

- número monográfico -
“Educación y compromiso social”

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

--- Fecha de recepción (12/04/2019) / fecha de aceptación (11/11/2019) ---

Video resumen conferencia “Educación y compromiso social” por parte del Dr. Joan Subirats
<https://youtu.be/NNgLhMW42cc>

Educación y compromiso social - **Joan Subirats** (pp. 3-12)

Repensando la formación inicial de maestros de matemáticas: cinco consideraciones para contribuir al progreso social. - **Ángel Alsina** (pp. 13-26)

Educación comprometida con las artes, educación comprometida con la sociedad - **Muntsa Calbó Angrill** (pp. 27-37)

Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad - **Gemma Diaz, Maria Pallisera, Judit Fullana, Montserrat Vilà, Carolina Puyalto, Montserrat Castro y Ana Rey** (pp. 38-49)

Imágenes de los jóvenes sobre la inmigración: un estudio comparativo - **Miren Fernández, Edgar Iglesias y Carla Quesada** (pp. 50-63)

Nuevas mirada escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI - **Irene González-Ceballos, Cristina Zhang-Yu, Mariona Llopart y David Subero** (pp. 64-72)

Estrategias educativas para comprender y actuar en el mundo actual - **Raquel Heras, Joan Vila y Rosa M. Medir** (pp. 73-83)

Participar y educar para el desarrollo sostenible. Una propuesta didáctica usando la realidad aumentada – **Meriam Bolahrouz, Rosa M. Medir y Salvador Calabuig** (pp. 84-96)

La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en la personas jóvenes - **M. Pilar Rodrigo-Moriche y Pere Soler** (pp. 97-107)

Revisión de la legislación relativa al sistema de justicia juvenil en clave de educación y empoderamiento - **Carme Trull y Pere Soler** (pp. 108-114)

Foreign language teaching: does it still make sense? - **Julie Waddington** (pp. 115-121)

II Jornadas del IRE
Viernes 12 de abril de 2019

Universitat de Girona
Institut de Recerca Educativa

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Educación y compromiso social

número monográfico

VV.AA.

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: Este monográfico a propósito del complejo diálogo entre educación y compromiso social surge como resultado de una ponencia del dr. Joan Subirats realizada el 12 de abril de 2019 en la Universitat de Girona, en el marco de las II Jornadas del Instituto de Investigación Educativa de dicha universidad. A partir de la transcripción de dicha conferencia, distintos investigadores e investigadoras inscritos en el IRE se cuestionan y ponen en diálogo sus respectivos ámbitos de investigación, con algunos de los aspectos destacados por Subirats. En concreto, se discuten nociones y temas como el sentido de la institución educativa-formal tradicional; las repercusiones del actual *cambio de época*; la dimensión sustantiva e instrumental de la educación; la formación de docentes de matemáticas en clave de contribución al progreso social; la vinculación entre artes, educación y cultura; la inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual; la representación e imaginario social sobre la inmigración; la nueva gramática escolar en el siglo XXI; la sostenibilidad y desarrollo medioambiental; la formación de monitores de ocio y tiempo libre; la revisión de la legislación relativa al sistema de justicia juvenil o el sentido de la enseñanza de la lengua extranjera. En definitiva, un abanico plural y heterogéneo de cuestiones que interpelan el sentido y práctica de la educación en clave inclusiva, intercultural y sostenible, y que permite dar contenido al potencial vínculo entre educación y compromiso social.

Palabras clave: Educación; compromiso social; artes; cultura; diversidad; desigualdad; identidad.

Abstract: This special issue on the complex dialogue between education and social responsibility emerges from the talk given by Dr. Joan Subirats on 12 April 2019 within the context of the II Conference of the Institute of Educational Research at the University of Girona. The transcription of the conference has provided the basis for different members of the IER to pose critical questions and open a dialogue between their respective fields of research and some of the aspects highlighted by Subirats. Specifically, discussions are presented on notions and themes such as the sense of the traditional formal-educational institution; repercussions of the current *change of era*; the substantive and instrumental dimensions of education; the training of mathematics teachers focused on contributing to social progress; the link between the arts, education and culture; social inclusion and citizen participation of people with intellectual disabilities; representations and social imaginaries of immigration; the new school grammar of the 21st century; sustainability and environmental development; the training of leisure and free time instructors; a review of the legislation related to the youth justice system; and the sense of foreign language teaching. Ultimately, the monograph presents a plural and heterogeneous spectrum of questions that discuss the sense and practice of education from an inclusive, intercultural and sustainable viewpoint which stresses the potential links between education and social responsibility.

Keywords: Education; social responsibility; arts; culture; diversity; inequality; identity.

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/NNgLhMW42cc>

Cita del monográfico

VV.AA. (2019). Educación y compromiso social. Número monográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-121. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (29/04/2019) / fecha de aceptación (20/06/2019) ---

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Educación y compromiso social

Joan Subirats

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/NNgLhMW42cc>

Autor

Joan Subirats
Universitat Autònoma de Barcelona
Correo-e: joan.subirats@uab.cat

Cita del artículo

Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 3-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

En primer lugar, gracias por invitarme porque esto me permite tratar de poner en orden varias cosas que a lo largo de mi trayectoria como académico, y ahora como Comisionado de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, me han preocupado. Me refiero a la interrelación necesaria entre los aspectos educativos, sociales y culturales. Recuerdo, en este sentido, el trabajo en relación a políticas públicas educativas en una época, que muchos de vosotros recordareis, en la que hablábamos del concepto e interrelaciones entre educación y territorio, educación y comunidad, proyectos educativos de ciudad, educación y entorno, etc. Temas que ocuparon mi trabajado durante muchos años. Por lo tanto, siempre he mantenido un cierto interés y cierta preocupación por los temas educativos, sociales y culturales.

Claro, hablar de educación y progreso social hoy es situarse en una encrucijada complicada. Me gusta empezar por aquí en el sentido de que, actualmente, *no es una época de cambios tradicionales sino que es un cambio de época*. Este juego de palabras nos sitúa, como decía Madeleine Albright, en una situación compleja en la que retos del siglo XXI son abordados con conceptos del siglo XX e instrumentos del siglo XIX (Albright, 2018). O sea, estamos en un momento de cambio de época. Siempre, retrospectivamente, los periodos de transición se acortan y se fijan en un cierto momento. Por ejemplo, la máquina de vapor, finales del XVIII comienzos del XIX, Estado Absoluto - Estado Liberal, Fordismo, finales del siglo XIX comienzos del siglo XX, 1913 creación de la fábrica Ford en California, inicio del paso del estado liberal al estado democrático, grandes conflictos en producción de masas, consumo de masas y los grandes conflictos de la primera parte del siglo XVIII. Y ahora hablaríamos del fuerte impacto de la evolución tecnológica y digital, así como muchas muchas dudas en relación a dónde vamo y que pasara en el future próximo.

Entonces, para mí, discutir sobre educación y compromiso social desde la creencia de que estamos en un momento de crisis, es una idea errónea. Porque si estás en un momento de crisis quiere decir que no tienes que cambiar las preguntas, sino que tienes que modelar las respuestas. En cambio, si piensas en términos de cambio de época tienes que replantearte las preguntas.

Por ejemplo, la pregunta *¿sigue teniendo sentido la universidad?* Es una pregunta de esas potentes. ¿Por qué? Porqué de alguna manera nos estamos preguntando, también, si tienen sentido las agencias de viaje o si tienen sentido los periódicos en papel. Porque, en definitiva, lo que está en crisis son muchos

procesos de intermediación que no aportan valor dado que las cosas que puedes hacer sin pasar por el intermediario tradicional se hacen de manera que éste se hace prescindible.

Por lo tanto, la escuela es un espacio de intermediación, la universidad es un espacio de intermediación, los partidos políticos son espacios de intermediación, las instituciones tienen elementos de intermediación. Es decir, ¿Quién nos dice que seguirán teniendo sentido de aquí a unos años? Este planteamiento te obliga a replantear radicalmente las preguntas, ¿no? En definitiva, ¿sigue teniendo sentido hacer lo que hago?

Normalmente, tenemos muchas preocupaciones diarias que nos hacen recordar que estas grandes preguntas tienen que estar moderadamente planteadas porque tienes que ir resolviendo temas de urgencia cotidiana. Sin embargo, si pierdes la dimensión del *sentido* es, en mi opinión, un error de diagnóstico. De alguna manera, das valor a temas coyunturales y no atiendes a estos problemas en el contexto donde se están planteando. Esto sería una primera referencia, una primera reflexión.

En este sentido la educación ¿qué papel juega? La educación tiene un *componente sustantivo* y un *componente instrumental*. Tiene un componente sustantivo porque tiene que ver con la construcción de lo que es una persona. Len Doyal y Ian Gough, en su libro, *A Theory of Human Need*, nos interrogan sobre las necesidades básicas de las personas independientemente de donde éstas hayan nacido (Doyal y Gough, 1991). Eliminando factores de heterogeneidad y diversidad que son muy importantes. Básicamente, nos dicen que las necesidades básicas son salud, autonomía y autonomía crítica. La salud es la base central para todo el mundo, sea de donde sea. La autonomía es la capacidad de construir tu agencia, de acción. La autonomía crítica sería la capacidad de discutir lo que tú aceptas o los elementos que los otros te intentan situar. Por lo tanto, por ejemplo, estas siendo capaz de discutir que el médico te diga cuál es el diagnóstico. Por lo tanto la educación tiene mucha importancia, forma parte, evidentemente, de la autonomía y es evidente que tiene relación con todo. ¿Por qué? Porque esta superdemostrado que, estadísticamente, las personas con más educación, tienen mayor salud. De la misma manera que los que tienen más educación, votan más. Si quieres tener una idea de cómo se distribuirá el voto en Barcelona o Girona mira el nivel educativo. La educación tiene fuertísimas correlaciones con muchos otros ámbitos, también con la renta. Pero es evidente que la educación forma parte del espacio de autonomía y tiene que ver con el espacio de valores. Con aquellos elementos que tú consideras que te orientan en la vida y que por lo tanto hacen que tú aceptes unas cosas o no las aceptes. Evidentemente la construcción de estos valores tiene que ver con el sistema educativo, con la educación no formal, la educación informal, los aspectos familiares, etc. Es decir, cuando hablo de educación no estoy hablando solo de la enseñanza. Evidentemente también tiene un componente instrumental que ha sido, históricamente, muy valorado y se relaciona con la subsistencia, con la faena, con el trabajo. O sea, la relación entre educación y trabajo.

Si partimos de la premisa según la cual estamos en un cambio de época, entonces es relevante preguntarse: ¿Cómo se modifican estos dos elementos? Es decir ¿Qué modificaciones hay? ¿Qué cambios se producen en el ámbito sustantivo y en el ámbito instrumental? ¿Cómo nos resituamos en relación con la educación desde estas dos perspectivas? Desde un punto de vista sustantivo, seguramente el factor que más impacto está generando en el debate de los valores y en como orientar los aspectos de construcción de la propia autonomía, es la explosión de la diversidad, de la heterogeneidad. Es decir, no es que antes la gente no fuera diferente entre sí, pero este factor supone una construcción de identidad como elemento central. Yo, en primero de ciencia política –con chicos y chicas de 17, 18 o 19 años– el primer día de clase les pregunto si compran el periódico –bien, esto lo preguntaba antes, pero ya no lo pregunto por qué ya no lo compran– y la segunda pregunta que les hago es cuántos son vegetarianos y, últimamente añadía cuántos son veganos. Tengo 90 alumnos en clase, que son bastantes, y este año pasado eran unos 20 vegetarianos y 6 veganos de 90. La novedad es que este año uno de los veganos se levantó y dijo: profesor es que yo no soy como estos, yo soy crudivegano, es decir, ha habido una escisión. El primer día de clase también les pido que me envíen por correo electrónico una fotografía de lo que para ellos es la política con 140 caracteres. Entonces todos me envían la fotografía antes de la siguiente clase y con las fotografías que ellos me envían escribo un

texto para trabajar y las ordeno de tal manera que me permita empezar la primera clase sobre política a partir de estos conceptos. También les hago levantar y les digo: esta foto, a ver explicame el por qué. En algunos casos son bastante evidentes, no hace falta explicación, pero en otros casos sí. Este año es el primer año que ha habido dos lesbianas y un homosexual que han planteado como política este hecho personal. A mí me dejó estupefacto, porque el primer día de clase que tengas el valor de levantarte y digas: Para mí, la política es, forma parte mi manera, de mi construcción de vida. Yo soy lesbiana y, por lo tanto, he puesto esta fotografía de estas dos chicas dándose un beso porque para mí esto es política. Realmente, fue espectacular. En cuanto al chico, se levantó y la fotografía que había enviado era la del Frente de Liberación de los años 70, que el evidentemente lo sabía por clases de historia, y puso la fotografía de la manifestación del Frente de Liberación de Barcelona de los años 70.

En la *Biennial de pensamiento*, celebrada en Octubre del año 2018 en Barcelona, el primer día, que participaban Judit Bauler y Fina Birulés, dedicada a cuestiones de género, había 2.500 personas, la mayoría jóvenes de menos de 20 años. El siguiente día había una conferencia de Pol Preciado que yo creía que no vendría nadie. Se llamaba el *Tecnopatriarcado Barroco*, no Educación y Compromiso social, no, Tecnopatriarcado Barroco. 1.500 personas. Impresionante. Esto quiere decir que hay un factor, que es la construcción de la propia identidad -que te reconozcan con lo que tú eres- que forma parte de los valores centrales de la contemporaneidad. ¿Ha estado siempre así? Yo diría que el siglo XX y el siglo XIX los dos valores básicos que organizaron los conflictos sociales eran libertad e igualdad. La diversidad no formaba parte. Esto forma parte de lo que Madeleine Albright dice de los conceptos del siglo XX e instrumentos del siglo XIX porque fijaros que toda la administración pública está construida sobre la confusión entre igualdad y homogeneidad. Toda la administración pública que se blinda contra la diversidad. A esto se le llama precedente. Es que en esto no lo puedo hacer porque esto sería crear un precedente. Entonces vendría otro, y otro precedente. Usted ya sé que tiene un problema muy específico pero usted debe marcar su problema con el formato de problema que alguien ha pensado en la norma. Y aquí es donde te encuentras que hay un problema de clase social y de nivel educativo porque la gente con más educación y, normalmente, con más renta, son más capaces de adaptar su problema a la ventana que la administración ha pensado y por lo tanto existe una desigualdad. Esta incapacidad de traducir tu problema individual a la casilla por el cual está pensado esto. Entonces, el contrario de la igualdad es la desigualdad y el contrario de la homogeneidad es la diversidad, son dos valores que por sí solos tienen sentido y que son hoy centrales. Es decir, no podemos seguir pensando en términos de libertad e igualdad, hay que pensar en términos de *autonomía, igualdad y diversidad*. Este triángulo de valores para mí es central. Obviamente, en esto no estoy pensando en elementos objetivos. Aquí estoy poniendo mi sesgo personal desde un punto de vista sustantivo educativo, teniendo en cuenta el cambio de época que hablaba antes, este triángulo de valores y las tensiones que se producen entre este triángulo son elementos centrales.

Es decir, cuando hablamos de autonomía personal estamos hablando, yo creo, que el sistema educativo debería de trabajar para el apoderamiento, es decir, con la capacidad de agencia con las personas. Con su capacidad de encarar los retos que tienen desde los recursos más potentes posibles. Al mismo tiempo, la igualdad sigue siendo un valor central. Seguramente hemos aprendido desde Marc i Esset que no podemos confundir igualdad con condiciones de partida. Por lo tanto, no es verdad que la igualdad sea igualdad de oportunidades porque hay que hablar también de igualdad de condiciones de partida. No es verdad que la vida sea, por mucho que te levantes temprano... Que decía Guardiola, pues los que se levantan muy temprano pero con una mochila cargada de piedras y los que se levantan temprano si nada pues ves como corren más deprisa los unos que los otros. Por mucho que se levanten pronto..., porque las condiciones de partida son muy diferentes. Por lo tanto hemos aprendido que si solo hablamos de igualdad de oportunidades, entonces fácilmente, caemos en la hipótesis típica del sistema educativo, de considerar que los que no pueden hacerlo es porque no se esfuerzan lo suficientemente. Y aquí hay una idea de que la desigualdad tiene un componente individual. Así pues, se despolitiza la desigualdad y se convierte en un factor estrictamente individual. Tú no puedes hacerlo porque no eres capaz. Además, el factor de la diversidad es un factor también muy importante porque estas reclamando no ser igual que los demás, pero que los otros te reconozcan con tu manera diferente de ser. O sea, esta idea de igualdad no es una confusión con la homogeneidad. Imaginemos si esto lo situamos en una aula. Es decir, si

recordamos aquella película, La Clase, por ejemplo que comenzaba la película en el aula y acaba con las aulas desordenadas o, si pensáis en la Ola que empezaba con los chavales reunidos alrededor de una mesa y lo primero que hacían cuando hablaban de dictadura y fascismo era poner las mesas ordenadas... Pues ya empezamos a entender que el espacio físico seguramente tendrá que ver con estos elementos. Es decir, creo que esta es una reflexión que es importante en esta primera hipótesis de lo sustantivo.

Desde un punto de vista instrumental, también aquí las variaciones son notables. De entrada porque de la manera tradicional de ver la educación, se ha tendido a confundir educación con enseñanza. Es decir, en la época fordista, de la que estamos saliendo, había un libro del IMSERSO que se llamaba las *Etapas De La Vida* dónde se explicaba que había una etapa de formación y de proyectos, una etapa de realizaciones y una etapa de recuerdos y de prepararse para morir. Entonces, la etapa de la formación, infancia y adolescencia, la etapa adulta que es la etapa del trabajo y la etapa del final. El sistema educativo acababa, pues depende de la clase social, a los 16, los 18, los 23 años. A continuación seguía la fase de trabajo que se acababa a los 65, recordad que la primera vez que se fijó la edad de jubilación a los 65 era Bismark en Prusia el 1889. Dijo: los que lleguen a 65 cobraran la pensión, esperanza de vida en Prusia en aquellos momentos: 45 años. Bismark estaba encantado de prometer eso. Ahora claro, te prejubilas a los 50 y entonces tienes como unos 40 años para recordar y prepararte para morir. La fase de realizaciones se nos ha quedado corta porque, por ejemplo la Generalitat da ayudas a jóvenes hasta los 45 años. Entonces quiere decir que la edad de realizaciones cuando llega ya te jubilas. O sea que el ciclo vital desde este punto de vista no funciona.

