física
	Ámbito lingüístico	- Lengua castellana/catalana y literatura - Primera lengua extranjera - Lengua aranesa (en la comarca de Arán).
	Ámbito matemático	- Matemáticas
	Ámbito de educación en valores	- Educación en valores sociales y cívicos o religión (en función de la elección de las familias)
	Ámbito digital	Transversal a todas las áreas
Etapa de Secundaria	Ámbito Lingüístico	- Lengua castellana/catalana y literatura - Lenguas extranjeras - Lengua aranesa (en la comarca de Arán) - Latín (materia optativa)
	Ámbito matemáticas	- Matemáticas - Matemáticas académicas aplicadas
	Ámbito científicotecnológico	- Ciencias de la naturaleza: biología y geología; física y química; ciencias aplicadas a la actividad profesional - Tecnología - Tecnologías de la información y la comunicación (informática) - Cultura científica - Física y química y ciencias aplicadas a la actividad profesional

		- Biología y geología y ciencias aplicadas a la actividad profesional - Tecnología y tecnologías de la información y la comunicación (informática)
	Ámbito social	- Ciencias sociales: geografía e historia - Emprendimiento. - Cultura clásica. - Economía
	Ámbito artístico	- Emprendimiento - Educación artística (visual, plástica). - Música - Artes escénicas y danza
	Ámbito de educación física	- Educación física
	Ámbito de cultura y valores	- Cultura y valores éticos - Filosofía - Religión
	Ámbito digital	Transversal a todas las áreas
	Ámbito personal y social	Transversal a todas las áreas

Fuente: Elaboración propia → DOGC, 2015; DOGC 2015b

3. Resultados

Se presentan a continuación los hallazgos observados para las etapas de escolarización obligatoria. Para la etapa de Primaria, los resultados están basados en la documentación correspondiente al Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de educación primaria. En la etapa de secundaria, los resultados están basados en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

3.1. Etapa de Primaria

Se observan competencias relacionadas con la salud en los ámbitos de conocimiento del medio; educación física; educación en valores y ámbito digital.

- *Ámbito de conocimiento del medio. Áreas de conocimiento del medio natural y de conocimiento del medio social y cultural.* Las competencias básicas en este ámbito se agrupan en cuatro dimensiones, una de las cuales hace referencia a la salud. Se trata de la dimensión de salud y equilibrio personal, relacionada con el equilibrio físico, mental y social, y el logro de una vida autónoma, feliz y solidaria. Se podría afirmar que ésta es el área del currículum donde se incorpora la promoción de la salud de forma más explícita. Se reconoce la necesidad de disponer de unos recursos y conocimientos que permitan al alumno tomar decisiones oportunas de salud. Las competencias en esta dimensión están relacionadas con la adopción de hábitos sobre alimentación, actividad física y descanso para conseguir el bienestar. La toma de consciencia del propio cuerpo, de las emociones y sentimientos propios y ajenos para conseguir el equilibrio emocional y favorecer la convivencia. Y la toma de decisiones adecuadas sobre higiene y salud con conocimientos científicos para la prevención de enfermedades.

Los contenidos más específicos del área de conocimiento del medio natural y social en relación con las personas y la salud comprenden la identificación de las diferentes partes del cuerpo, nutrición y diferentes tipos de alimentos, principales enfermedades relacionadas con los órganos de los sentidos. La valoración de una alimentación sana y variada. Morfología extensa del cuerpo, hábitos de higiene, descanso, ejercicio que favorecen la vida saludable, expresión de sensaciones y emociones personales, respetando las del resto, gestión del tiempo libre, individual y colectivo en ciclo medio. Reconocimiento de la dimensión afectiva de la sexualidad y de otros órganos relacionados con la función de reproducción. Riesgos del consumo de tabaco y alcohol. Actuación de primeros auxilios para ayudarse y ayudar a los otros.

- *Ámbito de educación física. Área de educación física.* Este ámbito adquiere un carácter transversal, por tanto, establece relaciones con otras áreas dada su potencialidad educativa. Las competencias básicas también están agrupadas en cuatro dimensiones. Se resaltan dos de ellas en lo que se hace alusión a elementos curriculares de promoción de salud. Por un lado, la dimensión de actividad física, que reconoce la necesidad de conocer, desarrollar y fortalecer el cuerpo, mejorando el funcionamiento del aparato locomotor, cardiorrespiratorio, equilibrar el sistema nervioso, y proporcionar beneficios para la salud y el bienestar. Por otro lado, la dimensión de hábitos saludables, cuya competencia principal por adquirir es valorar la práctica habitual de la actividad física como factor beneficioso para la salud. Asimismo, como contenidos clave en relación con la actividad física y la salud, destaca el contenido de hábitos higiénicos, corporales y alimentación saludable.

- *Ámbito digital.* Se parte de la base de que las competencias digitales son indispensables para toda persona que quiera interactuar con normalidad en la sociedad actual. Sus competencias se agrupan en cuatro dimensiones. Entre éstas, destaca por sus aportes en promoción de la salud la dimensión de hábitos, civismo e identidad digital, cuya competencia a subrayar en relación con la salud física y mental es desarrollar hábitos de uso saludable de la tecnología y actuar de forma crítica, prudente y responsable con las TIC. Se pretende que el alumno establezca la distinción entre la bondad que supone el buen uso de la tecnología e Internet y los perjuicios que le puede suponer adquirir conductas adictivas.

- *Ámbito de educación en valores. Educación en valores sociales y cívicos.* El objetivo es dar elementos a los alumnos para que sean capaces de vivir plenamente de manera responsable y feliz de tal forma que puedan contribuir a su vez al bienestar de quien los envuelve. El enfoque del área que lo compone ha de poner énfasis especial en el logro de actitudes y hábitos de conducta a lo largo de toda la etapa y en la adquisición de habilidades mentales autoconocimiento, de autocontrol, de empatía y de asertividad. Las dimensiones que lo estructuran en las que se hallan aportes de promoción de salud están especialmente en el contexto social, afectivo y emocional. Por un lado, la dimensión personal, que incluye las competencias que prevén el reconocimiento de las emociones y sentimientos propios y las habilidades de pensamiento y de razonamiento que han de orientar la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera autónoma y crítica. Además, habilidades para hacer frente a los cambios y dificultades para alcanzar el bienestar personal. Por otro lado, la dimensión interpersonal, que pretende preparar al alumnado para una relación armónica y respetuosa con los otros y para la resolución de las situaciones de conflicto a través del diálogo. Y, por último, la dimensión social, que comporta las competencias de analizar el entorno con criterios éticos y buscar soluciones alternativas a problemas y mostrar actitudes de servicio y compromiso social.

En lo que respecta a los contenidos clave a destacar, están los relacionados con habilidades sociales, tales como sentimientos y principios morales, identificación de emociones propias y de los demás, empatía, asertividad, actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo, hábitos cívicos y de convivencia.

3.2. Etapa de Secundaria

En la etapa de Secundaria se observan competencias relacionadas con la salud en los ámbitos científicotecnológico, social, educación física, cultura y valores, ámbito digital. A continuación, se muestran los aportes encontrados en las áreas que lo componen.

- *Ámbito científicotecnológico.* El despliegue de las competencias se agrupa en cuatro dimensiones. De éstas, se pueden encontrar aspectos relacionadas con la promoción de salud en una de ellas: la dimensión salud, relacionada con la capacitación para adoptar medidas de prevención y hábitos saludables a nivel individual y social, fundamentadas en el conocimiento de las estrategias de detección y respuesta del cuerpo humano. Y la capacitación para aplicar medidas preventivas en relación con las conductas de riesgo y enfermedades asociadas al consumo de sustancias adictivas. Adoptar hábitos de alimentación variada y equilibrada con objeto de evitar trastornos alimentarios y

enfermedades asociadas. Y dar respuesta a las cuestiones sobre sexualidad y reproducción humanas, valorando las consecuencias de las conductas de riesgo.

En lo que respecta a los contenidos clave relacionados con la promoción de salud, destacan aquellos relacionados con el efecto de las conductas de riesgo y de los condicionantes sociales sobre la salud individual y colectiva. Prevención y buenos hábitos. Efectos psíquicos de las drogas sobre el organismo, factores de riesgo y de protección del consumo de drogas y consecuencias sociales del consumo. Tolerancia, dependencia física y psicológica. Y enfermedades asociadas a la nutrición.

- *Ámbito social.* Estructurada en cuatro dimensiones: histórica, geográfica, cultural y artística, ciudadana. La que aborda elementos de promoción de salud es esta última. La consecución de las competencias que incluye conlleva respetar la identidad propia y la de los demás, rechazando comportamientos y actitudes irracionales, desarrollando valores, habilidades y actitudes fundamentales de convivencia, con una atención especial a la discriminación de género.

Los contenidos clave más afines a la promoción de salud en este ámbito están relacionados con la pertinencia y cohesión social. Situación de desigualdad, discriminación, aportes que pueden responder a una buena salud emocional y social.

- *Ámbito de educación física.* Las competencias básicas para este ámbito se despliegan en cuatro dimensiones, destacando por sus aportaciones en promoción de salud la dimensión de actividad física saludable. Por un lado, está dirigida a la práctica de actividad física para la mejora o mantenimiento de la condición física y, por otro lado, dirigida a la adquisición del conocimiento y valoración de los efectos beneficiosos y perjudiciales para la salud derivados de los diferentes estilos de vida.

Algunos de los contenidos clave son afines a la higiene corporal y la salud física y psicológica en la práctica de actividades físicas. Hidratación, alimentación, descanso. Salud y sustancias tóxicas. Respiración y relajación. El cuerpo como modelo de identidad social.

- *Ámbito cultura y valores.* Estructurada en tres dimensiones, incluye entre otras, competencias dirigidas a mejorar la autonomía personal del alumnado fundamentada en la deliberación reflexiva, serena y con criterios, considerando las consecuencias de los propios actos y los haga conscientes de las responsabilidades que se derivan de ello. Las competencias más afines a la promoción de salud, especialmente en el contexto emocional y mental para este ámbito, se reparten entre la dimensión personal, relacionadas con la autonomía en la toma de decisiones y responsabilidad en los propios actos. Y la dimensión interpersonal, relacionadas con las actitudes de respeto hacia los demás y aplicación de diálogo en la resolución de conflictos.

En cuanto a contenidos clave relacionados con la promoción de la salud destacan los fundamentos en la toma de decisiones (decisiones en salud, por ejemplo). Los derechos humanos como deberes morales (por ejemplo, en la violencia de género), situaciones y contextos de conculcaciones de los derechos humanos y de las libertades. Valores universales y valores compartidos. Actitudes de tolerancia. Microagresiones y bullying.

- *Ámbito digital.* En lo que se refiere a la salud, encontramos la relación en las conductas de uso y abuso de las tecnologías. Se trata de fomentar una actitud crítica en esta área para contribuir a la prevención de problemas de conducta y adicciones. Así como el conocimiento de las posibles lesiones físicas y psíquicas derivadas de un trabajo continuado con objeto de prevenir riesgos. Además, gestión eficaz de la identidad digital, la privacidad y reputación personal, que contribuye a la salud mental y social. De las cuatro dimensiones, la que aporta estas competencias relacionadas con la salud es la dimensión ciudadana, hábitos, civismo e identidad digital.

Los contenidos educativos a destacar vinculados a la promoción de salud: ergonomía, salud física y psíquica. Identidad digital y riesgos de una mala gestión de la privacidad.

3. Discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que la promoción de la salud no se proyecta como una materia más en la que se imparten contenidos de salud, sino como un conjunto de contenidos incluidos transversalmente en algunas de las áreas de conocimiento. Además, si comparamos el currículum educativo vigente de Cataluña con el anterior de 2007⁹ cimentado en los preceptos de la LOE, se observa que no ha habido cambios significativos en lo que se refiere a los contenidos de salud para las etapas de Primaria y Secundaria. Si bien es cierto que la LEC fue pionera en dejar manifiesta la necesidad de abordar problemas de salud emergentes de la realidad social, como es el caso de la violencia de género y acoso escolar; y que el vigente currículum educativo de Cataluña se ha intentado adaptar a los cambios, añadiendo en los contenidos educativos aportes de promoción de la salud sobre conductas de riesgo presentes en la sociedad actual (bullying, uso de las tecnologías digitales, entre otros), sin embargo, en lo que se refiere a su puesta en marcha, no ha habido cambios relevantes a lo largo de estos últimos años. Materias tradicionales como matemáticas o geografía han tenido más empuje en la educación que otros aspectos también importantes como el ambiente emocional y social (Palacio, & Sáez, 2001), y la promoción de la salud se sigue proyectando de forma puntual en las áreas de conocimiento, lo que supondría una barrera para el conveniente desarrollo de los contenidos de salud. Estos hallazgos son concordantes con otros autores quienes consideran que los proyectos de promoción de la salud generalmente no se incluyen en el currículum, no se trabaja la salud del propio ambiente escolar y, aunque las intervenciones se extienden de alguna manera a la familia y a la comunidad educativa, se desarrollan fundamentalmente en el aula (Davó, Gil-González, Vives-Cases, Álvarez-Dardet, & La Parra, 2008). Por otro lado, se apunta a la falta de participación, la falta de coordinación entre escuela, la familia y el ámbito sanitario, así como los programas curriculares sobrecargados (Talavera & Gavidia, 2013).

La salud, en tanto que es *corpus* de conocimiento consolidado y en expansión, más que una materia transversal, debería ser abordada sistemáticamente, adaptada a los diversos niveles de desarrollo de los alumnos, como una materia específica y obligatoria dentro del currículum formativo escolar y no sólo tratarse de manera transversal (García, Sáez, & Escarbajal, 2000; Monsalve, 2013). Cuando los programas se acortan de manera significativa, se excluyen actividades relativas a alguna conducta, y cuando se llevan a cabo en ámbitos distintos a los previstos, los resultados positivos originales no se reproducen (Jané et al., 2013). La mayor parte de los programas que han tenido efectos perdurables en el comportamiento consisten en sesiones secuenciales de dos o tres años de duración, o bien, en programas donde la mayoría de las sesiones se realizan durante el primer año y son seguidas por sesiones de reforzamiento y/o profundización (UNESCO, 2010).

Por otro lado, al no ser de carácter obligatorio, y quedar relegada a la transversalidad, las intervenciones de salud no llegan a todo el alumnado de igual manera, quedando subordinada a la responsabilidad y compromiso del maestro/a, el cual muchas veces lo afronta con falta de recursos y de formación en esta temática que obstaculizan su abordaje (Monsalve, 2013). De hecho, entre las cinco grandes barreras detectadas por la OMS para la implementación de la promoción de salud en la escuela destaca la escasa formación de maestros/as y personal de la escuela en los conceptos generales de los programas de salud y pocas escuelas tienen las habilidades para ponerlas en práctica (WHO, 1997). En el Informe de la Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud para la Comisión Europea se llegaba a similares conclusiones (IUEP, 2000). Acercándonos al contexto catalán, en un estudio donde se exploró el papel del profesorado en la educación para la salud en la escuela en la ciudad de Gerona, se confirmaba que más del 50% del profesorado consideraba tener poca preparación, y únicamente el 20% afirmaba haber tratado aspectos relacionados con la salud como actividad complementaria de alguna asignatura a lo largo de su

⁹ Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria y Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

formación universitaria. Este mismo estudio ratificaba que la mayoría del profesorado no tiene claro su papel ejemplar, pudiendo transmitir patrones o modelos de conducta no saludables y entrar en contradicción entre lo que dicen en clase y lo que ocurre fuera del aula, al no ser conscientes de que pueden ser imitados (Juvinyà, 2008).

Desde esta perspectiva, se ha evidenciado el papel pedagógico en la salud del profesional de enfermería. Allí donde se ha instituido, ha contribuido a conseguir una mejor salud para la población escolar. En el Healthy People 2010¹⁰ se reconoció que están en una posición ideal para promover y proporcionar educación para la salud y reducir los riesgos de los estudiantes (Baisch, Lundeen, & Murphy, 2011). En un estudio llevado a cabo de 2006-2009 en el que se evaluaba la eficacia de la intervención enfermera en las escuelas para dejar de fumar, se demostró que dicha intervención resultó factible y eficaz en la mejora de la abstinencia a corto plazo entre los adolescentes varones. Éstos eran casi dos veces más propensos a la abstinencia a los 3 meses de la intervención, en comparación con el grupo control, consiguiendo unas tasas de abandono del 15% de los adolescentes, frente al 4,9% del grupo control. Asimismo, cantidad y frecuencia de fumadores, disminuyó significativamente en ambos sexos a los 3 meses (Pbert et. al., 2011). En un estudio en que se evaluaba un programa de intervención educativa realizado por un profesional de enfermería dirigido a fortalecer los conocimientos en salud bucal en los escolares, se demostró que el nivel de conocimiento de los escolares en relación con este tema mejoró respecto del que tenían previamente a la realización de la intervención, pasando del 21% al 64% (Rivera, Maldonado, Castro, & Balderas, 2011).

En una investigación sobre el papel del enfermero en la escuela y su impacto en reducir al mínimo las desigualdades en salud en la absorción de la vacuna del virus del papiloma humano (VPH), Boyce & Holmes (2012) demostraron que la intervención del profesional de enfermería escolar aumentó la captación de niñas susceptibles de ser inmunizadas, incluso aquellas de difícil acceso; determinando que este profesional juega un papel clave en la reducción de las desigualdades en salud, no sólo en el programa de VPH, sino también en otros programas de vacunación de la infancia y la adolescencia; ya que mejoran la comprensión de los procesos de entrega de dichos programas, y pueden aportar información y soluciones para aumentar la absorción y hacer frente a las desigualdades en este tema. Asimismo, en un estudio que evaluaba la viabilidad y la eficacia de la intervención enfermera integrada en la escuela, en lo que se refiere a la mejora de la dieta, la actividad física y reducción del índice de masa corporal (IMC) entre los adolescentes con sobrepeso y obesidad; se determinó que mejoraron los comportamientos relacionados con la obesidad de quienes participaron (Pbert et. al., 2013).

La UE sigue apostando por la promoción de salud como parte importante de la estrategia de crecimiento y desarrollo hacia una “Europa 2020” (DOUE L/86, 2014). Asimismo, las nuevas normativas educativas dejan claro que a través del nuevo currículo se pretende abrir una puerta a este enfoque, sin embargo, en lo que respecta al ámbito educativo, el presupuesto en España es cuestionable, siendo uno de los países que menos invierte en educación. Según el último informe, en 2014, los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) dedicaron de media un 5,2% de su PIB a instituciones educativas; en España este porcentaje fue del 4,3%, uno de los más bajos de toda la UE y en Cataluña, aún menor, 3,60% (IDESCAT, 2015; MECD, 2015). Se hace imprescindible, por tanto, invertir en normativas específicas que garanticen una formación en salud de calidad en la escuela. Existe suficiente conocimiento científico para poder asegurar que un alto nivel de salud mejora la productividad en todos los ámbitos analizados, de ahí

¹⁰ Declaración de los objetivos nacionales de salud en EEUU, diseñados para identificar las amenazas prevenibles más importantes para la salud y para establecer objetivos nacionales con objeto de reducir dichas amenazas. Proporciona un marco de referencia en salud. Actualmente está siendo desarrollada la Healthy People 2020. Extraído de la web oficial <http://www.healthypeople.gov/2010/>

que la inversión en salud, incluyendo la inversión en las estructuras que aseguran la salud de la población (como es la escuela), sea una de las políticas públicas más rentables y, si además respeta la equidad efectiva, esencialmente justa (BOE, 2011).

Es el momento de considerar la concepción de una nueva materia de promoción de la salud, con contenidos de salud adaptados a cada etapa educativa a lo largo de todo el curso escolar, cuya configuración abarque competencias de salud que permitan un desarrollo integral y óptimo de la persona y una alfabetización científica que permita desarrollar hábitos saludables a largo plazo. Esto significaría, que la mayoría de la población disponga de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria, ayudar a resolver los problemas y necesidades de salud y supervivencia básicos, tomar conciencia de las complejas relaciones entre ciencia y sociedad y, en definitiva, considerar la ciencia como parte de la cultura de nuestro tiempo (Furió & Vilches, 1997). Por tanto, el principal objetivo de dicha materia es desarrollar actuaciones de forma continuada que favorezcan la adquisición de competencias en salud; conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo positivo y para afrontar las situaciones de riesgo. Se trata en definitiva de acciones que faciliten al alumnado la elección y adopción de estilos de vida saludable. La responsabilización y empoderamiento del individuo en su propia salud, que a su vez lleva a la adquisición de hábitos saludables perdurables. Esto se puede conseguir cuando el alumno es capaz de entender y tomar conciencia de las consecuencias de sus conductas de riesgo para la salud, en un contexto educativo en el que incluso el alumno puede estar aprendiendo sin ser completamente consciente del proceso. (Cope & Kalantzis, 2009).

Así, partiendo de las recomendaciones de protocolos y guías para garantizar un desarrollo saludable en la etapa infantil-juvenil, así como de otros referentes que también avalan la educación socioeducativa y ambiental en la escuela se propone una selección de contenidos repartidos en cuatro dimensiones: física, mental, afectiva-sexual-reproductiva, y social, que podrían conformar esta nueva materia en relación con las necesidades del currículo educativo catalán, adaptando las intervenciones a los diferentes ciclos (Tabla 2).

Tabla 2
Estructura y contenido de la materia curricular propuesta: Promoción de salud

Dimensión	Descripción	Contenidos
Dimensión física	Competencias relacionadas con el desarrollo de hábitos favorables a la salud física y autocuidado en situación de enfermedad. Incluye la responsabilización de la propia salud y la de los demás; conductas de riesgo, problemas asociados a éstas y sus consecuencias en la salud física; gestión de situaciones de riesgo a través de medidas preventivas.	Las intervenciones para trabajar los contenidos que se describen a continuación, deben de estar adaptadas a las diferentes etapas evolutivas: <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos alimentarios. Problemas de desarrollo físico relacionados con anomalías del peso y la alimentación: obesidad motivada por exceso de ingesta calórica y/o costumbres de la familia; retraso ponderal motivado por trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, intolerancias y alergias alimentarias, entre otros). Propiedades alimentarias. Alimentación equilibrada, control de grasas. • Ejercicio físico. Inactividad física y sedentarismo. Prevención de problemas a largo plazo (cardiovasculares, dolor articular y contracturas, bajo estado de ánimo, autoestima baja, entre otros). Educación postural (sedestación, ordenador, transporte de material escolar, entre otros). • Hábitos tóxicos y consumo de drogas. Prevención de problemas relacionados con los efectos nocivos del alcohol, tabaco y otras sustancias psicoactivas. Hábitos familiares.

		<ul style="list-style-type: none"> • Higiene y salud bucodental (caries, enfermedad periodontal, maloclusiones). Higiene diaria y acné. Higiene del sueño. • Seguridad y prevención de accidentes. Accidentes domésticos, de tráfico y en el deporte. Primeros auxilios. Vacunación y sistema inmunológico (desmitificación y familiarización). • Riesgos medioambientales para la salud y el bienestar, contaminación del aire y el agua, contaminación acústica y productos químicos tóxicos.
Dimensión mental	<p>Teniendo en cuenta que la escuela es el marco donde se desarrollan los aprendizajes y las capacidades cognitivas, de sociabilidad y de relación, esta dimensión es indispensable para la adquisición de competencias que permitan potenciar y promover el adecuado desarrollo psicológico en la infancia y la adolescencia a través de actividades educativas preventivas de tipo psicológico y psicosocial, en función de las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. Actitudes y habilidades de respuesta y afrontamiento ante determinadas situaciones cotidianas, así como en situaciones conflictivas, que pueden conformar problemas de aprendizaje, rendimiento escolar y maduración personal.</p>	<p>Los contenidos se resumen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima, autoconcepto, autovaloración. Aceptación y respeto de la propia realidad corporal e identidad personal, y la de los demás. Relacionado con trastornos de personalidad en la edad adulta. • Abordaje de situaciones estresantes en la infancia/adolescencia. Estrés asociado con la escuela. Sobreestimulación de información. Relacionado con síntomas de depresión, problemas de atención, apatía, agresividad, entre otros. • Gestión de emociones/inteligencia emocional. Conocimiento y empleo de las emociones de forma positiva. Manejo de sentimientos de tristeza, irritabilidad, culpa, falta de ilusión, euforia, miedo. Relacionado con trastornos del comportamiento (desobediencia, mentira, baja tolerancia a la frustración, entre otras). • Relaciones familiares. Competencias para la identificación y abordaje de ambiente anormal y factores sociales estresantes. Manejo de sentimientos negativos ante conflictos y dificultades familiares. • Conducta responsable en relación a la propia salud. Autocuidado y cuidado de los demás. Desarrollo de actitud reflexiva y crítica. Desarrollo de la expresión de opiniones, sentimientos y emociones en relación a la salud. Toma de decisiones adecuadas de forma independiente. • Falta de atención y/o falta de concentración. Relacionado con trastornos por déficit de atención, problemas de conducta social y fracaso escolar. Habilidades de concentración y hábitos de estudio. Manejo de la impulsividad. Trazar metas y objetivos.
Dimensión afectiva-sexual-reproductiva	<p>A través de intervenciones educativas en esta dimensión, se trata de fomentar una visión de la salud afectiva, sexual y reproductiva desde una perspectiva positiva, coherente con los valores de la comunidad, basada en la responsabilidad, los derechos sexuales, la equidad de género y de los derechos sexuales.</p>	<p>Teniendo en cuenta la adaptación de las intervenciones a cada etapa evolutiva del alumnado, los contenidos van enfocados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo puberal y caracteres sexuales. Cambios físicos. El cuerpo sexuado cambiante y vivencias. Menstruación. Eyaculación. • Diferencia sexual física y cultural. Estereotipos patriarcales, construcción cultural de la sexualidad según el género. • Expresión de los afectos. Exploración de la propia sensibilidad. Expresión con el cuerpo de aquello que

	<p>Para ello, se han de potenciar competencias reproductivas, afectivas, relacionales y de género, a través de intervenciones de perspectiva abierta, con enfoque global, sin desvincular las conductas sexuales de otros aspectos personales y vivenciales.</p> <p>Se trata de fomentar habilidades para la vida, y no únicamente centradas en la teoría y la técnica.</p>	<p>quieren, sin dañar ni forzar a nadie. Contacto físico. Sexualidad y juego social. Falsos mitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la propia belleza. Comprensión del propio cuerpo. Peso y talla estereotipado. Falsos mitos respecto de los atributos del cuerpo como garantía de una buena relación afectivo-sexual. • Identidad sexual. Diversidad sexual. Actitud negativa frente al vocabulario sexual insultante. Homosexualidad y heterosexualidad como opción de vida libre. Actitudes personales positivas frente a la sexualidad y la diversidad sexual. • Deseos, ensoñaciones. Ideal de sexualidad desconectado de sus propias vivencias. Respeto de los deseos individuales. El ideal del amor romántico, creencias y actitudes distorsionadas de amor. • Inicio de las relaciones sexuales. Valores y percepciones personales respecto de la decisión de mantener relaciones sexuales. Responsabilidad respecto a las relaciones sexuales interpersonales. Vinculación entre la sexualidad y el afecto. Contacto sexual versus relación sexual. Relación de pareja igualitaria y sana (sin sumisión, libre de violencia, entre otros factores). • Riesgos asociados con la actividad sexual sin protección. Percepción del riesgo. Infecciones de transmisión sexual. • Embarazo no deseado. Efectividad de los distintos métodos de protección. Anticoncepción de emergencia. • Sexualidad desde la igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. Relaciones igualitarias de género y responsabilización frente los otros. • Asertividad en la sexualidad. Habilidad para negarse al sexo no deseado, saber insistir en el uso de preservativo o contracepción, identificación de las diferentes formas de violencia, entre otros factores. • Actitud frente a la salud sexual y reproductiva de las diferentes culturas inmigradas. Mitos sobre la maternidad adolescente e inicio de las relaciones sexuales. Mutilación genital femenina. • Competencias socioafectivas: autoestima y autoconcepto. Valoración de actitudes sexuales individuales, normas percibidas, autoeficacia.
<p>Dimensión social</p>	<p>Se organiza en torno a la interacción con otras personas y a los factores del entorno. En este sentido, se trata de desarrollar competencias que permitan entender la salud contextualizada en las diferentes situaciones sociales, teniendo en cuenta los riesgos del entorno y la conexión entre los comportamientos</p>	<p>Los contenidos deben estar encaminados a la consecución de la buena salud del alumnado y del centro escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de pertinencia y cohesión social. Estrategias de resolución de conflictos. Pandillas. • Redes sociales. Riesgo social digital. Principio ético en la utilización de los medios digitales. • Utilización de normas de convivencia pacífica y tolerante

<p>individuales y los estímulos sociales.</p> <p>Se trata de entender la salud como una responsabilidad individual y compartida. Comporta la adquisición de competencias relacionadas con la propia identidad personal, la adquisición de la idea de uno mismo como base de construcción del propio proyecto vital, optando por conductas saludables.</p> <p>Desarrollo de valores fundamentales de convivencia y compromiso social, desechando conductas irracionales que comprometan la propia salud y la de los demás.</p> <p>Y, por último, capacidad de analizar el entorno y los factores que lo componen con criterio de salud y buscar soluciones alternativas a problemas derivados de éste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia entre iguales. Bullying. Aislamiento. Inhibición social. • Desigualdades. Violencia de género. Separación entre niños y niñas. • Actitud positiva hacia el medio para preservar la salud. Clima escolar.
---	--

Fuente: Elaboración propia → European Commission, 2016; García, J. (coord), 2003 ; Graciela, H., & Jaramillo, C., 2006; March M, & Orte C. (coords), 2014; Prats, B., Prats, R., & Plasencia, A., (coords), 2008; Soler, E., & del Campo, E., 2014; UNESCO, 2010.

4. Conclusiones

A través de este artículo se ha analizado la manera en que se ha integrado la promoción de salud en el currículum educativo y cómo ha contribuido esto en el cumplimiento de los objetivos poblacionales de salud para una nueva estrategia europea “Salud 2020”. Como resultado se ha evidenciado que la transversalidad interfiere en la correcta alfabetización científica del tema de salud y adquiere cada vez más importancia la necesidad de asignar un tiempo considerable a la educación para la salud en el plan de estudios, integrando intervenciones de promoción de salud en la dinámica de la escuela, de forma continuada y permanente, desde la formación inicial o etapas iniciales de aprendizaje, quedando contemplado además en la legislación educativa. Asimismo, se ha evidenciado la necesidad de que dicha formación sea impartida por personal especializado y motivado para ello. Esto también contribuiría a la sistematización en la oferta de contenidos de salud y al aumento del sentimiento de pertenencia percibido y del compromiso desde el ámbito educativo con el cumplimiento de los objetivos de salud, al estar normalizada como una asignatura más del currículum educativo.