Seguir confundiendo educación y enseñanza es un error. Ya sabéis que la Generalitat ahora ha vuelto a cambiar el nombre de la consejería. Tradicionalmente se denominaba de Enseñanza, fue unos años de Educación, volvió a ser Enseñanza y ahora vuelve a ser Educación. Fijaros que la formación de algunos teniendo en cuenta la Generalitat estaba en la consejería de Bienestar Social. Ahora hay una subdirección general de Educación, pero sigue siendo la parte relativamente olvidada del sistema educativo y, en cambio, es un elemento importantísimo porque estamos en un momento de cambio de época. Pero hay un gran diferencia entre este cambio de época con sus dos anteriores. Esto lo podéis mirar en un texto interesante, que es el último texto que se hizo en la época Obama. Obama pidió, en 2016, a un grupo de expertos que hiciera un informe sobre cuales serían los impactos de la inteligencia artificial sobre el mercado de trabajo en Estados Unidos (VV.AA., 2016). Este grupo de expertos decían: Este es un cambio muy diferente a los anteriores porque los dos anteriores, tanto la máquina de vapor como el fordismo, permitieron que gente sin formación se incorporara a los nuevos mercados productivos porque, sobre todo el fordismo, estaba pensado para que tú encajaras como una pieza maquina en la estructura. Simplemente, alguien había pensado qué tenías que hacer, te insertaba en aquella cadena y tú eras un componente más maquina. Por lo tanto, sin formación tú podías participar. Estos expertos también afirmaron que actualmente estamos en una situación mucho más complicada. Consideraban que entre un 10% y un 40% de los actuales sitios de trabajo en los Estados Unidos desaparecerán. Lo que estaban diciendo es que muchísima gente no tendría trabajo porque las competencias y contenidos a través de los cuales han estado formados y educados no tendrán continuidad. Esto lo estamos viendo. El valor añadido de muchos puestos de trabajo está cayendo empicado. Por ejemplo, a mis hijas que tienen 33, 31 y 28 años no les puedo hablar de precariedad porque, simplemente, ellas siempre han estado en precariedad. Yo llevo años en la Universidad. Sí, tengo 15 triennios. Llevo 45 años en la universidad. 15 triennios, 6 sexennios, lo que sea. Por lo tanto, cuando me preguntan ¿Qué eres? Digo "Profesor universitario". Ahora, circunstancialmente, soy comisionado de cultura, pero hace un año, 45 años versus un año, he sido profesor. Mi hija mayor tiene 18 meses cotizados en 12 trabajos distintos. O sea, en un cambio de una generación la idea de vida laboral ha estallado. Por lo tanto, la hipótesis de que tú estudias una cosa y depende de lo que hayas estudiado trabajar de aquella cosa cada vez es más complicada. Sea por tiempo de estudio, sea por el valor de lo que estudias.

En unas conversaciones con Ricardo Mazzeo, Bauman (2017) distingue entre los *misiles balísticos* y los *misiles inteligentes*. Dice lo siguiente: antes los procesos formativos se basaban en la construcción de misiles balísticos que sabían cuales eran las coordenadas del enemigo. Entonces dependía de los años

de estudio, el misil era mayor o más pequeño, y en función de los años invertidos y lo que habías estudiado, tenías acceso a ser tornero de primera, tornero de segunda, aprendiz de horno, ingeniero, etc. Entonces cada sitio o entorno profesional tenía una construcción de los contenidos y las competencias que aquella persona debía de tener. En este sentido, se lanzaba el misil, salía del sistema educativo e iba a un sitio previamente conocido. Por otro lado, Bauman dice: ahora, como no tenemos ni idea de cuál es el espacio, ya sabéis que para él todo es *líquido*, el misil que lanzamos tiene que ser inteligente y debe ser capaz de reprogramarse en vuelo. De aquí se deriva una conclusión educativa; no podemos hacer una formación demasiado definida porque esto lo hará menos flexible. Menos adaptable a una realidad cambiante.

¿Qué está pasando en la Universidad? en la Autónoma de Barcelona, y en otras Universidades, cada vez hay más dobles y triples titulaciones. Se hace Políticas con Derecho, Políticas con Periodismo, Derecho y Empresariales, etc. Incluso la Autónoma de Barcelona, conjuntamente con la Autónoma de Madrid, la Carlos III y la Pompeu Fabra, han propuesto el grado en Filosofía, Ciencias Políticas y Economía. Es la que tiene la nota de corte más alta me parece, un doce, y es básicamente la que estudiaban en la segunda parte del siglo XX las élites inglesas de Oxford y Cambridge. La idea de base es ofrecer una formación general, saber un poquito de todo, de política, de economía, de pensamiento, clásico y contemporáneo. Alguna gente la llama *la titulación del príncipe* porque es lo que estudió el rey actual, que le hicieron, un poco, la carrera a medida. Se hace el primer año en Madrid, el segundo en Barcelona y el tercero año en Europa con Erasmus que paga La Caixa. La última iniciativa en este sentido interesante es ver que la Pompeu ha creado un grado abierto. Es decir, que tú te matriculas de cualquiera de las materias que hay en la Pompeu, con un tutor. Entonces... ¿tú de qué te licencias? Yo de grado abierto. Pues está teniendo mucho éxito. ¿Por qué? Pues porque seguramente está respondiendo a una realidad, es decir, el valor del título baja en relación a aspectos que son: adaptación, flexibilidad, creatividad, envergadura, capacidad de trabajar en grupo.

Mi hija, la segunda, Clara, quería hacer medicina y estudio mucho, mucho más que lo que habitualmente había hecho y entro con un 8'60 a hacer medicina, en la época que era hasta diez. Al cabo de seis meses dijo: “Esto no lo aguanto”. Porque todo son Power Points que debo que aprenderme de memoria y he preguntado y me han dicho que los enfermos los veré en tercero o en cuarto. “Dos años de Power Point”. “Esto no hay quien lo aguante”. Ella, además, era mucho más active. Luego dijo; bueno como tengo una nota de corte alta, me apuntaré a Comunicación Audiovisual. Y tras el primer día en la Autónoma me dice: “Es lo mismo papa.” “Hemos hecho un Power Point con una cámara, los componentes de la cámara” y dijo, “yo lo que querría es tener la cámara, que me dejaran un poco trabajar con es”. Bueno entonces hizo *a regañadientes* la Carrera. No había maneras de que acabara los créditos que le faltaban, fue mirando donde podía hacer los créditos complementarios, entonces se apuntó en la escuela Massana porque allí sí que hacían cosas. Constantemente había aquella tensión en que ella quería hacer cosas y la universidad no la dejaba hacerlas. Al final lo consiguió. Se puso a trabajar de editora de video, antes de acabar la carrera. Consiguió terminar la carrera y ahora, se apuntó a un master. Después de haber creado una empresa con unas amigas suyas se ha apuntado a un máster en Dinamarca. Y le dije: “Bueno ¿qué universidad lo hace?” y dijo: “Papá estas obsoleto. No lo hace una universidad, lo hacen un grupo de profesionales que son los que están más acreditados en diseño en Dinamarca. Realmente es el mejor máster de los que he estado mirando”. Y le digo: “¿pero tendrás trabajo después? Porque por tu valor del título no lo acreditará” y ella dijo: “No te preocupes, si en dos meses después de acabarlo no tengo trabajo, después tendrás razón”. Hizo el máster en Copenhague, pero primero le dije ves a verlo que no sea una estafa. Le digo: “¿Que te han pedido?” Y contesta: “Como siempre papá, el *portfolio*. El título no me lo han pedido nunca.” O sea, le piden lo que ha hecho, no el título. Acabó y tubo ofertas de Tokio, de Estados Unidos, etc. Ahora trabaja per el EPAC en Sant Cugat en el grupo de innovación -Inovation Team- y están estudiando la manera que sigamos ganstando tinta, por ejemplo utilizar tinta para pintar paredes con connexión a Internet para que puedas decidir qué color quieres la habitación en función de tú elección y momento. Están trabajando en esto. En cualquier caso, le dije: “¿Te han pedido el título cuando te han contratado?” Y me contestó: “No, el *portfolio*.” Y le dije: “Parten de la hipótesis de que tienes el título.” Y me contestó: “Será por lo que sea, pero no me lo han pedido.”

Grado abierto, valor del título, valor del portfolio... ¿Qué elementos se están poniendo por delante en el ámbito? Estamos en el ámbito instrumental de la educación, es decir, la educación en el mundo del trabajo. Aquí también, lo que nos llega, sea de la parte sustantiva o sea de la parte instrumental son impactos de cambio. ¿Cómo lo hacemos? Es decir ¿Qué podemos hacer a partir de aquí?

Yo creo que si pensamos en términos de *educación y compromiso social* nos tiene que preocupar el elemento sustantivo y el elemento instrumental. El elemento sustantivo debe tratar que la educación recoja estos elementos de cambio que yo valoraba antes como elementos temporales, es decir, autonomía personal, igualdad, diversidad y por lo tanto incorporar esto en la propia manera de hacer. Realmente, la escuela infantil seguramente es la que mejor se está adaptando a la realidad actual y la que peor es la universidad. Recuerdo un debate con nuestro decano en relación a los espacios del salón de clase. Le pregunté: "Esta aula de primero que son todo bancos enganchados en el suelo y atornillados ¿no podríamos hacerlo de otra manera?" Me contestó: "no, no, no porque luego los de la limpieza se quejan mucho." ¿O sea el formato del aula viene determinado por los que limpian? Y dijo: "Sí claro, porque a ellos esto les va mucho mejor porque se limpia mucho más rápido en cambio si no, tienen que reorganizar el espacio." Es difícil trabajar por proyectos y por *rincones* en un aula actual si de entrada tienes estas condiciones. Pero el aula está limpia.

Desde un punto de vista más político, deberíamos preguntarnos si dichos cambios afectan a la educación como un componente esencial del ascensor social y de la democracia. O sea, cuando hablamos del carácter democrático de un país estamos hablando de la capacidad de asegurar que las personas tengan acceso a unos determinados elementos educativos que les permitan ser autónomos y tener condiciones de vida mejores. Es decir, la capacidad redistributiva que vendió la educación y la salud como grandes políticas de bienestar del siglo XX ¿siguen teniendo la función que tenían? No me pondré en temas de salud, pero me podría poner porque si el 20% de las personas de Catalunya gastan el 80% del gasto de la salud y no se curan porque son crónicos deberíamos de empezar a pensar como repensamos el sistema sanitario a un cambio más sociosanitario. Actualmente nos podemos gastar una millonada en una persona de 70 años en una operación a corazón abierto pero cuando va a su casa se rompe un fémur porque nadie lo asiste. Es decir, *invertimos todo el dinero a curar y nada a cuidar*. Cierro paréntesis de salud y ahora abro el de educación.

Pues seguramente en estos momentos entre una chica que sale de la escuela Aula de Barcelona o del Instituto del Besós de Barcelona -imaginemos que las dos salen con el título de Bachillerato- lo que diferencia estas dos personas no es el título, porque el título es el mismo. Lo que sigue diferenciando a estas dos personas son estos elementos que en el informe de Obama señalaban como claves en el proceso de adaptación que son sus mochilas culturales. Sus mochilas culturales son las que les dan esta capacidad de adaptación, esa flexibilidad, esa capacidad de trabajo en grupo, el reconocimiento a la diversidad... ¿por qué? Porque en su casa hay libros, han tenido acceso a colonias, a actividades educativas fuera del tiempo lectivo, viajan con sus padres y mantiene accesos a debates y discusiones que no tendrían en otro contexto. El famoso Informe Coleman de hace muchos años en los Estados Unidos determinaba que el grado de significación de la escuela a las carreras personales de los alumnos era de un 30%, el 70% eran los componentes externos (Coleman, 1966), al *hábitus* del que hablaba Bourdieu (1977). Sabemos que entre los años 1945 y el 1975 se redujo a la mitad la desigualdad en Europa, sin embargo ahora volvemos a estar en niveles de desigualdad incluso superiores que los de principios de siglo XX. Por lo tanto, aquí el factor de la significación que puede tener la educación en este ámbito de la desigualdad es más discutible.

En este sentido, hay otro elemento muy importante que son la investigación que se está haciendo, por ejemplo Esping-Andersen (2007), enfatiza la importancia que tiene la educación infantil en las capacidades futuras de las personas. Es decir, esta fase de 0 a 3 es una fase determinante del recorrido formativo de las personas. Se ha valorado muchas veces, que también es muy importante, el tiempo que pasan los niños con sus padres. Los informes que se han hecho demuestran que el tiempo que pasan los niños con sus padres es relevante si sus padres dan calidad educativa en ese tiempo. Si la calidad es solo de cura, de atención, de cariño, es muy importante, pero desde un punto de vista formativo el grosor

se da cuando existe interacción educativa. Es decir, los informes PISA que conocemos dicen que una casa con padres formados o una casa con padres no formados las diferencias pueden ser de entre 10 y 15 puntos en el grado de éxito del niño porque este acompañamiento que se hace en las familias es muy importante. Por lo tanto, si tenemos que imaginar que hay menos capacidad redistributiva desde la lógica del sistema educativo clásico y no parece sencillo conseguir reforzar mucho los aspectos redistributivos desde esta vía, algunos de los debates que hay en Europa hablan de cómo incorporar factores redistributivos.

¿Qué quiere decir redistributivos? Factores que permitan que estas personas dependan menos del sistema compensatorio de políticas sociales. Es decir, cuanto más reforzamiento tenga una persona con ciertos temas, menos dependerá de un servicio social. Es decir, de una redistribución posteriori que está fuertemente condicionada por la erosión fiscal que el estado tiene en estos momentos debido a la globalización. Ejemplo; un 20% de las personas que van a servicios sociales hoy en Barcelona son trabajadores, son personas que trabajan. Esto corta la idea clásica de que si tú trabajas subsistes y por lo tanto los Servicios Sociales están pensados para personas que están fuera del mercado laboral. Pues no, el aumento de los alquileres, la falta de vivienda pública, etc., están pasando factura, en estos momentos. Por lo tanto, un elemento redistributivo clásico sería, por ejemplo, el salario mínimo. Es decir, algunas ciudades han incorporado, incluso, salarios mínimos de ciudad. Por ejemplo Seattle ha fijado un salario mínimo hora de 15€ hora. Intenta evitar, o pactar con las empresas que se instauran en Seattle que acepten este lindar mínimo porque si no los efectos sobre el ayuntamiento es que acaban yendo a Servicios Sociales. Londres ha fijado 9 pounds/hora como elemento de umbral. Lo que llaman *Limit Minimum Wage*. Es decir, el salario mínimo desde un punto de vista vital. Aquí ahora estamos con la discusión estos días de si 850, 900, 1000. Claro, es muy diferente estar viviendo en Copenhague con el 33% de vivienda cooperativa, en Berlín con el 50% de vivienda pública, Viena con un 40%, Ámsterdam con un 30%, París con un 22% que en Barcelona con un 1,5% de vivienda pública. La vivienda es otro ejemplo de factor redistributivo. O sea, hay tres ejemplos clásicos de factores redistributivos; el *salario mínimo*, la *vivienda* y el *0-3*. Estos son como tres ejemplos de cosas que se pueden hacer desde un punto de vista redistributivo. Yo me atrevería a añadir un cuarto factor redistributivo que sería la *incorporación de enseñanzas artísticas y culturales desde el año uno*. Que es básicamente lo que hacen los Países Nórdicos. Los Países Nórdicos tienen, desde el año uno hasta que salen de la Educación Obligatoria, incorporado en el interior del currículum educativo enseñanzas artísticas, musicales, de artes escénicas, etc. Incluso hay una serie de prohibiciones del tiempo formativo en el sentido clásico que tiene que tener cada niño a lo largo del año.

¿Que nos está pasando aquí con esto? Es espectacular. Por ejemplo, el objetivo de la sexta hora podría ser un objetivo que incluyera esto. En el caso de Barcelona, el 100% de las escuelas concertadas hacen sexta hora. Las escuelas públicas el 18%. Tener o no tener sexta hora quiere decir que al cabo de todos los años de formación, tú has tenido casi dos años menos de formación educativa. Esta sexta hora no debería cargarse de contenidos educativos tradicionales, debería cargarse de elementos artísticos incorporando a los equipos docentes personas que sean capaces de hacer estas funciones. ¿Cuál es la distribución, por ejemplo, de enseñanzas postobligatorias que son un indicador muy importante en una ciudad o en un país para saber un poco como esta? Para que tengamos una idea. Por ejemplo en Finlandia el 80% de la gente tiene estudios postobligatorios, o sea más que ESO. Barcelona ciudad 53%. Por barrios, Sarrià-Sant Gervasi es Finlandia, 69%, Nou Barris: 37%. Entonces vamos más allá. Eixample dispone de 23 "esplais", Nou Barris de 6. Concentración de escuelas de música, cerámica, teatro. Sobre el mapa, donde están y donde no están. Podríamos seguir. Por ejemplo, porcentaje de gente que hace estudios de fotografía hasta los 18 años, el 11%, de escritura, el 12%, de artes escénicas, el 14%, de danza el 19%, de artes visuales 20%, música el 25%. Estos son los porcentajes con la encuesta que acabamos de hacer sobre desigualdades educativas en materia artística a Barcelona de la gente hasta los 18 años. Las diferencias, teniendo en cuenta el sistema de triple renda; renda alta, renda media y renda baja. Las diferencias son de 10 puntos entre renda alta y renda baja. Es decir que si el 25% ha hecho música la renda baja es el 15%, excepto en fotografía y en danza en el que el sector medio, la clase media, es un poco superior a la clase alta, pero la clase baja siempre está por debajo, en porcentajes, muy inferiores. Si miramos el consumo cultural o acceso a los equipamientos culturales del

la ciudad, más o menos encontramos que el 20% de la población de Barcelona frecuenta actividades culturales básicas, el 80% no. Por edades, las diferencias en enseñanza obligatoria escala muchísimo, es decir si cogemos el conjunto de la educación es lo que os he dicho, 53% pero si cortamos a partir de 45 años las diferencias se multiplican.

Por ejemplo, el otro día escuchaba al gerente de CaixaForum de Barcelona que decía que habían tenido 800.000 visitantes el año pasado pero las encuestas les decían que eran 200.000 que habían ido 4 veces. Por lo tanto hay una cifra errónea que es pensar que los visitantes están definiendo el grado de impacto. Desde Barcelona, por ejemplo, invertimos 150 millones de euros en cultura, un poco más del 5% del presupuesto la Generalidad que se gasta el 0,7 en cultura. El 5% en cultura pero a lo mejor estas concentrando toda esta inversión en un sector muy pequeño de la población. Tenemos en Barcelona 50 centros cívicos, 40 bibliotecas, 32 casales de barrio, 17 Ateneus Populares y 10 Casas de la Fiesta que son de cultura popular. Esta es la estructura de equivalentes distribuidos por toda la ciudad. ¿Relación entre sistema educativo y estos equipamientos culturales? Excepcional. Excepcional quiere decir que hay excepciones, que normalmente no hay. ¿La relación entre servicios educativos y museos? Normalmente se hace la exposición para los expertos y al acabar se les dice al servicio educativo: Bueno, pensad que podemos hacer venir a los niños aquí ¡eh! Los servicios educativos no están incorporados en el diagnóstico ni en el proceso de definición si no que son la última llamada posible.

Es decir, la relación entre *educación* y *cultura* es lamentable desde muchos puntos de vista. En cambio, es decisiva en el mundo actual porque los componentes substantivos y instrumentales de la educación requerirán amarar el sistema educativo de muchas más lógicas culturales que permitan romper los moldes de una estructura educativa mucho más rígida, con contenidos, que no está preparada para elementos experimentales, de flexibilidad, de adaptación, de prueba y error, de experiencias. Ayer por ejemplo inauguramos la exposición en el Fabra i Coats, en la antigua fábrica Coats, de los diez años del proyecto Residencia. El proyecto Residencia se hace desde hace diez años por el Ayuntamiento de Barcelona juntamente con el Consorcio y consiste en que un artista trabaja durante el curso con un grupo de alumnos en la producción de un cultural particular. Este año hay 24 institutos que tienen un artista en residencia y los resultados se expusieron ayer y estarán hasta finales-mediados de mayo. Cuando ves la cantidad de obra hecha, a lo largo de estos años, por alumnos de estos institutos con artistas reconocidos, desde Perico Pastor hasta Carla Simón, que hizo Verano 93, pasando por María Arnau, y tantos otros y otras. Pues te das cuenta de lo que se ha hecho a lo largo de estos años y te das cuenta de que esto que es una excepción debería de ser un elemento sustantivo del sistema. Porque realmente las frases que aparecían, os voy a decir alguna frase porque me pareció muy significativa, son: *Nos hemos dado cuenta que esta manera de trabajar es muy diferente a lo que estamos acostumbrados a hacer. Por primera vez hemos empezado un proceso sin saber cuál sería el resultado final.* Es una frase de los alumnos del curso. *Este proyecto que hemos hecho con un artista de verdad creo que lo recordaré toda la vida porque, de hecho, es mi primer proyecto que he hecho yo sola. No estamos acostumbrados a trabajar conceptos como el recuerdo, la tranquilidad, el azar, la nada, los viajes, la entropía, el alma, los ojos, la natura y el paisaje.* O sea, están diciendo que se han encontrado en un mapa para hacer y que han empezado a hacer. Yo creo que son afirmaciones que nos deberían interpelar y cuestionar muchas cosas. Deberíamos de hablar aquí también de método pedagógico.

Finalmente, debemos considerar todo el aspecto educativo no estrictamente vinculado a la enseñanza. Es decir, ¿qué pasa con todas las etapas posteriores? Es decir, ¿Qué pasa con los adultos? ¿Qué pasa con la gente mayor? ¿Cómo son capaces, digamos, de recuperar este nivel educativo en el sentido más amplio? La City University of New York, que es la gran universidad pública de Nueva York, tiene 500.000 alumnos: 250.000 son estudiantes de grado, postgrado, y 250.000 son gente de la ciudad que participan en actividades culturales que la CUNY organiza. Claro, el retorno social de esta Universidad a la ciudad es brutal.

¿Nuestras universidades trabajan con esta idea? Se han ido haciendo cosas, *Universidad al Alcance*, *la Universidad de la Gente Mayor*, *las Aulas de Tercera Edad*, etc. No es que no se hayan hecho cosas. Pero aún son muy residuales y periféricas de lo que es el *core*, el núcleo central. Aún continuamos

pensando, básicamente, en los alumnos de bachillerato que se incorporaran. Ahora se han flexibilizado las entradas: Mayores de 25, mayores de 35, mayores de 45, hay reconocimientos profesionales incluso. Yo recuerdo cuando estuve trabajando con este tema en la Universidad Autónoma y había una incomprensión general de los decanos de que esto fuera importante. Las pruebas de acceso para mayores de 25 años se consideraban como un elemento totalmente periférico y lo importante era la relación con los institutos. Recuerdo que organizamos, simplemente una *venida* de alumnos provenientes de escuelas de adultos para que vinieran a hacer una prueba piloto porque estaban aterrorizados con la prueba de acceso. Les invitamos a que vinieran a un aula y les hicimos como un símil, un simulacro. La gente lloraba porque era la primera vez que la universidad los entendía y les hacía un poco de caso.

Barcelona, de aquí 10 años, tendrá el 33% de gente con más de 65 años. La librería *La Central*, que es una de las librerías más importantes de Barcelona, el otro día Antonio Ramírez que es el responsable de la librería me decía que últimamente ganaban más dinero haciendo cursos y formación para adultos que vendiendo libros. Tienen aulas abiertas constantemente: 40 personas leyendo Nietzsche durante 10 semanas. Él decía: "incomprensible". Bueno, pues esto está pasando, digamos que se puede explicar por la voluntad formativa de mucha gente que ha llegado demasiado temprana a la edad de los recuerdos y prepararse para morir. Entonces las actividades formativas de la *Nueva Tercera Edad* muchas veces son totalmente sin contenido. Así mismo, desde un punto de vista sociosanitario está demostrado que la gente que va a estos tipos de cursos va menos al CAP, toma menos tranquilizantes, etc. Es decir, es un ahorro para el sistema. Porque las depresiones y la soledad siempre son problemáticas y el hecho de que se continúen encontrando con gente y continúen haciendo cosas es positivo. Por lo tanto, también las universidades deberían empezar a pensar que hace en relación, no a la fase tradicional de enseñanza, si no con el sistema educativo y este es un elemento democrático muy importante y que genera múltiples ventajas desde muchos puntos de vista.

Bueno, este es un poco el panorama en el que se sitúan mis reflexiones y que he querido compartir hoy con vosotros y vosotras, y que forman parte de mi trabajo y mi realidad actual. Ahora como Comisionado de Cultura estamos intentando hacer esto. En los años que llevo hemos hecho una medida de Educación y Cultura, hemos conseguido por primera vez que el IMEB (Instituto Municipal de Educación), el ICUB (Instituto de Cultural de Barcelona) con el Consorcio de Educación hagan juntos una medida de Educación y Cultura. La hemos hecho, la hemos planteado, ha habido reuniones con personas de museos, equipamientos culturales, de escuelas para trabajar con medidas conjuntas. Estamos con la idea de reforzar los programas de interrelación como, por ejemplo, proyectos como "En residencia" al que me he referido anteriormente. Es decir, todo lo que sea proyectos territoriales de relación entre equipamientos. En el proyecto subvenciones del ICUB hemos hecho un programa especial de proyectos de Educación y Cultura. Es el primer año que lo hacemos. Se han presentado 200 proyectos y hemos distribuido 500.000 euros en estos proyectos. Ha sido brutal la cantidad de gente que ha presentado proyectos de relación Educación y Cultura de escuelas, equipamientos, etc. Esto es muy importante. Por ejemplo, las bibliotecas. Las bibliotecas son un espacio central del proyecto. No porque sean un lugar donde haya libros sino porque nuestros datos dicen que solo un 18% de los que van a una biblioteca piden un libro. El 82% restante va allí a hacer otras muchas otras cosas. Una de las demandas que tenemos últimamente en las bibliotecas de Barcelona es que haya un sitio para lavarse los pies. Pensareis, ostras que cosas más extraña. Bueno es que los sin techo van. Para mucha gente es el sitio donde pueden lavarse y es el sitio donde no se pide ningún carnet para entrar, es un sitio cubierto, en el que tienes acceso a Internet. Por ejemplo, la Biblioteca Bon Pastor tiene un proyecto de formación lectora con las escuelas de alrededor que es espectacular y trabajan con mediadores culturales que hacen que estos niños que salen de la escuela vayan a la biblioteca para hacer actividades. También hay actividades de teatro, podríamos hacerlo con museos, es decir, la cantidad de posibilidades que hay son enormes si hay la capacidad de mediación. Aquí se necesitan mediadores, personas que hagan esta relación. No es un proyecto, no son proyectos que se puedan hacer fácilmente, de un día por otro. Son proyectos que requieren inversión y requieren un trabajo, pero se tiene que hacer, porque la realidad es que muchos de estos equipamientos viven de espaldas los unos con los otros. No hay relación entre ellos y la cantidad de recursos que hay públicos, en relación con este tema son muy grandes. Otra cosa que hemos hecho es plantear estas interrelaciones en un lugar abierto como las calles, para intentar evitar al

máximo la formalización institucional e implicando las propias entidades: centros cívicos, bibliotecas, etc. Se trata de pensar en término de Educación y Cultura mucho más integrales y no caer en las trampas que he intentado críticamente analizar hoy aquí. Espero haber podido contribuir al debate de un tema tan sustancial e instrumental como es el compromiso social de la educación.

REFERENCIAS

- Albright, M. (2018). *Fascism. A Warning*. New York: HarperCollins.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Baltimore: John Hospkins University.
- Doyal, L., y Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Basingstoke: MacMillan.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Family Formation and Family Dilemmas in Contemporary Europe*. Bilbao: BBVA.
- VV.AA. (2016). *Artificial Intelligence, Automation, and the Economy*. Washington: U.S. Government.



Repensando la formación inicial de maestros de matemáticas: cinco consideraciones para contribuir al progreso social

Ángel Alsina

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: Se indaga alrededor de cinco consideraciones para empezar a repensar la formación inicial de los futuros maestros de matemáticas con el doble propósito de que, además de garantizar que adquieran un conocimiento profesional experto para fomentar el desarrollo de la competencia matemática de los alumnos, adquieran también las herramientas necesarias para que sus futuros alumnos sean ciudadanos reflexivos y críticos que participen activamente en el progreso social. Las consideraciones giran alrededor de cinco ejes: 1) repensar la formación inicial desde la educación matemática vs. la enseñanza de las matemáticas; 2) diseñar programas de formación centrados en los procesos matemáticos vs. los contenidos matemáticos; 3) incluir el primer ciclo de Educación Infantil (0-3) vs. sesgar la formación a partir del segundo ciclo (3-6); 4) considerar la educación inclusiva vs. la educación excluyente; y 5) conectar la educación matemática con la educación para la sostenibilidad. Se concluye que para poder abordar estas consideraciones y, de forma más genérica, para que la universidad siga siendo un espacio de intermediación que tenga sentido desde la perspectiva de la educación matemática, se necesita tiempo durante la formación inicial. Un tiempo que, a partir de datos empíricos, se constata que actualmente muy escaso.

Palabras clave: Formación inicial de maestros de matemáticas; competencia matemática; educación inclusiva; educación para la sostenibilidad; progreso social.

Abstract: This paper presents five considerations to promote the rethinking of initial training of future mathematics teachers. The objective is twofold: on the one hand, to ensure that they acquire expert professional knowledge to help their students develop mathematics competence; and on the other, to provide them with the necessary tools to encourage their future students to become reflexive and critical citizens who participate actively in social progress. The considerations are based on five key areas: 1) rethink initial training based on mathematics education as opposed to mathematics teaching; 2) design training programmes focused on mathematics processes versus mathematics content; 3) include the first cycle of Early Childhood Education (0-3) rather than biasing training towards the second cycle (3-6); 4) consider education as inclusive rather than exclusive; and 5) connect mathematics education with education for sustainability. The conclusion drawn is that time is needed during initial training to be able to address these considerations in a general way, and so that the university continues to be a meaningful space of intermediation from the perspective of mathematics education. Empirical data shows that the time dedicated to this at present is scarce.

Keywords: Initial mathematics teacher training; mathematics competence; inclusive education; education for sustainability; social progress.

Autor

Ángel Alsina

Universitat de Girona

Correo-e: angel.alsina@udg.edu

Cita del artículo

Alsina, A. (2019). Repensando la formación inicial de maestros de matemáticas: cinco consideraciones para contribuir al progreso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 13-26. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han proliferado las voces críticas con la universidad en general, y con la formación que reciben los estudiantes en particular. Por ejemplo, en *La fábrica de la ignorancia. La universidad de “como si”*, Bermejo (2009, p. 54) cuestiona: “¿qué les ha pasado a los estudiantes? Básicamente que han aprendido a vivir del desencanto” y, poco después, afirma que “los estudiantes actuales, teniendo en cuenta el mundo y la universidad que les ha tocado vivir, es lógico -si son medianamente inteligentes- que no creen ya en nada” (Bermejo, 2009, p. 55). No vamos a sumarnos en este artículo a este posicionamiento, por lo menos en su totalidad, pero sí que vamos a tratar de reflexionar, de forma humilde pero no por ello menos rigurosa, acerca del papel que debería tener la universidad para formar a los futuros maestros de matemáticas del S. XXI, con el propósito de que sean maestros que, desde sus lugares de trabajo, tengan la suficiente competencia profesional para que, más allá de enseñar matemáticas a los alumnos para realizar bien unos ejercicios o superar con éxito unos exámenes, promuevan una educación matemática que contribuya a formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos socialmente.

El sentido común nos dice que, si la finalidad es formar a ciudadanos con pensamiento matemático crítico y autónomo que contribuyan al progreso social, entonces los maestros deberían poseer estas mismas características. En el ámbito de la investigación en educación matemática, los distintos enfoques que desde la agenda de investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado han analizado los conocimientos del profesorado de matemáticas (Carrillo-Yañez et al., 2018; Godino, Batanero, Font y Giacomone, 2016; Hill, Ball y Schilling, 2008; entre otros), -aunque mantienen algunas diferencias sobre cómo abordar el análisis- coinciden en afirmar que no se puede enseñar aquello que no se sabe o que no se hace (Vásquez y Alsina, 2015). Esta máxima, trasladada al campo que nos interesa aquí, nos viene a decir -llano y raso- *que el profesorado debería predicar con el ejemplo*. Es decir, es una contradicción pretender formar a ciudadanos con pensamiento matemático crítico, o a ciudadanos reflexivos, o más aún, a ciudadanos comprometidos socialmente, si el maestro no dispone de pensamiento matemático crítico, si no es reflexivo y si no está comprometido socialmente. Si se asume, pues, que los futuros maestros de matemáticas tienen un papel importante en el progreso social, ¿cómo podemos contribuir desde la universidad a formar maestros de matemáticas que, además de disponer de buenos conocimientos tanto matemáticos como didácticos, sean críticos, reflexivos y comprometidos socialmente? Y sobre todo ¿qué podemos aportar desde la universidad, y más concretamente desde la formación inicial de maestros de matemáticas, para que los estudiantes que efectivamente viven del desencanto o que no creen ya en nada, modifiquen su visión? Está claro que deben cambiar algunas cosas, y que para cambiar algo primero hay que saber lo que se quiere cambiar, y consecuentemente pensar con ideas propias.

Desde este prisma, en este artículo se indaga alrededor de cinco consideraciones que deberían permear la formación inicial de maestros de matemáticas para que, más allá de enseñar a enseñar matemáticas, sea un espacio de intermediación que aporte valor desde el punto de vista del compromiso y el progreso social, en el sentido expuesto por Subirats (2012).

CONSIDERACIÓN 1. ¿DE QUÉ HABLAMOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE MATEMÁTICAS: DE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS O DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA?

Desde una perspectiva tradicional, a menudo se ha tendido a confundir educación con enseñanza (Subirats, 2019). En este artículo se asume que la enseñanza de las matemáticas busca, principalmente, el éxito académico de los alumnos, es decir, que sepan resolver ejercicios en clase y que aprueben con la mejor nota posible un examen, como se ha indicado en la introducción; mientras que la educación matemática pretende que los alumnos utilicen de forma comprensiva y eficaz el conocimiento matemático en todas las situaciones de su vida cotidiana en las que este conocimiento es necesario (Alsina, 2019a). Este segundo planteamiento, que es el que desde nuestro punto de vista debería impregnar la formación

inicial de maestros de matemáticas, tiene que ver con la alfabetización matemática o, desde en un punto de vista más funcional, con la competencia matemática (Rico, 2006); incluyendo además una visión de la evaluación entendida como aprendizaje (Alsina, 2018; Sanmartí, 2007), más que como filtro selectivo.

En este sentido, Alsina (2019a) pone de manifiesto que son muchas las voces provenientes de ámbitos muy diversos -instituciones vinculadas al mundo de la educación, colectivos de profesorado, etc.- que han pedido insistentemente un cambio de rumbo, de manera que la escuela deje de ser un espacio de intermediación tradicional en el que se transmiten y se evalúan conocimientos para un uso exclusivamente académico, de tal manera que pierda su valor real. En su lugar, se pretende que la escuela ofrezca las herramientas necesarias para que los ciudadanos puedan comprender y usar el conocimiento matemático de una manera eficaz en las situaciones de su vida actual y futura en las que se requiere este conocimiento.

Uno de los organismos que más ha impulsado este cambio de paradigma es el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), que plantea las finalidades de la educación en términos de competencias (Rychen y Salganik, 2004), con el propósito de impulsar la autonomía personal de los alumnos y su empoderamiento, es decir, su capacidad de agencia. Hasta aquí no hay ningún problema, puesto que se trata de un enfoque mayoritariamente compartido. El reto se presenta en el momento de intentar dar respuesta a este planteamiento, sobre todo considerando que a menudo el discurso educativo -el discurso competencial también- no ha ido acompañado de herramientas claras dirigidas a los agentes que, en último término, tienen que hacer posibles estos cambios: los maestros. Desde este prisma, dejando definitivamente de lado la visión de la enseñanza de las matemáticas y situándonos en la perspectiva de la educación matemática, consideramos que *durante la formación inicial de los futuros maestros de matemáticas no es suficiente con describir qué es la competencia matemática, sino que las intenciones deberían ir acompañadas de acciones claras que permitan a los aprendices para maestro de matemáticas construir una identidad profesional que contribuya a la construcción activa de la competencia matemática de sus futuros alumnos, una vez accedan a la profesión*. Esta es una consideración esencial, dado que empoderar la competencia matemática es una de las claves que, desde la escuela, permite formar a ciudadanos con pensamiento matemático crítico, es decir, capaces de formular problemas y preguntas vitales con claridad y precisión; evaluar información relevante y usar ideas abstractas para interpretar esta información con eficacia; comunicarse adecuadamente para idear soluciones; probarlas y evaluar las consecuencias; etc.