Los contenidos de salud planificados, e impartidos de forma continuada incorporados al currículum escolar, pueden contribuir a la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que capacitan para el cuidado de la propia salud y la de la colectividad, así como al desarrollo de una conciencia crítica tanto en la identificación de riesgos de salud, como en la toma de decisiones. Pero todo ello implica una voluntad política, un incremento de recursos destinados a la planificación de intervenciones en este tema y la creación de un fuerte marco legal con una normativa que otorgue a la promoción de la salud una asignación suficiente en el plan de estudios que abarque todas las etapas educativas por igual, garantizando una educación para la salud firme, segura y eficaz.

Desde esta perspectiva, la propuesta de una materia de promoción de salud generada para este artículo tiene la ventaja de poseer contenidos adaptables a cada etapa educativa, cuya configuración

abarca la dimensión física, psicológica-emocional, afectiva-sexual, y social del currículum, es decir, abarca competencias de salud repartidas en estas dimensiones, permitiendo así un desarrollo integral del educando. Dicha materia requeriría de una planificación adecuada y de asignación considerable en el plan de estudios para asegurar la continuidad en las intervenciones educativas en salud; así como las alianzas estratégicas entre los sectores salud-educación, y la impartición por parte de profesionales expertos en esta área, como es en este caso, el profesional de enfermería. Como limitación cabe destacar el contexto geográfico al que se ha limitado el artículo, no obstante, aunque la propuesta sigue los criterios del currículum catalán, también podría hacerse extensivo a otros contextos geográficos.

5. Referencias

- Baisch, M. J., Lundeen, S. P., & Murphy, M. K. (2011). Evidence-Based Research on the Value of School Nurses in an Urban School System. *Journal of School Health*, 81(2), pp. 74–80. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00563.x
- BOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. BOE 04-05-2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Ref. BOE-A-2006-7899
- BOE. (2011). *Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública (LGSP)*. Madrid: BOE 05-10-2011, núm. 240, pp. 104593-104626. Ref. BOE-A-2011-15623
- BOE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. BOE 30-12-2013, núm. 295, pp. 97858–97921. Ref. BOE-A-2013-12886
- Boyce, T., & Holmes, A. (2012). Addressing Health Inequalities in the Delivery of the Human Papillomavirus Vaccination Programme: Examining the Role of the School Nurse. *PLoS ONE*, 7(9), 1–7. doi: 10.1371/journal.pone.0043416
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). 2009 *Ubiquitous learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press, Recuperado el 17 de julio de 2018, de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf
- Davó, M. C., Gil-González, D., Vives-Cases, C., Álvarez-Dardet, C., & La Parra, D. (2008). Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela española. Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), pp. 58–64. doi:10.1157/13115112
- DOGC. (2015). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Barcelona: DOGC 26/06/2015, núm 6900, pp. 1-139. Ref. CVE-DOGC-B-15176019-2015
- DOGC. (2015b). *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: DOGC 28/08/2015, núm 6945, pp. 1-305. Ref. CVE-DOGC-A-15237051-2015
- DOUE. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. DOUE L/394, 2006. pp. 10-8
- DOUE. (2014). *Reglamento (UE) núm. 282/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, relativo a la creación de un tercer programa de acción de la Unión en el ámbito de la salud para el período 2014-2020 y por el que se deroga la Decisión núm. 1350/2007/CE*. Estrasburgo: DOUE L/86/1-13, 2014. pp. 1-13
- European Commission. 2016. *Environment. 7th EAP priority objectives*. Recuperado el 12 de julio 2018, de <http://ec.europa.eu/environment/action-programme/objectives.htm>
- Furió, C. & Vilches, A. (1997). Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad, en Luis del Carmen (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- García, A., Sáez, J., & Escarbajal, A. (2000). *Educación para la salud apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán Ediciones S.A.
- García, J. (coord). (2003). *Recomanacions per a l'atenció dels trastorns mentals greus en la infància i l'adolescència: Quadern de salut mental 6* (1a ed.). Barcelona: Gencat. Dept. de Sanitat i Seguretat Social.
- Gencat Dept Ensenyament. (2015). *Un currículum competencial per a l'educació primària: avançament*. Recuperado el 18 de junio de 2017, de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0060/8756225a-eeeda-4b31-b9b3-f4df03e0de5e/Quadriptic_decret.pdf

- Graciela, H., & Jaramillo, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años: guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado 4 de junio de 2017, de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-sexual-de-ninas-y-ninos-de-6-a-12-anos-guia-para-madres-padres-y-profesorado-de-educacion-primaria/educacion/12059>
- IDESCAT. (2015). *Gasto público en educación respecto al PIB*. Recuperado 2 de septiembre de 2017, de <https://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8308&lang=es>
- IUHPE. (2000). *The evidence of Health Promotion Effectiveness: Shaping Public Health in a New Europe. A report for the European Commission by the International Union for Health Promotion and Education (Part two. Evidence book)*. Recuperado el 12 de junio de 2017, de http://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/EFFECTIVENESS/HPE_Evidence-1_EN.pdf
- Jané, M., Amorós, P., & Molina, M. C., Vidal, M. J., Mateu, A. (2013). *Pla de salut afectiva i sexual (PSAS): Promoció i prevenció en la infància i l'adolescència, amb especial èmfasi en la població vulnerable* (1a ed.) [versión electrónica]. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona. Departament de Salut. Recuperado 3 de mayo de 2017, de <http://hdl.handle.net/11351/1277>
- Juvinyà, D. (2008). *L'educació per a la salut a l'escola i el paper del professorat*. (Tesis doctoral). Universidad de Gerona, Gerona. Recuperado 15 de mayo de 2017, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/7981>
- Krippendorff, K. (1991). *Metodología del análisis de contenido*. Buenos Aires: Paidós-Comunicación.
- March M, & Orte, C. (coords). (2014). *Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- MECD. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015: Informe español*. (2015). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Recuperado 12 de septiembre de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>
- Monsalve, L. (2013). *Políticas educativas en educación para la salud en la unión europea: Estudio comparado*. (Tesis doctoral) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia. Recuperado de [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31150/Tesis Doctoral Laura Monsalve septiembre 2013.pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31150/Tesis%20Doctoral%20Laura%20Monsalve%20septiembre%202013.pdf?sequence=1)
- Palacio, M., & Sáez, A. (2001). Entornos Saludables: el desafío de la Promoción de la Salud. En H. E. Restrepo & H. Málaga (Eds.), *Promoción de la Salud: cómo construir vida saludable* (pp. 264–273). Bogotá: Editorial Médica Internacional LTDA
- Pbert, L., Druker, S., DiFranza, J. R., Gorak, D., Reed, G., Magner, R., ..., & Osganian, S. (2011). Effectiveness of a school nurse-delivered smoking-cessation intervention for adolescents. *Pediatrics*, 128(5), pp. 926–36. doi: 10.1542/peds.2011-0520
- Pbert, L., Druker, S., Gapinski, M. A., Gellar, L., Magner, R., Reed, G., ..., & Osganian, S. (2013). A School Nurse-Delivered Intervention for overweight and obese adolescents. *Journal of School Health*, 83(3), pp. 182–193. doi: 10.1111/josh.12014
- Prats, B., Prats, R., & Plasència, A., (coords). (2008). *Protocol d'activitats preventives i de promoció de la salut a l'edat pediàtrica: infància amb salut* (1a ed.). Barcelona: Agència de Salut Pública de Catalunya. Recuperado 01 de junio de 2017, de <http://hdl.handle.net/11351/1197>
- Rivera, P., Maldonado, G., Castro, R., & Balderas, Y. (2011). Evaluación de Intervención Educativa de Enfermería en Salud Bucal en Niños. *Desarrollo Científico de Enfermería*, 19(5), pp. 175–178. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <http://www.index-f.com/dce/19pdf/19-175.pdf>
- Salvador, T., Suelves, J. M., & Puigdollers, E. (2008). *Guía para las administraciones educativas y sanitarias. Criterios de Calidad para el Desarrollo de Proyectos y Actuaciones de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Educativo*. Madrid: Educación, Política Social y Deporte (Centro de Innovación y Documentación Educativa, CIDE) y Ministerio de Sanidad y Consumo (Dirección General de Salud Pública). Recuperado el 10 de agosto de 2017, de http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/criteriosCalidad2MSC_MEC.pdf
- Soler, E., & del Campo, E. (2014). *La educación para la salud en la escuela: Una herramienta con poderes de cambios positivos en los hábitos saludables de la sociedad: Programa de Educación para la Salud en las Escuelas e Institutos (PESEI)*. Recuperado 20 de junio de 2017, de: <http://acise.cat/wp-content/uploads/2015/09/PESEI-2014-2015-castellano-PDF.pdf>

- Stabback P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones en progreso nº 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Ginebra: UNESDOC. Recuperado el 15 de julio de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Talavera, M., & Gavidía, V. (2013). Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, 0(27), pp. 115–129. doi: 10.7203/dces.27.2569
- UNESCO. (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud* (Volumen I: Justificación de la educación en sexualidad). París: UNESCO. Recuperado 2 de junio de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>
- WHO. (1997). *Promoting Health Through Schools: Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion* (WHO Technical Report Series 870). Recuperado el 12 de julio de 2017, de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41987/WHO_TRS_870.pdf;jsessionid=92D67ACE6AC5531A5FF67B5204FAF008?sequence=1



Accesibilidad en sitios web del Ministerio de Educación de Chile

Accessibility in websites of the Ministry of Education of Chile

Yorka Tatiana Ortiz Ruiz
e-mail: yortiz@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos. Chile

Resumen

La presente investigación descriptiva – cuantitativa transeccional, tiene como objetivo analizar políticas y normativas de Chile que orientan el diseño web para garantizar un nivel de accesibilidad acorde a la sociedad actual. Existen leyes como la 20.422 que establece derechos de las personas con discapacidad, el Decreto N° 1 de junio 2015 que aprueba norma técnica sobre sistemas y sitios web de los órganos de la administración del estado y una guía de accesibilidad web actualizada el año 2017, del Servicio Nacional de la Discapacidad que establece nivel AA como exigencia para sitios gubernamentales, elaborada en base a las pautas de accesibilidad para contenidos web (WCAG) 2.0 del World Wide Web Consortium (W3C). A partir de estas referencias y normativas se evaluaron, usando herramientas automáticas especializadas como TAW y eXaminator, páginas iniciales o home desarrollados por el Ministerio de Educación y de uso habitual por parte de docentes, estudiantes, apoderados, padres y público en general, tanto de carácter informativo como de apoyo educativo. Todos resultaron ser sitios no accesibles, siendo las debilidades más recurrentes la ausencia de textos alternativos en imágenes, videos u otros elementos que lo exigen y enlaces poco claros para una navegación asertiva, exigencias básicas de accesibilidad. Estos resultados preliminares de evaluación evidencian carencias en el diseño que no es acorde a un Diseño Universal o Diseño para Todos que busca satisfacer necesidades de información de todo usuario independiente de sus capacidades físicas, motoras y/o intelectuales, además de cumplir con la legislación vigente en Chile sobre accesibilidad web.

Palabras clave: acceso a la información; educación; evaluación de recursos; internet.

Abstract

This cross-sectional, descriptive-quantitative research, aims to analyse chilean policies and regulations that guides web designs to ensure a level of accessibility according to society. There are laws such as 20.422 that establish rights for people with disabilities, decree No. 1 of June 2015 which approves the technical regulation systems and websites of the organs of the state administration, and a National Disability Service guide to web accessibility, updated in 2017, establishes the AA level as a requirement for government websites, elaborated based on the web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0 of the World Wide Web Consortium (W3C). Based on these references and regulations, informative and educational support home pages developed by the ministry of education and regularly used by teachers, students, parents and general public, were evaluated using specialized automatic tools such as TAW and Examiner. All of them were found to be inaccessible sites, being the most recurrent weaknesses the absence of alternative texts in images, videos or other elements which demands it and unclear links for assertives navigations, basic requirements for accessibility. These preliminary evaluation results, show deficiencies in the design that is not in accordance with a Universal Design or Design for All that seeks to satisfy the information needs of all users independent of their physical, motor and / or intellectual abilities, in addition to complying with the legislation in force in Chile on web accessibility.

Keywords: access to information; education; resource evaluation; internet.

Recibido / Received: 14-06-2018
Aceptado / Accepted: 30-07-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ortiz Ruiz, Y. T. (2019). Accesibilidad en sitios web del Ministerio de Educación de Chile. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 99-116. doi: 10.15366/tp2019.33.008

1. Introducción

La sociedad actual, Sociedad de la Información o del Conocimiento, se caracteriza por la constante y abundante circulación de información (Universitat Oberta de Catalunya., 1999). Es así que esta constante evolución influye a la mayor parte de la población en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por lo anterior es de gran responsabilidad disponer de espacios en línea que garanticen la accesibilidad de todo usuario, en especial aquellos sitios desarrollados por organismos gubernamentales, considerando que el acceso a la información es un derecho de todos y todas. En esta investigación se analizan las políticas relacionadas con accesibilidad y en paralelo se determina el nivel de accesibilidad de sitios web iniciales de carácter informativo y de consulta del Ministerio de Educación de Chile, usando como referencia la guía de accesibilidad web realizada por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). Esta guía señala que en Chile, existen 2.119.316¹¹ personas con una o más discapacidades, por lo que se recomienda trabajar en el tema para disminuir las barreras de accesibilidad y permitir que todos y todas podamos acceder de igual manera a la información.(Senadis, n.d.)

Este análisis cobra especial relevancia si consideramos el impacto de Internet en la sociedad y en específico en Chile, según la tabla 1, el Ranking "The Inclusive Internet Index 2018", elaborado por The Economist Intelligence Unit y patrocinado por Facebook, muestra que Chile es el primer país latinoamericano y el octavo a nivel global en acceso y uso de internet (I. Barberis, 2018).

Tabla 1
Ubicación de Chile en Ranking

Lugar	Total	Lugar	Latinoamérica
1.	Suecia	1.	Chile
2.	Singapur	2.	Argentina
3.	Estados Unidos	3.	Brasil
4.	Dinamarca	4.	Colombia
5.	Corea del Sur	5.	México
6.	Francia	6.	Perú
7.	Reino Unido	7.	El Salvador
8.	Chile	8.	Guatemala

Fuente: Ranking "The Inclusive Internet Index 2018"

2. Accesibilidad

Según lo señalado por San Anlas y Stable – Rodríguez la accesibilidad web es una métrica de la Ingeniería Web que trata de elementos relacionados con la codificación y la presentación de información en el diseño y funcionalidad de un sitio web, que va a permitir que las personas con algún tipo de discapacidad puedan percibir, entender, navegar e interactuar de forma efectiva, así como crear y aportar contenido. Su incumplimiento ocasiona discriminación debido a que no pueden utilizar la información disponible en la web de manera normal.(Sam-Anlas, Stable-Rodríguez, & Stable-Rodríguez, 2016)

En la actualidad, existen variadas definiciones del concepto de accesibilidad; sin embargo, la necesidad de que la Web sea universal y accesible para cualquier persona está presente desde sus inicios, contemplada en su diseño por su creador, señalándose que “ese primer vehículo lo imaginó

¹¹“Censo 2012 en Discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal ‘grupo vulnerable’ en Chile” [online]. Disponible en www.senadis.gob.cl

Berners-Lee: una manera de hacer la información en internet más accesible y universal”¹². Entidades de reconocido prestigio a nivel internacional definen accesibilidad, la Real Academia Española es una de ellas y la define como “que tiene acceso”, “de fácil acceso o trato” o “de fácil comprensión, inteligible”. (RAE, 2017). Según el observatorio de la accesibilidad¹³ (COCEMFE, 2018), esta se puede definir como la cualidad de fácil acceso para que cualquier persona, incluso aquellas que tengan limitaciones en la movilidad, en la comunicación o el entendimiento, pueda llegar a un lugar, objeto o servicio.

Esta concepción concuerda con la planteada por Fundación ONCE (ONCE, 2018), la cual señala que la accesibilidad es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad; y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de Diseño para Todos o Diseño Universal y se entiende, sin perjuicio de los ajustes razonables, que deban adoptarse a las necesidades de los usuarios.

Es así como la Fundación Seminario Iberoamericano sobre Diversidad y Accesibilidad en la Red (Sidar, 2018) establece principios del denominado Diseño Universal o Diseño para Todos, los cuales se centran en el diseño utilizable universalmente o por todos, pero hay que tener en cuenta que en el diseño intervienen otros aspectos, como el coste, la cultura en la que en la que se está usando, el ambiente, etc., que tampoco pueden olvidarse. Estos principios generales del diseño son aplicables y, de hecho, se aplican en la arquitectura, la ingeniería y, por supuesto, las páginas y aplicaciones Web, entre otros campos de aplicación.

El World Wide Web Consortium (W3C, 2018b) establece que hablar de Accesibilidad Web es hablar del acceso de todos y todas a la Web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios.

Resulta interesante el enfoque de la norma ISO 9241-171:2008 (Ministerio de sanidad, 2017), que define la accesibilidad como la usabilidad de un producto, servicio o entorno, por parte de diferentes personas, pertenecientes al mayor número posible de rangos funcionales.

El Portal de las personas con discapacidad (Discapnet, 2018) entiende por "accesibilidad de portales Web" el conjunto de tecnologías, normas de aplicación y diseño que facilitan la utilización de los sitios Web siguiendo las pautas del "diseño para todos". El fundamento para desarrollar una web accesible radica en comprender que las personas acceden a Internet de modos diferentes:

- Usuarios con ceguera total que usan un programa lector de pantalla para acceder al contenido del navegador, escuchándolo por los altavoces o leyéndolo con sus dedos mediante una línea Braille.
- Usuarios con deficiencia visual, visión parcial o ceguera al color, que emplean sistemas de ampliación de la pantalla, recurren al aumento del tamaño de las letras o requieren un contraste efectivo de color entre el texto y el fondo.
- Usuarios con limitación motriz en sus manos, que no pueden utilizar el ratón y acceden al contenido web exclusivamente mediante el teclado de su ordenador o lo hacen mediante sistemas de reconocimiento de voz, navegando mediante instrucciones verbales que dan a su ordenador.

Disponible en: <https://www.semana.com/gente/articulo/tim-berners-lee-el-inventor-de-la-web/380529-3>

Disponible en: <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/>

- Usuarios con sordera total que requieren de alternativas textuales a elementos multimedia sonoros.
- Pero también hay usuarios de conexiones lentas a Internet o que acceden mediante equipos portátiles del tipo "palm top" o teléfonos móviles con reducidas pantallas gráficas, que se benefician del diseño accesible.

También se menciona especialmente a la discapacidad neurológica o cognitiva, según la autora Esther Serna Berná (Serna, 2008):

- Relacionadas con el aprendizaje, la dislexia y la discalculia o dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.
- Los trastornos del déficit de atención.
- La dificultad para comprender conceptos complejos.
- Falta de memoria.
- Trastornos emocionales que dificultan la concentración
- La epilepsia.

Entre otros productos de apoyo utilizados por este grupo de usuarios, la autora menciona que usan el lector de pantalla para facilitar la comprensión cuando estas personas tienen dificultad para leer y como estrategias de interacción:

- 1.- Se apoyan en los subtítulos para facilitar la comprensión.
- 2.- Desactivan los elementos multimedia para concentrarse en el contenido, es por ello que es muy importante si se incluye una animación en el sitio web ha de poder pararse cuando el usuario lo desee.

Una investigación que da cuenta de estas discapacidades neurológicas o cognitivas y su vínculo con las tecnologías es la denominada "Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva" la cual señala que existe una gran carencia de estudios científicos que valoren y analicen la accesibilidad real en la utilización de las nuevas tecnologías en personas con algún tipo de discapacidad intelectual de carácter cognitivo, centrado exclusivamente, en personas con algún grado de enfermedad mental. La evaluación sistemática de la usabilidad permite a diseñadores y desarrolladores informáticos valorar y mejorar, de forma continuada, los diseños y desarrollos obtenidos a través de la experiencia con el usuario, para optimizar el diseño y conseguir, de esta manera, un producto más competitivo, especialmente en el caso del acceso a Internet y de la educación a distancia. (Prefasi Gomar, Magal Royo, Garde, & Giménez López, 2010)

2.1 *Diversidad funcional*

Estas definiciones de diversas entidades mencionadas anteriormente dejan claro que el concepto de accesibilidad, además de ser un término recurrente en sus objetivos, está respaldado por el denominado Diseño para Todos o Diseño Universal y busca atender la diversidad funcional como algo inherente al ser humano y sus capacidades diversas en el transcurso de la vida (Sidar, 2018). Es decir que es un aspecto que no solo busca acercar la información a personas con algún tipo de discapacidad, sino también a personas que ven deterioradas sus capacidades a lo largo de la vida o pasan por alguna situación desfavorable de salud, siendo una constante el que debe considerar el acceso no solo a espacios físicos, sino también a información disponible en todo formato, muy relevante es el acceso a medios electrónicos en línea, los cuales se actualizan constantemente y son el medio de comunicación y difusión por excelencia.

La diversidad funcional, concepto asumido por diversas instituciones como el Portal de las Personas con Discapacidad (Discapnet, 2018) por ser la circunstancia de ser distinto, de no ser uniforme o único, es decir cada persona es diferente, diferentes en sus características, realidades,

necesidades y limitaciones. El hecho de que cada ciudadano tenga esta condición como ser único y diferente, confiere el carácter diverso a la sociedad.....la forma de moverse, pensar, sentir o percibir es diferente entre individuos, algo que en sí mismo, no es un problema. Éste surge cuando estas diferencias se alejan del modelo “normal” o “común” y la persona no puede utilizar los mismos sistemas o esquemas que el resto de las personas. En ese caso es cuando aparece la discapacidad. Esto ocurre desde el nacimiento y a edades tempranas; pero también a lo largo de la vida, por accidentes, emigración, enfermedades; y de forma más notoria, al avanzar la edad y envejecer (Pastor, 2012).

2.2 Diseño para todos o Diseño Universal

Hay conceptos clave en la utilización de la tecnología en un mundo accesible para todos: diversidad funcional, ya analizado anteriormente, y diseño universal o diseño para todos. El primero nos recuerda que todos tratamos de resolver situaciones a las que nos enfrentamos con los recursos disponibles, sacando partido de aquello que nos resulta más dificultoso. El segundo, a su vez nos señala que, para un diseño eficaz, no ha de darse nada por sentado. Cuanto menos restrictivo y más claro y simple sea un diseño, mejor experiencia de usuario proporcionará, menos es más (Toboso-Martín & Rogero-García, 2012).

El término Diseño Universal fue acuñado por Ronald L. Mace, a finales de los años 80, para referirse al diseño de productos, entornos y la comunicación, que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin adaptación ni diseño especializado, independientemente de su edad, capacidad o condición en la vida. El concepto también se conoce como Diseño Inclusivo, diseño para todos o diseño centrado en el ser humano.(Pastor, 2012)

El objetivo del diseño para todos o diseño universal es su intento de maximizar al número de potenciales usuarios que puedan interactuar con éxito en un entorno, producto o servicio virtual. Esto es, en definitiva, acercar lo más posible este recurso, producto, servicio, objeto, instrumento, dispositivo o herramienta al individuo fuera de la media descrita en el párrafo anterior; lo cual hace más difícil adecuar un diseño acorde a las capacidades funcionales, y es cuando se recurre a las adaptaciones y/o ayudas técnicas.

A partir de esto, se pueden plantear ciertos principios relacionados al diseño planteado, como bien lo define Roció Miranda (Miranda, 2007)

El principal problema que encontramos es que el diseño para todos no se relaciona con la realidad en que los diseñadores web, productos, servicios y otros conciben sus creaciones diseñados para un individuo estándar, en cumplimiento de unos parámetros antropométricos medios. Así puede ser adecuado para una persona de edad media, peso medio, altura media, capacidad intelectual media, contextura media, etc., pero la realidad es que estos ideales no son efectivos para la masificación de un producto o servicio, sin pensar en la realidad cultural, social y biológica de determinadas latitudes; y sobre todo atender a toda la diversidad. Esto puede deberse a intereses económicos que buscan la masificación y la rentabilidad.

2.3 Estándares de accesibilidad web

A nivel internacional existen normativas y estándares en el diseño de sitios web para facilitar un adecuado nivel de accesibilidad; las cuales han sido desarrolladas por diferentes organizaciones, siendo señalados como oficiales los estándares de la Organización Internacional de Normalización (ISO, 2018) , la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR, n.d.), el Instituto de Estándares Nacional Americano (American National Standards Institute-ANSI), y el Instituto Británico de Estándares (British Standards Institute - BSI).

Junto a estas normativas internacionales se han establecido una serie de recomendaciones que, por su relevancia, se han convertido en estandartes de uso generalizado en la práctica denominados como estándares o normativas “de facto”, así como son los estándares de la World Wide Web Consortium (W3C), siendo éstas, a nivel internacional, las referencias en cuanto a criterios y estrategias de accesibilidad a Internet, estableciéndose de igual forma como referentes en la guía generada por el

Servicio Nacional de la Discapacidad para el desarrollo accesible de sitios web en Chile y de futuras investigaciones a nivel internacional.

2.4 Antecedentes sobre investigaciones de accesibilidad web

Existen estudios variados a nivel internacional sobre accesibilidad web, tanto del ámbito informativo como educativo, y a nivel de instituciones públicas y privadas. A continuación se presentan (tabla 2) algunos ejemplos de estas investigaciones que sirven de referencia a nivel nacional e internacional.

Tabla 2
Trabajos sobre accesibilidad web

Investigación	Autores
- El acceso web para personas con capacidades limitadas en los ayuntamientos españoles	(Martín, Simelio, & Moreno-sardà, 2017)
- Evaluación de la accesibilidad web de los portales del Estado en Perú	(Sam-Anlas & Stable-Rodríguez, 2016)
- Accesibilidad usando las tecnologías de la información y la comunicación	(Ortiz, 2016)
- Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino	(Laitano, 2015)
- Accesibilidad web en las Universidades del Ecuador. Análisis preliminar.	(Navarrete & Luján mora, 2014)
- Legislación sobre accesibilidad web en Sudamérica: una comparativa de seis países	(Peñafiel & Luján Mora, 2014)
- Análisis de la accesibilidad en las páginas web de varios destinos turísticos de la provincia de Valencia – España.	(Morales, Chust, & Serrano, 2014)
- Evaluación de accesibilidad en sitios Web educativos basados en CMS	(Mariño et al., 2013)
- Dificultades en la Accesibilidad Web de las Universidades Españolas de acuerdo a la Norma WCAG 2.0	(Chacón-Medina, Chacón-Lopez, Lopez-Justicia, & Fernández-Jiménez, 2013)
- Evaluación de la accesibilidad de páginas web de universidades españolas y extranjeras incluidas en rankings universitarios internacionales	(Hilera, Fernández, Suárez, & Vilar, 2013)
- Desarrollo de sitios Web: la ley, el orden y los estándares	(Figueroa Valdés, 2007)
- Herramientas para la evaluación de la accesibilidad Web	(Serrano, 2009)
- La accesibilidad de las webs de las universidades españolas. Balance 2001-2006	(Ribera, Térmens, & Frías, 2009)
- Nivel de accesibilidad de las sedes web de las universidades españolas	(Graells, Turró, & Duesa, 2003)

Fuente: elaboración propia.

Como punto de partida para un análisis de la realidad relacionada con accesibilidad hay que considerar la legislación vigente, a continuación se presenta evidencia de su existencia a nivel nacional e internacional.

2.5 Legislación accesibilidad web nacional e internacional

Las leyes que involucran en Chile, que se relacionan con la accesibilidad digital son variadas (Accesible, 2018), ya que buscan proteger los derechos de las personas con discapacidad y, además, de las personas que en algún momento de la vida puedan requerir algún servicio y/o información. Estas leyes son necesarias para muchos aspectos de la vida actual, en las cuales se realizan en un entorno digital o virtual. Por tanto, estas leyes son necesarias para salvaguardar otros derechos, como el derecho a la información, a la educación y a la salud, por citar algunos derechos humanos básicos. De alguna forma u otra se busca protección para toda persona, independiente de su nacionalidad y condición física, psicológica o mental, que pueda disponer de la información y del medio que se decida.

Existen investigaciones que buscan sistematizar las diferentes legislaciones vigentes en torno al tema de accesibilidad web, así como se menciona en el estudio denominado *Legislación sobre accesibilidad web: una comparativa de seis países*, el cual abarca España, Uruguay, Colombia, Ecuador, Brasil y Chile, realizado por Peñafiel M.; Luján-Mora (2014); el cual menciona que se trata de un estudio preliminar del estado de la legislación sobre accesibilidad web de algunos países. Su objetivo está centrado en establecer el estado de la legislación web entre los países seleccionados, tomando como parámetros tanto por el reconocimiento de la legislación a nivel internacional y local, así como la identificación de los progresos obtenidos por cada país investigado en función de los estándares de la W3C y la WAI, las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG) 1.0 y 2.0, y los órganos reguladores.

Hay evidencias de esfuerzos por sistematizar lo relacionado con accesibilidad a nivel de Iberoamérica, ya que existe un estudio de la Universidad de Alicante que refrenda lo relativo a la accesibilidad web, abordando la legislación en los once países iberoamericanos, incluyendo Chile (Luján, 2006b). Es aquí donde se vislumbra la legislación chilena que señala desde el 12 de agosto de 2006, a través de la promulgación del Decreto Supremo 100 del Ministerio de Secretaría General de la Presidencia de la República de Chile (Luján, 2006a), por el que se aprueba la "Norma técnica para el desarrollo de sitios web de los órganos de la administración del Estado", la cual señala textualmente en su Artículo Primero: "La presente norma establece las características mínimas obligatorias que se deben cumplir, y aquellas cuya aplicación se recomienda, en los sitios web de los órganos de la Administración del Estado, en adelante los sitios web, sin perjuicio de lo previsto en la Guía para el Desarrollo de Sitios Web de Gobierno."

La legislación señalada es actualizada por la normativa vigente el Decreto N° 1, emanado por el Ministerio Secretaría General de la Presidencia en junio 2015 (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015), en la que se aprueba la norma técnica sobre sistemas y sitios web de los órganos de la administración del Estado, respecto a los términos generales sobre la disponibilidad y accesibilidad de la información presente en los sistemas y sitios web, así como también al resguardo de los derechos de los titulares de datos personales, interoperabilidad de los contenidos, funciones y prestaciones ofrecidas por el propio órgano de la Administración del Estado, independientemente de las plataformas, hardware y software que se utilicen.

A nivel ministerial, se establece el concepto de accesibilidad universal dentro de la Ley 20.422, de febrero 2010, (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010), como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.

La legislación señalada anteriormente (Ley N°20.422), nacida al alero de la Convención Internacional de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), define como Persona con Discapacidad a "toda aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, ya sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás". Se establece, además, que independiente de la discapacidad que el usuario presente, estos accederán

en igualdad de oportunidad a los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como a las herramientas y dispositivos, para ser manejadas en igualdad de condiciones.

En función de lo anterior, es así como este servicio establece, en el año 2016, actualizado el año 2017, una guía técnica para la implementación de sitios web accesibles (Accesibles, n.d.), que presenta los requisitos básicos que una plataforma digital debe cumplir, siguiendo los estándares entregados por el World Wide Web Consortium en sus Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.0). Asimismo, el SENADIS busca orientar a las instituciones públicas en el desarrollo de plataformas online bajo el concepto del Diseño Universal, aportando así a la inclusión social de las personas en situación de discapacidad y el acceso a la información para la ciudadanía, en general.