Diversos autores y organismos como Niss (2002), Goñi (2008), *The National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2003) o *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2004) entre otros, avisan que empoderar la competencia matemática de los alumnos no es una tarea fácil. Alsina (2019a) también asume esta visión y señala que una labor compleja requiere una actuación multifactorial. Desde este prisma, sugiere que para aprender a fomentar la competencia matemática es necesario considerar, por lo menos, dos factores fundamentales: por un lado, los contextos y; por otro, la planificación y la gestión.

Muy sintéticamente, el primer factor hace referencia a que se deberían considerar diversos contextos de aprendizaje que vayan desde lo concreto hasta lo abstracto, razón por la cual Alsina (2019a) plantea itinerarios didácticos que se inician en las situaciones de la vida, los materiales manipulativos y los juegos, siguen con los recursos literarios y tecnológicos y concluyen con los recursos gráficos. Se trata, en definitiva, de entender que la comprensión profunda del conocimiento matemático precisa una abstracción progresiva que ayude a los alumnos a formalizar e institucionalizar progresivamente los aprendizajes realizados.

El segundo aspecto plantea la necesidad de planificar y gestionar el aprendizaje de las matemáticas a través de los procesos matemáticos de resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representación (Alsina, 2012; NCTM, 2003, 2014), dado que son habilidades fundamentales para el desarrollo del pensamiento matemático crítico. Desde este prisma, en la figura 1 se muestran los elementos imprescindibles que se deberían considerar para poder empoderar la competencia matemática

de los alumnos: en los anillos exteriores se exponen los procesos matemáticos fundamentales para planificar y gestionar el aprendizaje de las matemáticas y en el centro de la figura se sitúa un diagrama piramidal con los posibles contextos para llevar a cabo dicho aprendizaje, al tratarse de un elemento articulador para llevar a cabo prácticas eficaces que logren, finalmente, el desarrollo de la competencia matemática.

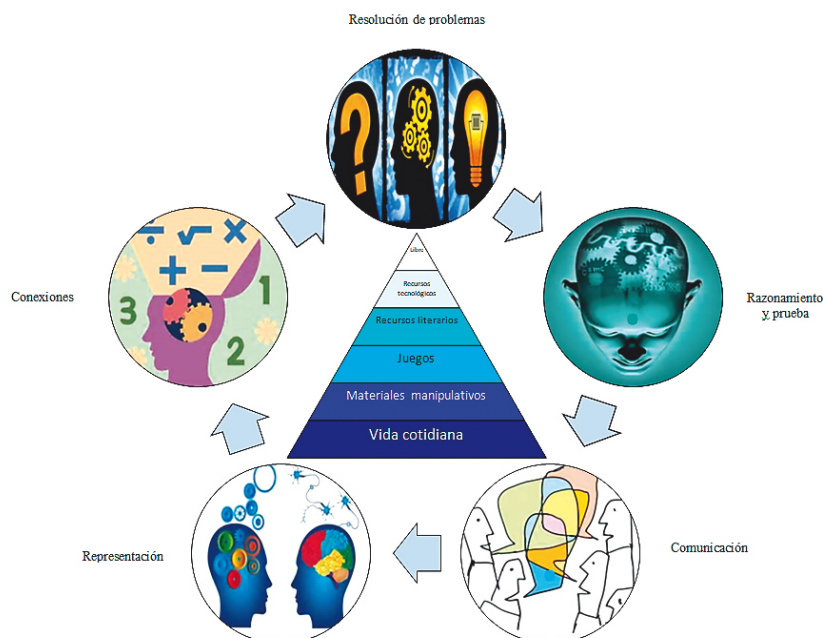


Figura 1. Factores para el desarrollo de la competencia matemática

CONSIDERACIÓN 2. ¿QUÉ PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEBEN DISEÑARSE PARA LOS FUTUROS MAESTROS DE MATEMÁTICAS: ASIGNATURAS CENTRADAS EN LOS CONTENIDOS O ASIGNATURAS CENTRADAS EN LOS PROCESOS?

Esta es, probablemente, una pregunta nueva en el ámbito de la formación inicial del profesorado de matemáticas que vamos a tratar de abordar y responder a partir de una argumentación lo más rigurosa posible. Desde este prisma, asumimos también el punto de vista de Subirats (2019), cuando señala que debatir sobre educación y compromiso social desde la consideración que estamos en un momento de crisis es un planteamiento erróneo. Para este autor, un momento de crisis no implica cambiar las preguntas sino moldear las respuestas. En cambio, cuando se piensa en un cambio de época, entonces sí que es necesario replantearse las preguntas.

Por esta razón, el foco de esta segunda consideración para empezar a repensar la formación inicial de maestros de matemáticas con el objeto de que contribuya al progreso social, se sitúa precisamente en una nueva pregunta cuya finalidad es reflexionar acerca del sentido de la formación que reciben los futuros maestros actualmente, y de lo que se debería abordar de forma explícita durante la formación inicial si se asume que realmente estamos en un cambio de época.

Desde este prisma, situándonos en la formación universitaria que reciben los futuros maestros de matemáticas en España, dentro de la gran variabilidad que presentan los programas, éstos siguen centrándose mayoritariamente en los contenidos: Didáctica de la Geometría, Didáctica de la Aritmética, Didáctica de la Estadística, etc. Sin embargo, son escasos o nulos los programas de formación que se centran en los procesos matemáticos de resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representación, u otros procesos matemáticos fundamentales como por ejemplo la

modelización que, en su conjunto, contribuyen a formar a ciudadanos que comprendan mejor las matemáticas y que sean más críticos y reflexivos, como ya se ha indicado. Estamos, en consecuencia, ante una importante contradicción: por un lado, en la teoría se está empezando a asumir el planteamiento competencial (*thinking and doing*, como se indica en la literatura anglosajona que enfatiza el aprendizaje de las matemáticas a través de los procesos), pero en la práctica se sigue focalizando la formación en los contenidos matemáticos (memorización de definiciones y procedimientos). Sin pretender generalizar, pues, ¿se están formando suficientemente los futuros maestros de matemáticas en las universidades para poder empoderar la competencia matemática de los futuros alumnos?, es decir, para que éstos aprendan a traducir un problema a una representación matemática y emplear conceptos, herramientas y estrategias matemáticas para resolverlo; para dar y comprobar la solución de un problema de acuerdo con las preguntas planteadas; hacer preguntas y generar problemas de naturaleza matemática; hacer conjeturas matemáticas adecuadas en situaciones cotidianas y comprobarlas; argumentar las afirmaciones y los procesos matemáticos realizados en contextos cercanos; establecer relaciones entre diferentes conceptos, así como entre los diversos significados de un mismo concepto; identificar las matemáticas implicadas en situaciones cotidianas y escolares y buscar situaciones que se puedan relacionar con ideas matemáticas concretas; expresar ideas y procesos matemáticos de manera comprensible empleando el lenguaje verbal (oral y escrito); usar las diversas representaciones de los conceptos y relaciones para expresar matemáticamente una situación; o bien a usar las herramientas tecnológicas con criterio, de forma ajustada a la situación, e interpretar las representaciones matemáticas que ofrecen (Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013).

Y para problematizar más aún el tema, ¿se recogen suficientemente estas grandes ideas en el currículo de matemáticas vigente en España? En un excelente informe sobre el currículo de matemáticas de Educación Primaria de la LOMCE realizado por la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM, 2014), por ejemplo, se realizan las siguientes observaciones:

A nuestro parecer, se trata más de un programa que de un verdadero currículo. [...]. Para que lo presentado en la LOMCE mereciera el nombre de Currículo, debería incluir no sólo lo que se enseña, sino también cómo se enseña (p. 3)

Lo más importante no son los contenidos conceptuales de un currículo, sino el cómo esos contenidos contribuyen a la educación de los alumnos, ver qué capacidades se desarrollan con los contenidos, capacidades como abstraer, particularizar y generalizar, modelizar, expresarse con precisión, argumentar y comunicar,... (p. 3)

En líneas generales, no vemos que el currículo de la LOMCE exprese procesos de aprendizaje, se centra particularmente en mostrar simplemente los contenidos [...]. Los procesos están incompletos. Se incluye prioritariamente la resolución de problemas sin incluir los demás procesos que están estrechamente relacionados, pero que al mismo tiempo tienen sentido por sí mismos como razonamiento y representación de los conceptos y relaciones matemáticas. Es especialmente importante la ausencia de referencias a las conexiones tanto intra - matemáticas como extra- matemáticas. Esto último da una idea de un currículo desconectado y segregado que está en total contradicción de las matemáticas como un cuerpo de conocimiento interconectado (p. 6).

Como se puede apreciar, desde las directrices curriculares oficiales tampoco se contribuye suficientemente ni a planificar el aprendizaje de las matemáticas desde los procesos ni a dar herramientas suficientes a los maestros para que en la escuela se puedan formar a ciudadanos críticos y reflexivos que contribuyan al progreso social por lo que, lamentablemente, corremos el peligro de que la escuela deje de tener sentido en el contexto de un cambio de época, es decir, que siga siendo un espacio de intermediación tradicional en el sentido expuesto por Subirats en la introducción de este monográfico (2019, p. 3): “las cosas que puedes hacer sin pasar por el intermediario tradicional, pues la haces, y el intermediario tradicional pierde valor”.

Para cambiar el rumbo, pues, es necesario empezar a repensar la formación inicial de maestros de matemáticas de manera que los programas de las asignaturas se centren en los procesos matemáticos de resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representación, junto

con otros procesos como la modelización; en este marco, lógicamente, no hay que olvidar los contenidos de numeración y cálculo, álgebra, geometría, medida y estadística y probabilidad, pero no deberían ser el eje a través del cual se organiza la formación. En un enfoque centrado en el aprendizaje de las matemáticas a través de los procesos, lo más importante es poner de relieve las formas de adquisición y uso de estos contenidos.

CONSIDERACIÓN 3: ¿QUÉ EDADES SE DEBEN ABORDAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE MATEMÁTICAS: EL 0-3 SÍ O EL 0-3 NO?

Esta tercera consideración alude explícitamente a la formación de maestros de Educación Infantil, aunque por su relevancia tiene un efecto en todo el sistema educativo y, como no, en la sociedad. Para Subirats (2019), el 0-3 es un factor predistributivo, es decir, un factor que permite que las personas dependan menos del sistema compensatorio de políticas sociales. En otras palabras, para este autor, el acceso al 0-3 es un factor determinante para el recorrido formativo de las personas que contribuye explícitamente también a impulsar su autonomía personal y empoderamiento, es decir, su capacidad de agencia.

Desde el marco normativo referente a la formación universitaria de los futuros maestros de Educación Infantil, cabe señalar que en España los estudios universitarios de formación del profesorado que deben atender a alumnos de 0 a 6 años se organizaron desde el año 1983, en el marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 11/1983, de 25 de agosto) alrededor de la Diplomatura de Maestro de Educación Preescolar. En 1991 La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990, de 3 de octubre) suprimió el término Educación Preescolar argumentando que esta denominación dejaba el ciclo 0-3 fuera del sistema educativo. Se consideró un auténtico hito que la etapa 0-6 se interpretara como un todo y se denominara Educación Infantil (Alsina, 2013). En 2002 la Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza (LOCE, 10/2002, de 23 de diciembre) hizo resurgir de nuevo el término Educación Preescolar, que se distinguía de la Educación Infantil según si la formación se orientaba a niños menores de tres años o mayores. El cambio de terminología (preescolar en sustitución de infantil en el ciclo 0-3) supuso un cambio sustancial puesto que la LOGSE se refería siempre a la Educación Infantil y distinguía el primer ciclo (0-3 años) y el segundo ciclo (3-6 años), recibiendo los dos ciclos un tratamiento prioritariamente educativo. La definición legal del término Educación Preescolar tenía importantes consecuencias para el futuro profesional del profesorado de infantil: el Artículo 10 del Capítulo II de la LOCE señalaba que la Educación Preescolar (0-3 años) debía ser impartida por profesionales con una adecuada calificación para atender a los niños de esta edad, pero no se refería a la figura del maestro. El Artículo 11 del Capítulo III de la LOCE decía, en cambio, que la Educación Infantil (3-6 años) debía ser impartida por maestros con la especialidad correspondiente. Desde el punto de vista de la Educación Infantil, la LOCE fue, por lo tanto, una ley polémica, ya que además de la recuperación del término Educación Preescolar y del énfasis en la función asistencial del ciclo 0-3, se eliminaban requisitos fundamentales que contemplaba la anterior ley. Todo ello condicionaba, en última instancia, lo que se esperaba de los futuros maestros en el ejercicio de su profesión y, por lo tanto, condicionaba también la actuación docente y las reflexiones necesarias en el aula universitaria. La LOCE no llegó a aplicarse, ya que en 2007 fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006, de 3 de mayo), y se recuperó de nuevo el término Educación Infantil para referirse a toda la etapa 0-6, ofreciendo de nuevo una visión educativa de toda la etapa en su conjunto, sin perjuicio de otras funciones sociales. En la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) no varían significativamente los aspectos sustanciales de la LOE en relación a la Educación Infantil.

Todo este entramado de Leyes y sus respectivas Órdenes pone de manifiesto que no siempre ha habido un acuerdo unánime sobre el ciclo 0-3, y que se ha producido un ir y venir en relación a sus funciones, lo cual se ha visto reflejado también en la formación universitaria de los futuros maestros de Educación Infantil, de manera que actualmente todavía son muchos los programas que ofrecen una formación en Didáctica de las Matemáticas sesgada exclusivamente hacia el segundo ciclo (3-6 años). Como indica Alsina (2019b), en las últimas décadas se han publicado diversos estudios (Alsina, 2015; Alsina y Berciano, 2018; Clements y Sarama, 2009; de Castro y Flecha, 2012; Edo, 2012; Geist, 2014; entre otros)

que han aportado datos acerca de la construcción, el desarrollo y la organización del conocimiento matemático en niños menores de 3 años, asumiendo que se trata de conocimientos intuitivos e informales que se van adquiriendo en el marco de situaciones de exploración del entorno, manipulación de materiales y juegos. En este sentido, *la incorporación sistemática de conocimientos referentes a la construcción, el desarrollo y la organización de las matemáticas intuitivas e informales en niños menores de 3 años en los programas de Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil es la que va a hacer posible que los futuros maestros de esta etapa tengan una formación paritaria que permita empoderar también las habilidades matemáticas de los niños menores de 3 años en el marco de su desarrollo integral*, junto con la autonomía e iniciativa personal, las habilidades motrices, las habilidades comunicativas y lingüísticas, las habilidades artísticas, las habilidades sociales, las habilidades para aprender a aprender (metacognitivas) o las habilidades simbólicas (Alsina y Xarxa d’Escoles Bressol Municipals de Girona, 2015).

CONSIDERACIÓN 4. ¿DESDE QUÉ MODELO DE ESCUELA SE DEBERÍA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE MATEMÁTICAS: UNA ESCUELA INCLUSIVA O UNA ESCUELA EXCLUYENTE?

Hasta hace relativamente poco tiempo las matemáticas eran consideradas un filtro para distinguir a los alumnos con una buena capacidad cognitiva de los que no y, en consecuencia, y sin ánimo de generalizar, la formación inicial de maestros de matemáticas se pensaba principalmente para que los alumnos considerados “dentro de la normalidad” pudieran acceder de forma exitosa a los conocimientos matemáticos, asociando el éxito a unos buenos resultados en el aprendizaje que se tradujeran, por ejemplo, en la obtención de unas notas sobresalientes, como ya se ha indicado en diversas ocasiones. Pero, ¿es posible que progrese la sociedad en su conjunto cuando se valoran y se incentivan sobre todo los avances de los más favorecidos?

Es evidente que no. Afortunadamente, desde hace ya varias décadas, en el ámbito de la investigación en educación matemática diversos autores han tenido muy presentes a otras tipologías de alumnos que no están dentro de la etiqueta “normalidad”. A modo de ejemplo, Bruno y Noda (2012), de Guzmán (2002), Polo, Bruno, González y Olivera (2018), Rosich (2013) o Rosich y Casajús Lacoste (2008), entre otros, han tratado de ofrecer herramientas a los futuros maestros de matemáticas para dar una respuesta eficaz a alumnos con déficits cognitivos de distinta naturaleza, con trastornos sensoriales o con un talento especial para las matemáticas. Además, el *boom* de la inmigración en España desde finales del siglo XX, que ha sido un fenómeno de gran importancia demográfica, social y económica, provocó la necesidad de plantearse también otro tipo de diversidades en la formación de maestros de matemáticas, como la diversidad cultural (Planas, Vilella, Gorgorió y Fontdevila, 1999). Desde este prisma, Subirats (2019) acierta de lleno cuando afirma que hay que pensar en términos de autonomía, igualdad y diversidad, que considera un triángulo de valores centrales. Asumiendo totalmente este punto de vista, *la formación inicial de maestros de matemáticas se debería repensar también en términos de una educación inclusiva que considere por igual la autonomía, la igualdad y la diversidad*.

Desde una perspectiva genérica, la UNESCO (2009, p. 9) define la educación inclusiva en su documento conceptual de esta forma:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Desde la perspectiva de la educación matemática, el NCMT (2003) asume plenamente esta idea cuando, en el marco de los Principios para las Matemáticas Escolares, considera el Principio de Igualdad. En el

marco de este principio, señala que “la excelencia en la educación matemática requiere igualdad: grandes expectativas y sólido apoyo para todos los estudiantes” (NCTM, 2003, p. 13) y lo precisa aún más, cuando se afirma que:

Todos los alumnos, independientemente de sus características y circunstancias personales, deben tener oportunidades para estudiar matemáticas y apoyo para aprenderlas. La igualdad no significa que todos deban recibir idéntica instrucción; por el contrario, exige que se hagan adaptaciones razonables y apropiadas para proporcionar la posibilidad a todos los estudiantes de obtener logros.