Se establece que los sistemas web y sitios web deberán ser desarrollados o implementados de tal forma que los usuarios puedan acceder de manera rápida, efectiva y eficiente a los servicios, funciones y prestaciones ofrecidas en éstos. En relación al desarrollo e implementación de sitios web accesibles, cumpliendo las normas vigentes existentes para ello, entendiendo así que cualquier usuario permita el acceso, uso e interacción sin barreras, independiente de su ubicación geográfica, hardware o software que utilice para navegar en la plataforma.

3. Metodología

Considerando los antecedentes presentados, es importante que los sitios web cumplan con estándares de accesibilidad para lograr que un mayor número de usuarios los visiten sin contratiempos, cuyos estándares que, en muchos países, se han desarrollado con el respaldo estatal. Por ello, el objetivo de esta investigación consiste en revisar la legislación y evaluar la accesibilidad web en sitios web en las páginas de inicio o home de sitios de carácter educativo, tanto informativos como de apoyo educativo, desarrollados por el Ministerio de Educación en Chile, por tanto, se estructuran las siguientes características de la investigación:

3.1 Enfoque de Investigación:

Cuantitativo, considerando que es un proceso secuencial y probatorio. Se trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. (Fernández & Pértegas, 2002)

3.2 Métodos y Materiales:

El análisis de accesibilidad de los sitios web informativos y de consulta desarrollados por el Ministerio de Educación de Chile se realiza, según lo indicado anteriormente, tomando como base las recomendaciones técnicas que el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) establece en su guía de accesibilidad Web, las cuales se basan en los lineamientos establecidos en las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0 (WCAG), publicadas el 11 de diciembre de 2008, por la Iniciativa para la Accesibilidad Web (WAI) del World Wide Web Consortium (W3C). Éstas fueron aprobadas como estándar internacional ISO/IEC 40500:2012, el 15 de octubre de 2012.

3.3 Herramientas de análisis:

Para la evaluación de la accesibilidad web se han utilizado herramientas disponibles que permiten automatizar este proceso, según las pautas WCAG 2.0.

Las herramientas automáticas de evaluación de la accesibilidad web son programas de software o servicios en línea, que realizan una inspección automática para ayudar a determinar si un sitio web satisface las guías o normas de accesibilidad web. Existen numerosas herramientas automáticas para la evaluación de la accesibilidad web (Luján Mora, 2006) pero considerando las definiciones establecidas desde el Servicio Nacional de la Discapacidad y sus recomendaciones, se ha optado por la herramienta automatizada TAW (CTIC, 2018) y eXaminator como una forma de contrastar los resultados.

La herramienta TAW de evaluación de accesibilidad web desarrollada por la Fundación CTIC (Centro Tecnológico de la Información y la Comunicación), sede del W3C en España, que está en línea desde abril de 2001 y fue el primer verificador de la accesibilidad web en español, se evalúa de forma automática el nivel de conformidad de las pautas de la WCAG 1.0 y WCAG 2.0, pero como se ha mencionado anteriormente, vemos que las pautas WCAG 2.0 genera un reporte de salida en el que aparecen los resultados del análisis, indicando el número de problemas detectados, en relación al nivel de prioridad del criterio de verificación correspondiente a la guía con la que se evalúa. Estos informes de evaluación no son definitivos, pero constituyen una primera etapa en el proceso de revisión. La segunda herramienta (eXaminator) entrega una evaluación en la escala de 1 a 10 al sitio evaluado, aplicando la escala de evaluación española.

3.4 Recomendaciones y Principios de la WAI¹⁴

Estas recomendaciones se agrupan de acuerdo a cuatro principios que definen a un sitio Web accesible, estos son:

- **Perceptible:** significa que el usuario tenga acceso a la información y que esté disponible para los sentidos (visión y audición principalmente).
- **Operable:** que el usuario puede navegar por la web.
- **Comprensible:** que debe entenderse la información que hay contenida en la página web.
- **Robusto:** que la accesibilidad no dependa de la tecnología empleada para acceder a la página web.

Cada recomendación contiene uno o más puntos de verificación, que explican cómo ésta debe ser aplicada y, a su vez, cada punto tiene asignada una prioridad que indica el impacto del punto de verificación en la accesibilidad del sitio.

Considerando la normativa vigente en Chile, de acuerdo al Decreto N°1, emanado por el Ministerio Secretaría General de la Presidencia en junio de 2015, que aprueba la norma técnica sobre sistemas y sitios web de los órganos de la administración del Estado, en relación al desarrollo e implementación de sitios web accesibles, cumpliendo las normas vigentes existentes, en específico lo recomendado por el World Wide Web Consortium (W3C, 2018c) como estándar internacional, se indica que el nivel idóneo de conformidad de accesibilidad corresponde a doble A (AA), lo que implica que un sitio web debe cumplir con 37 criterios de conformidad. Para cada pauta se proporcionan criterios de conformidad verificables, definiéndose tres niveles de conformidad: A (el más bajo), AA y AAA (el más alto).

Del conjunto de prioridades en el sitio, se definen tres niveles de conformidad:

- **Nivel A:** Todos los puntos de control de prioridad 1 son cumplidos.
- **Nivel AA:** Todos los puntos de control de prioridades 1 y 2 son cumplidos.
- **Nivel AAA:** Todos los puntos de control de prioridades 1, 2 y 3 son cumplidos.

Considerando los criterios de conformidad de la WAI (W3C, 2018a) se establecen una cantidad de criterios de acuerdo al Nivel de conformidad, quedando para los niveles A y AA de la siguiente forma:

- Criterios de conformidad Nivel A: 25 criterios
- Criterios de conformidad Nivel AA: 13 criterios

Esto da un total de 38 criterios de conformidad que deben cumplir los sitios chilenos para cumplir con la normativa establecida, uno más de lo indicado en la “Guía técnica para la implementación de

the Web Accessibility Initiative of the W3C

sitios Web Accesible” (pág. 10 a la pág. 15) elaborada por la Coordinación de Accesibilidad – Servicio Nacional de la Discapacidad Chileno, año 2017.

3.5 Sitios web seleccionados

Considerando la relevancia de la accesibilidad a nivel nacional e internacional por la cobertura informativa que tiene un sitio web, se seleccionaron cinco de estos sitios desarrollados por el Ministerio de Educación, los cuales son de carácter informativo y de consulta por parte de los agentes involucrados en el proceso educativo, profesores, estudiantes, padres y apoderados, profesionales ligados a la administración de establecimientos y público en general (tabla 3). Se seleccionaron exclusivamente por ser sitios de referencia y de amplio uso por parte de diferentes colectivos relacionados, como estudiantes de pedagogía, docentes en ejercicios, estudiantes del sistema escolar.

Tabla 3
Sitios web seleccionados para el análisis de la accesibilidad web en Chile

Sitio web	URL
Ministerio de Educación	http://www.mineduc.cl
Yo estudio	http://www.yoestudio.cl/
Educarchile	http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home
Internet segura y ciudadanía digital	http://www.internetsegura.cl/
Proyecto Enlaces	http://www.enlaces.cl/

Fuente: elaboración propia.

4. Evaluación y Resultados

La investigación se ha desarrollado en dos herramientas de análisis automático, TAW y eXaminator.

A continuación se detalla el proceso de evaluación y se presentan los resultados logrados.

4.1 Herramienta TAW

Utiliza las herramientas específicas que permiten esbozar el grado de accesibilidad de una página web, recomendadas para tal efecto por la WAI, como es la herramienta TAW o Test de Accesibilidad de la Web (CTIC, 2018), detectando los principales errores de la página principal en los niveles A y AA atendiendo la normativa exigida en Chile para sitios gubernamentales. Los resultados se presentan en la tabla 4.

La metodología de aplicación de la herramienta TAW es el ingreso del URL indicando el nivel específico de análisis y las tecnologías soportadas, luego la herramienta genera un documento resumen que muestra el total de los problemas (son necesarias las correcciones), las advertencias (deben revisarse manualmente) y los puntos no verificados (que requieren un análisis manual completo) y los organiza por cada principio (Perceptible, Operable, Comprensible y Robusto).

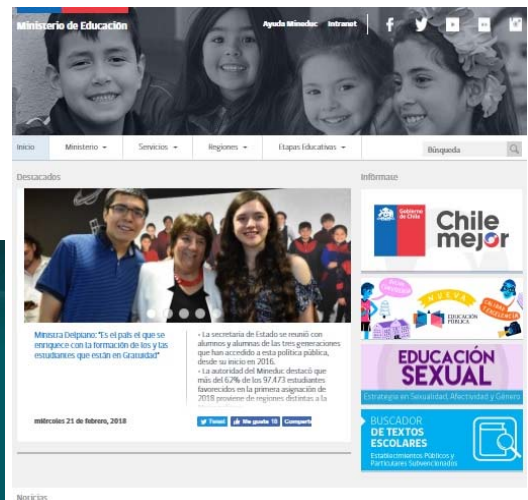
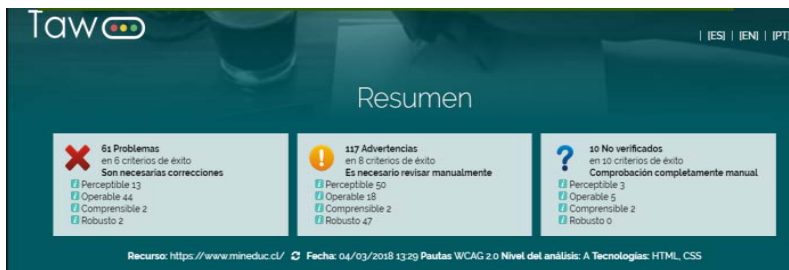
Tabla 4

Resultados de la evaluación de los sitios del Ministerio de Educación de Chile con TAW

Sitios	Principios	Problemas	Advertencias	No verificados	Problemas	Advertencias	No verificados
http://www.mineduc.cl	Perceptible	13	50	3	13	79	4
	Operable	44	18	5	44	28	7
	Comprensible	2	2	2	2	6	5
	Robusto	2	47	0	2	47	0
http://www.yoestudio.cl	Perceptible	2	85	3	2	123	4
	Operable	14	19	5	14	45	6
	Comprensible	0	4	2	0	12	5
	Robusto	5	78	0	5	78	0
http://www.educarchile.cl	Perceptible	15	31	2	31	214	3
	Operable	2	34	4	19	161	6
	Comprensible	1	0	2	1	0	5
	Robusto	6	38	0	18	39	0
http://www.internetsegura.cl	Perceptible	4	29	3	4	53	4
	Operable	2	11	5	2	38	6
	Comprensible	2	2	2	2	6	5
	Robusto	16	80	0	16	80	0
http://www.enlaces.cl	Perceptible	2	33	3	2	57	4
	Operable	0	9	5	0	38	6
	Comprensible	1	2	2	1	6	5
	Robusto	79	87	0	79	87	0

Fuente: elaboración propia.

A modo de ejemplo se presenta una vista del detalle de la evaluación de accesibilidad de la web del Ministerio de Educación (<http://www.mineduc.cl>), en la cual se entrega un resumen de los problemas, advertencias y no verificados. Existe la opción de recibir vía correo electrónico del resumen detallando de estos problemas para su posterior análisis manual resolviendo problemas en el código fuente.



A continuación, tabla 5, se presentan los datos entregados por TAW que, además de los datos originales del análisis, se calcula el valor relativo de los problemas y advertencias con respecto al número de criterios utilizados.

Tabla 5

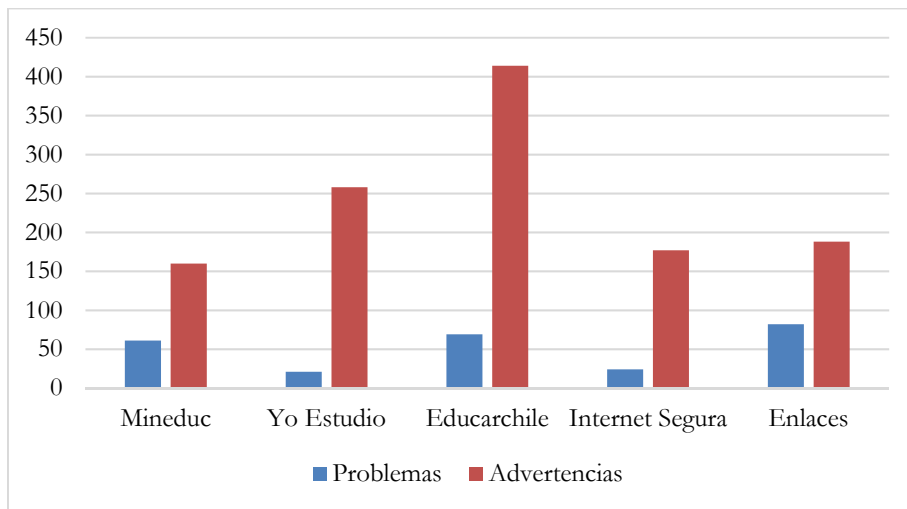
Resultados de la evaluación de los sitios del Ministerio de Educación Chile con TAW

TAW AA	Mineduc	Yo Estudio	Educarchile	Internet Segura	Enlaces
Problemas	61	21	69	24	82
Criterios (problemas)	6	4	6	7	5
Advertencias	160	258	414	177	188
Criterios (advertencias)	12	13	12	13	13
No verificados	16	15	14	15	15
Criterios (No Verificados)	16	15	14	15	15
Problemas/Nº criterios	10,16	5,25	11,5	3,42	16,4
Advertencias/Nº criterios	0,03	0,01	0,01	0,03	0,02

Fuente: elaboración propia.

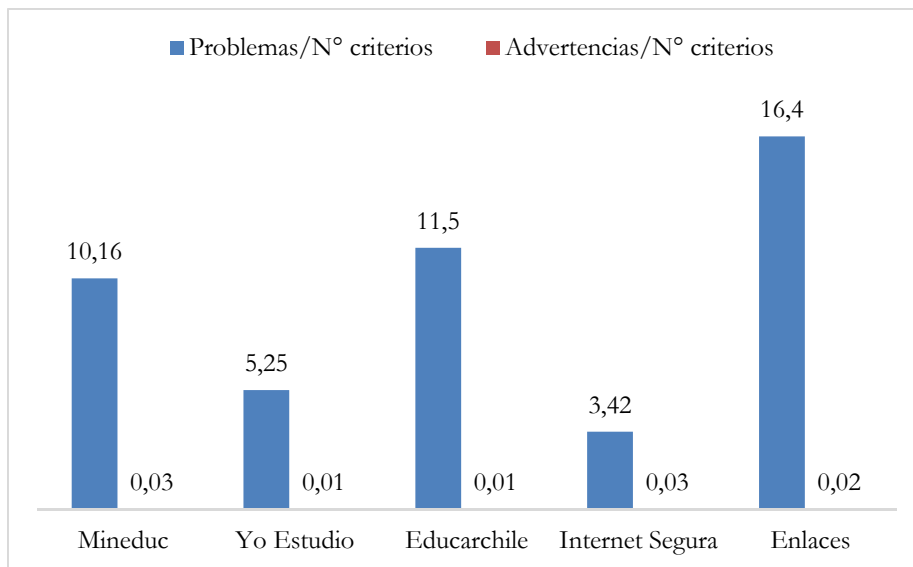
Los problemas y advertencias se presentan en los siguientes gráficos (figura 1 y 2):

Figura 1
Análisis TAW (AA)



Fuente: elaboración propia.

Figura 2
Análisis TAW Relativo



Fuente: elaboración propia.

La página que presenta más problemas es Enlaces, seguida de Educarchile y Mineduc. La cantidad importante de problemas detectados deja en evidencia problemas en su diseño sin considerar normas de accesibilidad, por lo cual deberían ser revisadas y corregidas por los responsables desde el Ministerio de Educación.

En cuanto a las advertencias destaca en forma notable la web de Educarchile y Yo Estudio, dos sitios muy relevantes para el apoyo en línea a todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

También se ha realizado un análisis relativo de los problemas y advertencias en base al número de criterios, en el cual vemos que el sitio de Enlaces destaca significativamente sobre los demás, luego educarchile y mineduc.

4.2 Evaluación con eXaminator

¿Qué es eXaminator?

Es un servicio en línea para evaluar de modo automático la accesibilidad de una página web, usando como referencia algunas técnicas recomendadas por las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0 (WCAG 2.0).

eXaminator adjudica una puntuación entre 1 y 10 como un indicador rápido de la accesibilidad de las páginas y proporciona un informe detallado de las pruebas realizadas. (Benavidez, 2005), estos resultados se presentan en la tabla 6.

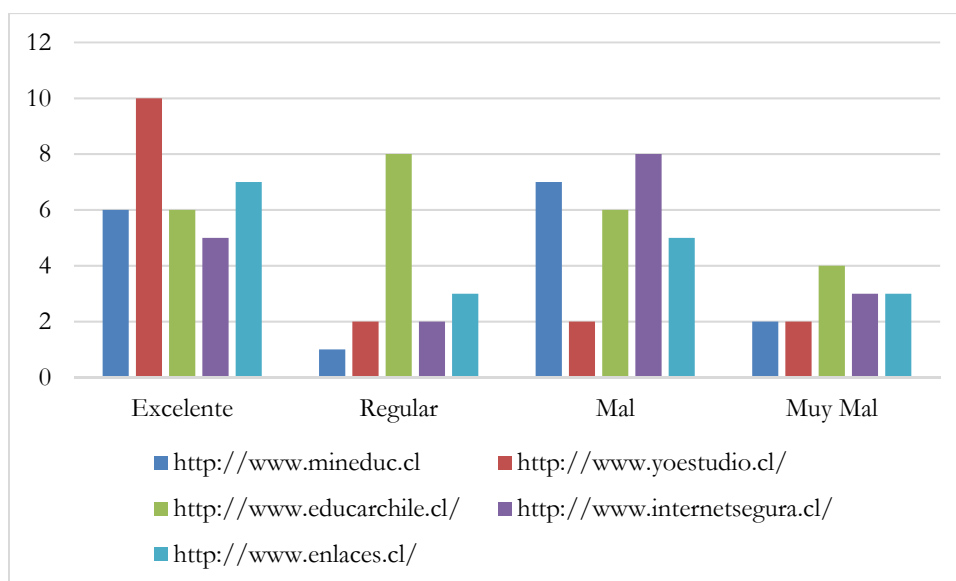
Tabla 6
Resultados análisis herramienta eXaminator

Sitios	Evaluación	Excelente	Regular	Mal	Muy Mal
http://www.mineduc.cl	5,6	6	1	7	2
http://www.yoestudio.cl/	7,3	10	2	2	2
http://www.educarchile.cl	4,9	6	8	6	4
http://www.internetsegura.cl/	5.0	5	2	8	3
http://www.enlaces.cl/	5,9	7	3	5	3

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los resultados arrojados por la herramienta eXaminator se constata que la web yoestudio es la que presenta la evaluación general, en escala de 1.0 a 10, más alta y la web educarchile la que presenta la evaluación más baja.

Figura 3
Análisis eXaminator



Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados con la evaluación usando eXaminator y TAW muestra resultados equivalentes en cuanto a la web que presenta más y menos problemas o errores en su diseño, quedando la web Yoestudio como la web con menos problemas, pero de igual forma todas se presentan problemas en su diseño, lo que las convierte en sitios no accesibles.

Si se realiza un análisis de lo informado por eXaminator se puede confirmar que uno de los fallos más recurrentes es la ausencia de alternativa textual, ya sea en enlaces o imágenes, en el caso de la web del Ministerio de Educación que son los 38 enlaces cuyo contenido configura una imagen sin alternativa textual y las 10 imágenes que presentan esta deficiencia. Otro problema más recurrente es

la presencia de enlaces del mismo texto, pero diferentes destinos. En el caso de la web del Mineduc son 43 problemas de este tipo.

Estas deficiencias afectan directamente a las personas no videntes que usan herramientas de apoyo para recorrer los sitios web, siendo una de las barreras de mayor carencia considerando que un enlace puede llevar a otro sitio desconocido y pueda generar pérdida de tiempo y desorientación; mientras que las imágenes sin texto alternativo no son comprendidas por los lectores porque su aporte es prácticamente nulo.

5. Limitaciones y perspectivas

La investigación presentada como estudio de análisis preliminar en páginas de inicio de sitios web de carácter educativo e informativo de uso frecuente, desarrollados por el Ministerio de Educación chileno, se percata que su evaluación es considerando herramientas automáticas que facilitan dicha revisión, pero que no se entregan como evaluación definitiva o completa de todo el sitio web. Si bien la evaluación de las páginas iniciales o home deja en evidencia estas carencias, ya que es el primer vínculo de un usuario con el sitio; por lo que se debe considerar una evaluación manual y en un contexto ideal como es el manejo para personas que presenten alguna discapacidad, incorporando todas las herramientas de apoyo.

Sin duda, este primer paso permite abrir nuevas oportunidades de estudio en otros sitios de igual relevancia social, tanto en Chile como en otros países, considerando que no existen límites o fronteras en la difusión de la información.

6. Conclusiones

Existe coincidencia en señalar que Internet es una fuente prioritaria de comunicación e información en la actualidad (Moya López, 2013), por lo cual es un derecho fundamental poder acceder a estos, sea cual sea la condición física e intelectual.

Considerando esta realidad, es prioritario disponer de sitios web accesibles, en especial aquellos desarrollados por organismos estatales para un uso informativo o educativo; lo cual se sustenta en políticas que establecen la igualdad de oportunidades e inclusión social en personas con discapacidad, Ley 20.422, junto a las leyes más precisas como es el Decreto N° 1 de junio de 2015, que aprueba norma técnica sobre sistemas y sitios web de los órganos de administración del estado y la guía técnica para la implementación de sitios web accesibles establecida por el Servicio Nacional de la Discapacidad para orientar el desarrollo de sitios web.

Existen estudios previos, en Chile, que dan cuenta de la importancia de la accesibilidad web, uno relacionado es el denominado “Desarrollo de Sitios Web: la ley, el orden y los estándares” año 2007, que indica lo esencial que es desarrollar sitios Web accesibles, porque se fortalecen la inclusión y disminuyen las barreras hacia el acceso a la información, para así lograr una Internet democrática con acceso igualitario a la información sin importar los medios por los cuales se acceda a ella.

De igual forma este estudio menciona que los sitios Web a nivel nacional carecen de un nivel de estandarización; factor que mejoraría con el simple hecho de valorar los sitios Web dada la importancia que tienen en el mundo actual. Para esto, es básico y necesario incluir aspectos de procedimiento sobre el desarrollo de sitios Web bajo estándares en las políticas informáticas internas de cada organización. (Figueroa Valdés, 2007)

La realidad legislativa es valorada por otros estudios documentales relacionados a nivel regional como el titulado “Legislación sobre accesibilidad web: una comparativa de seis países” al señalar que Chile posee una trayectoria muy sólida desde el año 2000 pero que se plasma efectivamente en el Decreto Supremo 100-2006 lo cual se evidencia con sus excelentes productos como la Guía de Accesibilidad para discapacitados en sitios web. Versión 1 y 2, las cuales están alineadas a las pautas que establece la W3C además que siempre se mantiene actualizada en materia normativa como lo demuestra el Decreto Supremo 14-2014. (Peñañiel & Luján Mora, 2014)

De lo citado por los autores es importante indicar que el Decreto Supremo 100 del año 2006 fue derogado y reemplazado por el Decreto N° 1 de junio de 2015 y que el Decreto Supremo 14-2014 no corresponde a la temática.

Este análisis legislativo lleva a conocer las bases sobre la temática, lo que permite vislumbrar avances sólidos en cuanto a la relevancia de abordar estos temas a la brevedad posible, siendo esta misma guía la que vincula a Chile en su liderazgo latinoamericano en cuanto a inclusión de Internet con normas internacionales como los estándares entregados por el World Wide Web Consortium en sus Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0., señalando que el nivel idóneo de conformidad de accesibilidad corresponde a doble A (AA).

Es así como estos referentes delinearón en forma precisa las exigencias a las que se deben someter los sitios web gubernamentales, seleccionándose para evaluación de páginas iniciales o home en 5 sitios con alto nivel de recurrencia de uso por los agentes educativos, los cuales fueron diseñados y desarrollados bajo el alero del Ministerio de Educación en estos sitios: mineduc, yoestudio, internetsegura, enlaces y educarchile. Fueron analizados por dos herramientas específicas que permiten esbozar el grado de accesibilidad de una página web, recomendadas para tal efecto por la WAI, como es la herramienta TAW y otra herramienta, eXaminator, que permite enfrentar los resultados, de esta forma se logra precisar cuáles son las debilidades más recurrentes en su diseño y que afectan directamente el nivel de accesibilidad.

Todos los sitios analizados no son accesibles en un nivel inicial o básico de accesibilidad (A), siendo las debilidades más recurrentes el no contar con alternativas textuales para elementos como imágenes, videos, animaciones u otros que lo exigen, junto a esto los enlaces no especifican claramente su destino lo que desorienta la navegación de los usuarios que usan alguna herramienta de apoyo para la lectura de estos espacios.

Las deficiencias que arroja este análisis son una constante a nivel latinoamericano, incluso en España, donde pese a existir la legislación al revisar estudios relacionados se evidencia el trecho que existe entre la ley y la realidad de accesibilidad web.

En el estudio denominado “Evaluación de la accesibilidad web de los portales del Estado en Perú” del año 2016, siendo el principal objetivo del trabajo evaluar la accesibilidad de las páginas principales de los portales del Estado en Perú de acuerdo con la norma WCAG 1.0, y de la Resolución Ministerial 126-2009-PCM de la Presidencia del Consejo de Ministros donde establece para las instituciones públicas del Estado peruano, la obligatoriedad del cumplimiento de las Prioridades 1 y 2. Los resultados arrojaron que los portales analizados contienen diferentes errores que dificultan la accesibilidad para personas con discapacidad. (Sam-Anlas & Stable-Rodríguez, 2016)

La investigación “Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino” presenta un primer diagnóstico de accesibilidad web realizado en 2012 sobre una muestra de páginas del espacio universitario público argentino. La evaluación comprueba el cumplimiento de las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) en su versión 2.0, contemplando las recomendaciones metodológicas del World Wide Web Consortium (W3C). Los resultados sugieren que las barreras de accesibilidad web encontradas son mayoritariamente graves (nivel A) (Laitano, 2015).

En España se puede citar el artículo “El acceso web para personas con capacidades limitadas en los ayuntamientos españoles” que analiza el grado de accesibilidad de las web de la administración local española para las personas con capacidades reducidas, en el contexto de la Ley de Transparencia de 2013. Se presentan 16 indicadores que permiten medir el acceso a la información por parte de usuarios con limitaciones sociodemográficas o discapacidades físicas, los que se aplicaron a las web de los 62 ayuntamientos españoles con más de 100.000 habitantes. Los resultados muestran que la administración local española no permite el empoderamiento digital de estos ciudadanos, dificultando su derecho de acceso a la información y la rendición de cuentas. (Martín et al., 2017)

Sin duda queda mucho por avanzar en términos concretos en cuanto a accesibilidad web, la difusión permite concienciar a empresas, desarrolladores, instituciones gubernamentales, educativas y otras a asumir la responsabilidad que es de todos los ciudadanos y de todas las naciones para una inclusión real.