Más adelante, en su manual *De los Principios a la acción. Para garantizar el éxito matemático de todos* (NCTM, 2014) desarrollan todavía más este triángulo de valores al que hace alusión Subirats, y aportan un conjunto de creencias concernientes con el acceso y la equidad en Matemáticas para la sociedad norteamericana, pero la mayoría de ellas totalmente extrapolables a otros contextos geográficos. Como se puede apreciar en la tabla 1, distinguen las creencias improductivas, que consideran un obstáculo, de las productivas, que son las que deberían impregnar la formación inicial de maestros de matemáticas.

Tabla 1
Creencias sobre acceso y equidad en Matemáticas (NCTM, 2014, p. 63-64).

Creencias improductivas	Creencias productivas
Los estudiantes tienen niveles de capacidad diferentes e innatos para las matemáticas, los cuales no pueden modificarse mediante la enseñanza. Determinados grupos o individuos poseen esa capacidad, pero otros no.	La capacidad matemática está en función de la oportunidad, la experiencia y el esfuerzo; no depende de la inteligencia innata. La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas cultivan las habilidades en esa materia. Todos los alumnos son capaces de participar y tener éxito en las matemáticas y cada uno merece tener apoyo para lograr altos niveles.
La equidad es lo mismo que la igualdad. Todos los estudiantes requieren tener las mismas oportunidades de aprendizaje, de modo que puedan lograr los mismos resultados académicos.	La equidad se logra cuando los estudiantes reciben los apoyos diferenciados (a saber: tiempo, enseñanza, materiales curriculares y programas) que se requieren para garantizar que cada uno de ellos tenga éxito con las matemáticas.
La equidad es sólo un tema que concierne a las escuelas que tienen una diversidad étnica y racial o una cantidad importante de estudiantes de bajos ingresos.	La equidad se aplica en todos los escenarios, asegurando que cada estudiante tenga acceso a un currículo, una enseñanza y apoyos de alta calidad, necesarios para que tenga éxito.
Los alumnos que no tienen una fluidez en la lengua inglesa, son menos capaces de aprender matemáticas y en consecuencia deben estar en un grupo separado de estudiantes que están aprendiendo el inglés (ELLs, por sus siglas en inglés).	Cuando se emplean estrategias educativas apropiadas, los estudiantes que no tienen fluidez con la lengua inglesa pueden aprender el lenguaje de las matemáticas a un nivel igual o superior, al mismo tiempo que aprenden inglés.
El aprendizaje matemático no depende de la cultura del estudiante, de sus condiciones ni del lenguaje, así que para ser eficaces, los docentes no necesitan tomar en cuenta ninguno de estos factores.	La enseñanza eficaz de las matemáticas eleva la cultura, las condiciones y el lenguaje de los estudiantes para fortalecer y mejorar el aprendizaje matemático.
Los estudiantes pobres no cuentan con las características cognitivas, emocionales y de comportamiento necesarias para participar y triunfar en matemáticas.	Las prácticas eficaces de enseñanza (es decir, las que comprometen a los estudiantes con las tareas desafiantes, el discurso y la resolución de problemas abiertos) tienen el potencial de ofrecer mayores oportunidades para tener un pensamiento de orden superior y para elevar el desempeño matemático de todos los alumnos, incluyendo a los pobres y a los de bajos ingresos.
La práctica de encasillar fomenta el desempeño de los alumnos, pues permite que se les ubiquen en grupos y clases “homogéneos”, en donde pueden lograr los	Debe eliminarse la práctica de aislar a los estudiantes de bajo desempeño, colocándolos en grupos de matemáticas de bajo nivel o de ritmo más lento.

mayores beneficios en su aprendizaje.

Sólo los estudiantes dotados o con alto desempeño pueden reflexionar sobre problemas matemáticos desafiantes, darles sentido y perseverar en resolverlos.

Todos los estudiantes son capaces de perseverar en la resolución y de dar sentido a problemas matemáticos desafiantes, lo cual debería esperarse que hicieran. Se necesita ofrecer apoyo, dar confianza y brindar oportunidades para que una mayor cantidad de educandos alcance niveles mucho más altos de interés en las matemáticas y de éxito en la disciplina, sin importar su género, etnia y estatus socioeconómico.

CONSIDERACIÓN 5. ¿CÓMO SE DEBERÍA AFRONTAR LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE MATEMÁTICAS PARA PROMOVER EL COMPROMISO SOCIAL: LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA O LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN CONEXIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD?

En Alsina y Calabuig (2019) se señala que el momento histórico actual está caracterizado por unas circunstancias socioculturales que determinan la manera más adecuada de encarar la educación: la globalización del mundo, las crisis ambiental y económica y por lo tanto también social, han hecho que grupos de trabajo de muchas universidades del mundo y la misma Organización de las Naciones Unidas, a través de la UNESCO (2014, 2015), haya tomado la sostenibilidad como referente y guía para la educación del siglo XXI. Desde este prisma, *tener presente criterios de sostenibilidad en el diseño de los currículos académicos de todos los campos del saber y de todos los niveles educativos, entre ellos la formación inicial de maestros de matemáticas, se convierte en una necesidad de compromiso social que contribuye a hacer crecer la sintonía entre qué y cómo se trabaja en los centros educativos y qué demanda la sociedad.* En este contexto, estos autores se plantean ¿cómo puede contribuir la formación de maestros de matemáticas a las exigencias sociales del S. XXI?, ¿la educación matemática puede, por ella misma, dar una respuesta global a todas estas exigencias o, por el contrario, es necesario considerar los avances de investigación de otros campos de conocimiento? y, más en concreto, y en sintonía con los planteamientos de la UNESCO, ¿qué puede aportar la sostenibilidad a la educación matemática para poder planificar y gestionar una formación inicial de maestros que contribuya a dar una respuesta eficaz a los retos sociales contemporáneos?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, hay que considerar en primer lugar que desde la ONU se reconocen tres grandes dimensiones de acción en este campo: económica, social y ambiental, a partir de las cuales se sugieren los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) que cubren una amplia variedad de temáticas (figura 2):



Figura 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017)

Para alcanzar estos objetivos es necesaria una educación holística, integradora y transformadora que considere: a) la integración en los planes de estudio de temas de sostenibilidad; b) un aprendizaje orientado a la acción, a partir de la interacción y del aprendizaje exploratorio; c) el desarrollo de competencias tales como pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, asumir responsabilidad por las generaciones actuales y futuras; y d) habilitar a los alumnos de cualquier edad y en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismos y a la sociedad en que viven (UNESCO, 2017).

Para ir avanzando en esta dirección, Alsina y Mulà (2019) proponen un modelo transformador de la competencia profesional de los futuros maestros de matemáticas que contribuya a estas finalidades (figura 3). Estos autores señalan que tal como sucede en otros contextos profesionales de alta complejidad, no se puede replantear la formación de maestros sólo basándose en la intuición y la experiencia, sino que sólo se producirá un avance si en la práctica docente del profesorado universitario responsable de la formación de maestros se incorporan de forma explícita los conocimientos que aportan los resultados de las investigaciones de diversos campos de estudio vinculados con la formación de maestros. Desde este marco, el modelo transformador que se muestra en la figura 3 se focaliza en el aprendizaje reflexivo e incorpora, además, elementos de la educación para la sostenibilidad.

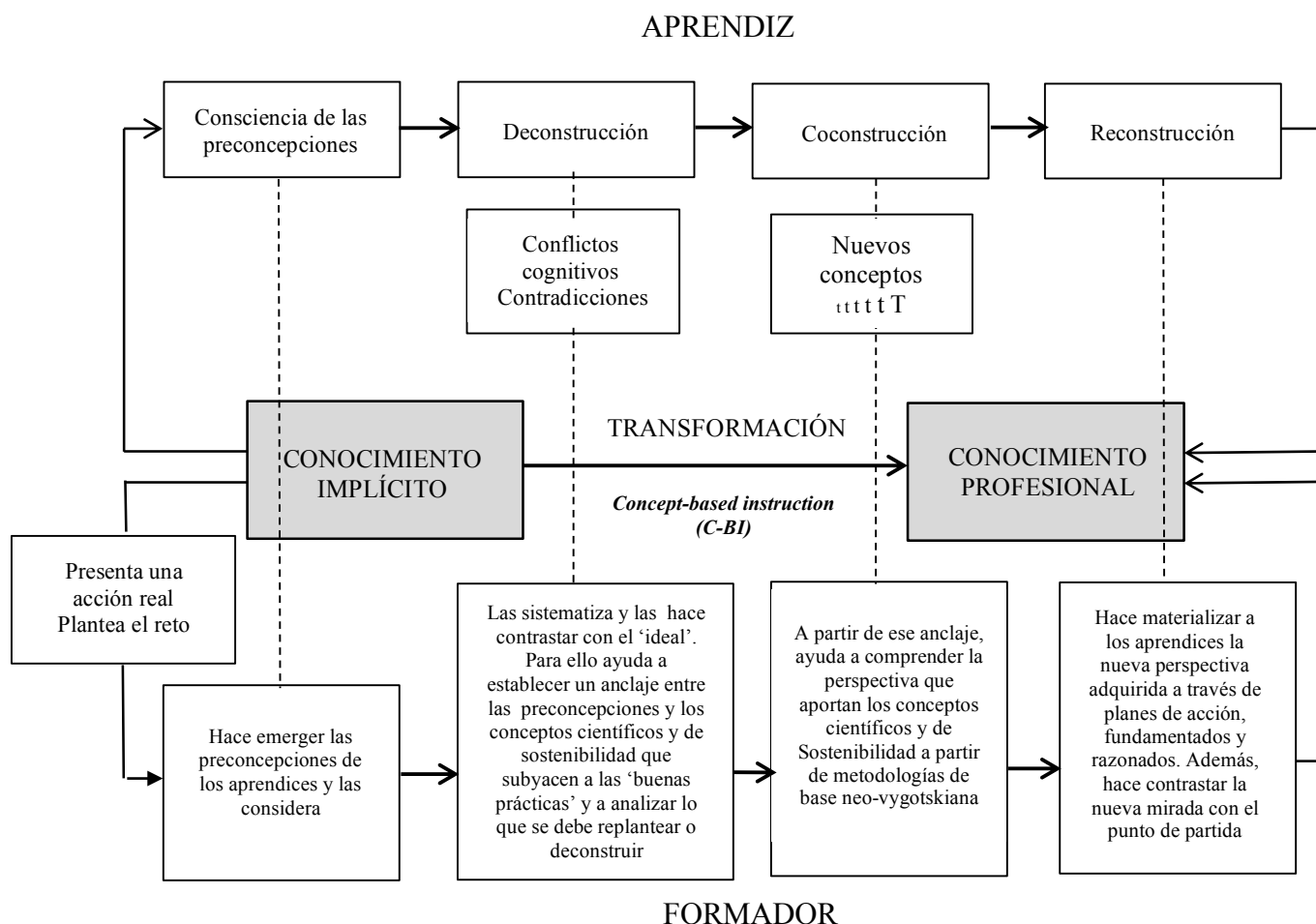


Figura 3. Elementos para la transformación de la competencia profesional en la formación de docentes

En la figura 3 se pone de manifiesto que, desde la perspectiva de los futuros maestros de matemáticas, un modelo transformador debería fomentar procesos de autorregulación y confrontación que posibiliten la deconstrucción, co-construcción y reconstrucción de conocimiento implícito (conocimientos, experiencias

y creencias previas) en conocimiento profesional. Y, por otro lado, la gestión del formador se debería fundamentar en la presentación de la acción formativa a través del planteamiento de retos, la resolución de situaciones problemáticas, etc. En este escenario formativo, el primer elemento consiste en “hacer emerger las preconcepciones de los aprendices”, es decir, hacer salir a la superficie los conocimientos implícitos y tenerlos muy en cuenta, puesto que algunos de ellos pueden ser un verdadero obstáculo para la construcción del propio perfil profesional (Alsina, Batllori, Falgàs, Güell y Vidal, 2016).

Para que la gestión del formador sea eficaz, el elemento siguiente consiste en sistematizar estos conocimientos implícitos y hacerlos contrastar con el propio ideal de los futuros maestros, lo que puede provocar que surjan conflictos y contradicciones. Para gestionar “el eje emocional” es necesario realizar un anclaje entre los conocimientos implícitos y el propio ideal, es decir, se trata de fijar el valor que estos conocimientos tienen en la construcción del perfil docente propio. Como se ha indicado, a través de este anclaje es como, progresivamente, el futuro maestro incorpora y comprende nuevos conceptos a través del C-BI (Esteve, 2018; Gal’perin, 1989a, 1989b, 1992). En la última fase de la formación, el formador incorpora nuevos planes de acción, es decir, nuevos métodos de acción que permitan la co-construcción y la reconstrucción del conocimiento implícito en conocimiento profesional integrado por conocimientos científicos y de sostenibilidad que, desde el compromiso social, contribuyan al progreso social.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se han presentado cinco consideraciones para empezar a repensar la formación inicial de maestros de matemáticas con el doble propósito de que, además de que garantizar que durante los estudios universitarios los estudiantes para maestro adquieran un conocimiento profesional experto para fomentar el desarrollo de la competencia matemática de los alumnos, pueda contribuir también a que, desde el compromiso social, los futuros maestros adquieran las herramientas necesarias para promover que sus futuros alumnos sean ciudadanos reflexivos y críticos que participen activamente en el progreso social.

Las consideraciones expuestas giran alrededor de estos cinco ejes: repensar la formación inicial de maestros desde la educación matemática; el diseño de programas de formación centrados en los procesos matemáticos; la incorporación explícita del 0-3; la educación inclusiva; y, finalmente, la educación para la sostenibilidad. Somos conscientes que probablemente se omiten otras consideraciones que también deberían ser tenidas en cuenta, por lo que en futuros estudios será necesario seguir indagando en esta línea.

Antes de finalizar este artículo queremos hacer alusión a una última cuestión que es de gran envergadura: para poder abordar estas consideraciones desde la formación inicial de maestros de matemáticas se necesita tiempo, un tiempo que actualmente es muy escaso. En un estudio reciente, por ejemplo, Alsina (2019c) ha analizado el número de créditos destinados a la formación en Didáctica de las Matemáticas (DM) y en Matemáticas (M) que reciben los futuros maestros del Grado de Educación Infantil en España, analizando los Planes de Estudio de 17 universidades españolas, una de cada Comunidad Autónoma (no se han incluido las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla en el estudio, puesto que dependen de una universidad que ya participa en el estudio). En la tabla 2 se presentan los datos obtenidos:

Tabla 2

Créditos de DM y M en el Grado de Maestro de Educación Infantil en España.

CCAA	Universidad	Créditos asignaturas DM Oblig./opt.	Créditos asignaturas M Oblig./opt.
Andalucía	Universidad de Granada	6	6 / -
Aragón	Universidad de Zaragoza	6	-
Canarias	Universidad de La Laguna	6	-
Cantabria	Universidad de Cantabria	6	- / 6
Catalunya	Universitat de Girona	8,3 + 1,5	-
Castilla-La Mancha	Universidad de Albacete	14	-
Castilla y León	Universidad de Valladolid	9 (+6)	-
Comunidad de Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	6 + 9	-
Comunidad Valenciana	Universitat de València	6	9 / -
Euskadi	Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea	6 + 9	-
Extremadura	Universidad de Extremadura	6	-
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela	6	-
Illes Balears	Universitat de les Illes Balears	6	-
La Rioja	Universidad de la Rioja	9	-
Navarra	Universidad Pública de Navarra	12	-
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	6 + 6	-
Región de Murcia	Universidad de Murcia	15	-

Un primer análisis indica que los créditos dedicados a la Didáctica de las Matemáticas en el Grado de Maestro de Educación Infantil en España varía entre 6 y 15, lo que representa un rango que oscila entre el 2.5% y el 6.25% del total de créditos (240). Sin embargo, la mayoría de universidades españolas analizadas (11 de 17) dedica 6 créditos obligatorios del Plan de Estudios, por lo que la tendencia más generalizada es que el porcentaje de créditos obligatorios dedicados a la Didáctica de las Matemáticas en el Grado de Maestro de Educación Infantil en España sea del 2.5%. En relación a la formación en Matemáticas, son muy pocas las universidades españolas que imparten asignaturas específicas en el Grado de Maestro de Educación Infantil (3 de 17). En las universidades que imparten dichas asignaturas, el número de créditos tiende a variar entre 6 y 9, lo que representa un rango que oscila entre el 2.5% y el 3.75% del total de créditos. Si se asume que la universidad debería ser un espacio de intermediación que siga teniendo sentido desde la perspectiva de la educación matemática, entonces el tiempo dedicado dentro de los Planes de Estudio tiene, necesariamente, que aumentar.

En futuros estudios será necesario analizar en detalle los programas de estas asignaturas para indagar acerca del grado en el que aplican las consideraciones desarrolladas en este artículo y, a la vez, identificar otros elementos que desde la formación inicial de maestros de matemáticas contribuyen al progreso social

REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2012). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.
- Alsina, Á. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37. DOI: 10.6018/reifop.16.2.180761.

- Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años. Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alsina, Á. (2018). La evaluación de la competencia matemática: ideas clave y recursos para el aula. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, 98, 7-23.
- Alsina, Á. (2019a). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Alsina, Á. (2019b). La educación matemática infantil en España: ¿qué falta por hacer? *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 100, 85-108.
- Alsina, Á. (2019c). La matemática y la didáctica de las matemáticas en los planes de estudio del Grado de Maestro de Educación Infantil vigentes en España: ¿insuficiente, aprobado, notable o sobresaliente? Seminario de Investigación en Educación Matemática Infantil. Universidad de Valladolid: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Alsina, Á. y Berciano, A. (2018). Developing informal mathematics in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care* (online). DOI: 10.1080/03004430.2018.1555823.
- Alsina, Á. y Calabuig, M. T. (2019) Vinculando educación matemática y sostenibilidad: implicaciones para la formación inicial de maestros como herramienta de transformación social. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1203. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1203.
- Alsina, Á. y Mulà, I. (2019). Advancing towards a transformational professional competence model through reflective learning and sustainability: The case of mathematics teacher education. *Sustainability*, 11, 4039. DOI: 10.3390/su11154039.
- Alsina, Á. y Xarxa d'Escoles Bressol Municipals de Girona (2015). *La descoberta del pensament matemàtic a l'escola bressol*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., y Vidal, I. (2016), ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36. DOI: 10.4995/redu.2016.5672.
- Bermejo, J.C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad de "como si"*. Madrid: Akal.
- Bruno, A. y Noda, M^a. A. (2012). Estudio de un alumno con síndrome de Down en la comprensión del sistema de numeración decimal. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(2), 5-22.
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., ... Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The Mathematics Teacher's Specialised Knowledge (MTSK) Model. *Research in Mathematics Education*, 20(3). DOI: 10.1080/14794802.2018.1479981
- Clements, D.H., y Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Nueva York: Routledge.
- de Castro, C. y Flecha, G. (2012). Buscando indicadores alternativos para describir el desarrollo del juego de construcción con niños de 2 y 3 años. En M. Marín y N. Climent (Eds.), *Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de investigación. XV Simposio de la SEIEM* (pp. 455-472). Ciudad Real: SEIEM.
- de Guzmán, M. (2002). Un programa para detectar y estimular el talento matemático precoz en la Comunidad de Madrid. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 33, 20-33.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit matemàtic*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Edo, M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 71-84.
- Esteve, O. (2018). Concept-based instruction in teacher education programs in Spain as illustrated by the SCOPA-mediated Barcelona formative model. En L. Lantolf, M.E. Poehner, y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487–504). Nueva York, USA: Routledge.
- FESPM (2014). *Informe sobre el currículo de la LOMCE*. Madrid: FESPM.
- Gal'perin, P. Ya. (1989b). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27, 65-82. DOI:10.2753/RPO1061-0405270365.
- Gal'perin, P. Ya. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80. DOI:10.2753/RPO1061-0405300460.
- Gal'perin, P.Y. (1989a). Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images. *Soviet*

- Psychology*, 27, 45-64. DOI: 10.2753/RPO1061-0405270345.
- Geist, E. (2014). *Children are born mathematicians: supporting mathematical development, birth to age 8*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Godino, J. D., Batanero, C., Font, V y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En C. Fernández, J. L. González, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 288-297). Málaga: SEIEM.
- Göni, J. Mª. (2008). 32 – 2 ideas clave. *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- Hill, H. C., Ball, D.L., y Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372-400.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va.: NCTM.
- NCTM (2014). *De los principios a la acción. Para garantizar el éxito matemático para todos*. Reston, Va.: NCTM.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project*. Roskilde: Roskilde University.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OECD.
- Planas, N., Vilella, X., Gorgorió, Mª. N., Fontdevila, M. (1999). Fiayaz en la clase de matemáticas: ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 30, 65-75.
- Polo, I., Bruno, A., González, Mª. J., y Olivera, B. (2018). Estrategias y representaciones en la resolución de problemas aritméticos de división en estudiantes con trastorno del espectro autista: Un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 159-178.
- Rico, L. (2006). La competencia matemática en PISA. *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 1(2), 47-66.
- Rosich, N. (2013). La integración del alumnado inmigrante. Estudio comparativo según su procedencia. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 84, 47-63.
- Rosich, N., y Casajús Lacoste, Á. (2008), El alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDHA) en el aprendizaje de las matemáticas en los niveles obligatorios. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16, 63-83.
- Rychen, D.S., y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. *Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Subirats, J. (2012). Nuevos tiempos, ¿nuevas políticas públicas? Explorando caminos de respuesta. *Reforma y Democracia*, 54, 1-15.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-11.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vásquez, C. y Alsina, Á. (2015). El conocimiento del profesorado para enseñar probabilidad. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 7, 27-48. DOI: 10.35763/aiem.v1i7.104.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Educación comprometida con las artes, educación comprometida con la sociedad.

Muntsa Calbó Angrill

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: La lectura del texto de Joan Subirats (“Educación y compromiso social”) me ha sugerido algunas relaciones con mi propio trabajo e investigación, sobre todo porque el autor propone considerar las enseñanzas artísticas como un factor de equidad con respecto de las condiciones de partida en nuestro sistema educativo. Lo que intento en esta reflexión es argumentar que la mudanza de las artes al corazón de la educación no afecta solamente a ese factor, sino que puede ser una respuesta inteligente para otros de los cambios necesarios que apunta Subirats, tanto en los aspectos substantivos como en los instrumentales y metodológicos. Creemos que las artes son una clave para abordar la diversidad humana y social en la que estamos inmersos, tanto como el desafío tecnológico que está cambiando todas las maneras de con-vivir, de encontrar sentido a la vida y de ganarse la vida. Además, añadimos otro factor de cambio, la crisis ecológica, como uno de los grandes dilemas que habrá de abordarse con la educación y con las artes.

Palabras clave: artes; educación; ecología; ética; compromiso; diversidad; creatividad; equidad.

Abstract: The talk “Education and Social Engagement” has suggested some links with my own work and research, in particular the consideration of artistic teaching as a factor for equity with respect to conditions of departure in our education system. My purpose in this paper is to argue that the movement of the arts to the heart of education does not only affect that factor, but also can be an intelligent response for other needed changes described by Subirats, both in the substantive aspects and instrumental-methodological ones. My thesis is that arts can be considered a key to address the deep human and social diversity in which human being are immersed, as well as the technological challenge that is changing all the ways of living. In addition, another factor of change is discussed, namely, the ecological crisis, as one of the great dilemmas to be addressed with education and the arts.

Keywords: arts; education; ecology; ethics; social commitment; diversity; creativity; equity.

Autora

Muntsa Calbó Angrill
Universitat de Girona
Correo-e: montserrat.calbo@udg.edu

Paper

Calbó Angrill, M. (2019). Educación comprometida con las artes, educación comprometida con la sociedad. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 27-37.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Nosotros argumentamos que la creatividad es a la educación lo que la educación es a la democracia: fundamental y esencial, tanto que una no puede funcionar de verdad sin la otra. (J. Adams y A. Owens, 2015: 17, T.A)

El Arte siempre está presente cuando nuestra especie trata de encontrar una solución global. Porque el Arte es una parte del factor humano. Es el sentido integrador del ser humano con su medio. El Arte construye, constantemente, la imagen de esta relación, delata y alerta sobre cuanto no se entiende del Problema y ayuda a comprender la esencia ética de cualquier solución estética aplicable. (Fibla, J.M., en M. Novo y R. Lara, 1997:281)

MOTIVACIÓN: EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CON EL ARTE Y LOS RETOS SOCIALES

La reflexión de Subirats (2019) en este mismo monográfico enfoca el problema, o el desafío, de las transformaciones socio-tecnológicas y su impacto en la vida y en el mundo educativo, y lo hace desde una posición práctica, activa, creíble y accesible. Estas transformaciones inevitables que ya se han producido en nuestras sociedades abren unos grandes interrogantes sobre qué y cómo hay que enseñar a la población, o mejor expresado, qué y cómo, y cuándo, tiene que aprender la gente para que integre, o adquiera, o desarrolle los valores, actitudes, capacidades, competencias, necesarios para vivir **aquí**, de **ahora** en adelante, en estas condiciones *tecno-sociales*.

Casi por sorpresa (al menos para mí, y agradable), resulta que Subirats no solamente propone, sino que explica cómo está apoyando, desde su cargo político, que las **artes** se sitúen en el corazón de la educación (la educación obligatoria y la no obligatoria, y la no formal, la profesional, la educación para niños pequeños y para personas jubiladas, etc.) y que sean accesibles de verdad a todo el mundo (en la diversidad del mundo). Con el objetivo declarado de responder con justicia, democráticamente, y eficazmente, a esos retos que precisamente señala: los impactos de los cambios sociales y culturales (enorme diversidad cultural y social) y del desarrollo tecnológico (maneras de aprender, de comunicarse, de vivir y, sobre todo, de “tener o no tener” algún tipo de trabajo con el que vivir, que significa vivir con dignidad).

Permitidme que contextualice algunas ideas e interrogantes al entorno de esta agradable *sorpresa*. Inevitablemente, es decir, como todo el mundo, interpreto y reconstruyo las cosas desde un punto de vista personal, que básicamente identifico con el de la artista (ahora en pausa), profesora universitaria e investigadora en artes y estéticas ecológicas, didáctica del arte y lo que denominé “arte-comunicación”¹ en formación de maestras. Pertenezco al *grupo de investigación en educación, patrimonio y artes intermedia*² y al doctorado “*Artes y educación*”³, cuyos componentes se dedican a la formación de maestras/os en didácticas artísticas (para resumir). Mi perspectiva concreta, aunque sé que compartida, es ecologista, e incluye, como consecuencia, las perspectivas feminista, multicultural, y en resumen, ética y crítica⁴.

Simplificando, trabajamos e investigamos en *modo* ecologista en la formación de maestras de infantil y primaria⁵ **con las artes**. En otro orden: trabajamos e investigamos **con las artes** en la formación de maestras de infantil y primaria *en modo* ecologista. Este contexto conecta con la “respuesta” de Subirats

¹ Similar al concepto “Art Thinking” de María Acaso y Clara Megías (2017); en síntesis, las artes como medios didácticos y metodologías /estrategias para enseñar y aprender “de verdad”.

² GREPAI: <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/GREPAI>

³ Programa de doctorado: <https://www.udg.edu/ca/estudia/oferta-formativa/programes-de-doctorat/detail?IDE=893&ID=350131214> <http://doctorados.ugr.es/arteducacion/>

⁴ Desde un punto de vista ecologista profundo, la perspectiva educativa ecologista es la única que en estos momentos merece el nombre de educativa, puesto que se enfoca a la transformación de los valores y actitudes con los que nos relacionamos con el mundo, el planeta y todos sus habitantes vivos y no vivos. Por esta razón, incluye la transformación de valores y actitudes con respecto de la diversidad de las personas, culturas y especialmente desafía las jerarquías de valor entre dicotomías modernas (y las propias dicotomías), por ejemplo masculino/femenino, arte/ciencia, cultura/naturaleza, cuerpo/mente, razón/emoción.

⁵ Departamento de Didácticas Específicas, Universitat de Girona. Nuestra área es la educación artística, en concreto la didáctica de la expresión plástica.

(las artes en la educación, para todo@s y para todo), ya que, por una parte, tiene unas implicaciones prácticas indiscutibles (dar clases a futuras maestras es algo realmente práctico, “real”, comprometido e influyente, aún sin exagerar nuestra posible buena o mala influencia; lo que queremos decir es que esas jóvenes acabarán siendo la base del sistema educativo del país). Además, porque las y los de este mundo de la educación artística, como dice mi colega y mentora Roser Juanola⁶, tenemos una especie de misión o, por lo menos, la vivimos como tal: luchadoras por las causas perdidas, pensamos que con las artes se puede abordar casi todo, incluidos los desafíos educativos.

EDUCACIÓN COMPROMETIDA: LAS ARTES Y LAS TRANSFORMACIONES SUBSTANTIVAS E INSTRUMENTALES.

En este epígrafe voy a seguir el texto de Subirats y a detenerme en aquello que nos permita explorar como, por qué, y cuándo, las artes tienen que ver con el desarrollo de la respuesta a las condiciones que apunta Subirats (diversidad, desigualdad, tecnología, falta de trabajo, etc.). Queremos ayudar, profundizar y abrir el debate al entorno de las artes desvelando por qué éstas son unos contenidos, unas herramientas, y unos métodos que sirven para enfocar de forma socialmente comprometida los cambios en los componentes substantivos e instrumentales de la educación.

También queremos vincular esos componentes que el propio Subirats tiene tiempo de señalar con otras dimensiones que consideramos tanto o más imprescindibles, como la crisis ecológica (que, desde para nosotras, está conectada, e incluye, todas las crisis señaladas por él). La crisis ecológica, más allá del cambio climático y la destrucción de los ecosistemas, y con ellos, la nuestra, es una crisis esencialmente moral, de actitudes y valores con respecto al mundo y sus seres, que se manifiesta en los “valores” substantivos de nuestras democracias neoliberales, muy perniciosos para mantener una vida digna en la Tierra: competitividad, beneficio a corto plazo, dominación y control de la naturaleza, estilo de vida urbano versus estilo de vida rural y otros binarismos y jerarquías de valor (hombre/naturaleza, cultura/naturaleza, hombre/mujer, joven/anciano, ciencia/arte, razón/emoción, moderno/antiguo). Es imperativo promover el cambio de valores: hay que pasar de una visión basada en la separación, la autonomía y el control con respecto de la naturaleza y sus seres vivos y no vivos, humanos y no humanos, a una visión de interdependencia, colaboración, empatía, cuidado y respeto. La educación tiene mucho que transformar, y tenemos motivos, como Subirats, para apoyarnos en la educación artística – y, sobre todo, CON las artes.

La enseñanza de las artes como factor redistributivo para la igualdad

La primera vez que las artes y su enseñanza aparecen explícitamente en el texto como una “solución” a los inquietantes datos sociológicos que manifiestan el impacto de las realidades familiares y económicas de los niños y jóvenes en los por lo menos aparentes objetivos educativos del nuestro sistema, lo hacen como uno de los que propone como “factores redistributivos”⁷. Para él, éstos son acciones necesarias para favorecer esos objetivos ideológicos, principalmente la igualdad, que en resumen es uno de los valores principales en lo substantivo de la educación, hasta ahora.

La igualdad tiene varias facetas que hay que reconstruir: por una parte, dice, hay que parar de confundir igualdad con homogeneidad; la realidad social es diversa y heterogénea, y uno de los aspectos de “vivir” (como tan bien sintetiza Morin en su “Enseñar a vivir”⁸) consiste en ser reconocido y en reconocer a lo otro, identificarse en la diversidad. Por otra parte, no podemos creer en la *igualdad de oportunidades* solamente a través de la educación obligatoria, pública y gratuita porque se ha demostrado que las *desigualdades en las condiciones de partida* de los niños y niñas (entornos familiares, culturales,

⁶ Catedrática de Didáctica del arte, UdG. IP del GREPAI y coordinadora del doctorado en la UdG.

⁷ Nuestra sociedad, dice, pretende la redistribución (también como valor substantivo). Pero no es posible una igualdad deseable si las condiciones de partida son demasiado desiguales.

⁸ Edgar Morin, 2017.

geográficos, económicos y sociales) marcan los límites de sus futuros. En este punto es dónde aparecen los factores económicos de corrección de las desigualdades de partida (“predistributivos”): un salario mínimo o algún tipo de renta básica, y una vivienda para todo el mundo. Juntamente con dos factores educativos: que todo el mundo tenga acceso a la educación infantil, sobre todo al ciclo 0-3 y, cómo el mismo sugiere de forma atrevida la incorporación de las enseñanzas artísticas desde el año 1 (Subirats, 2019). Gracias, Dr. Subirats.

El autor ya señala que esta cuestión tiene que ver con la educación postobligatoria, con la no formal y la extraescolar, con los equipamientos culturales y los centros de ocio y cultura infantil y juvenil (y para la segunda y tercera edad también). Con respecto de la educación obligatoria, lo hace con algunos ejemplos (los países nórdicos y su apuesta por las artes, residencias de artistas en escuelas e institutos, conexión con el entorno cultural) y lo sugiere en otros momentos de su reflexión, a los que ya llegaremos. En los aspectos instrumentales, dice que la educación para vivir y trabajar tiene que **ser ahora para** la creatividad y la conexión con el entorno cultural, y en los metodológicos, presta atención al espacio y la arquitectura, por ejemplo.

Siguiendo con sus propuestas de respuesta, hay que señalar que si se apuesta por la educación en el 0-3, significa que se apuesta por la educación con las artes y sus métodos de conocer, comunicar y hacer. Solamente un apunte para recordar lo que todas las pedagogas saben, que la idea de Malaguzzi⁹, desarrollada y demostrada en Reggio Emilia desde hace muchos años, es proporcionar a los niños y niñas, desde el año cero, una experiencia rica y significativa a través de las artes en conexión con el entorno. Malaguzzi se centra en la necesidad de ampliar y mantener, como mínimo, los cien lenguajes de los niños, en lugar de irlos restringiendo a medida que crecen, hasta que básicamente les queda sólo uno. Volveremos sobre este tema del lenguaje como potenciador de percepciones, cogniciones y comunicaciones, y apuntamos también que en estas pedagogías 0-3 y 3-6, será oportuno plantearnos seriamente qué formación artística necesitan sus maestras.

Aunque para mí no son necesarios más argumentos, por lo menos desde mi doctorado me planteo algunos interrogantes (aunque tal vez sea deformación profesional de sesgo teórico, ideológico y filosófico, típicamente universitario y desconectado) al respecto: *¿De verdad cualquier enseñanza artística va a conllevar todos los beneficios sociales que se supone? ¿Qué tipo de artes, de formas de arte, de métodos artísticos, de didácticas artísticas, de modelos y estilos y movimientos y objetivos, funciones e intenciones artísticas van a ayudarnos a transformar nuestros valores para mejorar el mundo? ¿De qué maneras, con qué objetivos y referentes, con qué preguntas y teorías de fondo, contribuirán realmente las artes a corregir las desigualdades, a combatir la homogeneización y el sinsentido, y a generar una nueva ética terrícola¹⁰ (= ecológica)?*

Educación con las artes en lo sustantivo: diversidad, identidad, autonomía y libertad.

Si vamos un poco atrás en la conferencia, observamos que Subirats describe en primer lugar cómo ha cambiado lo sustantivo en educación: resumiendo mucho, los valores eran libertad e igualdad, y a partir de ahora, o incluso de hace tiempo, deberían transformarse en autonomía y diversidad. También habla de salud, que interpreto bajo este epígrafe como metáfora de algo sustantivo y fundamental: la salud mental, espiritual y moral, es decir, la educación debería de contribuir al sentido, la educación es, o está, para construir un sentido de la vida común, compartido, social, pero también individual y de especie¹¹.

En cuanto a la diversidad, que define como la realidad social de este siglo y que afecta a todo tipo de identidades, capacidades y culturas, podría asociarse a la heterogeneidad para diferenciarla de la esencialista e imposible “igualdad” entendida como homogeneidad. El problema de la diversidad es que, en el marco democrático actual, constituye un pilar para la desigualdad. Sin entretenerme en abundar en

⁹ Hoyuelos, 2004. Malaguzzi: <https://www.grao.com/es/producto/los-100-lenguajes-de-los-ninos-y-las-ninas>

¹⁰ Edgar Morin (1999): Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Página 58: Capítulo VII. La ética del género humano.