7. Referencias

- Accesible, C. C. (2018). Leyes, Normas y Documentos. Retrieved March 18, 2018, from http://www.ciudadaccesible.cl/?page_id=21
- Accesibles, W. (n.d.). *Accesibilidad web en Chile. Guía técnica para la implementación de sitios Web Accesibles*.
- AENOR. (n.d.). AENOR: Norma UNE 139803:2004. <Http://www.aenor.es/>. Retrieved from <http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0032576#.Wq50M-jOXIV>
- Benavidez, C. (2005). eXaminator. Retrieved March 18, 2018, from <http://examinator.ws/>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2010). Ministerio de Planificación. Ley-20422 10-Feb-2010 Establece Normas sobre igualdad de oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2015). Aprueba norma técnica sobre sistemas y sitios web de los órganos de la administración del estado. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078308>
- Chacón-Medina, A., Chacón-Lopez, H., Lopez-Justicia, D., & Fernández-Jiménez, C. (2013). Dificultades en la Accesibilidad Web de las Universidades Españolas de acuerdo a la norma WCAG 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*. <https://doi.org/10.3989/redc.2013.4.1009>
- COCEMFE. (2018). Observatorio de la Accesibilidad. Retrieved March 17, 2018, from <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/>
- CTIC. (2018). TAW | Servicios de accesibilidad y movilidad web. Centro Tecnológico. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.tawdis.net/#>
- Discapnet. (2018). La accesibilidad Web | Discapnet. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/tecnologia-inclusiva/observatorio-de-accesibilidad-tic/la-accesibilidad-web>
- Fernández, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadena Atención Primaria*, 9(Figura 1), pp. 76–78. Retrieved from http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Figueroa Valdés, F. (2007). Desarrollo de Sitios Web: la ley, el orden y los estándares. *Serie Bibliotecología Y Gestión de Información*, (28), pp. 1–24. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337202>
- Graells, M. T., Turró, M. R., & Duesa, A. S. (2003). Nivel de Accesibilidad de las Sedes Web De Las Universidades Españolas. *Revista Española De Documentación Científica*, 26(1), pp. 1–19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i1.131>
- Hilera, J. R., Fernández, L., Suárez, E., & Vilar, E. T. (2013). Evaluación de la accesibilidad de páginas web de universidades españolas y extranjeras incluidas en rankings universitarios internacionales. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(1), e004. <https://doi.org/10.3989/redc.2013.1.913>
- I. Barberis. (2018). EyN: Chile es calificado como el mejor país latinoamericano en acceso y uso de internet. Retrieved March 17, 2018, from <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=448731>
- ISO. (2018). International Organization for Standardization. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.iso.org/home.html>
- Laitano, M. I. (2015). Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(1), e079. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.1.1136>
- Luján, S. (2006a). Universidad de Alicante. Accesibilidad Web: Chile. Retrieved March 18, 2018, from <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=chile>
- Luján, S. (2006b). Universidad de Alicante. Accesibilidad Web: Legislación. Retrieved March 18, 2018, from <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=legislacion>

- Luján Mora, S. (2006). Herramientas de revisión automática de la accesibilidad web. Retrieved March 18, 2018, from <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=hr-revision-automaticas>
- Mariño, S., Alderete, R., Alve, S., Primorac, C., Godoy, M., & Cefalea, E. (2013). Evaluación de accesibilidad en sitios Web educativos basados en CMS. *Revista Digital Sociedad de La Información*, 39, 1–12. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.vinculos.2015.1.axx>
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2017). Normas técnicas de Accesibilidad, Productos de Apoyo y TIC. Retrieved from http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/normas_tec2017.pdf
- Miranda, R. (2007). Discapacidad y eAccesibilidad. *Cuadernos*, 1–35.
- Morales, N. C., Chust, A. P., & Serrano, D. T. (2014). Análisis de la accesibilidad en las páginas web de varios destinos turísticos de la provincia de Valencia-España, 49.
- Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista Didáctica, Innovación Y Multimedia*, 27(Dim), pp. 1–15. <https://doi.org/ISSN:1699-3748>
- Navarrete, R., & Luján mora, S. (2014). Accesibilidad web en las Universidades del Ecuador. Análisis preliminar. *Revista Politécnica*, 33(2), pp. 1–8.
- ONCE. (2018). *Accesibilidad*. Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Retrieved March 18, 2018, from <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/accesibilidad-0>
- Ortiz, Y. T. (2016). Accesibilidad usando las tecnologías de la información y la comunicación. *Conocimiento Educativo*, 4, pp. 25–38. Retrieved from <http://www.diyys.catolica.edu.sv/?p=753>
- Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Diversidad.Murciaeduca.Es*, pp. 1–13. Retrieved from <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Peñafiel, M., & Luján Mora, S. (2014). Legislación sobre accesibilidad web: una comparativa de seis países. *Revista Politécnica*, 34(2), pp. 34–45. Retrieved from <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50392>
- Prefasi Gomar, S., Magal Royo, T., Garde, F., & Giménez López, J. L. (2010). Tecnologías de la información y de la comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9(2), pp. 107–123. Retrieved from <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/1079>
- RAE. (2017). DLE: accesible - Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario. Retrieved March 18, 2018, from <http://dle.rae.es/?id=0K2DI9N>
- Ribera, M., Térmens, M., & Frías, A. (2009). La accesibilidad de las webs de las universidades españolas. Balance 2001-2006. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(3), pp. 66–88. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.3.683>
- Sam-Anlas, C. A., & Stable-Rodríguez, Y. (2016). Evaluación de la accesibilidad web de los portales del Estado en Perú. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(1), e120. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.1.1213>
- Sam-Anlas, C. A., Stable-Rodríguez, Y., & Stable-Rodríguez, Y. (2016). Evaluación de la accesibilidad web de los portales del Estado en Perú. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(1), e120. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.1.1213>
- Sánchez-Labela Martín, I., Simelio, N., & Moreno-Sardá, A. (2017). El acceso web para personas con capacidades limitadas en los ayuntamientos españoles. *Cuadernos.Info*, (41), pp. 155-173. <https://doi.org/10.7764/cdi.41.1061>
- Senadis. (n.d.). Servicio Nacional de la Discapacidad. Retrieved March 18, 2018, from <http://www.senadis.gob.cl/pag/167/1236/descripcion>
- Serna, E. (2008). Discapacidad en la web, (2).
- Serrano, E. (2009). Herramientas para la evaluación de la accesibilidad Web. *Documentación de Las Ciencias de La Información*. <https://doi.org/>
- Sidar. (2018). Principios del Diseño Universal o Diseño para Todos. Retrieved March 17, 2018, from <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>
- Toboso-Martín, M., & Rogero-García, J. (2012). “Diseño para todos” en la investigación social sobre personas con discapacidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 163–172. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.140.163>

- UN. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Naciones Unidas.
Climate Change 2013 - The Physical Science Basis, 1–30.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Universitat Oberta de Catalunya. (1999). *Digit·HVM: revista digital d'humanitats. Digitum*. Universitat Oberta de Catalunya. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/550/55000904/>
- W3C. (2018a). Web Accessibility Initiative (WAI). Retrieved from <https://www.w3.org/WAI/>
- W3C. (2018b). Web Accessibility Initiative (WAI) - home page | Web Accessibility Initiative (WAI) | W3C. Retrieved March 17, 2018, from <https://www.w3.org/WAI/>
- W3C. (2018c). World Wide Web Consortium (W3C). Retrieved March 18, 2018, from <https://www.w3.org/>



A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII

The Pombaline reform and its implications for Brazilian education in the mid-18th century

Alexandre Shigunov Neto

e-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP campus Itapetininga/Brasil

Dulce Maria Strieder

e-mail: dulce.strieder@unioeste.br

Universidade Estadual do Oeste do Parana. Parana/Brasil

André Coelho da Silva

e-mail: andco_8@yahoo.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP campus Itapetininga/Brasil

Resumo

O conhecimento histórico da educação formal brasileira é basilar para a compreensão do contexto educacional de mudança vivido na atualidade e o estabelecimento de encaminhamentos analíticos diferenciados. Neste sentido, e a partir da premissa de que as ideologias próprias de cada momento histórico direcionam a implantação de propostas educacionais, a presente pesquisa pretendeu analisar a importância de se compreender tanto o importante período da historiografia da educação brasileira como o impacto das reformas educacionais efetuadas no Brasil Colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. O período analisado foi denominado como a fase governativa (1750-1777), ocorrida durante o reinado de Dom José I em Portugal e que culminou com as Reformas Pombalinas implementadas em Portugal e no Brasil Colônia. Tais reformas, de caráter antijesuítico, centraram-se em medidas, cujos objetivos eram dismantelar o sistema educacional vigente e atribuir a esse a decadência educacional do império daquele momento histórico a fim de alavancar Portugal a partir de uma nova orientação 'cultural' e pela superexploração colonial. A pesquisa, qualitativa e de cunho bibliográfico, denota que a reforma pombalina desestabilizou uma organização educacional já consolidada sem implementar um novo modelo em substituição, o qual significou um retrocesso no desenvolvimento educacional, especialmente no contexto brasileiro ainda em estruturação.

Palavras-chave: Brasil colônia; reformas educacionais; Historiografia da educação; Marquês de Pombal.

Abstract

The historical knowledge of Brazilian formal education is primordial to perceive the educational context of change, which has been lived nowadays and the establishment of differentiated analytical referrals. Thus, based on the premise that the ideologies of each historical moment have directed the implementation of educational proposals, this research aimed at analyzing the importance of understanding both the important historiographic period of Brazilian education and the impact of the educational reforms that have been carried out in Brazil Colony by Sebastião José de Carvalho e Melo, the Marquis of Pombal. The studied period was named as the governmental phase (1750-1777), which occurred during the reign of Dom José I in Portugal and ended in the Pombaline Reforms implemented in Portugal and in Brazil Colony. Such anti-Jesuitical reforms focused on measures whose goals were to take apart the current educational system and to attribute to it the educational decadence of the empire regarding that historical moment in order to put Portugal forward from a new 'cultural' guidance and colonial overexploitation. This is a qualitative and bibliographical research, which shows that the Pombaline reform has destabilized an already safe educational organization without settling down a new model instead. And this meant a backset in educational development, especially in the Brazilian context still under organization.

Keywords: Brazil Colony; educational reforms; Historiography of education; Marquis of Pombal.

Recibido / Received: 30-05-2018

Aceptado / Accepted: 04-10-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Shigunov Neto, A., Strieder, D.M., & Silva, A.C. da. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 117-126. doi: 10.15366/tp2019.33.009

1. Introdução

O objetivo deste texto é realizar uma análise das reformas educacionais efetuadas no Brasil colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Neste sentido, para assentar o locus e o momento histórico analisado, é imperioso tratar dos diferentes períodos da educação nacional.

Saviani (2013) em seu estudo das ideias pedagógicas propõe uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil, partindo de uma classificação das principais concepções de educação. Essa classificação apresenta quatro grandes períodos, assim divididos:

1º período (1549-1759) – monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases:

- 1) uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599)
- 2) a institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1559-1759)

2º período (1759-1932) – Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases:

- 1) A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827)
- 2) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)

3º período (1932-1969) – Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

- 1) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947)
- 2) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961)
- 3) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)

4º período (1969-2001) – Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

- 1) Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)
- 2) Ensaíos contra-hegemônicos: pedagogia da “educação popular”, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991)

A análise ora implementada, situa-se no 2º período, entretanto, a compreensão de suas origens perpassa o 1º período, assim como os resultados abrangem os períodos posteriores. Tal análise também não se propõe a ser única, sendo que entre os pesquisadores que discutem a temática do ensino brasileiro no período pombalino, destacam-se: Teixeira Soares (1961), Haidar (1973), Azevedo (1976), Carvalho (1978), Rêgo (1982), Santos (1982), Serrão (1982), Avellar (1983), Cunha (1986), Falcon (1993), Holanda (1993), Romanelli (1993), Ribeiro (1998) e Almeida (2000), Ghiraldelli Jr. (2009), Maciel & Shigunov Neto (2006), Saviani (2013) e Shigunov Neto (2015).

Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras, mais conhecido como Marquês de Pombal, nasceu em 13 de maio de 1699. Pertencia a uma família da pequena nobreza, esteve no exército e foi membro da Academia Real de História. Sua vida pública somente teve início a partir de 1738, quando foi nomeado para desempenhar as funções de delegado de negócios em Londres.

Para Falcon (1993), a análise da obra e da vida do Marquês de Pombal pode ser dividida em seis períodos. O primeiro é composto por análises realizadas por historiadores/pesquisadores contemporâneos de Sebastião. O segundo se estrutura a partir de admiradores e críticos imediatos de suas obras. O terceiro é composto por análises de liberais que gestaram o mito do liberalismo pombalino. O quarto é estruturado por conservadores que fundam o mito da tirania pombalina. O quinto se refere aos estudos apresentados por pesquisadores/historiadores durante a primeira metade do século XX. E o sexto engloba as análises mais recentes, iniciadas por volta de 1945.

Podemos considerar que a vida pública de Sebastião José de Carvalho e Melo se iniciou em 1738 quando foi nomeado pelo governo português para desempenhar as funções de delegado de negócios em Londres. De fato, sua vida em termos de reconhecimento frente ao império pode ser dividida em quatro fases: a fase dos interesses particulares; a fase diplomática; a fase governativa; e a fase do exílio. Na primeira, que vai de 1699 a 1738, ele se dedicou exclusivamente a seus interesses pessoais enquanto pequeno fidalgo. O marco final dessa fase é a tentativa frustrada do Marquês de Pombal em compor o Conselho de Fazenda do rei D. João V. A fase diplomática compreende o período de 1738 a 1749. Trata-se da época em que Sebastião exerceu funções diplomáticas em Londres e Viena. A terceira fase, a governativa, que vai de 1750 a 1777, pode ser considerada a mais importante de sua vida. Foi nesse período, durante o reinado de Dom José I em Portugal, que Sebastião teve papel fundamental na direção dos negócios do país. Por fim, a quarta fase de sua vida compreende o período em que ficou exilado: entre a morte de D. José I em 1777 e sua própria morte em 1782. (Shigunov Neto, 2015)

Para fins dessa pesquisa nos interessa analisar a terceira fase da vida do Marquês de Pombal, ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I em 02 de agosto de 1750 no lugar de Azevedo Coutinho. Nesta fase, Pombal empreendeu reformas administrativas, visando aumentar a arrecadação de dinheiro e a agilidade/eficiência da máquina administrativa do Estado português. Ainda no campo das reformas administrativas e econômicas, pretendia com essas medidas dinamizar a economia nacional e incentivar o desenvolvimento das indústrias e das companhias de comércio, adaptando a sociedade portuguesa aos movimentos sociais, culturais, econômicos e políticos que estavam ocorrendo na Europa do século XVIII. Contudo, essa tentativa de consolidar um polo industrial forte e em condições de competir no mercado interno e externo acabou não prosperando. Muitas das novas indústrias que surgiram tiveram curto período de funcionamento em virtude da pequena demanda do mercado interno e do fato de que os produtos manufaturados ingleses possuíam melhor qualidade (Shigunov Neto, 2015).

O conjunto de reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal nessa terceira fase foram denominadas de Reforma Pombalina. Além de reordenamentos econômicos e administrativos, ela implicou também em mudanças educacionais para Portugal e suas colônias. Especificamente no Brasil, a Reforma Pombalina atuou junto à reformulação dos serviços públicos e do combate à sonegação fiscal. Sua preocupação orientava-se no sentido de proporcionar um senso de unidade à colônia brasileira. No que diz respeito à organização educacional no Brasil, ela caiu como uma bomba, desmantelando o trabalho que vinha sendo desenvolvido há dois séculos pelos jesuítas.

Teixeira Soares (1961) elencou os principais problemas da administração do governo de D. João V, que atingiam o Império e a colônia. Esses problemas foram combatidos posteriormente pelo Marquês de Pombal em sua fase governativa durante o governo de D. José I:

- o apego à rotina – evitando a realização de reformas necessárias e úteis ao funcionamento da estrutura administrativo do Estado, principalmente em relação ao regime fazendário e à administração ultramarina;
- o desinteresse pela instrução pública, que na Coroa portuguesa era um privilégio dos nobres e da burguesia;
- o obscurantismo existente em todos os níveis do Governo e que dificultava as reformas necessárias.

De acordo com Teixeira Soares (1961), Rêgo (1982), Serrão (1982) Santos (1982), Falcon (1993) e Ribeiro (1998), o Marquês de Pombal foi fortemente influenciado em sua formação política quando de sua passagem como diplomata em Viena (1745-1749). De fato, ele procurou soluções para a crise portuguesa se espelhando no modelo econômico britânico, não obtendo êxito, contudo, devido a existência de uma contradição fundamental: a diferença no sistema político dos dois países. Em Portugal estava instituído o absolutismo e na Inglaterra o parlamentarismo.

Ribeiro (1998) destaca que o Marquês de Pombal com o intuito e recuperar a economia portuguesa utiliza-se da concentração do poder real e da modernização da cultura. E que a fonte das transformações defendidas estava presente no movimento iluminista.

“É assim que não chega a representar uma ruptura total com a tradição. Isto pode ser constatado pelas obras dos filósofos inspiradores, como Luís António Verney e António Genovesi, onde é percebida uma mudança mais de conteúdo do que método. Este ainda se mantém bastante preso à exposição escolástica. Pode ser constatado, também, pelo fato de a Real Mesa Censória, criada em 1768, ter proibido, durante seu período de exercício, obras de Locke, Hobbes, Rousseau, Sinosa, Voltaire, etc. porque poderiam levar o país na direção do deísmo, ateísmo e materialismo”. (Ribeiro, 1998, p.36)

Para alcançar seu principal objetivo, isto é, a transformação da nação portuguesa, o Marquês de Pombal precisaria, inicialmente, fortalecer o Estado e o poder do rei em relação a outros grupos sociais como a nobreza e o clero, que tradicionalmente limitavam o poder real. Assim, uma das medidas pombalinas foi a expulsão dos jesuítas de todo o Império português. O respaldo para essa decisão foi encontrado na preocupação da Coroa portuguesa com o enriquecimento da Companhia de Jesus, na sua influência política e na acusação de um possível interesse dos jesuítas em organizarem um “império teocrático” na região das missões. O espírito antijesuítico foi expresso, em última análise, na atribuição dos males e da decadência da educação e da cultura na Metrópole e na colônia brasileira à Companhia de Jesus. Acrescente-se ao discurso pombalino que a presença jesuítica nos domínios portugueses colocaria em risco os projetos reformadores a serem adotados, visto a influência que exerciam em todos os setores da sociedade (Shigunov Neto, 2015).

As propostas reformistas relativas ao Brasil visavam a reformulação dos serviços públicos, por meio, do combate a sonegação de impostos. Sua preocupação orientava-se no sentido de proporcionar uma unidade, um conjunto à colônia brasileira. Entretanto, o que em Portugal representou um projeto de reordenamento cultural, que deu as bases para a criação de um sistema público de ensino, no Brasil, o resultado foi o oposto, com a educação sendo afetada negativamente.

“Depois desta análise do valor excepcional destas escolas, cumpre-nos explicar a extrema hostilidade suscitada por elas entre os protestantes e a oposição da Igreja Católica Romana, o que determinou a supressão temporária da Ordem. Em grande parte esta hostilidade foi devida às atividades políticas da Ordem, e estas atividades vinham da aplicação do princípio fundamental da Ordem de que tudo há de ser feito para a maior glória de Deus (...). Tratava-se de assegurar essa glória por meio do progresso dos interesses da Igreja. Na prática, o princípio significava a completa subordinação do indivíduo à Ordem, da Ordem, de todos os que ela educava ou sobre quem exercesse influência, à Igreja. Ainda uma vez, tanto em princípio quanto na prática, o indivíduo tinha de desaparecer completamente ante a instituição. O princípio francamente declarado pela Ordem em sua obra, e expresso nos votos dos membros, era a completa subordinação do indivíduo. Isso visava a seu plano educacional.

(...) A prática e o princípio da educação jesuíta estavam em oposição aos novos ideais do período do Renascimento. Seu método, perfeito à sua maneira, inibia toda iniciativa e impedia o desenvolvimento de toda espontaneidade e de toda liberdade de opinião. Sua superioridade durou enquanto não houve nenhuma grande modificação no espírito e conteúdo da educação. Mas, quando o século XVIII surgiu com um decidido movimento fora do espírito teológico dominante e do conteúdo humanista formal de educação, as escolas jesuítas perderam muito do seu prestígio e superioridade”. (Monroe, 1978, p.186-187)

Assim sendo, a proclamada reforma econômica portuguesa, mas que efetivamente apresentava um caráter administrativo-fiscal, teve no Brasil o efeito de uma bomba, com os seus estilhaços desmantelando o trabalho educacional de dois séculos dos jesuítas, o que exigia uma nova orientação.

O que em Portugal representou um projeto de reordenamento cultural, configurando as bases para a criação de um sistema público de ensino, no Brasil representou o desmantelamento do projeto educacional que vinha sendo desenvolvido até então.

Segundo Monroe (1978):

“[...] A prática e o princípio da educação jesuíta estavam em oposição aos novos ideais do período do Renascimento. Seu método, perfeito à sua maneira, inibia toda iniciativa e impedia o desenvolvimento de toda espontaneidade e de toda liberdade de opinião. Sua superioridade durou enquanto não houve nenhuma grande modificação no espírito e conteúdo da educação. Mas, quando o século XVIII surgiu com um decidido movimento fora do espírito teológico dominante e do conteúdo humanista formal de educação, as escolas jesuítas perderam muito do seu prestígio e superioridade”. (p.186-187)

A renovação pedagógica pretendida pelo Marquês de Pombal, não foi originalidade e exclusividade de seu governo, pois em outros governos, como os de D. João V e de D. Maria I, que, respectivamente, antecederam e sucederam o governo de D. João I (em que Sebastião participou), encontram-se os traços dessa influência iluminista. Logo, há que se frisar que as transformações na sociedade portuguesa efetuadas sob o comando do Marquês de Pombal estavam respaldadas pelos ideais iluministas em Portugal, os quais, devido às influências da igreja católica apresentavam algumas peculiaridades que o diferenciam do modelo encontrado em outras nações europeias como França, Inglaterra e Alemanha (Serrão, 1982; Carvalho, 1978; Holanda 1993; Ribeiro, 1998; Saviani, 2013).

O homem necessário à nova sociedade em formação seria alcançado por intermédio da educação, por conseguinte, a metodologia jesuítica já não estava em consonância com os interesses dos Estados Modernos em formação, ou seja, surge a ideia de educação pública sob o controle dos Estados Modernos.

“O século XVIII foi chamado, pelos seus contemporâneos, de “século das luzes”, em oposição à “era das trevas”, à Idade Média. O Iluminismo, como veio a ser conhecido o movimento intelectual do século, consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica. Era a continuação, pela física de Newton, da mecânica de Galileu. O Iluminismo completava o Renascimento e criava espaço (ideológico) para o surgimento de doutrinas democráticas.

O Iluminismo foi, no final das contas, uma amplo e diferente movimento ideológico que, na direção das transformações iniciadas pela Reforma Protestante, organizava a luta da burguesia contra a aristocracia feudal e preparava sua hegemonia sobre toda a sociedade.

O Iluminismo português, obra dos “estrangeirados”, não acompanhou a ilustração francesa e inglesa em todos os seus aspectos. Em Portugal, ao contrário dos outros países, o Iluminismo se compôs com a religião católica e a Igreja”. (Cunha, 1986, p.44-45)

Para Saviani (2013) a reforma pombalina:

“Defendia o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitaristas; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (p. 80).

Em Portugal, as medidas pombalinas como a expulsão da Companhia de Jesus de seus domínios, criaram condições para vicejar um Iluminismo contido, com um verniz científico (pois manteve a sua relação com a erudição literária, a imitação e a memorização). Acabaram também por incrementar o sistema de ensino, tanto o elementar quanto o médio, modalidade esta que possibilitou a formação de uma burocracia administrativa moderna e eficiente para atender às necessidades postas pelos novos tempos (Shigunov Neto, 2015).

1.1. As reformas educacionais do Marquês de Pombal

A partir do século XVI, a direção do ensino público português foi deslocada da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabilizou pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Foram, praticamente, dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, até que no final do século XVIII, com a Reforma de Pombal, o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

Carvalho (1978) chama a atenção para o fato de que esse processo, denominado de antijesuítismo representava uma atitude presente em muitos países europeus, não sendo exclusividade de Portugal. Nesse sentido, os jesuítas representavam um obstáculo e fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa.

Conforme explicam Serrão (1992) e Almeida (2000), a ojeriza do Marquês de Pombal pelos jesuítas ficou expresso em documentos oficiais da época. Carvalho (1978) aponta que:

“[...] o tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apasiona e obnubila a visão dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade desta forma de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se condensa toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante”. (p. 32)

Portanto, tal espírito antijesuítico é expresso em última análise na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da educação na Metrópole e na colônia brasileira, bem como, pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa.

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o Ministro Marquês de Pombal tomou medidas no sentido de desmontar a organização educacional jesuítica, tanto no Brasil, quanto em Portugal. De acordo com Saviani (2013), embora o processo de implantação das reformas pombalinas tenha tido início no Brasil logo após a aprovação do Alvará de 1759, ela foi sendo implementada aos poucos, especialmente porque a Reforma de Pombal teve caráter predominantemente qualitativo.

Shigunov Neto (2015) destaca as principais medidas implantadas por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759 e que geraram a destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal:

- a instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica;
- a criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;
- a introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;
- a realização de concurso para escolher professores para ministrar as aulas régias;
- a instituição de aulas de comércio.

Inspirado nos ideais iluministas, o Marquês de Pombal substituiu, ao menos formalmente, a metodologia eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.

Segundo Santos (1982), o Marquês de Pombal, ao formular suas reformas educacionais - por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes -, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e portanto, com o intuito de dominar a ignorância incompatível com o apoio a reformas esclarecidas. Em outras palavras: ao expulsar os jesuítas e, oficialmente, assumir a responsabilidade pela instrução pública, não se pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas também colocá-lo ao serviço dos interesses políticos do Estado.

Almeida (2000) e Ribeiro (1998) concordam que o grande empecilho à efetivação das medidas foi a falta de pessoas capacitadas para o ensino elementar e primário. Ou seja, havia, tanto na Metrópole, quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar.

O Alvará de 28 de junho de 1759, por sua vez, transferiu a administração e a direção do ensino para a Real Mesa Censória, órgão criado em abril de 1768. Após esse ato, foram criadas no Brasil dezessete escolas de ler e escrever e instituído um fundo financeiro para a manutenção dos estudos reformados, denominado de subsídio literário. Uma das implicações do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a falta de implantação de um projeto educacional formal e eficaz, fez com que apenas em 1776 se instituisse no Brasil colônia as escolas com cursos graduados e sistematizados (Shigunov Neto, 2015).

A esse respeito, Haidar (1973, p. 37) aponta que “[...] ao destruir a obra pedagógica dos jesuítas e, oficialmente, assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas

renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso”.

Para Cunha (1986):

“É enganoso supor que o Estado tivesse, antes de 1759, um plano de reforma educacional que orientasse todas as medidas que vieram a ser tomadas por Pombal nesse campo. Se é possível perceber a emergência de um programa cultural iluminista, desde a primeira metade do século XVIII, esse programa só ganhou sentido social e político, no período pombalino, através das contingências políticas”. (p. 49).

Com um ensino preparatório, voltado para as humanidades, visava-se quer no Brasil, quer em Portugal, simplificar e modernizar a educação para atender às atividades requisitadas pelo dia a dia. Por outro lado, o elenco de vantagens apontadas pelo ensino reformulado, tais como: o ensino de línguas modernas, a exemplo o francês, assim como o desenho, a aritmética, a geometria e as ciências naturais, esbarraram-se na dispersão dos Colégios, na falta de formação dos professores e nas sucessivas queixas quanto a competência dos professores leigos. Acrescente-se a isso o fato de o centro das decisões estar localizado na Metrópole, o que refletia na morosidade da concretização das decisões (Shigunov Neto, 2015). Os limites impostos ao exercício administrativo se refletiu no Brasil, redundando num descuido na preparação do homem da colônia para uma carreira acadêmica na Europa.

Na tentativa de resolver o problema instalado, medidas paliativas foram adotadas. As chamadas Aulas Régias, por exemplo, conforme mencionado anteriormente, foram mantidas por um novo imposto, o “subsídio literário” - curiosamente criado treze anos após o decreto que as instituíram.

Com essas aulas, as autoridades portuguesas pretendiam ocupar os espaços deixados pelas disciplinas oferecidas nos antigos colégios jesuíticos. Dessa forma, a população colonial, mesmo que de forma limitada, continuaria recebendo preparação para os estudos complementares na Europa.

Apesar das medidas antijesuíticas da proposta pombalina, encontram-se nela traços do ensino tradicional – eclesiástico, visto que muitos dos professores atuantes eram formados pela Companhia de Jesus e evidenciavam no exercício da sua atividade a influência da sua formação, embora em nível inferior ao dos religiosos. Portanto, não houve uma ruptura total com o ensino jesuítico.

A reformulação da Universidade de Coimbra, que era referencial para os jovens brasileiros que complementavam os seus estudos na Metrópole, também ocorreu no escopo da reforma pombalina. Em Coimbra, os brasileiros entravam em contato com as ideias de Locke, Rousseau e Voltaire, passando a aspirar e a fomentar a independência da colônia quando retornavam. De acordo com Cunha (1986):

“A reforma da Universidade de Coimbra, de 1770, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às suas quatro faculdades maiores, Teologia, Cânones, Direito e Medicina, foram acrescentadas as de Matemática e de Filosofia, destinada esta ao ensino das ciências naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade não só da Faculdade de Filosofia, mas também das de Direito e de Medicina”. (p. 53).

No ensino médio e, particularmente no ensino superior, sem perder de vista o academicismo ainda vigente, a adoção de novos conteúdos contribuiu para ampliar as possibilidades de formação do novo homem que deveria atender às necessidades do Império Português. No entanto, não há dúvidas de que todo esse movimento visava principalmente a recuperação econômica, que sustentava a tradição parasitária dos setores dominantes portugueses.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, novas ordens religiosas assumiram a orientação espiritual da população, e por extensão, do processo educacional. Como exemplo, podemos citar a Ordem do Oratório, que implantou na Universidade de Coimbra aspectos iluministas de um catolicismo mais

modesto, de um ensino mais adequado à nova ordem implantada. Ainda, na tentativa de ocupar os espaços deixado pelos jesuítas, surgiram algumas escolas que tinham a orientação de religiosos das ordens carmelitas, beneditinos e franciscanos.

Neste âmbito, segundo Teixeira Soares (1961), foi relevante o Alvará de 06 de novembro de 1772:

“[...] que institui o ensino popular a ser dado nas escolas públicas. Pombal não ficou apenas no texto da lei. Passou de imediato à fundação de escolas, que deveriam completar um total de 479. A lei determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica (“civildade”). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês. Ao mesmo tempo que cuidava do ensino popular, fundou o “Colégio dos Nobres”, seminário dedicado à educação de filhos da nobreza; e, para manter o equilíbrio social e educacional, fundou também o Colégio de Mafra, destinado à educação dos plebeus, com programa idêntico ao reservado aos filhos da nobreza. [...] O primeiro-ministro criou um imposto especial destinado à manutenção e ampliação das escolas fundadas (lei de 10 de novembro de 1772)”. (p. 218).

O que pretendia promover o Ministro Marquês de Pombal foi a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus, por uma nova metodologia educacional, condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado. Ou seja, pretendia que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo no século. Neste processo, abriu caminho para novas formas de exclusão.

O desmantelamento da organização educacional jesuítica e a falta de implantação de um projeto educacional foi desastrosa e provocou sérias implicações para o ensino no Brasil, destruindo o único sistema de ensino existente no país. (Azevedo, 1976; Niskier, 2001; Ghiraldelli Junior, 2009; Maciel & Shigunov Neto, 2006 e Shigunov Neto, 2015).

Almeida (2000), apesar de reconhecer a obra do Marquês de Pombal com relação à instrução pública, não deixa de mencionar que após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e da destruição de sua obra educacional, outras ordens religiosas tentaram continuar a obra iniciada pelos padres jesuítas, contudo, sem grande êxito. Ainda segundo o autor, o êxito do projeto educacional jesuítico deve-se em parte, às grandes habilidades dos padres ao desempenharem a função de professores.

Em relação ao projeto pedagógico pombalino, entre as propostas que o compunham estavam:

- a secularização do ensino;
- a valorização da língua portuguesa;
- o papel e a importância do estudo do latim que seria realizado por intermédio da língua portuguesa. Assim, uma das razões do estudo do latim era a possibilidade de simplificar e abreviar a duração dos estudos;
- a redução do número de anos destinados aos estudos nos níveis de ensino inferiores destinava-se, fundamentalmente, a aumentar o número de ingressos nos cursos superiores;
- a apresentação de um plano de estudos para todos os níveis de ensino, do fundamental (que inicia-se a partir dos sete anos de idade) até os níveis superiores de ensino;
- a ampla presença de disciplinas literárias, tais como: português, latim, retórica, poética e filosofia (lógica, moral, ética, metafísica e teologia), direito (direito civil e direito canônico), medicina (anatomia), grego, hebreu, francês, italiano, anatomia, física (aritmética e geometria);
- a proposição da escola pública e gratuita para toda a população portuguesa, como medida de reduzir o analfabetismo da sociedade. Assim, reivindicava a abertura de escolas públicas em todos os bairros para que ninguém ficasse sem frequentá-las;
- a recomendação de uma transformação de comportamento dos professores em relação aos seus alunos, visando melhorar a relação professor/aluno;
- a proposição de que a Universidade deveria ser aberta à comunidade e de que membros da comunidade, mesmo sem serem do meio acadêmico, poderiam assistir as aulas ministradas;
- a sugestão de que fossem criados colégios para pobres, a fim de capacitá-los com hábitos do mundo burguês e da nobreza;
- a apresentação de considerações sobre a educação das mulheres, sugerindo a necessidade de que elas frequentassem as escolas para adquirir conhecimentos associados à administração do lar.

Tanto Carvalho (1978), como Avellar (1983) e Ribeiro (1998), concordam que a reforma pombalina sob a égide de seus principais inspiradores, Luís Antonio Verney e Ribeiro Sanches, denominadas de obras modernas, também encontram traços do ensino tradicional - eclesiástico. Portanto, não houve uma ruptura total com o ensino jesuítico, pois a mudança ocorrida foi mais de conteúdo do que de método educacional.

Luís Antonio de Verney (1713-1792) considerado o mais importante difusor do espírito Iluminista da cultura portuguesa, ficou conhecido por sua obra intitulada “O verdadeiro método de estudar”, obra que pretendia opor-se ao método pedagógico dos jesuítas. A obra, que na realidade eram dezesseis cartas escritas por Verney em Roma e publicadas em 1746/1747, apresenta uma análise sobre os defeitos e as consequências desastrosas do ensino português e fornece orientações de como proceder para adequá-los e torná-los condizentes com a nova realidade. Já António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782) formou-se em medicina e foi escritor, sua obra mais famosa foi “Cartas sobre a educação da mocidade”.

Segundo Ribeiro (1998), as Reformas Pombalinas pretendiam transformar Portugal numa nação capitalista e, provocar mudanças também no Brasil colônia para atender aos interesses de Portugal. Já em relação a nova orientação do ensino é considerada um retrocesso se vista sob o prisma pedagógico, visto que muito pouco acrescentou ao que já existia na colônia brasileira, e não houve uma ruptura completa com o ensino tradicional.

1.4. Considerações finais

Em acordo aos princípios da Filosofia das Luzes (Iluminismo), movimento que impregnou parte da Europa nas décadas finais do século XVII e século XVIII, o Marquês de Pombal implementou uma reforma educacional, justificada pela égide da Ciência e da razão, em oposição ao poder absoluto da igreja, buscando a substituição do ensino eclesiástico pela educação laicizada e pública.

A rigor, as medidas emergenciais adotadas pelas autoridades portuguesas objetivavam alavancar Portugal não apenas por meio de uma nova orientação cultural e educacional, de acordo com o que foi veiculado em todo o Império, mas principalmente pela superexploração colonial.

No contexto brasileiro, na mesma orientação de Azevedo (1976), Niskier (2001) e Maciel & Shigunov Neto (2006), indicamos que a reforma pombalina foi um retrocesso para a educação, destruindo uma organização educacional já consolidada sem implementar um novo modelo que pudesse substituí-la. Ainda que possam ser questionados os resultados e os fundamentos que guiavam a educação jesuítica, parece-nos pouco conveniente a ideia de destruir uma proposta educacional em favor de outra, sem ter condições para realizar sua consolidação, a exemplo da dificuldade na implementação de escolas como proposto por Pombal, o que ocorreu apenas após quase duas décadas.

Consideramos que essa visão de destruição do existente a partir da intenção de substituí-lo por algo que ainda será elaborado ainda está muito arraigada na política educacional brasileira.

4. Referencias

- Almeida, J. R. P. de. (2000). Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação. *História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB, s/v, s/p.*
- Andrade, A. A. de (Org.). (1965). *Luís António Verney: o verdadeiro método de estudar.* Lisboa: Editorial Verbo.
- Avellar, H. de A. (1983). *História administrativa do Brasil: a administração pombalina.* Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília.
- Azevedo, F. de. (1976). *A transmissão da cultura: parte 3.* São Paulo: Melhoramentos/INL. (5.ed da obra "A cultura brasileira").
- Carvalho, L. R. de. (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública.* São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo.

- Cunha, L. A. (1986). *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Falcon, F. J. C. (1993). *A época pombalina: Política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo: Ática.
- Ghiraldelli Junior, P. (2009). *História da educação brasileira*. 4.ed. São Paulo, Cortez.
- Haidar, M. de L. M. (1973). A instrução popular no Brasil antes da República. In: M. Brejon (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus* (pp. 37-51). São Paulo: Pioneira.
- Holanda, S. B. de. (1989). *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. v. 1, 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (1993). *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Maciel, L. S. B. & Shigunov Neto, A. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32, pp. 465-476. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 de Março de 2018.
- Monroe, P. (1978). *História da educação*. 13.ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Niskier, A. (2001). *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE.
- Rêgo, R. (1984). As comemorações pombalinas. In: M. H. C. dos Santos (Org.). *Pombal revisitado*. (pp. 15-18). Lisboa: Editorial Estampa.
- RÊGO, Raul (1982). “As comemorações pombalinas”. In: Maria Helena Carvalho dos Santos (org.). *Pombal revisitado*. Vol. I. Lisboa: Estampa, pp. 15-18.
- Ribeiro, M. L. S. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15.ed. Campinas: Autores Associados.
- Romanelli, O. de O. (1993). *História da Educação no Brasil*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. H. C. dos. (1982). Poder, intelectuais e contra-poder. In: M. H. C. dos Santos (Org.). *Pombal revisitado* (pp. 122-129). Lisboa: Editorial Estampa.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados.
- Serrão, J. V. (1982). *História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807)*. v. 6, Lisboa: Editorial Verbo.
- Shigunov Neto, A. (2015). *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo: Salta.
- Teixeira Soares, Á. (1961). *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.



A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu

The importance of Art in the school environment for the construction of critical and reflexive knowledge: an analysis through debate about the exhibition Quermuseu

Paula Jucá de Sousa Santos

e-mail: paulajuca@ifto.edu.br

Filiación. Brasil

Leonardo Monteiro Trotta

e-mail: ltrotta@unicarioca.edu.br

Filiación. Brasil

Resumen

O objetivo do presente artigo é fornecer conclusões referentes às contribuições do debate em sala de aula em relação às manifestações de Arte Contemporânea. Neste viés, utilizou-se o método qualitativo onde os dados foram analisados por meio de aplicação de uma sequência didática acerca da exposição denominada Quermuseu, exposta pelo museu Santander Cultural, em Porto Alegre. Desta forma, se propôs a construção de textos colaborativos acerca do tema e um questionário aplicado aos discentes, tendo em vista as impressões e contribuições da atividade aplicada. Neste sentido, como público alvo, participaram alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Agroindústria do Campus Paraíso do Tocantins do IFTO. A base teórica sobre a qual se baseia este estudo orienta-se, na abordagem das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner (1994), enfatizando principalmente as inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal. Os resultados obtidos nesta pesquisa contribuem para a orientação do professor em proporcionar debates sobre a Arte no ambiente escolar, tendo a melhoria na resolução de conflitos culturais e sociais, garantindo assim a qualidade na educação em vista o desenvolvimento e transformação do educando.

Palabras clave: arte; reflexão; ambiente escolar; aprendizagem.

Abstract

The present article tries to find out the relation between the role of the school and the critical and reflexive construction of the adolescents in front of the manifestations of Contemporary Art. In this bias, for purposes of obtaining data, a didactic sequence was proposed through a debate about the exhibition called Quermuseu, exhibited by the Santander Cultural Museum, in Porto Alegre. The main objective was to identify whether discussions and awareness-raising activities involving Art in the school environment can contribute to the transformation and awareness of the students' critical and reflective sense. In this sense, students participated in the 3rd year of the Integrated Middle School to the Technician of Agroindustry of Campus Paraíso del Tocantins of IFTO. For the analysis of the data, quantitative research was used. The theoretical contribution was based on the conception of the multiple intelligences, proposed by Gardner (1994). It is hoped that the results of this research may contribute to future work on the importance of debates about Art in the school environment, with a view to the development and transformation of the individual in society.

Keywords: Art; reflection; school environment; learning.

Recibido / Received: 14-03-2018

Aceptado / Accepted: 15-05-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Santos, P.J.S., & Monteiro Trotta, L. (2019). A importância da Arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu. *Tendências Pedagógicas*, 33, 127-139. doi: 10.15366/tp2019.33.011

1. Introdução

A escola, sem dúvida ainda é a referência na vida das pessoas, pois é neste espaço que se promove diferentes habilidades, propiciando a construção e transformação social do indivíduo. A língua, a moral, as regras, os costumes, enquanto construção social encontram-se inicialmente fora do indivíduo. Assim, analiticamente falando, os comportamentos e os conhecimentos são, primeiramente, externos ao sujeito para tornar-se internos.

Vygotsky (2004) ressalta que não é possível mudar o outro, mas é a própria pessoa que modifica suas reações inatas pela experiência com os objetos do mundo.

“Reconhecer a total impregnação social da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância. Por isso a fórmula já referida, que se propõe prever o comportamento do homem com precisão matemática e libertá-lo das reações hereditárias do organismo e de todas as influências do meio, erra em um momento essencial: ela não leva em conta a infinita complexidade da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo”. (VYGOTSKY, 2004, p. 71)

Tendo em vista que o meio pode ser um fator essencial para as transformações do indivíduo e que o ambiente escolar pode contribuir com estas mudanças, é que se propôs esta pesquisa. O objetivo principal é averiguar a relação existente entre o papel da escola e a construção crítica e reflexiva dos adolescentes frente às manifestações de Arte Contemporânea. Assim, para a obtenção de dados, propôs-se uma sequência didática por meio de debate acerca da exposição denominada Queermuseu, exposta pelo museu Santander Cultural, em Porto Alegre.

A escolha desta temática se deu pela grande polêmica causada pela exposição e, principalmente pelas manifestações de repúdio de diferentes grupos religiosos, políticos, sociais, culturais, dentre outros. No entanto, a pretensão não é julgar o que é adequado ou não, mas mostrar aos estudantes que há a necessidade de fundamentarmos nossas argumentações, levando em consideração diferentes aspectos, sem nos deixar influenciar por questões ideológicas.

Assim, para as contribuições, participaram 20 discentes do 3º ano Ensino Médio Integrado ao Técnico de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). A escolha foi intencional, tendo em vista que os estudantes deste nível conhecem e participam a mais tempo de atividades propostas pela escola.

Com a aplicação da sequência didática, procurou-se identificar as contribuições das discussões sobre a Arte no ambiente escolar para a transformação e conscientização crítica e reflexiva dos alunos. Para tanto, após a realização, os alunos responderam a um questionário, visando deste modo, analisar as transformações adquiridas e concepções sob a ótica deles em relação ao que foi proposto.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para futuros trabalhos acerca da importância da discussão deste tipo de Arte no ambiente escolar, tendo em vista o desenvolvimento e transformação do senso crítico e reflexivo do indivíduo na sociedade.

2. O espaço escolar versus a Arte: princípios norteadores de construção crítica e reflexiva

Falar sobre a escola e não se referir à arte se torna um fato quase impossível, pois é neste ambiente que temos a oportunidade de desenvolver as aptidões e talentos, seja na música, na dança, na pintura, na literatura, dentre outros.

É importante ressaltar que as manifestações expressivas, a atribuição de significados, o acesso aos meios e as idéias presentes no ambiente escolar influem no desenvolvimento do ser humano,

ampliando ou restringindo o seu conhecimento e a sua capacidade de apreender o mundo de forma sensível ou não. Desse modo, o que aqui será abordado é a arte como princípio norteador de construção crítica e reflexiva do indivíduo no ambiente escolar.

Não obstante, para que seja discutida a disseminação da arte e as contribuições que esta pode trazer, é indispensável que se fale do papel do educador neste processo. Salienta-se que a relação professor-aluno pode promover a realização de experiências multiculturais, oportunizando a construção de uma visão mais abrangente sobre a própria cultura, ampliando assim posicionamentos em relação às adversidades e problemáticas sociais. Educar exige que o professor seja, ao mesmo tempo, criativo, flexível, que tenha sensibilidade para saber o que se passa com seus alunos, escutá-los, impor limites, além de competência acadêmica. Como relata Fernandes,

“(…) Ensinar significa aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto, há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la.” (FERNANDES, 2010, p. 02)

No contexto da sala de aula, é o educador que permite que haja momentos de discussões e interação com os objetos artísticos e sua relevância para a vida social e cultural. Nesse enfoque, permite-se que os conceitos, os assuntos, os problemas e os temas sejam vistos desde as múltiplas perspectivas de diversos grupos culturais, étnicos e raciais, dentre outros. Cabe mencionar que em se tratando de artes, não nos limitamos especificamente à disciplina, mas a outras áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia, etc.

Nesta perspectiva, ressalta-se que tanto as instituições escolares de uma forma geral, bem como o professor no espaço da sala de aula podem utilizar as temáticas artísticas aliadas a questões sócio-culturais para construir e desconstruir conceitos, oportunizando a construção de uma atitude crítica no que diz respeito aos componentes estéticos da cultura local, regional e de outras nações.

Morin (2000) traz como saber os "princípios do conhecimento pertinente". Onde ele reitera que é preciso que a educação evidencie o contexto, as relações globais, as várias dimensões e a complexidade inerente aos sistemas. Para ele, a educação precisa facilitar essa visão relacional, que vê a integração das partes com o todo; estimular a inteligência geral, relacionar conhecimentos, formular e resolver problemas; e fugir da inteligência mecanicista, parcelada e reducionista. Já a arte trabalha com as percepções e interpretações em diversos níveis.

Assim, se sabe que a escola e a arte dependem do contexto, da subjetividade e da história dos sujeitos envolvidos. Constituem desta forma o "conhecimento pertinente" e contribuem para formação de indivíduos sensíveis à realidade. Estas estão imbricadas na história do homem e é impossível tentar dissociar uma da outra.

3. A polêmica da exposição Queermuseu

A exposição Queermuseu, entrou em cartaz no dia no dia 15 de agosto de 2017, no museu Santander em Porto Alegre. Com um acervo que reunia mais de mais de 270 obras, de 85 artistas plásticos, a temática da exposição segundo os organizadores é uma iniciativa inédita que explora a diversidade de expressão de gênero e a diferença na arte e na cultura em períodos diversos. As obras percorrem o período histórico de meados do século XX até os dias de hoje e são assinadas por grandes nomes como Adriana Varejão, Cândido Portinari, Fernando Baril, Hudinilson Jr., Lygia Clark, Leonilson e Yuri Firmesa.

No entanto, após a abertura da exposição, a página do Banco Santander foi bombardeada de ataques. As manifestações foram lideradas por vários grupos religiosos, políticos e principalmente pelo Movimento Brasil Livre (MBL), pois algumas imagens mostravam a pintura de um Jesus Cristo com vários braços (a obra *Cruzando Jesus Cristo Deus e Schiva*, de Fernando Baril, além de imagens de

crianças com as inscrições “*Criança viada travesti da lambada*” e “*Criança viada deusa das águas*”, da artista Bia Leite.

Logo, o grupo Santander esclareceu, por meio de nota, que algumas imagens da mostra poderiam provocar um sentimento contrário daquilo que discutem. Neste sentido, elas tinham sido criadas “justamente para nos fazer refletir sobre os desafios que devemos enfrentar em relação a questões de gênero, diversidade, violência entre outros”. (Santander, 2017). O grupo salientou ainda que o objetivo do Santander Cultural é incentivar as artes promovendo debates as questões do mundo contemporâneo,

“nosso papel, como um espaço cultural, é dar luz ao trabalho de curadores e artistas brasileiros para gerar reflexão. Sempre fazemos isso sem interferir no conteúdo para preservar a independência dos autores, e essa tem sido a maneira mais eficaz de levar ao público um trabalho inovador e de qualidade”. (Santander Cultural, 2017).

Entretanto, devido às pressões dos críticos contra o Santander e com receio de manchar a imagem da instituição financeira, o museu optou por suspender a exposição. Vários especialistas discutiram sobre o assunto, retratando que impedir o acesso à arte é negligenciar o debate de temas tão importantes para a sociedade.

Antonio Grassi, ex-presidente da Fundação Nacional de Artes e atual diretor executivo do Inhotim (museu de Arte Contemporânea do Brasil), em entrevista ao jornal El País (2017) disse que a “A arte é o melhor lugar para debater. Eu vejo como preocupante esse tipo de movimento que impulsiona esse tipo de intransigência com o debate. Essas ideias de intolerância são incompatíveis com a arte. É uma censura”.

Por outro lado, tiveram também aqueles que defenderam a suspensão da exposição, alegando o alto desperdício de dinheiro público para que crianças pudessem ver pedofilia e zoofilia.

Ao jornal El País (2017), a artista Adriana Varejão afirmou que a obra em questão é adulta, feita para adultos. “A pintura é uma compilação de práticas sexuais existentes, algumas históricas (como as Chungas, clássicas imagens eróticas da arte popular japonesa) e outras baseadas em narrativas literárias ou coletadas em viagens pelo Brasil. O trabalho não visa julgar essas práticas”, explicou. Adriana disse ainda que, como artista, apenas busca jogar luz sobre coisas que muitas vezes existem escondidas.

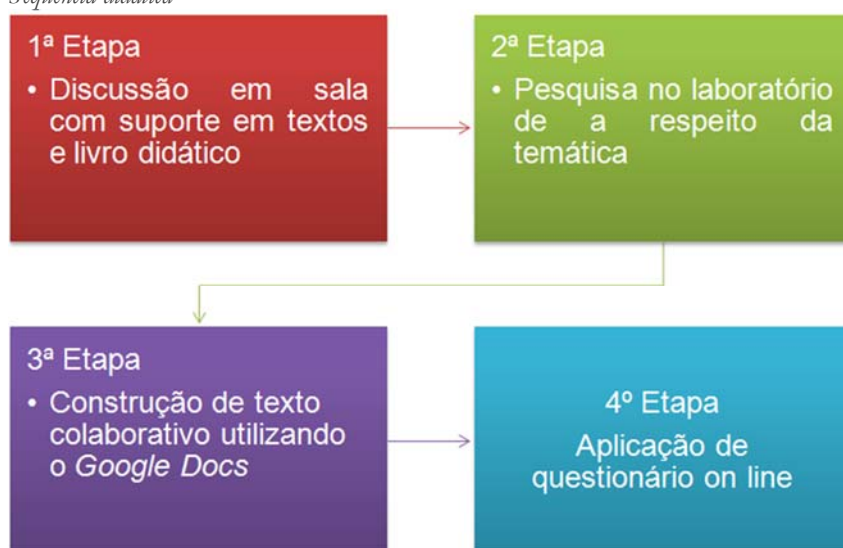
Levando em consideração as divergentes opiniões, onde podemos perceber principalmente a influência dos fatores sociais, políticos, religiosos e culturais, se faz necessário que se discuta acerca do papel da Arte tal como sua influência na sociedade.

4. Discussões polêmicas de Arte na escola sob a ótica dos estudantes

Diante das divergentes opiniões a respeito da exposição Queermuseu, foi proposta a presente pesquisa, que visa investigar a opinião dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) *Campus* Paraíso do Tocantins acerca do tema. Dessa forma, foi aplicada uma sequência didática para a abordagem do tema e posteriormente um questionário. Para a elaboração da sequência didática, Levou-se em consideração alguns princípios norteadores da aprendizagem múltipla, proposta por Gardern (1980).

Abaixo, a ilustração demonstra o processo seguindo para a obtenção dos resultados.

Figura 1
Sequência didática



A primeira etapa consistiu em uma discussão em sala com os estudantes sobre a exposição. Como suporte foi utilizado reportagens do jornal El País e os textos do livro didático *Português Linguagens* dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), a respeito da Literatura Contemporânea. Após a leitura dos textos e explanação do assunto, os estudantes puderam expor suas ideias e contrapor aos demais.

Fuentes (2009), Souza (2012) ressaltam que o Debate Crítico em Sala de Aula, doravante, é caracterizado pela oposição dialógica, num discurso visto como um espaço no qual os debatedores, com suas respectivas posições contrárias, se enfrentam em relação a um conflito de opinião, de forma regrada e respeitosa, expondo seus argumentos a favor ou contra o tema de debate, objetivando, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas sim a finalização crítica da discussão.

Seguindo os aspectos da Inteligência Linguística, abordada por Gardner, a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, seja oralmente, ou por escrito, é um potencial que revela a capacidade do indivíduo de aprender noções dos códigos lingüísticos guardá-los na memória e aplicá-los criativamente. Engloba, portanto, a capacidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e as dimensões pragmáticas, estando incluído, desse modo, o saber fazer uso da retórica (o uso da linguagem para convencer), da explicação, da metalinguagem (o uso da linguagem para falar dela mesma) e da mnemônica (o uso da linguagem para lembrar informações). (ARMSTRONG, 2001, p.14). Desse modo, Gardner afirma que:

“o dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças freqüentemente “inventam” sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente. Dessa forma, nós vemos como uma inteligência pode operar independentemente de uma específica modalidade de input ou de um canal de output”. (1995, p.25).

O debate foi realizado num período de 02 aulas, aproximadamente 100 minutos. Posteriormente, os estudantes foram encaminhados ao laboratório de informática e em duplas, puderam analisar as obras e os discursos proferidos na internet acerca da obra *Queermuseu*, além de investigar polêmicas geradas pela Arte na sociedade.

Segundo a concepção da inteligência espacial, é necessário que se desenvolva a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de transformar essas percepções. (ARMSTRONG, 2001, apud GARDNER, p.14).

Assim, o objetivo desta etapa foi de instigar os educandos a terem um olhar crítico por meio das representações visuais da exposição Queermuseu, transformando suas concepções sem a interferência da mídia ou qualquer outro meio.

Em seguida, propôs-se às duplas a construção de um texto colaborativo na plataforma do *Google docs*. Na produção textual os alunos teriam que abordar a influência da Arte para as transformações sociais e culturais e a visão crítica deles referente à exposição Queermuseu. Os textos foram produzidos pelos estudantes fora do ambiente escolar, no entanto, em outro momento foi oportunizado a exposição do texto pelos pares.

Nesta etapa, foi trabalhado a Inteligência Interpessoal, que é a capacidade de perceber e fazer distinções de intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. O desafio de construir um texto colaborativo, respeitando a opinião, aspectos religiosos e culturais do outro. Para Gardner (1995), a inteligência interpessoal

“está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais”. (1995, p. 27)

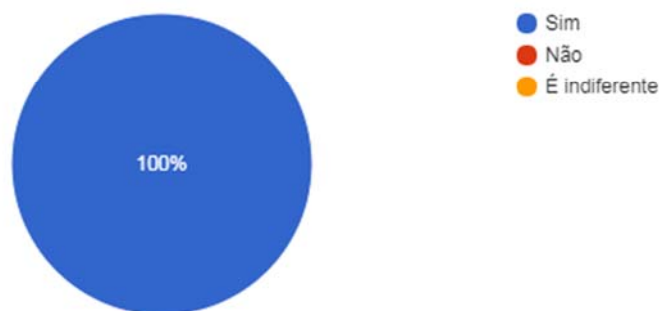
Em outras palavras, a inteligência interpessoal é bastante valorizada nas relações sociais, pois requer saber interagir com os outros com cooperação, valorizar a organização em grupo, desperta o espírito de liderança e seu desenvolvimento se dá desde as relações maternas, no ambiente escolar como um todo e entre amigos (BRENNAND e VASCONCELOS, 2005).

Logo, para analisar os resultados das discussões e a visão dos estudantes diante das concepções abordadas após a pesquisa e a produção textual, foi proposto um questionário *on line*. O roteiro do questionário foi composto por 14 questões norteadoras. As primeiras perguntas versavam sobre a identificação do estudante com a arte dentro e fora do ambiente escolar e as demais abordavam sobre a importância das discussões realizadas em sala.

Para que se pudesse identificar a relevância do ensino de Arte, na concepção dos alunos, a primeira pergunta referia-se à importância da disciplina na escola. Como se pode observar, no gráfico abaixo, 100% dos estudantes responderam que acreditam que o ensino de Arte é importante.

Figura 2
Importância da disciplina de Arte na escola

Você considera que é importante ter a disciplina de Arte na escola?
20 respostas

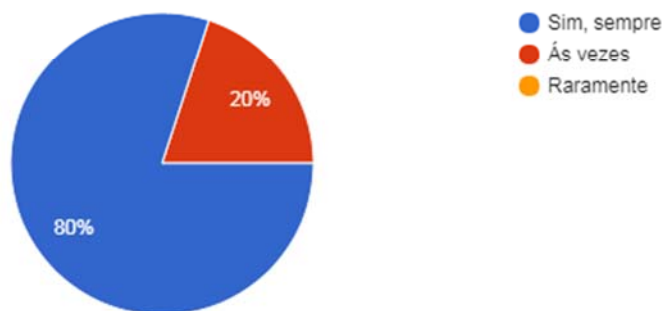


Prosseguindo neste sentido com a pergunta 2, foi indagado se a escola proporcionava atividades que envolvessem o saber artístico.

Figura 3
Promoção de atividades que envolva o saber artístico na escola

Na sua instituição escolar, são oportunizadas atividades que envolvam o saber artístico?

20 responses

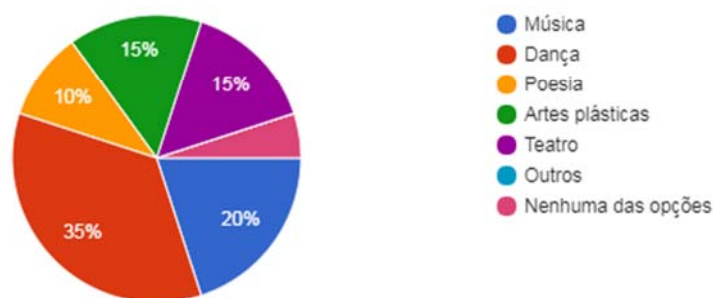


Somente 20% dos participantes afirmam que a instituição promove atividades artísticas. Este fato pode estar relacionado aos tipos de atividades específicas que a escola proporciona. O que é comprovado no gráfico 4, quando foi questionado sobre as modalidades em que estes mais se identificam.

Figura 4
Modalidades artísticas

Qual (is) modalidades abaixo você mais se identifica?

20 responses



Tentou-se aqui abordar as modalidades que geralmente são trabalhadas nas instituições escolares. Percebemos, neste sentido que 20% se identifica com outras atividades e 5% não se identifica com nenhuma. Somados, acredita-se que 25% destes estudantes procuram atividades artísticas que a escola não oferta ou ainda não tiveram a oportunidade de reconhecer suas habilidades.

A participação nestes tipos de atividades tanto na instituição escolar quanto fora dela pode propiciar grandes avanços na construção crítica dos estudantes, o desenvolvimento de percepção, de análise, de expressão, dentre outros.

É sabido que as habilidades físicas proporcionam ao indivíduo, a flexibilidade, o equilíbrio, a coordenação, a velocidade, a força, a destreza, além de capacidades próprio-ceptivas, táteis e hápticas (ARMSTRONG, 2001, p.14).

Segundo Gardner,

“o “conhecimento” corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência porque: executar uma seqüência mímica ou bater numa bola de tênis não é resolver uma equação matemática. E, no entanto, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto [...] é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo”. (1995, p. 24).

Em contrapartida, Inteligência Musical envolve a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas. Incluem-se, portanto, neste tipo de inteligência, sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia, e timbre de uma peça musical. Pode-se ter um entendimento geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos (ARMSTRONG, 2001, p.14).

Sendo assim, essa inteligência fornece ao indivíduo a capacidade de aprender sons, ritmos, de interpretá-los e até de reconstruir novos contornos melódicos com arranjos musicais (BRENNAND e VASCONCELOS, 2005). Assim, este tipo de inteligência pode desenvolver habilidades como a atenção, interpretação e a reconstrução dos sentidos.

Segundo Gardner,

“O canto dos pássaros proporciona um vínculo com outras espécies. Evidências de várias culturas apóiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional “pura” no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúdico”. (1995, p. 23)

O quarto questionamento foi uma pergunta aberta, em que o objetivo era saber se para os educandos, a Arte poderia influenciar no comportamento das pessoas.

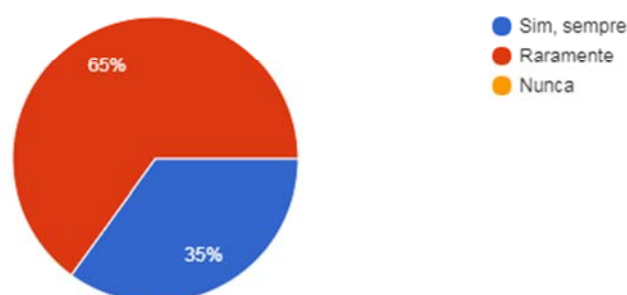
Não houve nenhuma resposta negativa e as justificativas estavam relacionadas à construção da personalidade, do comportamento, desenvolvimento da criatividade e mudança de pensamento. O que nos reafirma que para os educandos, o ensino voltado para os saberes artísticos são importantes e que para eles esta pode ajudar o indivíduo a modificar pensamentos, construir personalidades e promover ideologias.

A pergunta seguinte está relacionada à interdisciplinaridade. É sabido que as discussões acerca da Arte e as atividades que esta proporciona não estão especificamente ligadas à disciplina. Cabe ressaltar que é importante que o aluno perceba as relações artísticas em outras áreas do conhecimento. Dessa maneira, conforme o gráfico 5, mais de 60% dos estudantes não visualizam a relação existente entre as áreas. No entanto, percebe-se que de forma singular a escola tem buscado promover ações interdisciplinares.

Figura 5
Relacionamento da Arte com outras disciplinas

Na instituição em que você estuda, os professores de outras áreas relacionam os conteúdos com a Arte?

20 responses



Sobre a pergunta de número 6, foi questionado sobre a participação em atividades artísticas fora do ambiente escolar. Somente 20% responderam que não tem nenhum contato e 80% procuram desenvolver habilidades artísticas fora da escola.

Na pergunta 7, foi questionado se os estudantes gostariam que a instituição oportunizasse mais atividades relacionadas à Arte e quais seriam. Dentre os participantes, 90% responderam que desejariam que a escola oportunizasse mais atividades relacionadas à arte. Dentre elas, o teatro, a dança, a música e exposições no ambiente escolar.

Levando em consideração os questionamentos abordados até aqui, pudemos traçar o perfil do educando e da escola. Percebeu-se que apesar de oferecer atividades que envolvam a Arte, a instituição ainda não conseguiu contemplar de forma eficaz as expectativas do aluno. Isto se deve a dois fatores identificados: a falta de trabalhos interdisciplinares e a pouca oferta de modalidades artísticas. Outro fator importante a ser ressaltado é que grande parte dos alunos têm identificação com a arte, são conscientes de sua importância e que de alguma forma têm contato direto com alguma modalidade, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

As perguntas seguintes abordam especificamente à sequência didática aplicada, esta visa identificar se o trabalho executado trouxe alguma relevância para os estudantes.

Assim, a pergunta 8 interpela se os estudantes acreditam que é importante as discussões da Arte Contemporânea assim como as que recentemente geraram polêmica no Brasil a exemplo da exposição Queermuseu.

As respostas foram todas positivas e a justificativa de muitos estava relacionada às interpretações e críticas equivocadas sobre a Arte. Como os alunos não foram identificados, serão chamados de M.A; A.G; M.M

“Sim, porque muitas vezes alguns indivíduos não estão acostumados com a arte presente no dia a dia, ou não possui uma bagagem interpretativa ou crítica sobre a arte, o que causa um certo analfabetismo artístico, e é de suma importância que a arte seja mostrada não só na disciplina de língua portuguesa por exemplo, mais também em outras disciplinas que a arte está ou já foi muito presente, como na disciplina de história”. (M.A)

O aluno A.G resalta ainda a importância das discussões em favor da reflexão crítica e reflexiva das temáticas:

“Sim, pois dessa forma pode-se incitar o aluno a ter um olhar crítico e reflexivo construtivo, essas discussões podem ser uma oportunidade de compartilhar visões iguais e saber discernir pensamentos contrários, sabendo que a Arte é uma linguagem universal da essência humana”. (A.G)

Neste viés, sobre a polêmica e as discussões em sala, foi indagado na questão 9, por que as exposições geraram impacto na sociedade.