¹¹ Ibidem

su argumento, deseo destacar el papel de la educación con las artes en este aspecto, por si se nos hubiera pasado por alto. Existen multitud de pruebas y estudios que muestran como las artes son un vínculo para la diversidad cultural¹² (que incluye, des de nuestro punto de vista, todas las diversidades). Existen también, por supuesto, estudios y artistas que exploran en profundidad la construcción y deconstrucción de las identidades y las diferencias.

Se trata de empezar a responder aquella pregunta que me hacía más arriba, ¿con qué artes y con qué clase de referentes, teorías y didácticas desarrollaremos esta nueva ética de la diversidad? Pues con una versión incluyente de las artes, evitando las jerarquías y dicotomías (arte mayor/artes menores, artes/artesanías, formalismo/funcionalismo, estética/ética, estudio/taller, belleza/significado, antiguo/moderno, vanguardia/tradición, occidental/primitivo), especialmente evitando el etnocentrismo, el androcentrismo y el elitismo. Con una versión significativa y transformadora: las artes sirven para hacer, decir, conocer y pensar cosas; no son solamente entretenidas y decorativas, aunque eso es también importante. Con una versión ecológica de las artes: responsable, contextualizada, con y para el sentido de lugar (la tradición y el patrimonio colectivo, los recursos naturales y humanos, el clima y la geografía), conectada con el entorno y la Tierra en general.

Re-uniendo este valor con la libertad, que se está confundiendo con “neoliberalismo”, y que desde una perspectiva ecológica es un valor sospechoso (porque es jerárquico, se trata de la libertad humana, y porque puede no tener en cuenta ni las consecuencias de los actos ni, simplemente, los demás seres y mundos, mucho menos los considerados inferiores y subalternos, o futuros, o pasados) Subirats propone cambiarlo por autonomía (capacidad de tomar decisiones y tener opiniones, de elegir, de ser autosuficiente) y nosotras lo asociaremos también a dos aspectos: la liberación y la alfabetización, para recordar, necesariamente, a Freire¹³. Y por supuesto, la democracia. En todo caso, aunque resulta muy fácil, intuitivo, relacionar las artes con la libertad de expresión y de acción, aunque resulta casi un estereotipo, (aunque... ¿todas las formas de enseñar arte, al menos, serían igualmente libres? Pues no, casi solamente el expresionismo y solamente en occidente y después de la II Guerra Mundial), no se agota aquí la capacidad de la educación con las artes en este sentido liberador/alfabetizador. Porque en resumen, las artes se dirigen a la persona como creadora y como receptora (¿siempre?). Las artes potencian (por lo menos lo permiten) (¿siempre?) el sentido crítico, que sería la síntesis de la liberación/alfabetización, y es la base de la “autonomía”. También en este sentido, es imprescindible que todos los pequeños de 0 a 6 años participen de la educación con las artes, como decíamos antes. Así, lo que introducimos aquí son dos argumentos concatenados:

- Las artes son lenguajes de conocimiento/comunicación del mundo. Para ser “alfabetizado” hay que hablarlos, leerlos, comprenderlos, interpretarlos y criticarlos (metalenguaje). Así, hablaríamos de que las artes son un componente esencial en una educación para la autonomía y la liberación, porque promueven las soluciones y los procesos de relación y comunicación originales, y divergentes, a la vez que son experimentadas, vividas y practicadas. Lo principal es que las artes (¿cuáles?) sumergen a cada uno o a cada equipo de “artesanos” en una acción productiva real de transformación del mundo, bajo su responsabilidad, y a la vez, comunicativa, relacional, interdependiente.
- En una perspectiva ecológica, es necesario potenciar, como contenido y como lenguaje, las formas alternativas de conocer y comunicar el mundo. Se entiende, alternativas a las palabras y a los números (o, por lo menos, hay que desafiar los límites de los lenguajes privilegiados de la ciencia y la cultura occidentales, haciendo arte con ellos). Este es uno de los cuatro ejes de una educación ecológica¹⁴, que por cierto, según algunos *radicales*, es la única que merece ser llamada educación¹⁵. Las artes son lenguajes y técnicas que conectan el cuerpo, la mente y el

¹² Joan Vallès, 2005.

¹³ Nucli Paulo Freire, UdG. 2019.

¹⁴ Calbó (2003).

¹⁵ Orr (1992), Prakash (1995).

espíritu, que integran el sentimiento y la percepción interior con los demás, a través de la transformación de la materia del mundo (sonidos, colores, formas, movimientos, objetos, espacios, etc.). Las artes se generan en los sentidos entre el yo y el mundo, y muy importante, nos abren nuevas perspectivas y nos muestran otros aspectos del mundo, más allá de las limitaciones clasificatorias de las palabras y de las cuantificaciones y abstracciones matemáticas.

En resumen, el sentido crítico aparece cuando nos damos cuenta de que las representaciones del mundo son eso, representaciones (sean en palabras, números o colores), y que por tanto son construcciones, luego conllevan o median un discurso sobre como es el mundo. Ese discurso es el que hay que desenmascarar, y para hacerlo, necesitamos ser literatos (alfabetizados) y en estado de liberación.

En este punto abriré un paréntesis. ¿Por qué no estaba la “fraternidad” en esos valores substantivos (y lo pregunto porque creo que es un valor ecológico fundamental, especialmente si la fraternidad incluye la sororidad y, sobre todo, la empatía, la interdependencia y mutua responsabilidad para con el planeta y todos sus habitantes vivos y no vivos)? ¿Tal vez estaba? Y ¿por qué no aparece tampoco en los “nuevos”?

En definitiva, añadiría a estos valores fundamentales la ecología, y la democracia basada en una ética consistente: la ecología. Es una repetición retórica. Lo incisivo es que con las artes podemos abordar todos estos valores, de manera ingenua e intuitiva, pero sobre todo, de manera consciente, crítica, responsable.

El enfoque artístico en la dimensión instrumental: las artes para el trabajo y la vida

Un poco más adelante, Subirats aborda la faceta instrumental de la educación, muy afectada, en este caso, por el desarrollo y el mercado tecnológicos y lo que llamamos, más bien como metáfora, Inteligencia Artificial. La cuestión es que pasan dos cosas: que la gente tiene menos trabajo, así que tiene que cambiar a lo largo de la vida de trabajo; y que la gente no está preparada para este nuevo tipo de trabajo. Aunque no sea el momento, habría que discutir qué tipos de trabajo y de mercados de trabajo, además, son pertinentes y éticos.

Para responder a estas nuevas situaciones, es obvio que tendremos que enseñar otro tipo de cosas. También las tendremos que aprender de otra manera: en otros espacios, a lo largo de la vida... Para ser muy breve, el sociólogo apunta además que, más que enseñar profesiones o montones de datos, hay que enseñar adaptabilidad, creatividad y flexibilidad, y hay que olvidarse de los saberes demasiado definidos y especializados.

Quiero apuntar muy rápidamente el papel de las artes en esta perspectiva de la educación para trabajar (=vivir dignamente) en el siglo XXI, puesto que es una cuestión que he reflexionado en varias ocasiones¹⁶.

Por una parte, hay que tener en cuenta que la invasión tecnológica precisa enormemente una serie de capacidades que tienen que ver con la forma, la estética, el diseño, el lenguaje y la comunicación visual (y musical). Lo repito por enésima vez, el profesor Jason Ohler (2003) lo definió fantásticamente en “Arte: la cuarta competencia básica en la era digital”¹⁷. Para una iniciada en las artes, esta lectura es reveladora de la evidencia, aunque para los no tan iniciados, seguramente es un poco difícil, ya que falta, como decíamos, alfabetización y consciencia crítica de que el lenguaje de la tecnología es básicamente visual (y artístico/estético en general), y habrá que saber utilizarlo, leerlo, y criticarlo. Empieza así:

Tuve hace años una de estas revelaciones que me ayudó a comprender uno de los cambios fundamentales subyacente en la revolución educativa que ha generado Internet. No me refiero a la

¹⁶ M. Calbó Angrill, 2007.

¹⁷ Jason Ohler, 2004: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Profesor16> consultado por última vez el 12 de octubre de 2019.

creación de comunidades de aprendizaje a distancia; ni al uso de hipermedia para aprender de manera asociativa en lugar de lineal; ni a la creación del acceso al conocimiento en cualquier momento, desde cualquier lugar; ni al ingreso por demanda para satisfacer las exigencias permanentes de aprendizaje de una fuerza laboral móvil; ni a otros cambios en el modo de aprender y trabajar. Aunque éstos son cambios importantes que tienen poco más de una década, solamente son síntomas de un cambio mayor tan penetrante y que ha perneado tanto nuestra experiencia, que no nos percatamos de su existencia.

Me refiero al hecho de que el ambiente multimedia de la red, así como mucho de lo que experimentamos a través de nuestros computadores, hace necesario que los alumnos piensen y se comuniquen como diseñadores y como artistas. Llegó la era del arte, se está quedando atrás el mundo centrado en textos que nos ha orientado durante tanto tiempo. El idioma del arte se ha convertido en el siguiente alfabetismo, en el cuarto pilar básico del currículo. Ya no necesitamos detenemos en la discusión de si el arte debe ocupar un lugar central y permanente en el programa escolar; debe hacerlo.

Por otra parte, yo misma escribí una aportación en el marco de lo que en Catalunya se denominó “Debate Curricular”, que titulé precisamente “*Aprender amb l’art per a viure, per a treballar, per a ser feliços*” (Muntsa Calbó, 2007)¹⁸ y en el que, además de algunas de las cosas que he apuntado en este texto y de citar a Ohler¹⁹, me dediqué a llamar la atención sobre el hecho (para mí, es un hecho) de que el arte es una competencia básica para generar, crear, emprender y realizar muchos tipos de “trabajo”, y no solamente en la era digital, o no solamente por causa de la tecnología. Prefiero traducir al castellano esta larga auto-cita:

Esto nos llevaría rápidamente a considerar (...) la idea de que la competencia en arte es importante para vivir en esta sociedad, para poder trabajar y por tanto ser más libres. (...) nos interesa mucho, más allá de lo que a menudo hemos resaltado (expresión, creatividad, sensibilidad, emoción, valores, crítica), evidenciar que el área es útil e imprescindible, para las futuras vidas y por tanto profesiones y trabajos de estos niños y jóvenes.

Como usuarios-receptores, y como fabricantes/creadores/diseñadores, (...) la abundancia de profesiones actuales que están vinculadas a una buena formación en las artes visuales/plásticas como: diseño (gráfico, interiores, moda, industrial, etc.), arquitectura (urbanismo, jardinería, paisajismo, ingeniería, infraestructuras), artes tradicionales (pintura, escultura, dibujo, grabado), i derivaciones (ilustración infantil, científica, informativa; escenografía, decoración, joyería, vestuario, zapatería, maquillaje), oficios artísticos (artesanías diversas, costura y bordado, cerámica, carpintería, forja, tapicería, etc.), imagen y audiovisuales (cine, vídeo, animación, publicidad, espectáculos diversos, documentales, reportajes, televisión, edición de música, espectáculos multimedia, juegos de videoconsolas y de ordenador, diseño de webs, etc.) es obvia. Por lo tanto, la propia supervivencia profesional, el encontrar trabajo, también depende de una buena preparación en estos campos, no es solamente una cuestión de vivir más armónicamente, no es únicamente cuestión de entrar en flujo, no es solamente cuestión de gestionar las emociones y los sentimientos de una manera sabia i creativa, es también cuestión de integración social, de tener trabajo, de sobrevivir en esta sociedad.²⁰

Me doy cuenta de que me dejé muchas cosas, el texto tenía que ser corto, pero creo que la idea se entiende. La peluquería, aunque tal vez la pueden practicar los robots, es una especie de trabajo escultórico y de diseño, sin ningún género de duda. La fotografía se usa en todo momento y para todo. No comenté las profesiones relacionadas más directamente con la música, por ejemplo, porque el texto era sobre mi especialidad. ¡Qué más decir de la gastronomía, de la cocina! Como homenaje a la hija de Subirats, hacer un buen portfolio tendrá algo que ver con una buena formación artística. Y, por cierto, ser maestra o educador, también.

Por último, un apunte sobre el aspecto de la creatividad y la flexibilidad, tan necesarias para adaptarse y vivir dignamente en este tercer milenio. También es casi un estereotipo considerar que las artes son estrategias y procesos creativos y por ello mis estudiantes tienen claro que la clase de arte es donde se tiene que abordar y potenciar la creatividad. Pues bien, no es solamente en esa clase, pero desde luego, es un territorio fértil para esa actitud. Lo que quiero resaltar es que la creatividad, como dicen mis colegas

¹⁸ Muntsa Calbó, 2007.

¹⁹ Publicación de este documento en EDUTEKA: Febrero 06 de 2003. Página 1

²⁰ Muntsa Calbó, 2007: 140-141.

Owen y Martínez²¹, consiste, en primer lugar, en “ver diferente”. Si vemos diferente, haremos diferente. También Berger²² escribió que todo buen creador es, en primer lugar, un gran receptor. Percibir diferente sí que es un buen objetivo para la educación artística contemporánea: percibir entre todos o solos, aprender de las percepciones de los otros, percibir otras diferencias y otras analogías, percibir otras relaciones, otros rasgos, otras dimensiones del mundo. Y un aviso a mis estudiantes-de-maestra: hay que explorar la creatividad, hay que desconstruirla, para reconvertirla en creatividad crítica (Adams & Owens, 2016) y eco-ética.

En definitiva, lo que se deduce importante para sintetizar la aportación de las artes en lo instrumental, es que la educación artística, además de ser accesible a todas las personas, además de ser fundamental en los primeros y en los terceros años, además de ser multicultural, ecologista y liberadora, tiene que ser de calidad; tiene que servir para percibir, interpretar y valorar (desde la sensibilidad y la estética hasta el sentido crítico) y tiene que instruir en técnicas y lenguaje de manera auténtica. Dicho de otra manera, tiene que ser educación, pero también tiene que ser artística.

Educación con las artes y dimensión didáctica: el espacio como metáfora

Subirats sugiere como un elemento susceptible de transformación urgente (física y conceptualmente) el espacio de aprendizaje. Lo relaciona con el factor de la igualdad de oportunidades y de condiciones de partida y lo ejemplifica precisamente en el ciclo 0-3, ya que son las escuelas infantiles las que mejor lo han comprendido y lo han encarnado. Luego vuelve a surgir la cuestión del espacio, que ya no puede ser como en el siglo XIX, y que tiene que abrirse al contexto. Se trata de la ampliación del espacio educativo: ahora tiene que ser también la calle, el parque o el huerto, el mercado, la biblioteca, el museo y el auditorio, las empresas y el ayuntamiento, el teatro y el cine. Los equipamientos culturales y de ocio y las propias ciudades tienen que conectarse con las escuelas, los institutos, las universidades y los centros de formación de todo tipo.

Consideramos que esta cuestión tiene mucho que ver con la formación artística de maestros y maestras, educadores y cargos del departamento de educación, familias y alcaldes. Tiene que ver con, otra vez, la presencia de la percepción estética y del lenguaje del arte, de la arquitectura, la sensibilidad y la empatía EN la educación. La realidad es que tenemos múltiples ejemplos de profesorado de nuestro campo que investigan y practican esta conexión²³, y en nuestro caso, ofrecemos a nuestras estudiantes de infantil una asignatura optativa dentro de una mención con el nombre de: **Creación de espacios y entornos estéticos**, y como otras universidades, tenemos algún profesor que es arquitecto/a en nuestra área de Girona.

Pero, para nosotras, esta cuestión es solamente una parte, una dimensión, de lo que nos gusta llamar educación CON las artes, y **arte-comunicación** educativa. Es decir, enfocarnos también a utilizar conscientemente (y sabiamente, a poder ser) las artes como métodos y recursos didácticos, para enseñar a aprender lo que sea.

Educación CON las artes incluye la enseñanza artística, la educación estética y crítica, la educación creativa, pero también resalta, sobre todo, las artes en el contexto educativo en general. María Acaso, otra profesora experta de nuestro campo, nos ofrece generosamente un término y un libro para explorar esto, Art-Thinking²⁴. En nuestro grupo, intentamos desarrollar un proyecto que titulé “arte-comunicación” y que se refería esencialmente a lo mismo, a cómo los docentes utilizamos las artes, a menudo inconscientemente, para aprender cosas, las que sean. Tenemos en Girona trabajos finales de grado elaborados en contextos escolares reales, experimentados por estudiantes en prácticas, en que las artes son importantes en un proyecto de ciencias, otros en que se enseñan matemáticas con las artes, otros en

²¹ Adams, J. and Owens, A. (2015): Creativity and Democracy in Education: practices and politics of learning through the arts. London: Routledge.

²² John Berger, 2004.

²³ Isabel Cabanellas y Clara Eslava, 2005. Rosario Gutiérrez Pérez, 1998.

²⁴ María Acaso y Clara Megías, 2017.

los que se aprenden valores, ecología, emociones o lectura con las artes visuales, el teatro y la música. Otros TFG estudian y aplican cambios en los espacios escolares en los que hacen las prácticas: rincones de emociones, el patio, la biblioteca. Escribimos sobre el “dibujo didáctico”²⁵ en el congreso de didácticas específicas de 2010 y vi como mis hijos aprendieron inglés porque cantan en inglés, en clase y fuera. En síntesis, las artes constituyen un medio didáctico excelente, en el aspecto espacio-temporal y en el aspecto estratégico, táctico y comunicativo. Como también, y desde una perspectiva muy diferente a la de Subirats, se encarga de promocionar el economista y profesor de Columbia Xavier Sala i Martín, por ejemplo en su programa de TV3 “Economía en colors”²⁶.

CONCLUSIONES O INTERROGANTES. LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN COMPROMETIDA CON LA SOCIEDAD.

Para concluir, más que repetir sucintamente las pequeñas inmersiones en los aspectos que me sugirió la lectura de la lección de Subirats (2019), quisiera recoger alguno de los interrogantes que se han abierto, especialmente los que sirvan al objetivo de seguir investigando y mejorando en mi campo, la didáctica de las artes, para maestros/as de infantil y primaria, con perspectiva ética y ecológica.