“Pelo fato de gerar está estranheza e aguçar o senso crítico reflexivo das pessoas, além de expor assuntos que são tabus no meio social, dessa forma as pessoas repudiaram exposições por não saberem ou interpretarem o que as representações artísticas queriam esclarecer ou mostrar, a arte muitas vezes é uma forma de expor tudo aquilo que a sociedade não quer enxergar, ela incita o ser humano a ver uma linha de pensamentos fora da sua zona de conforto e muitas vezes isso fere as ideologias patriarcais que alguns carregam consigo.” (M.M)

A maioria das respostas versou sobre a intolerância dos assuntos que a exposição abordou e a dificuldade de relacionar os objetivos desta de forma reflexiva. Argumentaram ainda que grande parte das pessoas se prenderam às imagens representadas e não a seu verdadeiro significado.

Prosseguindo, na pergunta 10 foi perguntado sobre a visão dos estudantes antes da discussão em sala. Alguns argumentaram que desconheciam a polêmica e que Arte contemporânea é difícil de interpretar. “Era neutra, não tinha uma opinião sobre o tema e me gerava espanto aquele tipo de arte”. (A.M). “Visão polêmica e preconceituosa” (A.G).

As respostas, em grande parte abordavam o desconhecimento do verdadeiro significado da Arte. Muitos ainda alegaram que não tinham opinião formada, que eram indiferente.

Na questão de número 11 foi questionado se a concepção que eles tinham mudou após as discussões e quais foram estas mudanças.

“Sim, pude ter uma visão crítica sobre a arte que estava em exposição e entender o que realmente o artista queria mostrar” (A.M).

“Em partes sim, foi possível discernir que muitas vezes a arte não é uma "conto de fadas" ou paisagens bonitas, ela também retrata o que geralmente a sociedade ignora ou despreza, sendo assim, é importante que cada ser humano tenha acesso às diversas e inúmeras representações artísticas, tendo cada um maturidade ou carga intelectual para interpretar suas reais intenções.” (A.G)

Nenhum dos participantes apontou as discussões como algo negativo. Em algumas respostas observa-se que mesmo entendendo o objetivo da exposição, muitos ainda carregam consigo fatores culturais e religiosos, porém conseguem separar estas questões não as deixando ser influenciadoras em suas argumentações.

Relacionando as perguntas 10 e 11, observa-se a construção da Inteligência intrapessoal, que consiste no autoconhecimento e a capacidade de agir adaptivamente com base neste conhecimento. Sendo assim, ela pressupõe possuir uma imagem precisa de si mesmo (das próprias forças e limitações); consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto-entendimento e auto-estima (ARMSTRONG, 2001, p.14-15).

Quando alguém desenvolve este tipo de inteligência, percebe-se, em seus comportamentos, o desejo de conhecer a si próprio, de refletir sobre seus erros e de aprender com eles, mudando até seus comportamentos em benefício das pessoas com as quais convive ou se relaciona.

Como conclusão do questionário, pediu-se aos participantes que descrevessem a importância da Arte no ambiente escolar para a construção crítica na vida deles.

“Foi no ambiente escolar que eu pude ter contato real com a arte, através de quadros, desenhos, poesias, danças e diversas outras atividades que me fez identificar e criar uma identidade artística para mim

mesma, além de me tornar uma pessoa observadora e crítica sobre diversas obras, a arte pode abrir meus olhos para um novo mundo, um mundo onde eu posso através de um quadro, por exemplo, descarregar e libertar o que eu absolutamente quiser e não ter medo por causa disso” (A.M)

“A arte é muita vezes um veículo no qual podemos enxergar um panorama que está longe do nosso dia a dia. Além disso ela mostra adversidades sociais, problemas que diversas minorias passam, assim como denunciam ideologias de intolerância e discriminação, a arte nos incita a refletir, mas acima de tudo, a viajar e a nós colocar no lugar do outro, esse efeito causado pelas muitas representações de arte constrói em nós, um carácter maleável e crítico. Sendo assim nos tornamos capazes de sermos formadores de opinião em todos os âmbitos da nossa convivência em sociedade, inclusive no ambiente escolar.” (A.G)

“A arte é extremamente importante para o indivíduo em fase escolar, pois é ali que ele está desenvolvendo sua personalidade e suas opiniões. A arte ajuda no desenvolvimento da personalidade. E na visão crítica é uma nova forma de se expressar e de se comunicar com a sociedade “ (A.M)

Sem dúvidas, pôde ser observado tantos nas discussões quanto no questionários os adolescentes a importância dos debates acerca de temas tão relevantes para a sociedade, como a exposição Queermuseu. Nota-se que apesar de polêmicas, as temáticas são necessárias, pois ajudam na conscientização e transformação crítica e reflexiva de posicionamentos dos estudantes.

5. Considerações Finais

Abordar temas polêmicos em sala que envolvam política, cultura e religião é sem dúvida desafiador. No entanto, é função da escola promover atividades que promovam o senso crítico e construtivo do indivíduo. Assim, a proposta deste trabalho foi analisar a importância de discussões sobre a Arte no ambiente escolar tendo em vista questões polêmicas como a exposição *Queermuseu*.

Nesta perspectiva, durante as atividades percebeu-se que apesar de proporcionar atividades de cunho artístico, a escola ainda não discute os aspectos mais aprofundados de transformação por meio da Arte. Isso foi identificado durante os debates, em que grande parte dos alunos apontaram que sempre participaram de apresentações culturais na escola, porém nunca tiveram oportunidade de relacioná-las com áreas distintas, ou até mesmo debater sobre outras temáticas que as envolvam. Ainda durante o debate, os estudantes apontaram que os professores trabalham a Arte na sala de aula por meio de apresentações, geralmente dança, música e teatro, no entanto são isoladas por disciplina e conteúdo aplicado.

Vygotsky, aponta que o homem possui natureza social, visto que nasce em um ambiente carregado de valores culturais. Nesse sentido, a convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico em ser humano social (VYGOTSKY, 1991). Desta forma, se a escola deseja ser transformadora, deve proporcionar mais momentos de discussões, mostrando aos estudantes o verdadeiro valor das atividades artísticas por meio de sua função social, além de tentar trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

Segundo Wedderhoff (2010, P. 4),

“O papel mais importante da emoção esteja na sua função de facilitar o ato de pensar, ou seja, na capacidade de gerar pensamentos com um certo planejamento, criando a possibilidade de considerar, cada vez mais, um número maior de perspectivas. A tendência, segundo os pesquisadores, é de que essa capacidade se desenvolva, gradativamente, com o amadurecimento da pessoa”. (Wedderhoff 2010, p. 4)

Foi notório durante as discussões e posteriormente ao analisar o questionário, que a visão dos estudantes sofreu algumas modificações. O fato de mostrar os dois lados da polêmica e propor uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, levando em consideração os aspectos sociais, religiosos e culturais de forma mais técnica e menos tendenciosa os fez refletir também sobre a influência de nossas tradições e conceitos acerca de diversas outras problemáticas.

O amadurecimento, principalmente exposto na forma escrita nos faz repensar que este tipo de atividade pode proporcionar mudanças significativas na construção do indivíduo. E isto não foi observado somente pelo professor, mas de uma forma geral pelo próprio estudante.

O desafio maior para a construção crítica e reflexiva dos indivíduos é fazer com que a instituição escolar trabalhe os mecanismos que desenvolvam as inteligências múltiplas propostas por Gardner (2008). Segundo o escritor, as inteligências são, portanto, potencialmente determinadas pelo ambiente em que a pessoa está inserida, e cabe às escolas proporcionarem oportunidades para que seus alunos desenvolvam o máximo de suas capacidades.

Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas funciona como uma ferramenta que pode contribuir consideravelmente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que parte do pressuposto de que a abordagem de ensino deva privilegiar as características pessoais dos alunos frente a um determinado conteúdo.

Acredita-se que se a instituição escolar procurar desenvolver atividades baseadas em uma ou em outra inteligência, esta pode obter resultados satisfatórios, como a que aqui foi exposta. Fica evidente que não é somente uma atividade que mudará as concepções de toda uma sociedade, no caso uma grupo de alunos, mas esta pode levar a uma reflexão mais crítica e reflexiva.

Ressalta-se ainda que o objetivo da atividade não foi mudar conceitos, mas mostrar que existem outros posicionamentos e que antes de nos expor é necessário que haja o entendimento e conhecimento das divergentes opiniões, para assim, elaborarmos nossa visão crítica a respeito de variados assuntos.

Assim sendo, vinculadas à prática pedagógica devem sempre estar presentes reflexões sobre o ambiente escolar, as metodologias de ensino, as ferramentas e os conteúdos. Como diz Perrenoud,

“O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e da reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes (...) para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade”. (PERRENOUD, 2002, p. 18)

Ao término deste trabalho, pude perceber que a experiência e o contato com a Arte fez com que os alunos não se espantassem com o tema. Em nenhum momento eles proferiram ou ridicularizaram as obras. Posicionaram-se durante os debates com serenidade, e mesmo não concordando com alguns pontos, demonstraram que é importante ter este novo olhar, que a Arte realmente causa estranheza e que cabe a eles o exercício da interpretação e análise crítica.

Em suma, não há uma fórmula “mágica” a ser utilizada, mas aplicar os meios que temos para proferir o crescimento e desenvolvimento dos educandos são essenciais. Espera-se, então que este trabalho venha contribuir para que sejam debatidas e implantadas ações que visem promover discussões acerca da Arte de uma forma mais crítica e reflexiva no ambiente escolar.

6. Referencias

- Armstrong, T. (1995). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. 2ª ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, R. (s/f). *Inteligências Múltiplas e Temas Transversais: Relato sobre a prática pedagógica*. Disponível em: <http://estagiouepa.blogspot.com/p/artigos-sobre-estagiointeligencias.html>.
- Fuentes, C. (2011). Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. En S. Leitão & M. C. Damianovic, *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas. Pontes. p.225-250.

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas*. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. A (2002). *Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Souza, D.A. (2012). *de Desenvolvimento da produção argumentativa: Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de "Debate Crítico"*. Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato

A proposal of libertarian pedagogy in baccalaureate

Santiago Vargas Oliva
e-mail: santy.zizou@gmail.com
Universidad de Almería, España

Resumen

Este trabajo pretende exponer la puesta en marcha de una pedagogía libertaria en una clase de filosofía de 1.º de bachillerato dentro de un instituto español público. A través del estudio y análisis teórico de los elementos presentes en el anarquismo pedagógico, este proyecto pone en práctica esos principios basados en la autogestión y la colaboración con el fin de despertar en los alumnos el pensamiento crítico y creativo, así como la autonomía. Se trata de una propuesta de innovación en el aula, pero también de una reflexión sobre los problemas de la educación secundaria y la formación de ciudadanos libres protagonistas de su devenir. Las ideas que subyacen en el proyecto son un rescate o recuperación de las ideas filosóficas de autores como Freire, Kropotkin o Ferrer i Guardia adaptadas a estos tiempos, y una forma de réplica a la pedagogía neoliberal actual, basada en el rendimiento.

Palabras clave: Pedagogía libertaria; innovación; anarquismo; educación secundaria; autogestión.

Abstract

This work expects to explain the start-up of libertarian pedagogy in a philosophy class of the first course of a level within a Spanish public high school. Through the study and theoretic analysis of presented elements in the pedagogy anarchism this project puts into practice these principles based on the self-management and collaboration in order to awaken the students critical creative thought as well as the autonomy. It is about an innovation proposal in the classroom, and also a deep reflection about secondary education problems and the free citizen's training who are protagonists of their fate. The ideas underlying the project are a rescue or a recovery of philosophical ideas from authors such as Freire, Kropotkin and Ferrer I Guardia adapted to these times; a way of copy of the actual neoliberalism pedagogy, based on the performance.

Keywords: Libertarian pedagogy; anarchism; education; self-management.

Recibido / Received: 07-07-2018
Aceptado / Accepted: 22-11-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Vargas Oliva, S. (2019). Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 140-153. doi: 10.15366/tp2019.33.010

1. Justificación e introducción

La sumisión a la autoridad tiene su fundamentación en la obediencia incondicionada a distintos agentes durante toda la trayectoria educativa. Esa premisa establecida tiene como solución de arreglo el desarrollo de la corriente pedagógica libertaria —anarquista—, que propugna una educación en libertad y carente de elementos de control y de coerción. Cuevas (2003) apunta que las teorías libertarias de la educación hace tiempo que perdieron vigencia en los círculos educativos, pero también señala que siguen estando ahí para quien quiera emprender un camino distinto con unos objetivos alternativos; y eso es lo que se propone este trabajo. El siguiente ensayo es una descripción detallada teórico-práctica de la adaptación y aplicación de una pedagogía libertaria en la puesta en marcha de una clase de filosofía para 1.º de Bachillerato. Si queremos alumnos librepensadores, apostemos por dotarlos de libertad en nuestras clases. Tomemos por bandera aquello que dijo el pedagogo Ricardo Mella: “la libertad se educa con libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad” (citado por García Moriyón, 1982, p. 399). De modo que este trabajo pretende ser un ensayo, un experimento de una propuesta práctica basada en la libertad como valor principal en la educación y una puesta en marcha de las teorías pedagógicas libertarias en el contexto actual. La forma de proceder para su desarrollo será la siguiente: iremos tratando las diferentes concreciones curriculares que engloban la propuesta llevada a los alumnos hasta llegar a las sesiones realizadas y los resultados obtenidos. Comenzaremos con la aproximación a la teoría pedagógica libertaria y la delimitación de los principios generales que la conforman (§1). En segundo lugar, abordaremos los elementos de la propuesta en relación con la legislación, con el centro y con la filosofía educativa propuesta (§3). En último lugar, llegaremos hasta la práctica en el aula, la experiencia, los resultados y algunas actividades realizadas (§0).

2. Aspectos previos para la propuesta

2.1. La pedagogía libertaria: establecimiento de unas líneas generales

Dentro de lo que se conoce como la pedagogía libertaria existe una gran variedad de teorías que se engloban dentro de esa corriente. La dificultad a la hora de tratarlas llevó a Silvio Gallo (1997) a hablar del paradigma anarquista en la educación como forma de discutir de todas esas teorías de una manera ecléctica. Tras la labor de investigación y lectura de ese paradigma, hemos esbozado cinco puntos comunes e irrenunciables que determinan la filosofía educativa de la pedagogía libertaria. Funcionarán como síntesis o ideario para conseguir un amplio bagaje que nos aporte herramientas teóricas para la práctica.

2.1.1. Reflexión y rechazo: la educación nunca es neutral

Como ya hemos dicho en el apartado anterior, todas las corrientes pedagógicas libertarias coinciden en la crítica al sistema¹; de modo que, salvo excepciones, la educación es entendida bajo esta óptica como “un agente transformador”, tal como lo veía el pedagogo brasileño Paulo Freire (1974, p. 85), una forma de lucha contra “la educación bancaria” en la que la “educación crítica” permite alcanzar la liberación de los hombres y las mujeres alienados (Ibíd., p. 88). Alumno y profesor deben concebirse, tal y como lo entendía Freire, como un “proyecto inacabado”, aprendiendo juntos acerca de la realidad que los rodea (García, 2015, p. 39). Así, la educación se convierte en una “acción cultural” que puede ejercerse de dos maneras: 1) la acción cultural para la dominación y 2) la acción cultural para la liberación. Mientras la primera sería la imposición de la visión del mundo de quien

¹ Sin embargo, algunas posturas como la de Alexander Neil, manteniendo ese mismo enfoque de insatisfacción del alumnado dentro de la educación estatal, apuesta por una propuesta escapista (Díaz y García, 1980, p. 84) que no afronta los problemas sociales.

oprime, a saber, la alienación de las masas, la segunda sería una acción de diálogo entre personas que "buscan significados reales" (Freire, 1975) y crean su propia conciencia. Dicho todo lo anterior, nos surge una pregunta que invita a/comporta una importante reflexión: ¿Toda educación es ideológica? Díaz y García (1980) son contundentes al respecto: "es ingenuo pensar que es posible una educación no manipuladora" (p. 66). Lo que exponen los autores de forma brillante en este ensayo es el desvelamiento de una de las grandes mentiras en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y esta falacia es que existe una información aséptica y objetiva que debe ser la única que se enseñe a los alumnos. Esto es lo que la LOMCE y sus tecnócratas proponen; y no hay nada más lejos de la realidad. En efecto, como prosiguen los autores, el hecho de no poner de manifiesto a sus alumnos que el conocimiento y los datos que reciben están manipulados, sesgados o condicionados por una época, una sociedad o por mediaciones manipuladoras "les incapacita para adoptar una postura crítica frente a dichas manipulaciones" (Ibíd.). La metodología de nuestra propuesta, alineada con este primer principio pedagógico, partirá del método crítico y dialógico de la realidad de Paulo Freire, del que hablaremos más tarde.

2.1.2. Antiautoritarismo

El control de la educación ha sido y seguirá siendo un objetivo prioritario por parte de los Estados. La práctica educativa en la escuela capitalista es una práctica encaminada a perpetuar las relaciones sociales tal y como existen en dicho momento histórico. Del mismo modo, las instituciones educativas son el lugar idóneo para que los futuros ciudadanos vayan interiorizando la sumisión a las situaciones de injusticia y opresión social de las que serán objeto en su edad adulta. Como indica Cuevas (2003), el antiautoritarismo libertario responde a la necesidad de "evitar la insumisión y desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad" (p. 82). En esa misma línea, Ángel Cappelletti (2010) lo expresa del siguiente modo:

La base de toda pedagogía anarquista es, obviamente, la libertad. Toda coacción y toda imposición no sólo constituyen en sí mismas violaciones a los derechos del alumno, sino que también deforman su alma para el futuro y contribuyen a crear máquinas o esclavos en lugar de hombres libres (p. 27).

Asimismo, se suele hablar de dos tipos de autoridades, negativa y positiva; por un lado, la autoridad negativa es aquella que es fruto de las relaciones arbitrarias y con el objetivo principal de conseguir la sumisión de los educandos (cf. Cuevas, 2003, p. 82-83); por otro lado, la autoridad positiva proviene del reconocimiento moral de la sabiduría en pro de la ayuda para con el alumno (Ibíd.). De modo que lo que el docente se propone, en este segundo tipo de autoridad, es velar por que el alumno mantenga esa autonomía que le es inalienable, convertirse en un guía que se gana su reconocimiento por el interés que muestra en ellos, no en una jerarquía que se basa en una imposición basada en el premio o el castigo.

2.1.3. Autogestión pedagógica

El antiautoritarismo del que hemos hablado tiene como objetivo conseguir la autogestión democrática del aula. El pensador del siglo XIX William Godwin, por ejemplo, afirma que el docente debe (en pro/aras de formar ciudadanos libres) hacer notar lo menos posible su autoridad, realizando cada acción mediante pactos y consenso; además, propone que no debería existir ningún programa preestablecido, puesto que no estaría basado en ese grupo social concreto ni en las necesidades que éste tiene (cf. Tomassi, 1978, pp. 35-37). La autogestión pedagógica debe estar basada en la libre discusión entre alumnos y profesores (Godwin, 2005), lo cual quiere decir que esa autoridad del docente debe ser positiva (algo de lo que ya hemos hablado) y la piedra angular de la práctica libertaria debe ser, por encima de todo, la asamblea de miembros. La tergiversación del término «democracia», que proviene del griego, ha llegado también a la escuela. En la Grecia Antigua, en Atenas, la democracia significaba la participación de todos los ciudadanos en los asuntos públicos. Sin embargo, tras la modernidad, dicha práctica ha sido sustituida por los sistemas representativos; es decir, ya no se toman decisiones, sino que se elige a otros para que las tomen por nosotros. Así actúa también la escuela: todos toman decisiones por los profesores, y éstos las toman por los alumnos. Sin embargo, la asamblea de aula debe ser la piedra angular de la práctica

libertaria, puesto que su soberanía garantiza que los alumnos y el docente (conjuntamente) están tomando las decisiones que les afectan. Sólo así, “mediante la organización social alcanzaremos la felicidad de todos” (Paniagua, 2008, pp. 12-15).

2.1.4. *La educación integral*

La filosofía anarquista cree que toda persona posee un gran potencial multidisciplinar, y toda persona tiene “derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales” (Tomassi, 1978, p. 122).

Los alumnos tienen la necesidad de realizarse holísticamente como individuos; el mismo Bakunin consideraba que la práctica educativa debe “dar la posibilidad a cada uno, sea cual fuere su condición social, para que pueda realizarse completamente, en condiciones iguales para todo” (citado por Tomassi, 1978, p. 122). Max Stirner, por ejemplo, defendía con ahínco que la tarea del docente no debe ser la de instruir, sino la de, por encima de todo, “promover la creatividad para formar espíritus libres” (Ibíd., p. 73). La solución no es otra que evitar la parcelación de los educandos y fomentar ese espíritu creativo del que todos disponen.

2.1.5. *Colaboración*

La autogestión y la asamblea como pináculos de esta forma de entender la práctica educativa tienen una estrecha relación con la actitud colaborativa como forma de entender las relaciones dentro del aula. Desde este trabajo se enarbola ese lema de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: “ni premios ni castigos” (2009, p. 128)². Proponemos un verdadero cambio (apoyado en las ideas de muchos autores, sobre todo de Kropotkin) en el paradigma de las relaciones educativas, entendiendo que la competitividad y el individualismo egoísta deben ser sustituidos por una forma comunitaria de aprendizaje colaborativo basado en el principio “de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad” (Cuevas, 2003, p. 36; Cappelletti, 1978). De ese modo abordaremos, como podrá verse posteriormente, el problema de la evaluación, con la creación colectiva de un método sumativo-colaborativo previamente consensuado, procurando cumplir todos los principios libertarios: ausencia de autoridad negativa, autogestión, eclecticismo y cooperación.

3. ¿Qué podemos hacer?

3.1. *Un ensayo libertario: elementos presentes en la práctica*

El estudio y la reflexión previa llevados a cabo a través de la bibliografía y la investigación son del todo infructuosos si no los ponemos en práctica a través del proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula. Así, las sesiones realizadas son un escenario idóneo para intentar esgrimir un paradigma de praxis libertaria basada en esos presupuestos sociales de los que partimos. Los siguientes subapartados funcionan a modo de guía intensiva para el seguimiento de la posterior explicación de lo planteado y sucedido en la práctica. Por decirlo de algún modo, todos los elementos que vamos a ver a continuación son la caja de herramientas que hemos creado a partir de la reflexión; herramientas basadas en los principios libertarios que usaremos en nuestro quehacer docente.

3.1.1. *El aula y los alumnos*

Comprendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje como una actividad social recíproca donde tanto el alumno como el profesor “son ambos sujetos que procuran conocer”, es decir, donde el discente no sólo aprende sino que enseña” (Freire, 1989, p. 23). Para ello, las clases deben nacer de un acto previo del docente de organización, pero esa organización no es otra cosa que una

² V. el capítulo de la obra; pp. 128-136.

investigación (cf. Freire, 1978, p. 110) sobre su alumnado y los problemas, inquietudes y motivaciones que lo hacen ser como es.

3.1.2. *La asignatura: Filosofía*

Partimos de la asignatura de filosofía en un aula de 1.º de bachillerato, con tres horas semanales. De cara a este proyecto, hemos de tener presente y manifestar las facilidades que otorga esta asignatura. Se trata de una materia que permite, como no lo hace otra, un diálogo constante (Aubert, 2004), así como el tratamiento de contenidos controvertidos y motivadores para los alumnos (política, ética, etc.). Quizás por eso se esté atacando de forma tan explícita a la asignatura³, por la posibilidad emancipadora que ofrece al alumnado.

3.1.3. *Los contenidos*

El seguimiento de la legislación educativa es, junto con la evaluación, uno de los impedimentos más importantes—que pueden surgir a la hora de poner en marcha esta propuesta libertaria. Pragmáticamente hablando, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley n.º 8, 2013), sea cual sea su sesgo ideológico y dejando fuera toda crítica filosófica que podamos realizar a la misma⁴, es la base sobre la que debemos trabajar. El bloque de contenidos 6 especificado por la legislación en el que se encontraban los alumnos es un bloque que nos dota de una excelente flexibilidad para abordar los problemas. Ese bloque, que se titula “la racionalidad práctica”, comprende contenidos tan diversos como la organización política, la ética utilitarista o el pensamiento utópico; así que se trata de un escenario idóneo para la puesta en marcha del método de trabajo que pretendemos. Si este modelo pedagógico supone una crítica, en primer término, a toda la naturaleza social del sistema capitalista en el que estamos inmersos, qué mejor bloque para ponerla en marcha que el bloque filosófico que se encarga de los pensamientos políticos. Sin ir más lejos, la primera sesión donde planteamos a los alumnos la propuesta de trabajo, es una clase que gira (desde el punto de vista de los contenidos) en torno a la noción de contractualismo (Hobbes contra Rousseau) y en torno a la concepción política-filosófica-antropológica del sistema capitalista en cuanto a individualismo competitivo (Adam Smith) en comparación a otros sistemas igualitarios y cooperativos (vg. Kropotkin, Marx, etc.).

³ Algunos docentes entrevistados aportan ideas sobre por qué se quiere expulsar a la filosofía de los itinerarios: “la filosofía ocupa una función esencial, porque nos obliga a pensar sobre la lengua, sobre el bien, sobre la justicia, sobre lo que somos, sobre la verdad”; es una decisión que “no afecta solo a la Filosofía, sino a las asignaturas que ayudan al alumno a crear: a las Artes Plásticas, a la Música”. Para otros muchos su expulsión es un ataque contra la cultura y contra el pensamiento crítico (Álvarez, 2015).

⁴ Es mucha la bibliografía que hay al respecto, vg. Gimeno (2014) “La LOMCE. ¿Una ley más de educación?”; Díez (2013) “La comercialización de la educación”; Díez (2014) “Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación”; Monarca, Fernández-González, y Piedrahita (2016) *Estudio de opinión sobre la LOMCE*; Pérez Gómez (2014) “Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad”. Por último, para un análisis exhaustivo de dicha legislación acudir a Asociación “Soy Pública” (2013) “Anteproyecto de la LOMCE analizado”.

3.1.4. El método dialógico y problematizante de Freire

El rechazo total del método tradicional o “método bancario”, en palabras de Paulo Freire⁵, tiene su antítesis en el trabajo con el método dialógico, “problematizante”, donde alumno y docente analizan la realidad de forma crítica a través de los problemas que les incumben (1974, pp. 84-85). Paulo Freire llevó a cabo su labor pedagógica dentro de lo que él mismo llamó “el tercer mundo” (García, 2015, p. 20). Su análisis de la realidad de estos países en vías de desarrollo se inscribe dentro de la corriente de “la dependencia”⁶ o “centro-periferia”, que acusa directamente de la situación de dichos países tanto a las potencias imperialistas como a las élites económicas nacionales que controlan el devenir de esas poblaciones en connivencia con las primeras. Dentro de ese contexto, Freire entiende la educación como una “acción cultural para la liberación”; es decir, una acción para combatir la alienación (Freire, 1975). Esa acción cultural fue desarrollada por él a través de la necesaria alfabetización del pueblo en lo que él fundó y llamó “círculos culturales”, que no eran sino espacios en los que se reunían grupos para alfabetizarse mientras aprendían a leer el mundo (García Gómez, 2015: 27). Dicho de otro modo, la enseñanza, es concebida aquí como un “acto político” (Freire, 1989: 13) de debate bidireccional; el modelo profesor transmisor y alumno receptor queda fuera de lugar. Freire explica el porqué de forma muy clarividente cuando afirma que “en la educación colonial, el educador nos transmitía “su” conocimiento, y nuestro papel era el de quien debiera “comer” aquel conocimiento que falsificaba nuestra realidad en función de los intereses de los colonizadores” (Ibíd., p. 15). Resumiendo, Freire quiere realizar un fuerte distanciamiento con respecto a la educación tradicional, instructiva o “educación bancaria”. Por ello, el autor utiliza dos nuevos conceptos o términos: i) en lugar de escuelas de adultos, tal y como eran y son conocidas, Freire habla de “círculos de cultura”, puesto que esa nueva acción cultural educativa difiere de otras anteriores por sus pretensiones de liberación de la comunidad que participa; y ii) en lugar de docentes o profesores, el pedagogo brasileño usa el concepto de animador o animador cultural, puesto que ese docente no es ya sólo el profesor sino que es además un educador-educando (Ibíd., p. 17) que desarrolla su potencial y aprende junto con los alfabetizandos.

Con el fin de hacer más clara la posterior adaptación que llevaremos a cabo en nuestra propuesta, vamos a explicar, de forma somera, la tarea y metodologías puestas en marcha por Freire en las pequeñas poblaciones agrarias de Brasil tomando como pretexto la necesaria alfabetización de esas sociedades. Las reuniones o “círculos de cultura” comienzan su trabajo a partir de una “palabra generadora, una palabra escogida que pueda ser descompuesta en sílabas para formar otras palabras” (Ibíd., p. 21); no olvidemos que este trabajo (en su contexto) es una labor de alfabetización. Esas palabras generadoras son propuestas al grupo por el animador, que debe fomentar en ellos la participación para crear nuevas palabras a partir de las sílabas descompuestas. Esas palabras generadoras, además, “están siempre asociadas a ciertos temas, que deben ser discutidos en los círculos” (p. 22). Esos temas son, principalmente dos: los problemas económicos y sociales de la producción, y la salud⁷. La formulación de la palabra generadora sería la primera parte de la acción;

⁵ Otras de las novedades de este trabajo es la inclusión de Paulo Freire en la categoría de pedagogo libertario. Si bien en sus trabajos queda patente, incluso en los propios títulos de las obras, el carácter liberador de su práctica, dentro de la bibliografía secundaria dedicada a la pedagogía libertaria, su nombre aparece sólo en algunos casos y a través de pequeñas citas. No obstante, existen razones más que de sobra para otorgarle esa taxonomización.

⁶ Para conocer profundamente el análisis de la historia de Latinoamérica desde el punto de vista de la teoría de la dependencia, v. la obra de Eduardo Galeano *Las venas abiertas de América Latina* (2009).

⁷ Los alumnos que acuden a los círculos eran trabajadores de poblaciones deprimidas económicamente que, en la mayoría de los casos, tenían problemas de nutrición y de salud asociados a la pobreza.

la segunda y tercera son la codificación y la decodificación (cf. p. 24-27). La codificación es la asociación de una imagen a la palabra generadora o a las palabras surgidas de ella; es decir, si la palabra es «banana»⁸, la codificación sería la asimilación de la palabra a la imagen de una banana. La última de las tres partes del método sería la “codificación”; en ella, tanto educador como educando comienzan, a través del diálogo y el debate, a “leer la realidad” (p. 27) que envuelve al concepto o a la palabra. Si el ejemplo es, siguiendo con el anterior, la «banana», el docente debe motivar un debate, por ejemplo, en torno a los problemas de la producción de ésta o sobre los necesarios aportes proteínicos de los alimentos. En esa conversación abierta iniciada con el pretexto de la alfabetización, se inicia la verdadera acción cultural liberadora, puesto que tanto los alumnos como el profesor toman, a través de ese diálogo, conciencia de su alienación y de sus necesidades.

3.1.5. *La adaptación del método*

La adaptación de la propuesta de Freire como metodología para el trabajo parte de ese concepto de “palabra generadora”, pero en este caso, hablaremos de «**preguntas generadoras**»; es decir, las comienzan con una pregunta que el docente debe realizar con el fin de iniciar un debate que tenga que ver tanto con los contenidos de la asignatura como con los problemas sociales y existenciales cercanos a los propios alumnos (algo que facilita el temario de la asignatura). A partir de la pregunta, y dialogando abiertamente sin jerarquía, vamos decodificando o deconstruyendo el concepto o término que se pone en cuestión con el fin de extraer significados para la realidad social e individual de los individuos. Como botón de muestra, en una de las sesiones se planteó a los alumnos la pregunta «¿a quién le gusta estudiar en el instituto?». A partir de ella, los alumnos comenzaron por opinar libremente explicando por qué les gustaba o no les gustaba. El debate prosiguió con una crítica durísima de una gran parte de ellos y ellas a todo lo que tiene que ver con la práctica en el instituto: exámenes, exceso de contenidos, inutilidad de los contenidos, aburrimiento. En cuanto al docente, si el papel del animador en el método dialógico de Freire era fomentar que los alumnos crearan nuevas palabras e iniciaran un debate, en este caso, el profesor debe impulsarlos a ir más allá de las preguntas y los conceptos deconstruyéndolos para desvelar qué se esconde detrás de cada cosa, bajo qué discursos se engloban y qué intereses hay en ello. Dicho de otro modo, ¿qué trama⁹ quien nos ha impuesto una forma u otra de hacer las cosas? El docente da el protagonismo a los alumnos y se limita a guiarlos ejerciendo, si hiciera falta, una autoridad positiva basada en la ausencia de miedo del alumno a realizar réplica.

3.1.6. *La organización espacial y temporal*

Como consecuencia del intento de ruptura con las líneas generales de la pedagogía tradicional que intenta este trabajo, existen una serie de elementos que deben ser puestos en tela de juicio por su clara alineación con esa práctica de la que pretendemos huir. Dos de esos elementos son el papel del docente, del que ya hemos hablado, y la organización del espacio; y es que ambas establecen una relación de necesidad para mantener el orden jerárquico de una clase magistral unilateral. Como sabemos, un aula se organiza en torno a filas (muchas veces de forma individual) que miran, a través de una perspectiva de contrapicado¹⁰, dándose la espalda, hacia el profesor (detentador del saber) y

⁸ En su obra, Freire utiliza para explicar su método la palabra generadora de «matabala», la planta del banano.

⁹ Esa pregunta ha sido utilizada más de una vez en las sesiones para animar a los alumnos a reflexionar. Esta expresión, aplicada a la filosofía, ha sido extraída de una serie de televisión (muy filosófica) titulada *Rectify* (2013), en la que el protagonista, hablando del bien y del mal y refiriéndose al filósofo griego Platón, dice: «algo tramaba Platón, ¿qué tramaba?».

¹⁰ Un término cinematográfico que se refiere a los planos. En el cine, el plano “contrapicado” es utilizado por los directores para colocar a un sujeto en situación de superioridad o inferioridad (Gubern, 2014). Este autor explica de forma ilustrativa las connotaciones psicológicas de esta percepción.

adadid del proceso de enseñanza, creando un aura de sabiduría incuestionable, endiosada incluso, en torno a él. Nuestra concepción de la práctica, sin embargo, entiende la práctica de otra manera: el docente puede aprender de los alumnos y debe intentarlo. Por ello, hemos de romper con los conceptos, con todo lo que tenga que ver con esa interpretación de la educación unidireccional. Previa reflexión sobre el porqué, debemos cambiar la organización del aula y nuestra posición dentro de ella. La bien asimilada epistemología del poder y la autoridad provocará que, pese al cambio, sigan manteniendo alguna reticencia a hablar como iguales, pero hemos de ser coherentes en todo lo que propongamos.

3.1.7. *La asamblea*

Ese cambio en el espacio favorece el funcionamiento de la piedra angular de nuestra propuesta libertaria: la asamblea; en ella “surge la espontaneidad, la libertad y la comunicación libre entre las personas” (Paideia, 2017, s/p)¹¹. Si uno de los principios pedagógicos que enumerábamos en nuestra investigación era la autogestión, ésta solo es posible a través de una asamblea donde todos tienen voz y son partícipes de las decisiones. En ella se debe poner en juicio todo lo que nos rodea, debatiendo en libertad y llegando a la raíz de los problemas y las situaciones que se presenten.

3.1.8. *El juego*

El funcionamiento de la asamblea como eje central de la práctica favorece otro tipo de prácticas que ayudan a crear ambientes positivos de trabajo; el juego es uno de ellos. En su obra *La gaya ciencia* (2001), Friedrich Nietzsche nos habló de otro tipo de saber, de ciencia, un saber divertido, alegre, que celebra la vida. El juego puede ser una fórmula muy productiva para desarrollar y fomentar la reflexión, así como “la solidaridad, el trabajo cooperativo, la socialización y el ambiente positivo, alegre y sincero” (Paideia, 2017, s/p). Asimismo, un juego puede sustituir a nuestra **pregunta generadora**, iniciando, a partir de éste, un intenso debate. Esos juegos pueden ser de diversa naturaleza: verbigracia, un falso juicio ético (vg. Juicios de Núremberg), un juego de toma de decisiones, un dilema ético, un juego de rol, etc. En una de las sesiones, se inició la actividad dialógica a través de un juego titulado *Smith vs Kropotkin* (§ 0). La intervención del docente se limitó simplemente a explicar el juego y ejercer de mediador durante su transcurso. Cuando acabó el juego (tan solo duró unos 15 minutos) los alumnos prosiguieron con el debate y el diálogo por su cuenta durante el resto de la sesión.

3.1.9. *La evaluación*

Aquí encontramos la otra gran piedra en el camino (junto con el aglutinamiento de contenidos) para poner en marcha nuestra propuesta pedagógica libertaria. De acuerdo con la manera de este trabajo de entender la praxis, una evaluación unidireccional es del todo injusta y premeditadamente opresiva para el alumnado. Como bien dijo Michel Foucault, la evaluación y los exámenes no sirven sino para establecer rígidos patrones de normalización de la conducta y la personalidad. Es decir, sometiendo a los alumnos a exámenes y pruebas estandarizadas, lo que persigue el sistema educativo es crear un patrón “normalizado” (Foucault, 1988) de conducta y habilidades. Un examen premia la capacidad de reproducir la información del alumnado y establece un *ranking* sobre aquellos que mejor la reproducen en un examen poniendo en marcha un solo tipo de habilidad o pensamiento simple. Además, como bien indican Díaz y García (1980), de acuerdo con los presupuestos de Piaget —constructivistas— nadie es poseedor absoluto del conocimiento y nunca puede ser un experto total

¹¹ Esta cita está extraída del manifiesto pedagógico de la Escuela Libre Paideia, una escuela libertaria fundada en 1978 que se encuentra en Mérida, España. La escuela Paideia sigue funcionando en la actualidad, a pesar de los grandes problemas económicos que ha tenido que superar para seguir en marcha. Su gran ideal es lo que ellos llaman “la ética anarquista” que conjuga la potencialidad individual y colectiva (Cuevas, 2003, pp. 141-143).

en la materia; de modo que nadie tiene la potestad de evaluar al resto desde una posición de poder (p. 85). En resumen, uno de los objetivos principales de esta propuesta es el de conseguir eliminar de la evaluación esas cuatro finalidades de carácter opresor —necesarias para el mantenimiento del sistema actual— que tan bien explica Fernández Sierra (1996): su finalidad “coercitiva”, “punitiva”, “defensiva-ofensiva” (demostrar que su asignatura es importante con respecto a otras), y “de demostración de autoridad” (pp. 95-96). Teniendo en cuenta lo dicho, se nos plantea el dilema de la evaluación, discusión que afrontamos en el aula durante la primera sesión. La planificación del debate nos permitió relacionarlo con los contenidos y fomentar la libre discusión y la toma de decisiones de la asamblea. Así, se acordó de manera unánime establecer un sistema alternativo de evaluación que se dividió en tres partes:

1. La elaboración de un sistema sumativo-colaborativo y dialogado acordado por unanimidad mediante asamblea¹².
2. La autoevaluación como parte de un enfoque curricular “*crítico emancipador*” (Fernández y Lázaro, 1998). Este enfoque entiende el currículum como un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa de los distintos estamentos de la comunidad educativa.
3. El desarrollo de un dilema ético con una coevaluación reflexiva donde todos los presentes en el aula intervienen en el proceso de manera constructiva.

3.2. El desarrollo y análisis crítico de la propuesta en el centro

3.2.1. Matriz de la Unidad Didáctica

Tabla 1

Sesión 1	
Preguntas generadoras	- ¿A quién le parecen útiles los exámenes? - ¿Qué son? Juego: Smith Vs Kropotkin
Principios de procedimiento	El Estado, el control y los exámenes
Contenidos transversales (bloque 1)	Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación. 2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.
Contenidos (bloque 6) que deben surgir	El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu. Los fundamentos filosóficos del capitalismo. La función del pensamiento utópico.
Criterios de evaluación (Bloque 6)	4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes.
Estándares de aprendizaje evaluables (Bloque 6)	4.1 Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política. 4.2 Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.
Competencias	CSC, CAA, CCL, CEC.

Fuente. Elaboración propia.

¹² V. Anexo A donde se explica detalladamente el sistema de evaluación y sus connotaciones filosóficas, así como los contenidos y las competencias que se trabajan a través de su implantación.

3.2.2. Sesión expositiva

Contextualicemos lo máximo posible teniendo en cuenta la protección de datos de los alumnos y del centro. Nos encontramos en Almería, en un instituto de educación pública en el año 2017. La sesión se inició con una pequeña introducción a las pretensiones filosóficas de la propuesta global de Unidad Didáctica. Comencé¹³ poniendo especial énfasis en que las clases debían basarse en varios puntos: 1) la libertad de expresión y participación a través del diálogo y el debate abierto sin jerarquía; 2) la proposición de alternativas por parte de todos los asistentes a la sesión; 3) la colaboración entre todos los asistentes; 4) la ausencia de exámenes y de calificación unilateral; 5) la toma de decisiones a partir de la asamblea de aula. Gran parte de los alumnos parecían intrigados por el inicio de la sesión; a dos alumnas y un alumno de la clase que son lectores habituales de lecturas izquierdistas como Marx o Bakunin, les entusiasmó ese comienzo. Los alumnos de otro grupo, que se sienta al fondo de clase, son bastante subversivos en sus pensamientos y a lo largo de esta primera sesión lo hicieron notar de forma notable en sus manifestaciones contra el sistema y la forma de dar clase.

Tras la pequeña charla propedéutica, nos sentamos en el suelo del aula en círculo, para romper el espacio habitual, y les planteé la pregunta generadora con la que daba comienzo el debate: **¿A quién le gustan los exámenes? ¿A quién le parecen útiles? ¿Qué son en realidad?** Los alumnos llegaron a la conclusión de que los exámenes son una forma de clasificación (buenos y malos), algo por lo que llegaban incluso a indignarse, concretamente una alumna de la primera fila. A la vez que iban planteando ideas, yo mismo iba participando aportándoles filósofos y pensadores que se relacionaban con esos contenidos. En este caso, hablamos sobre todo de Michel Foucault, un filósofo al que ya conocían de temas anteriores, aunque no recordaban mucho qué decía en sus obras; una nueva muestra de que aprobar un examen no es aprender. También surgió otro pequeño debate, propuesto por una alumna a quien le di un impulso para que propusiera el tema de discusión: la competitividad. Esa alumna a la que he aludido anteriormente, que se declaró marxista, expresó que la necesidad del sistema de mantenernos enemistados es una cosa que se fomenta con los exámenes y con el salario asociado al trabajo. Tengo que decir que esta alumna tiene un poder para la retórica muy especial y, en ocasiones, apabullaba a algunos de sus compañeros. Mi labor consistía en intentar mediar para que todos participaran y, aunque algunos alumnos no realizaban demasiadas aportaciones, la gran mayoría expresó su opinión en varias ocasiones. Otro grupo de alumnos más pragmáticos (tres alumnas y otros dos compañeros que suelen sentarse en la zona media de la clase pegados a las ventanas) insistían en que la aglomeración de exámenes los dejaba sin tiempo libre. Personalmente, estas opiniones me llevaron a una constatación a la que llevo tiempo dando vueltas: los alumnos no están adormilados, sino que están saturados. Su actitud me recuerda a una gran cita que leí hace tiempo en un libro cuyo título no recuerdo, que dice: “amo la literatura a pesar de mí profesor de literatura”. En otras palabras, la sobrecarga de tareas y estudios hace que los alumnos, incluso desde edades mucho más tempranas, acaben desarrollado una respuesta condicionada negativa hacia los libros. Es más, estoy convencido de que el agotamiento del tiempo de estudio los invalida para realizar otras actividades artísticas de iniciativa personal para las cuales poseen un gran potencial sin desarrollar.

Una vez se había relajado un poco ese debate en torno a los exámenes, les planteé otra pregunta: si debemos **evaluar** (algo que no es malo¹⁴, porque nos permite comprobar nuestro avance como

¹³ La narración de las sesiones, dado el carácter vivencial con el que se pretende explicarlas, se realizará en primera persona. Con ello, se busca aligerar la lectura y hacerla más comprensible.

¹⁴ Friedrich Nietzsche dijo que evaluar es medir o interpretar nuestros actos, nuestra vida.; algo que nos permite evolucionar como seres (Cf. Deleuze, 2000, p. 45).

grupo), **¿cómo podemos hacerlo?** Las ideas surgieron rápidamente: la coevaluación y la autoevaluación. La asamblea acordó realizar parte de ella de esa manera, la otra parte de la evaluación (la parte sumativa-colaborativa) surgió y se aprobó más tarde.

La segunda parte de la sesión, en lugar de partir de una pregunta generadora, se inició a través de un **juego** que yo mismo he titulado *Adam Smith VS Kropotkin*¹⁵ y que vincula contenidos de filosofía política con la evaluación y las relaciones entre los alumnos. Este juego ya lo había puesto en marcha en otras dinámicas de grupo, pero esta clase me sorprendió gratamente. De las 7 rondas totales de las que consta el juego, en tres ocasiones, los cuatro grupos sacaron la cartulina roja que resta puntos a la banca y los da a todos los compañeros. Asimismo, uno de los grupos (donde curiosamente se encontraban las dos alumnas que leían a Marx) sacó las 7 veces cartulina roja. Las conclusiones que surgieron en el debate posterior fueron rotundas: es mejor trabajar cooperativamente que competitivamente (Apoyo Mutuo *vs* Competencia Capitalista¹⁶). Los contenidos que debían surgir eran, principalmente, contenidos sobre filosofía política y tipos de contrato social: ¿el ser humano quiere su bien propio a costa de los demás o es un ser predispuesto al apoyo mutuo? La mayoría mantenía una postura hobbesiana, pero intenté hacerles reflexionar comentándoles las tres ocasiones en que habían levantado el cartel rojo.

En ese punto de la clase, les planteé la discusión y propuesta para aprobación del grupo de una tercera forma de evaluar la Unidad Didáctica: el sistema sumativo-colaborativo¹⁷. La filosofía fue una sugerencia mía, pero la rúbrica fue elaborada por la asamblea y debía ser aprobada por todos los alumnos del aula. En caso contrario, deberían buscar una alternativa para los alumnos que no estuvieran de acuerdo o directamente rechazar la sugerencia. Todos los alumnos aceptaron, algo que no me esperaba; como proyecto es algo realmente interesante. Los alumnos respondieron de manera excepcional en todos los aspectos, fue la mejor clase de todas las realizadas. La novedad en la metodología y el nuevo sistema de evaluación llamó mucho su atención. Como apunte, varios alumnos y alumnas advirtieron que ese sistema iba a traer algunas disputas entre el alumnado, algo que también se debatió en los últimos momentos de la sesión. No obstante, como he dicho, todos aceptaron. En páginas posteriores veremos cómo trabajaron y si cumplieron los objetivos, pero adelanto que las tareas que acordamos realizar todos —yo me comprometí, intentando mostrar ejemplaridad, a realizar las mismas tareas que ellos— fueron un debate individual de un minuto (que sumaría o restaría para el cómputo global de la clase) y una reflexión sobre un dilema o juicio ético.

4. Conclusiones

Durante este apartado de conclusiones nos vamos a ocupar principalmente de dos aspectos: por un lado, evaluar si hemos conseguido los objetivos propuestos cuando se inició la investigación teórica y el planteamiento de los problemas educativos a los que queríamos hacer frente. Por otro lado, es imprescindible señalar, con el fin de mejorar nuestra labor, las limitaciones inherentes a la propuesta y cómo subsanarlas en la medida de lo posible.

Hemos hablado de las relaciones dentro del aula; todos sabemos que en la enseñanza dentro del bachillerato premia la pedagogía instructiva donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una comunicación unilateral del docente hacia el discente, que recibe y reproduce una información la mayoría de las veces de forma acrítica. El planteamiento de preguntas y juegos generadores, así como el establecimiento de una asamblea para la toma de decisiones —algo que sí que se suele desarrollar en otras etapas educativas—, limita el papel del docente y acentúa la responsabilidad de los alumnos en sus clases. Los alumnos, en contra de lo que piensa la tecnocracia encargada de gestionar sus vidas, son personas con un gran interés por desarrollarse en múltiples facetas que

¹⁵ V. Anexo B, donde desarrollamos la actividad: Smith VS Kropotkin.

¹⁶ Para conocer más sobre los contenidos filosóficos, v. Kropotkin (2009) y Smith (2007).

¹⁷ V. Anexo A.

tenemos que ayudarles a descubrir. A todos les gusta debatir y confrontar ideas y, si se les da la oportunidad, hacen gala de argumentos e ideas refrescantes y utópicas. Durante las clases que han conformado esta unidad didáctica libertaria, una gran parte de los numerosos alumnos que componían el curso han demostrado de forma clara capacidades para la autogestión, la discusión asertiva y respetuosa, autonomía, trabajo colaborativo, pensamiento crítico y nihilista con todo lo que les rodea y además, en las tareas pactadas, una gran cantidad de conocimientos interiorizados.

Por otro lado, y con esto terminamos, las limitaciones de la propuesta tienen que ver con la atención a la diversidad. Es decir, un planteamiento basado en el debate puede dejar de lado a alumnos a los que les cueste expresarse en público o que posean una personalidad no tan fuerte como para discutir abiertamente frente a 35 personas. No obstante, cuando ciertos alumnos no son capaces de adaptarse a los simples exámenes repetitivos se habla del fracaso o de incompetencia de los alumnos. Las habilidades de expresión y discusión de ideas son elementos imprescindibles y significativos para la futura vida en sociedad. Lo quieran algunos o no, discutir y expresar las propias ideas con claridad y fuerza son capacidades muchos más funcionales para sus vidas que memorizar fechas y fórmulas matemáticas. Claro está, el papel del docente, aún intentando que se note lo menos posible, debe velar porque todos los alumnos sean partícipes del proyecto y de la asamblea incentivando su participación y haciéndoles saber que, contra lo que les dicen día a día, sus opiniones son muy valiosas y sus ideas son necesarias para un mundo mejor, para una utopía.

5. Referencias

- Álvarez, P. (5 de octubre 2015). Platón, expulsado de clase. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2015/10/02/actualidad/1443800282_346551.html.
- Asociación “Soy Pública” (2013). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Recuperado de <https://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion/>.
- Aubert, D. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bakunin, M. (1979). *La instrucción integral*. Mallorca: J. de Olañeta ed.
- Cappelletti, A. (2010). *La ideología anarquista*. Barcelona: El grillo libertario.
- Cappelletti, A. (1978). *El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía*. Madrid: Zero.
- Cuevas, F. (2003). *Anarquismo y educación*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid. Arena.
- Díaz, C. & García, F. (1980). *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: Zero.
- Díez, E. (2013). La comercialización de la educación. *Revista Tempora*, 16, pp. 59-69.
- Díez, E. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), pp. 105-117.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos pedagógicos*, 243, pp. 92-97.
- Fernández, S & Lázaro, M. N. (1998). Los enfoques curriculares en la formación del profesorado. *Perspectiva educacional*, 31(2), pp. 77-84.
- Ferrer i Guàrdia, F. (2009). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. LP.
- Foucault, M. (1988). *Arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. & Illich, I. (1975). *La desmitificación de la conciencia y otros escritos*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.
- Freire, P. (1989). *Cartas a los alfabetizadores*. Quito: CEDECO.
- Galeano, E. (2009). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gallo, S. (1997). *El paradigma anarquista de educación*. Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital. Recuperado de <http://www.flyingmind.com/plataforma/doc7>.
- García Moriyón, F. (1982). *Pensamiento anarquista español. Individuo y colectividad* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- García, T. (2015). *Paulo Freire. Pedagogía liberadora*. Madrid: Catarata.

- Gimeno, J. *et al.* (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 28(3), pp. 31-44.
- Godwin, W. (2005). *Justicia política* [en línea]. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/godwin/caratula.html.
- Gubern, R. (2014). *Historia del cine*. Madrid: Anagrama.
- Kropotkin, P. (2009). *La selección natural y el Apoyo Mutuo*. Madrid: CSIC.
- McKinnon, R. (Creador). (2013). *Rectify* [Serie TV]. USA: SundanceTV / Gran Via Productions / Zip Works.
- Nietzsche, F. (2001). *La Gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Paideia, Escuela libre. (2017). *Paideia-Pedagogía*. Recuperado de <http://www.paideiaescuelalibre.org/somos/10-pedagogia.html>.
- Paniagua, J. (2008). *La larga marcha hacia la anarquía*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, pp. 59-72.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, n.º 3, pp. 169 a 546.
- Smith, A. (2007). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Tomassi, T. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo abierto.

Anexo A. Propuesta innovadora: evaluación sumativo-colaborativa

Una vez han reflexionado sobre el papel de la calificación en la enseñanza dentro del sistema capitalista, planteamos un sistema alternativo de evaluación. En primer lugar, todos los alumnos deben participar y, en el caso de que uno no quiera, todos, mediante asamblea, deben tomar la decisión. Se trata de un sistema de evaluación basado en la máxima de Kropotkin (2009) “de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad”. Todos suman y todos restan. En este proyecto, se consigue una evaluación comunitaria, colectiva. Todos deben trabajar para todos. Es decir, en cada actividad o elemento que se incluya en la rúbrica, cada alumno que haga la tarea sumará para el resto, y todo el que no la haga resta al cómputo global.

Este planteamiento necesita de una asamblea en libertad de expresión. Asimismo, se generará un intenso debate sobre la naturaleza humana del trabajo, por lo que podremos incluir contenidos que tengan que ver con ese bloque 6 de filosofía política. También precisaremos de debate abierto para determinar la rúbrica a utilizar; en el caso de nuestra clase surgió esta:

LO QUE SUMA		LO QUE RESTA	
20	Discurso	-30	No hacer discurso
15	Trabajo extra		
5	Buena participación	-5	Escasa participación
30	Comentario ético	-40	No hacer proyecto estético
		-1	Asistencia injustificada
		-5	Retraso
		-50	Plagio en un trabajo

Trabajos extra:

- Quitter
- Dibujo
- Mini-Ensayo
- Poesía
- Fotografía filosófica
- Cortometraje

Anexo B. Juego: Smith vs Kropotkin

Desarrollo: La actividad consta de 3 partes.

- 1) Una primera parte de introducción y contenidos filosóficos, donde hablamos, en primer lugar, de Rousseau (“el hombre es bueno por naturaleza y es la sociedad la que lo corrompe”) y Hobbes (“el hombre es un lobo para el hombre”) como parte de la concepción filosófica del ser humano. A partir de ahí, hablamos de otras dos concepciones filosófico políticas: Pedro Kropotkin y Adam Smith (Teoría del Apoyo Mutuo y liberalismo competitivo).
- 2) La segunda parte es el juego en sí, que se desarrolla de la siguiente manera:
 1. Se divide la clase en 4 grupos de alumnos que formarán los **equipos 1, 2, 3,4**. El quinto equipo estará formado por el profesor, que será la **banca**. A continuación se le repartirá a cada equipo (excepto a la banca) **una cartulina azul y otra roja**.
 2. Una vez hechos los equipos y con las cartulinas en la mano, se les explicará la dinámica. El juego consta de 5 rondas iniciales y dos rondas extra. En cada ronda, a la voz del profesor, el capitán de cada equipo levantará —previo consenso con el resto— una de las dos cartulinas. Sacar una cartulina u otra tiene unas consecuencias explicadas en la siguiente tabla; los puntos que obtendrá cada equipo se determinarán por el color que saquen ellos y el color que saquen los otros equipos:

R	R	R	R	-15 PUNTOS PARA TODOS /// 0 PUNTOS PARA LA BANCA
R	R	R	A	-5 PUNTOS ROJO /// 25 PUNTOS AZUL /// 25 PUNTOS LA BANCA
R	R	A	A	-5 PUNTOS ROJO /// 20 PUNTOS AZUL /// 30 PUNTOS LA BANCA
R	A	A	A	-10 PUNTOS ROJO /// 15 PUNTOS AZUL /// 25 PUNTOS LA BANCA
A	A	A	A	-25 PUNTOS AZUL /// 50 PUNTOS LA BANCA

3. Después de las 5 rondas iniciales, se reunirán, en un lugar apartado, los cuatro capitanes y la banca para que los capitanes de los cuatro equipos se pongan de acuerdo —si lo ven oportuno— para ver qué color sacan en las dos últimas rondas finales.
 4. El equipo que obtenga más puntos gana.
- 3) La última de las partes del juego, una vez finalizado, constará de/consistirá en un debate donde, casi con toda seguridad, surgirán debates filosóficos en torno a la política y a la concepción filosófica del ser humano.



La práctica de la pedagogía social

The practice of social pedagogy

Leonor Serrano de Pablo†

(1890-1942)

Inspectora de Primera Enseñanza de Zaragoza, España

Resumen

Artículo publicado originalmente en enero de 1930 como parte del número 97 de la *Revista de Pedagogía*, entonces dirigida por el pedagogo institucionista Lorenzo Luzuriaga. Se centra en la necesidad de potenciar la socialización desde la infancia, con el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas de los niños y niñas en las escuelas. La autora, Leonor Serrano de Pablo, maestra e inspectora de primera enseñanza emblemática en la historia de la Educación en la España del primer tercio del siglo XX, sitúa en él a la palabra como base para la cultura, la democracia, y, en definitiva, para la promoción del pacifismo en las sociedades civilizadas.

Palabras clave: historia de la educación en España; Leonor Serrano de Pablo; pedagogía social; Revista de Pedagogía.

Abstract

Article originally published in January 1930 as part of number 97 of the journal *Revista de Pedagogía*, then directed by Lorenzo Luzuriaga. The author was Leonor Serrano de Pablo, an emblematic teacher and school inspector in the Spanish history of education of the first third of the twentieth century. The article focuses on the need to promote socialization from childhood, aiming at developing communication skills of boys and girls in schools. The article stresses the importance of language as a basis for culture, democracy, and, ultimately, for the promotion of pacifism in civilized societies.

Keywords: history of education in Spain; Leonor Serrano de Pablo; social pedagogy; Revista de Pedagogía.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Serrano de Pablo, L. (2019). La práctica de la pedagogía social. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 154-159.

1. Presentación

Leonor Serrano de Pablo (1890-1942) fue una maestra e inspectora de primera enseñanza emblemática en la historia de la Educación en la España del primer tercio del siglo XX. Lo fue por varios motivos: la Reina Regente María Cristina captó rápidamente su potencial, becando sus estudios, lo que le permitió acceder a una formación superior que destacaría por la obtención de una pensión de la Junta de Ampliación de Estudios. Además, se convirtió en la primera mujer en España que abrió un despacho propio como abogada, en Barcelona (Gómez, 2017, 130).

Sin embargo, Leonor Serrano desarrolló una actividad profesional en el ámbito de la educación que ha copado diversos estudios en la historia de la Educación de las últimas décadas. Dentro de la práctica educativa, se caracterizó por su seguimiento y promoción de la pedagogía de María Montessori en España, desarrollando su actividad profesional dentro del ámbito de la Geografía (Simón y Sanz, 2010). Pero si por algo destacó esta maestra e inspectora, fue por su compromiso con la igualdad de la mujer y la defensa de su derecho a ejercer una maternidad compatible con el desempeño profesional, lo cual resulta revelador en una época tan compleja como convulsa (Flecha, 2004).

Su producción bibliográfica también fue prolífica. Destacó por la publicación de diferentes ejemplares de literatura infantil -donde destaca la serie de libros Diana o la educación de una niña-, en la que introduce sus ideas feministas; de obras psicopedagógicas referidas, principalmente, a la psicología del aprendizaje; y otras de carácter pedagógico, centradas en la formación del profesorado (Gómez, 2017, 132).

También dejó plasmado su ideario en la prensa pedagógica. Es el caso del texto que a continuación se presenta. Se trata de un artículo publicado en la Revista de Pedagogía, dirigido por el pedagogo institucionista Lorenzo Luzuriaga, en enero de 1930. El mismo, que lleva por título “La práctica de la pedagogía social”, se centra en la necesidad de potenciar la socialización desde la infancia, con el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas de los niños y niñas en las escuelas. Serrano sitúa en él a la palabra como base para la cultura, la democracia, y, en definitiva, para la promoción del pacifismo en las sociedades civilizadas.

En resumen, este artículo, representa el pensamiento progresista y tolerante de Leonor Serrano, y se convierte en una muestra que simboliza fielmente el proyecto que concibió para la escuela renovadora del primer tercio del siglo veinte.

Teresa Rabazas Romero

Carlos Sanz Simón

Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”

Universidad Complutense de Madrid

2. La práctica de la pedagogía social, por Leonor Serrano

La ponencia constitucional fue elegida el día 1 de agosto de 1977. Estaba compuesta por don Miguel Herrero Rodríguez de Miñón, don J. Pedro Pérez-Llorca y don Gabriel Cisneros, de UCD; don Gregoria Peces-Barba, del Grupo Socialista; don Miguel Roca Junyent, de la Minoría Catalana, don Jordi Solé Tura, del Grupo Comunista, y don Manuel Fraga Iribarne, de Alianza Popular. Fue asistida por los letrados don Fernando Garrido Falls, don Francisco Rubio.

No es posible estudiar al niño sin ver en seguida sus afinidades y discrepancias, sus semejanzas y diferencias con los demás niños. Su valor social, en fin.

No es posible desde el niño pasar al hombre en general sin ver en éste cómo una parte importantísima del organismo humano está hecha para la vida de relación, nervios y músculos, sonidos y razón, y, por lo tanto, las funciones de estos órganos, sensibilidad y motilidad, trabajo, palabra e inteligencia, en fin, elevándose el individuo humano más y más en los grados de civilización, cuanto más se eleva en sociabilidad y cooperación con sus semejantes.

¿Qué sabríamos del hombre frente a la bestia, ni por qué a aquél lo llamamos racional, si no gozásemos de la palabra, ora hablada, para comunicarnos inmediatamente en el espacio; ora escrita, para atesorar comunicación a través del tiempo?

Es la palabra, tan decantada y preterida a veces, la que nos comunica y nos sociabiliza. Cuando los hombres comenzaron a entenderse surgió el trabajo y la cultura. Cuando la palabra, hablada o escrita, instrumento de la inteligencia, no ya individual, sino colectiva, social, empezó a vencer las miradas hostiles de hombre a hombre, y los gritos sanguinarios de tribu a tribu, surgieron los tratados y los parlamentos y bajaron las armas y los puños.

Pero la palabra no es más que la expresión de otros oscuros instintos de sociabilidad y simpatía, de comunicación y hasta de gregarismo, si se quiere, pues todas estas variadas facetas se observan, que valen la pena de cultivarse para que no se pierdan, para que no se falseen, arrollados por el auge de la famosa frase «la lucha por la existencia».

Porque sucede que algunos modernos campeones de la educación creen haber progresado mucho, sustituyendo al viejo espíritu nacionalista y romántico de las educaciones en masa del siglo XIX, el individualismo del sabor «manchesteriano» de la «lucha por la existencia»: cultivar en el niño la libertad, sí, la emulación, el endiosamiento egoísta del ser fuerte. Y vemos con pena cómo a veces pasan por virtudes horrendos vicios como la delación, el aislamiento, la negación de auxilio, la emulación, y al contrario, parecen vicios verdaderas virtudes como la cooperación, el trabajo, la tolerancia y el auxilio mutuo. Lo mismo en la escuela que en la ciudadanía. La una es reflejo de la otra.

Esto es un retroceso. También fue desprecio al individuo «humano» la perspectiva de simples masas, de huestes guerreras al servicio de un hombre, o de un capricho humano, la que no permitía ver precisamente en el interior de los individuos los elementos internos y no la agregación externa de la sociabilidad, deslumbrándose ante multitudes autómatas en masa única.

El cristianismo, sucediendo al viejo despotismo oriental y luego al imperialismo romano, descubrió el valor de la conciencia ambulante de su salvación. Sembró la esperanza, aseguró la inmortalidad en el tiempo, y así creó la civilización cristiana.

Hoy hemos de adelantar un paso más. No basta con la individual salvación en el tiempo. Es preciso también extenderse en el espacio, salvando la vida presente, gracias al auxilio y relaciones colectivas, gracias a la vida social.

Hay que revisar ese principio rousseauiano, de que «todo está bien saliendo de la naturaleza» y de que todo degenera entre las manos de la sociedad; quizás sí, en el «hombre racional» se pierda algo físicamente, a cambio de ganar el espíritu mucho más de lo que pueda perder el cuerpo.

El primero y más agudo problema social de muchas escuelas populares es no sólo el de sus condiciones higiénicas exteriores que van mejorándose grandemente, sino el de las vidas humanas que dentro están y aún no se han mejorado bastante.

¿Cómo enseñar a niños a menudo casi hambrientos y semidesnudos? ¿Cómo pueden funcionar las mentes ya rudimentarias de los niños que tienen hambre y frío? Las viejas fórmulas del «leer, escribir y contar» están bien para lecciones «por horas», pero no bastan para la afirmación rotunda de la escuela como institución integral, que empieza a ser de la sociedad e indispensable a los pueblos.

El maestro-sociólogo, el maestro-filántropo, ha de suplicar, gritar y luchar hasta obtener para su escuela cantina y ropero para los menesterosos. Creer que la beneficencia social ha de ir a otras partes, ha de aplicarse cual voluntaria caridad a otros sectores mujeres piadosas o direcciones de asilos, es perder voluntariamente la escuela una enorme fuerza social presente y futura para las generaciones que educa; es continuar el viejo aislamiento de la escuela seca y pedante y a la postre desdeñada. La escuela no ha de pedir caridad, sino iniciar la justicia social. El niño tiene derecho a la vida integral, y su primer paladín ante la sociedad es el maestro. La cantina y ropero, auxiliando al pobre y facilitando con modesta cuota la convivencia del rico, será el primer punto del programa social del maestro alerta que sepa mirar al futuro.

Nuestras escuelas deben estar provistas de alimento y vestido, y hasta de médico, medicinas y reconstituyentes sistemáticos, como el vaso de leche a media mañana en las escuelas suizas, la fosfatina y aceite de hígado de bacalao en las escuelas belgas, la merienda en todas; porque necesitamos, como fin, acercar y educar al pueblo desamparado: como medio, el robustecimiento de los débiles cuerpos infantiles, a media ración en familias menesterosas.

La escuela, más inteligente que la familia, más cordial y desinteresada que la sociedad, cuando llene cumplidamente su fin acumulará e irradiará toda simpatía: la de la justicia social que equilibre e inicie pacíficamente la vanguardia de generaciones mejores.

El segundo punto de un programa práctico de pedagogía social es el de retener al niño en la escuela hasta los catorce años, según manda la ley, iniciando en los dos últimos años la enseñanza complementaria, es decir, su futuro trabajo.

Otras leyes europeas y americanas le retienen hoy hasta los dieciocho en las clases de adultos o en los cursos profesionales obligatorios de la tarde.

La enseñanza complementaria para oficios es útil a todos, y es la gran manera de evitar largos e inútiles aprendizajes en que el aprendiz sirve para todo: recados, limpieza, etc., y no gana nada. Con los dos últimos años de intensa vida escolar puede intensificar su cultura y dirigir con ella inteligentemente sus manos obreras que, solas, reducidas a la práctica, tarde o temprano serán vencidas por la máquina. Esta preparación al preaprendizaje es la introducción de la escuela en la vida del trabajo, en la vida social, precisamente para proteger al niño indefenso ante la voracidad creciente de la lucha por la existencia, diciéndole: «Si la vida es trabajo, yo te enseñaré a trabajar para vivir. Si la vida es capital, yo te enseñaré a resguardarlo. Mas por encima del capital y del trabajo está tu espíritu, que es lo que importa.»

La enseñanza complementaria ha de ser, pues: 1.º Por una parte (siempre tratándose de los dos o tres últimos años escolares) intensificación de la cultura: matemáticas, ciencias físico-químicas y naturales, derecho, etc., para ambos sexos; fisiología, higiene y puericultura par aniañas. Esto, en lo teórico, que puede ser por la mañana. 2.º Iniciación del trabajo útil o sea talleres, que pueden ser en diversos periodos, por la tarde.

Los talleres escolares no son para ganar precisamente dinero, ni especializar prematuramente a los niños, sino para realizar, para contrastar en la materia, las ideas creadas por el espíritu. Para todos los alumnos, por turnos.

La dirección remota del trabajo de taller ha de estar en el profesor de dibujo. Uno de dibujo lineal, otro de dibujo artístico, y aun cuando fueran uno sólo, deben completar el personal de toda gran escuela graduada. Los «cuartos grados» en Bélgica, los «cursos complementarios» en Francia y Suiza, y no digamos las ya técnicas escuelas del trabajo en Europa y América, tienen el profesor o profesores de dibujo y modelado, creadores primero de las formas; modeladores después en el yeso, esbozo en materia blanda; inspiradores, finalmente, del mismo trabajo, formas y modelados realizados ya en materia dura, madera y hierro, los dos talleres fundamentales en donde manejar las dos materias tipos bajo la dirección de un práctico, de un maestro de taller.

Esto en cuanto a niños. En cuanto a las niñas, derivándose también del dibujo y modelado, los dos talleres que más frecuentemente hemos visto son, por una parte, todo lo referente al vestido, incluso tejidos, etc. Por otra, las mil diversas pequeñas industrias del arte aplicado como cueros repujados, cerámicas, esmaltes, abanicos, etc., etc., todo aplicado con marcado afán a la resurrección de las diversas artes regionales.

Sin olvidar además la enseñanza doméstica y puericultura, aplicándose todo lo teórico a la práctica dirección de la cocina, cantina y ropero, ayuda a clases de párvulos, etc.

En suma, se trata de la enseñanza actual, sobre todo desde la guerra, de valorar cada vez más la enseñanza popular, con un fin netamente educativo y práctico. De aumentar el valor humano del pueblo, acudiendo el Estado, por medio de la escuela, a la sobrealimentación del niño, al resguardo y cobijo del niño, a la preparación del aprendiz, a la espiritualización e iniciativa, sobre todo por el dibujo y modelado, por la idea, la que jamás será arrollada por la máquina.

El tercer punto de nuestro programa de práctica pedagogía social debe ser la protección del escolar, del ex alumno enfrentado con la vida.

Un Patronato de padres de familia, de padres verdaderos de los alumnos, dirigidos o auxiliados por el maestro, según las fuerzas de cada cual, puede ser, si no se siente bastante protegido por la sociedad, una fuerza eficaz para la escuela. Los certificados de cultura, y sobre todo la colocación de alumnos, debe ser su fundamental misión, de acuerdo con los datos de orientación profesional que el laboratorio o la escuela hayan podido suministrar. Un Patronato puede extender sus informaciones al pueblo, a la provincia y aun a la nación y más allá; puede suministrar datos prácticos sobre el estado del trabajo en la localidad; puede, en fin, ser el lazo de unión del maestro con la sociedad.

No se trata con ello de acumular más y más trabajo sobre el maestro y la escuela, sino de centrar al uno y al otro en medio de las fuerzas sociales y de los elementos (padres, obreros, especialistas) que le pueden ayudar. Lo esencial es saber coordinar y dirigir esas fuerzas sociales que pueden conducir a un fin más amplio y humano.

También la escuela unitaria es más pesada y de menos rendimiento que la graduada. Como el viejo arado romano, al parecer más simple, es más pesado y de menos rendimiento que la máquina sembradora.

No es lo más simple y rudimentario lo mejor, sino que lo pensado, lo que dirige y coordina la inteligencia y no sólo el sentimiento ni la improvisación, es lo que a la postre multiplica y hace perdurar el trabajo.

Nada de esto es imposible. El programa esbozado comenzamos a realizarlo en unión de beneméritos maestros e ilustres ciudadanos en el grupo escolar «Joaquín Costa», de Zaragoza, con los ojos puestos en el de aquel gran español, escuela y dispensa para la reconstitución y europeización de España. Y muchas de estas cosas que hemos visto en diversos países europeos se aplican también, aunque fragmentariamente, en excelentes escuelas de Barcelona, Madrid, etc.

Lo esencial es estudiar la actual posibilidad de coordinación de la escuela con la sociedad. El paladín de la escuela ha de ser el maestro. Cuanto más y mejor cumpla su función social de defensa del niño, más indispensable e irremplazable se hará en la sociedad.

La vieja y seca fórmula del «leer, escribir y contar» ha de saturarse de este novísimo y rejuvenecedor contenido de la pedagogía social, teórica y práctica, si quiere ser o que debe: una exuberante fuerza social de las nuevas generaciones que avanzan transformando una civilización.

REVISTA DE PEDAGOGÍA, AÑO IX.- Núm. 97. Enero 1930. Páginas 14 a 19.

3. Referencias

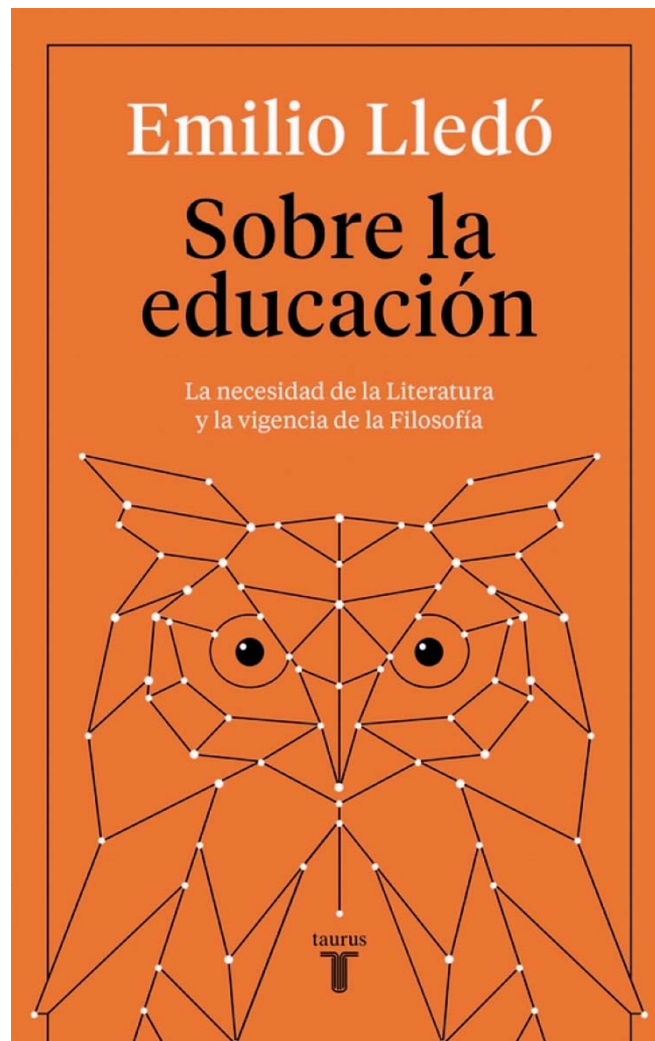
- Flecha García, C. (2004). *30 retratos de maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Gómez San Miguel, E. (2017). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Serrano de Pablo, L. (1930). La práctica de la pedagogía social. *Revista de Pedagogía*, 9(97), pp. 14-19.
- Simón Alegre, A. I., & Sanz Álvarez, A. (2010). Prácticas y teorías de descubrir paisajes: Viajeras y cultivadoras del estudio de la geografía en España, desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX. *Arenal*, 17(1), pp. 55-79.



Literatura y Filosofía: dos ejes indispensables en la construcción del pensamiento crítico

Literature and Philosophy: two indispensable axes in the construction of critical thinking

Carmen María Sevilla Izquierdo
e-mail: carmenmaria.sevilla@estudiante.uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España



Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Madrid: Taurus. 260 páginas. ISBN: 9-788430- 619269.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Sevilla, C.M. (2019). Literatura y Filosofía: dos ejes indispensables en la construcción del pensamiento crítico. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 160–161.

En una sociedad del consumo capaz de engendrar las necesidades más innecesarias, Emilio Lledó Íñigo, antiguo catedrático en las universidades de Heidelberg, La Laguna, Barcelona y Madrid (UNED) y miembro desde 1994 de la Real Academia Española, siendo, además, galardonado en 2014 con el Premio Nacional de las Letras Españolas y, a su vez, en 2015 con el Premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades, desarrolla, a través de 20 capítulos expositivos, el porqué del título que configura su obra: *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*.

Fruto de dicha premisa, la tesis principal sobre la cual se conforma y articula todo su escrito, parte de considerar la lectura como un engranaje fundamental en el estímulo y la creación de la maduración intelectual; estando esta última intrínsecamente ligada al ejercicio de la propia libertad.

En suma, el objetivo de esta obra es el de reivindicar la necesidad de una pedagogía de la justicia y la solidaridad en donde la palabra no quede reducida a una órbita de meros deseos. Por lo que es una lectura destinada, esencialmente, a cualquier agente vinculado al ámbito educativo.

Análogamente, cabe destacar que un valor añadido del libro es la calidad literaria con la que el autor proyecta reflexiones de filósofos y escritores clásicos, considerados anacrónicos, en una actualidad en la que el abuso descarriado del imperio digital se traduce en una enfermedad para la racionalidad y la ética.

En esta misma línea, es igual de reseñable acentuar que resulta tan inusual como valiente, en momentos en los que la pedagogía se encuentra atezada por la mercantilización utilitaria del saber, la interrogación en torno a los quehaceres y finalidades educativas bajo un hilo argumental común: la filantropía.

En lo referente a la estructura del libro, este consta de 20 capítulos expositivos, precedidos por un prólogo y precedidos por las fuentes de los textos, que, en su conjunto, recopilan el testimonio personal de las preocupaciones e interpelaciones pedagógicas resultantes de la experiencia docente, nacional e internacional, del propio autor.

En cuanto a la secuencia temática que configura la obra, en primer plano, se sitúan las enseñanzas filosóficas, lingüísticas e históricas del pasado, extrapoladas y analizadas desde la actualidad social, educativa y política que nos acontece, hasta concluir en una reflexión orquestada bajo tres claras incógnitas: “¿qué es lo que tenemos que enseñar?, ¿hacia qué fin hay que orientar la educación?, ¿qué tipo de ser humano debe producir?” (p.245)

El mensaje último que evoca y transmite las palabras de Lledó es, en esencia, el de dignificar la educación de la memoria a través de voces que, por suerte, persisten y permanecen vivas en el territorio de los libros.

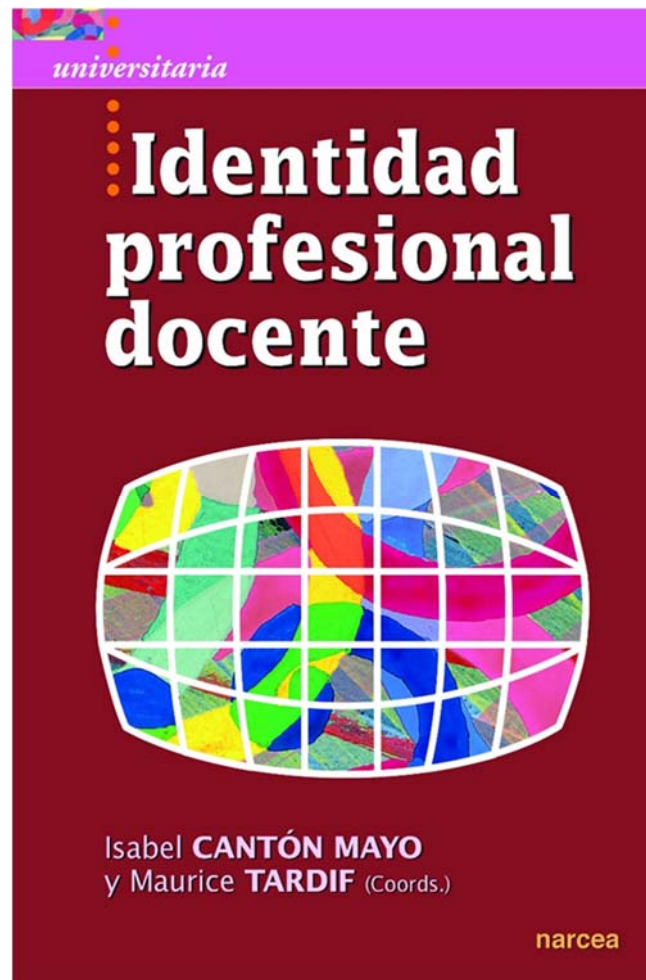
En síntesis, *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía* es, bajo mi punto de vista, una obra maestra de revalorización humanística que propone, en su totalidad, un viaje de descubrimiento del sentido humano de la palabra en el que decirle al mundo es, ineludiblemente, decirse a sí mismo y aprender a decir se traduce, a su vez, en aprender a pensar.



¿Podemos hablar de una única identidad profesional docente?

Can we talk of a sole teacher's professional identity?

Lucía Sánchez-Urán Díaz
e-mail: lucia.sanchez-uran@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España



Canton Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea. 229 páginas. ISBN: 9788427723962.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Sánchez-Urán Díaz, L. (2019). ¿Podemos hablar de una única identidad profesional docente?. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 162-164.

La identidad profesional docente es el eje vertebrador del libro. Durante toda la lectura observamos un punto común de esta identidad: la variabilidad y complejidad de definición de la misma que se refleja en la composición del libro. Si bien en ocasiones los autores toman una definición de identidad profesional para su discurso, no dejan de mostrar las diversas formas, ideas, teorías, dimensiones para abordar el concepto. Una presentación que lejos de provocar incertidumbre o desasosiego al lector, ayuda a comprender la complejidad del término y su importancia en el estudio de temáticas de profesorado.

El carácter internacional está presente, tanto en los autores como en la contextualización de los capítulos. El capítulo 1 se sitúa en Canadá, reflejando las transformaciones a las que se han visto sometidos los docentes como resultado de cambios sociales y de la influencia de la economía en la educación. Todo ello ha provocado que los profesores canadienses tengan que desarrollar nuevos roles asociados que hacen tambalear su propia identidad. Por otro lado, el capítulo 10, centrado en Francia, toma como punto de partida la emisión de un reportaje en el que una persona se hizo pasar por docente para ilustrar cómo se está produciendo una destrucción de la identidad profesional provocada por la debilidad de: el saber, el proyecto para el alumno y el compromiso. Además se aportan datos sobre el prestigio y atractivo de la profesión. Asimismo, el capítulo 12 nos ubica en Valais (Suiza), realizando un análisis de los planes de estudio de su Alta Escuela Pedagógica y cómo esas políticas han influido en la construcción de identidades.

La identidad de los docentes principiantes suscita mucho interés, y así se evidencia en el capítulo 3 y el capítulo 4. Sin embargo, aunque ambos coinciden en la importancia de la etapa para la construcción de la identidad docente, difieren en el desarrollo. En el capítulo 3, se describe una investigación en la que la reflexión de los docentes principiantes es la piedra angular y en la que las metáforas sirven para hablar de su propia identidad. A través de ellas, establecen categorías de las cuales la imagen racional es la predominante en los sujetos estudiados. Además siendo coherente con la importancia de la reflexión aporta ejercicios de práctica reflexiva aplicados para los lectores. En el capítulo 4 no hablan de metáforas; se trata más el análisis temporal de la construcción de la identidad de los profesores principiantes. El modo en que se transforma el saber formal provoca tres categorías de actores, de la que destaca los profesionales practicantes. También se incide a lo largo del capítulo en el concepto de *habitus* de Bourdieu para la explicación de la identidad.

De acuerdo con el ámbito más vinculado al desarrollo de su labor y tomándolo como núcleo central, también hay lugar para el estudio de la identidad laboral del profesorado, en tanto que trabajadores que desarrollan una profesión, identificando sus componentes, el modo y los momentos de su construcción (capítulo 5).

Los espacios colaborativos de profesionales para el desarrollo de la identidad es una cuestión presente tanto en el capítulo 6 como 7. Ambos apuestan por las comunidades de profesionales como espacios de desarrollo de la identidad profesional a través de la reflexión e interacción. Es en el capítulo 7 en el que además se introduce el concepto de tecnología vinculado a estas comunidades y las llamadas redes profesionales.

También el libro dedica capítulos a la identidad profesional del profesorado según la etapa educativa donde ejercen. En el capítulo 9, se centran en la identidad profesional del maestro de Educación Primaria, poniendo en valor las peculiaridades de los docentes de esta etapa para hablar de una identidad concreta. Los autores hacen una reflexión final llamando a la superación de las crisis identitarias que experimentan los maestros a lo largo de su carrera profesional. En cuanto a la identidad de los profesores universitarios (capítulo 8), se transmite con una excelente claridad la complejidad y dificultades que se encuentran estos docentes en el desarrollo de su carrera profesional y su repercusión en la construcción de identidad.

En el libro hay espacio también para hablar de calidad identitaria (capítulo 2). Una calidad unida a la satisfacción del profesorado. Si el docente está satisfecho con la identidad profesional definida, su labor impactará de modo directo y positivo en la calidad de su enseñanza. La autora plantea la fórmula

para conocer la calidad de la identidad que consiste en sumar competencias y satisfacción y dividirlo entre las expectativas de la profesión.

Por último, destacar el análisis de los aspectos vinculados a la salud de los docentes. Quizá el capítulo menos reflexivo pero que refleja los problemas de salud vinculados al profesorado y medidas de prevención de los mismos. (Capítulo 11).

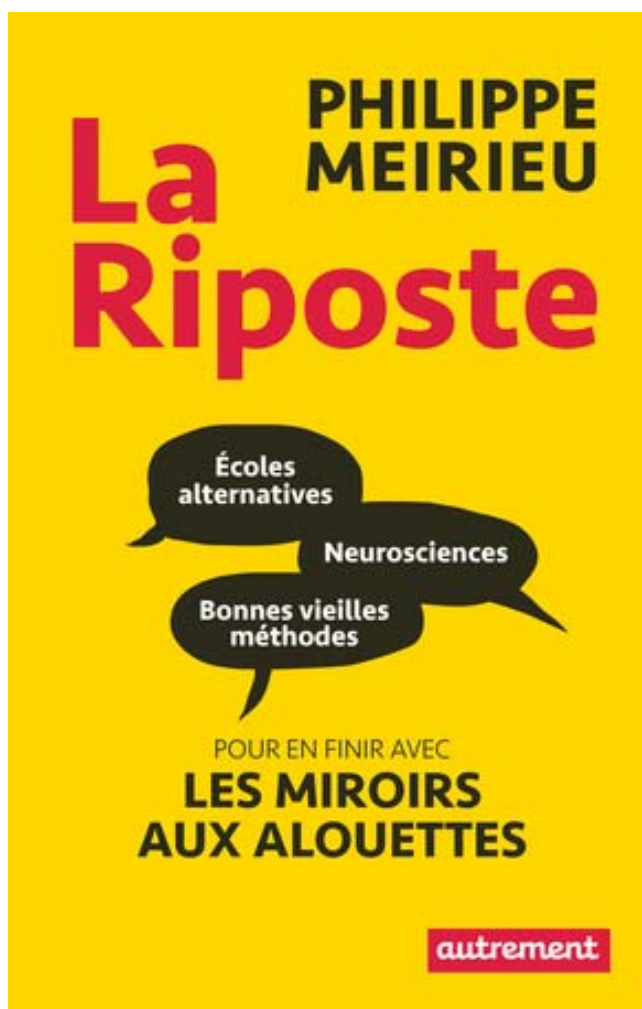
En estas líneas hemos evidenciado las múltiples y diversas perspectivas de estudio e investigación sobre la identidad profesional docente. Es esta diversidad de la obra la que invita a la reflexión y, como consecuencia, no deja de suscitar preguntas al lector que animan a seguir profundizando en la temática.



Una réplica pedagógica a anti-pedagogos e hiper-pedagogos

A pedagogical response against anti-pedagogues and hyper-pedagogues

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas
e-mail: tendencias.pedagogicas@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid, España



Meirieu, P. (2018). *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Paris: Éditions Autrement. 303 páginas. ISBN: 978-2-7467-4758-6.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas (2019). Una réplica pedagógica a anti-pedagogos e hiper-pedagogos. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 165-166.

Philippe Meirieu es uno de esos pedagogos que desde sus primeros libros, se han insertado y han sido acogidos especialmente bien en el contexto de las discusiones españolas sobre la educación. Y ello porque, pese a la progresivamente cada vez mayor influencia anglosajona en nuestras formas de “hacer pedagogía”, lo cierto es que seguimos compartiendo muchas más cosas con el sistema educativo francés que con el del Reino Unido o Estados Unidos. Un libro, además, que Meirieu elige publicar en medio de una profunda oleada de profundas reformas educativas impulsadas por el gobierno de Macron. Y a esta oleada se refiere, precisamente, como la serie de “remedios milagrosos” para reformar la Escuela: dividir clases, método silábico, semana de cuatro días, reforma del bachillerato, restauración de la autoridad, etc. Y en medio de todo, ello, y aquí es donde viene anunciado el objeto de su “réplica” se invocan cosas tan contradictorias como las neurociencias y las evaluaciones internacionales, el sentido común de Descartes o la pedagogía de Maria Montessori. En medio de todo este “jaleo” educativo, Meirieu nos remite a las preguntas fundamentales de que todo sistema educativo debe empezar por plantearse: ¿qué clase de niños queremos educar?, ¿para qué tipo de mundo?, y, ¿cómo lograr que la escuela mantenga vivas sus promesas de justicia y de solidaridad?

Imaginamos que su traducción al español puede estar ya franguándose, pero animamos a todos los que (*encore aujourd'hui!*) puedan leer en francés, que no esperen y se hagan con él. Aquí detallamos algunas ideas centrales de este muy recomendable volumen que, con cierta “urgencia” por la urgencia de los problemas que aborda, el autor discute a lo largo de sus páginas:

- *Los espejismos de los antipedagogos y de los hiperpedagogos.* Conviven, extrañamente, extrañamente coexisten los discursos “anti-pedagógicos” y los “hiper-pedagógicos”. Los discursos “anti” se oponen a lo que describen como una negativa a transmitir; explican que la educación no es algo que deba “negociarse” y que la verdadera educación es aquella que procura un encuentro “puro” con el conocimiento, completamente incompatible con la tendencia no directiva del constructivismo o el aprendizaje basado en proyectos. Los discursos “hiper” desarrollan, ellos mismos, una forma de espontaneidad ingenua, considerando que cualquier restricción es castradora, que el niño es naturalmente un ser maravilloso, que solo quiere aprender, que la escuela lo aburre, lo atrofia y aleja del conocimiento que pretende transmitir. Ni unos ni otros captan el verdadero sentido del acto de educar, pero ambos están acrecentando la confusión social al respecto.
- *La influencia de las neurociencias en la producción de las políticas educativas.* Las evidencias científicas son importantes en la educación, pero estas no pueden en ningún caso prescribir las prácticas, ya sean pedagógicas o políticas. Toda investigación genuina debe ser “científica” (entendiendo este término en un sentido amplio, considerando por ejemplo que la indagación filosófica puede ser “científica”, es decir, decir rigurosa y soemtida a las leyes de la falibilidad), pero las prácticas siempre son un cierto “arte de hacer”. Un “arte de hacer” que puede y debe ser informado por el conocimiento científico, pero que no puede reducirse a este. Debiendo, por lo tanto, no caer en la ideología de las “buenas prácticas” y su pretensión de responder científicamente a todos los problemas pedagógicos.
- *La trampa de la autonomía de centros: las evaluaciones como herramientas de control.* No se critica la autonomía de los centros como tal, sino su deriva liberal. Cómo la autonomía de centros ha vehiculado las dinámicas de competencia entre las instituciones a través de un conjunto de especificaciones que se presentan bajo la forma de una evaluación “pública” de los resultados. Para Meirieu esto favorece de manera clara una relación de consumo con la educación escolar. En educación, señala, las “pruebas” no existen. Lo que existen son “indicadores” que nos permiten supervisar a los objetivos que perseguimos. Además, las evaluaciones vienen a abonar un terreno ya regado: tendrán éxito quienes ya tienen mucho.
- *Un modelo pedagógico para pensar la educación hoy.* Todos los modelos educativos que han generado verdaderos avances, siempre se han articulado en torno a tres grandes polos (y esn estos en Iso que también hoy habría que centrarse la empresa educativa): los fines (que fueron, primero, teológicos, y luego políticos y filosóficos), el conocimiento disponible sobre el niño y su proceso de aprendizaje, y las instituciones, las herramientas y los métodos que uno toma prestado o que inventa.