Mis “pequeñas inmersiones” se han enfocado a profundizar, apoyar, y sobre todo, ampliar su propuesta educativa democrática y social para poder vivir a partir de ahora en este contexto de crisis ecológica, neoliberalismo, desigualdad, diversidad social y tecnología. He intentado incidir en las dimensiones substantivas, instrumentales y didácticas de la educación, a partir de su selección, y sobre todo, a partir de su “atrevida” propuesta de solución de alguno de estos desafíos, que no es otra que “incorporar las enseñanzas artísticas a la educación desde el año uno”.

Lo que hemos estado haciendo es intentar evidenciar que la educación con las artes no solamente facilita o potencia, como él decía, la igualdad de condiciones de partida y por tanto de oportunidades, sino que, además y sobretodo, poner las artes en el corazón de la educación, pero también en el contexto didáctico, en la formación del profesorado, en el contenido substantivo ético-crítico, y en el eje instrumental (con las artes se consigue trabajo), tanto en educación obligatoria como en todas las demás, es un claro indicio de compromiso social. Que, como decíamos con el título, una educación comprometida eco-socialmente tendrá las artes en su núcleo, en su método, en sus espacios y en sus maestras. Que, por último, no hay mayor compromiso social educativo que desear y practicar una educación de calidad para todas las personas. Y que la educación de calidad, está estudiado²⁷, tiene que ver con la calidad de la educación artística (en términos oficiales, aunque es más descriptivo “educación con las artes”).

Nos hemos preguntado varias veces si esto ocurre sean cuáles sean los métodos y los referentes artísticos que se enseñan y aprenden. Si cualquier creencia (teoría) del valor y del significado del arte acompaña una visión “diferente”, creativa, moral y social a la vez. Aunque dediqué mi tesis a esta cuestión²⁸, entrando en la aproximación y la defensa de una teoría verde para el arte en educación, la conclusión es que lo importante es la sospecha, la deconstrucción de los significados que median las obras, a través de las funciones, los temas, las autorías, los procesos, los materiales y las formas empleados. Es decir: hay que seguir investigando, no con la intención de crear un **canon** (¡otro!) o una lista negra, sino con la intención de hacernos las preguntas pertinentes y revelar/adaptar los valores y las metáforas con sentido eco-social. Hay que desvelar (criticar) las jerarquías androcéntricas, etnocéntricas y en favor de un estilo de vida urbano, y consumista, en favor de la libertad con respecto de la responsabilidad y la empatía. No hay que avalar las visiones desconectadas de la gente y de la Tierra, la separación del arte y la vida, el desprestigio del cuerpo, el menosprecio de las artesanías y de los oficios “femeninos”, y de las creaciones colectivas. Hay que apoyarse en el arte que se entiende, que es útil, que

²⁵ Muntsa Calbó, 2010.

²⁶ <https://www.ccma.cat/tv3/economia-en-colors/> También en libro: X. Sala i Martín (2015): Economía en colors.- Rosa dels Vents.

²⁷ Anne Bamford, 2009.

²⁸ Muntsa Calbó: Green Aesthetics and Education through art (2004, comunicación); Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas (2003); Educación artística ecológica: ¿se acabó la historia? (2003, comunicación).

transforma nuestras mentes, que nos permite reconocernos y comprendernos, reivindicar y celebrar, y que incluso, nos abriga (o nos refresca) y nos alimenta. En definitiva, potenciar una visión y una teoría de base ecológica, contextualizada, interdependiente, e inclusiva, de las artes.

Otro interrogante que no hemos podido tratar circula en torno de la preparación necesaria para futuras y futuros artistas (sobre todo, en el ámbito de la música), más allá de la educación obligatoria para la vida, de la educación no formal y en el tiempo libre, de la educación para vivir con sentido. Esto nos lleva a plantear el quizás más importante asunto que todavía no hemos tocado directamente: ¿Qué tipo de maestros, maestras, educadoras y mediadores (por seguir con Subirats), en el caso de que definitivamente estemos convencidas de este cambio eco-socio-artístico, necesitamos? ¿Cómo se tendrían que formar? ¿Cuál es el papel de los colaboradores del entorno artístico: artistas, comisarios, actrices, directoras de cine? ¿Hay que preparar especialistas en las artes, en todas, en algunas, en cuáles? ¿O es mejor que todas y todos tengan una formación consistente y auténtica, tanto en las artes como en sus intersticios, y que se apoyen en agentes externos, para lo cual también habrá que formarse? ¿Es posible? ¿Con qué métodos les formaremos: art-thinking, aprendizaje servicio, aprendizaje colaborativo, proyectos y problemas, prácticas en museos y centros culturales, investigación en la acción? ¿Qué tenemos que cambiar en la universidad? ¿Qué debería tener en cuenta el sistema educativo, al contratar un docente, además de sus títulos?

Hubiera querido dedicar más tiempo a esta cuestión, aunque algunas de las respuestas se encontrarían en los autores que he mencionado, y también desgranando los significados y las apuestas de mi texto. Sin embargo, es una línea abierta a la investigación en el asunto de formar docentes CON las artes, a lo que nos dedicamos. Así pues, continuará.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós Ibérica.
- Adams, J. y Owens, A. (2015). *Creativity and Democracy in Education: practices and politics of learning through the arts*. London. Routledge.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU!: el papel de las artes en la educación*. Octaedro. Madrid.
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*.- Taurus. Madrid.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó. Barcelona .
- Calbó Angrill, M. (2003). Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, Vol. 27, 48-60
- Calbó Angrill, M. (2004). Green aesthetics and education through art. En: Frois, J.P., Andrade, P. & Marques, J. (ed): *Art and Science. Proceedings of the XVIIIth Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, IAEA, Lisboa*. 360-363.
- Calbó Angrill, M. (2007): "Aprender amb l'art per a viure: per a treballar, per a ser més feliços, per a ser més lliures". En: X. Besalú, M. Falgàs, J. Godoy i A. Romero (eds.). *Mestres del Segle XXI*.- CCG Edicions. Girona. 135-142
- Calbó Angrill, M. (2010). *Dibujo didáctico*. A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona: Universitat. [Consulta 13 octubre 2019]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10256/2800>
- Fibla, J.M. (1997). "El Arte ante la problemática ambiental contemporánea". En: NOVO, M. i LARA, R. (coords.), *La Interpretación de la problemática ambiental: Enfoques Básicos II*.- Madrid, Fundación Universidad-Empresa. 278-308
- Gutiérrez Pérez, R. (1998): *La estética del espacio escolar: estudio de un caso*. Oikos-Tau
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.- Octaedro.
- Nuclí Paulo Freire (2019). *Pedagogia de l'oprimit – Paulo Freire 50 aniversari*. Girona: SPUDG
- Morin, E. (2017). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Morin, E. (1999): *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Ohler, J. (2003). “Arte: la cuarta competencia básica en la era digital”. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Profesor16> (consultado por última vez el 12 de octubre de 2019).
Publicación de este documento en EDUTEKA: Febrero 06 de 2003.
- Orr, D. (1992): *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*.- State University of New York, Albany.
- Prakash, M.S. (1995): Ecological Literacy for Moral Virtue: Orr on (moral) education for postmodern sustainability.- *Journal of Moral Education*, 24 (1), 3-18
- Remer, J. (1990): *Changing Schools through the Arts. How to build on the power of an idea*. ACA Books: American Council for the Arts, New York.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-11.
- Vallès, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. (Tesis doctoral). Girona: Universitat de Girona.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

Gemma Díaz
Maria Pallisera
Judit Fullana
Montserrat Vilà
Carolina Puyalto
Montserrat Castro
Ana Rey

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: Este artículo plantea distintas reflexiones en torno a algunos de los retos que debemos afrontar con el fin de potenciar la inclusión social y la participación ciudadana de las personas con discapacidad (y concretamente con discapacidad intelectual) en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). De acuerdo con la idea que la educación ofrece una vía para la construcción de la identidad ciudadana y sus valores, proponemos tres desafíos relacionados con distintos artículos de la CDPD y que todavía constituyen un reto para nuestra sociedad: 1) el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, 2) los apoyos a los jóvenes con discapacidad en su proceso de transición a la vida adulta, y 3) el derecho de las personas con discapacidad a participar en la construcción de conocimiento.

Palabras clave: Inclusión social; ciudadanía; discapacidad intelectual; Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Abstract: The purpose of this paper is to discuss some critical issues to advance in social inclusion and citizen participation of people with disabilities (in particular, intellectual disabilities) within the framework of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). Following the idea that education offers a way for the construction of citizen identity and its values, it is proposed and discussed here three challenges related to different articles of the CRPD, namely: 1) the right to a inclusive, equitable and quality education, 2) support for young people with disabilities in their process of transition to adult life, and 3) the right of persons with disabilities to participate in the construction of knowledge.

Keywords: Social inclusion; citizenship; intellectual disabilities; Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Autoras

Gemma Díaz
Maria Pallisera
Judit Fullana
Montserrat Vilà
Carolina Puyalto
Montserrat Castro
Ana Rey
Universitat de Girona
Correo-e: gemma.diaz@udg.edu

Cita del Artículo

Díaz, G., Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Puyalto, C., Castro, M. y Rey, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(1), 38-49. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para mejorar la vida de todas las personas. La Agenda 2030 cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y el cuarto (ODS4) se define como Educación de Calidad y se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 19). Esta Agenda 2030 parte del principio del derecho a la educación de todas las personas y confía en el potencial de la educación inclusiva y equitativa como instrumento para mejorar la calidad de vida de las personas. A aquellos a los que nos interesa y preocupa la educación nos inquieta que todavía sea necesario convertir en un reto internacional prioritario el derecho a la educación y el derecho a la educación inclusiva y equitativa.

En muchos países se atiende a los niños con discapacidad en el sistema de educación general, mientras que en otros se mantiene la separación y los niños con discapacidad se escolarizan en escuelas especiales. De este modo, la calidad y la forma de escolarización que reciben los niños y niñas con discapacidad –a menudo en escuelas segregadas– puede agravar su exclusión social y la visión discriminadora y estigmatizante de la sociedad acerca de la discapacidad (Campaña Mundial para la Educación (CEM), 2014). Así pues, en cuanto al acceso a la educación y a la educación inclusiva y de calidad de los niños y jóvenes con discapacidad, sigue existiendo una situación de grave discriminación que debe resolverse. En el Estado español y Catalunya son claramente visibles algunas barreras y obstáculos a la educación inclusiva relacionados tanto con la presencia del alumnado con discapacidad, como con su participación y aprendizaje. Y más específicamente, con la permanencia y la progresión entre las distintas modalidades y etapas educativas, con la información y formación de los distintos agentes educativos, con la insuficiencia de recursos profesionales y materiales para la inclusión, con los modelos tradicionales de educación, con los valores y las ideologías discriminatorias, etc. (Toboso et al., 2012; Núñez, 2019).

Asimismo, una vez superada la etapa de escolarización obligatoria –con éxito o sin él–, los jóvenes con discapacidad (y concretamente con discapacidad intelectual) se enfrentan a nuevos obstáculos y barreras. Hay muy pocos jóvenes con discapacidad con estudios profesionales de grado superior o estudios universitarios, con las repercusiones que esto conlleva en sus oportunidades de inclusión laboral. Una vez finalizados los estudios obligatorios, estos jóvenes disponen de pocas opciones formativas reales, así como de pocos o nulos apoyos para decidir qué itinerario –formativo y/o laboral– desean seguir y cómo quieren llevarlo a cabo.

Además, y de forma general, un elemento clave que caracteriza el recorrido vital de las personas con discapacidad es la poca atención y consideración que reciben sus opiniones y puntos de vista sobre cuáles son, según ellos mismos, sus necesidades e intereses. En otras palabras, la voz de las personas con discapacidad ha sido ignorada durante décadas. Aunque en los últimos años se empieza a reconocer su valor, los precedentes indican que la opinión y criterio de las personas con discapacidad han sido escasamente valorados por parte de los agentes sociales y políticos a la hora de analizar y plantear transformaciones tanto de servicios como de políticas y prácticas sociales y educativas.

Considerando las dimensiones sustantiva e instrumental de la educación, este artículo pretende formular distintas reflexiones en torno a desafíos que debemos afrontar con el fin de potenciar la inclusión social y la participación ciudadana de las personas con discapacidad (y concretamente con discapacidad intelectual) en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006). Basándonos en la idea de que la educación ofrece una vía para la construcción de la

identidad ciudadana y sus valores, a través de este artículo planteamos tres desafíos relacionados con distintos artículos de la CDPD y que todavía constituyen un reto para nuestra sociedad. Estos desafíos son 1) el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, 2) los apoyos a los jóvenes con discapacidad en su proceso de transición a la vida adulta, y 3) el derecho de las personas con discapacidad a participar en la construcción de conocimiento.

DESAFÍO 1. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD

El primer desafío que planteamos hace referencia a la educación que reciben los niños y niñas con discapacidad. A nivel mundial, se estima que 93 millones de niños viven con una discapacidad moderada o severa (CEM, 2014). En la mayoría de países con ingresos bajos y medios, los niños con discapacidad tienen más probabilidades de no escolarizarse o de experimentar barreras para alcanzar una educación de calidad que cualquier otro grupo de niños. Para explicar las razones que impiden o dificultan el acceso de los niños con discapacidad a la enseñanza debemos referirnos a distintas situaciones: el poco conocimiento de las diferentes formas de discapacidad y de las necesidades de los niños, la falta de formación de los docentes y de instalaciones físicas adecuadas, y sobre todo las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia.

Así pues, es evidente la necesidad de plantearse el derecho a la educación y el derecho a la educación inclusiva y equitativa como un objetivo prioritario a nivel internacional. Un punto de inflexión importante en este sentido es la CDPD de la ONU en 2006.

En el artículo 24 de la CDPD (ONU, 2006) se expone que el derecho a la educación de las personas con discapacidad exige que éste se haga efectivo sobre la base de la igualdad de oportunidades y sin discriminación, estableciendo “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”, y favoreciendo así el desarrollo máximo del potencial humano, la personalidad, los talentos y la creatividad sin exclusiones por motivo de discapacidad. Se define también el acceso a una educación primaria y secundaria inclusivas, de calidad, gratuitas, en igualdad de condiciones y en la comunidad donde cada uno vive. Para todo ello se deben imponer necesariamente los ajustes que hagan falta en función de las necesidades individuales y la provisión, en contextos de plena inclusión, de medidas de apoyo personalizadas y efectivas que favorezcan el máximo el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

Así, si ponemos la mirada en el período posterior a 2006, probablemente no sea erróneo afirmar que, en general, se está poniendo un poco más de atención a la exclusión en educación por motivos de discapacidad, y que el apoyo político a la educación inclusiva va tomando forma de leyes, programas, orientaciones, etc. Sin embargo, en un amplio número de países existe claramente una brecha entre el discurso teórico y sus compromisos en forma de políticas y acciones. En el Estado español y Catalunya también. Así, después de más de 20 años de la Declaración de Salamanca (1994), con una Convención firmada y ratificada en el año 2008, y con un Real Decreto 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, parecería que en el Estado español y Catalunya la educación inclusiva debería haber llegado a un estado avanzado y de cierta madurez. No obstante, algunas voces (Carbonell, 2014; Echeita, 2009) apuntan que no solo puede decirse que a los planteamientos inclusivos en educación les queda mucho camino por recorrer, sino que lo que se produce en algunos contextos es una regresión o un inmovilismo en los modelos y las prácticas más inclusivas. En este sentido, Slee (2012) considera que lo que se está produciendo es una “acomodación razonable” del lenguaje que hace que se denominen como inclusivas, realidades y prácticas que son opuestas o por lo menos están aún lejos de merecer ese calificativo.

Vamos a presentar más detalladamente esta situación en el contexto europeo, así como en el más próximo, ilustrándola con distintas aportaciones teóricas, algunos datos cuantitativos y algunos resultados de trabajos y estudios.

Para empezar, es imprescindible situar el foco en la *presencia* o no presencia del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria. De modo general, son muchos los niños con discapacidad que

están escolarizados en entornos segregados, ya sea en escuelas de educación especial o en programas especiales dentro de escuelas ordinarias. De acuerdo con los datos aportados por el Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011 (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2011), en Alemania, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Letonia, Suecia y Suiza todos o casi todos los niños con discapacidad asisten a la escuela en contextos segregados; en cambio, en el otro extremo del espectro encontramos a Chipre, España, Escocia, Irlanda, Islandia, Lituania, Malta, Noruega y Portugal, países en los que son pocos los niños con discapacidad que no asistan a escuelas ordinarias.

Esta información confirma que en estados firmantes y que han ratificado la CDPD (los de la Unión Europea y otros de la región de Europa) muchos de los niños y jóvenes con discapacidad asisten a la escuela o aula especial; será que no hay forma de reducir la distancia entre el discurso teórico y la realidad y que la inclusión se conceptualiza de forma distinta según el modelo ideológico y político de los estados o incluso según su compromiso económico con la educación. En el Estado español y Catalunya, aunque las cifras son aparentemente tranquilizadoras, debemos ocuparnos del estancamiento y de una cierta regresión en lo que concierne a la escolarización en entornos ordinarios de los niños y jóvenes con discapacidad (Vilà, 2019).

De todos modos, de acuerdo con el concepto de inclusión tal como lo entendemos, asegurar la *presencia* de los niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas ordinarias no es ni mucho menos suficiente; ya que no hay inclusión sin *participación* y *aprendizaje* (Ainscow y Miles, 2009).

Cuando hablamos de *participación* nos referimos a asegurar en todo el alumnado el bienestar personal y emocional, la escucha de sus voces, la interacción con los iguales y las relaciones sociales con los compañeros y el profesorado, la participación activa en las tareas académicas y de juego, el aprendizaje acorde a las necesidades particulares, y los apoyos y las adaptaciones del contexto escolar al alumnado en caso que estos sean necesarios. Entre los estudios que ilustran la falta de participación real del alumnado con discapacidad destaca el que coordinó Pijl (2007) con distintos equipos de investigación de Noruega, Holanda y Alemania. Sus resultados confirmaron que la simple presencia no conduce a más contactos sociales y amistades entre alumnos con y sin discapacidad (Pijl, 2007).

En cuanto al *aprendizaje*, son distintos los estudios internacionales que avalan que, si bien la presencia de alumnado con discapacidad no correlaciona positivamente con el rendimiento del alumnado en general, la influencia no es en ningún caso negativa en términos de rendimiento del alumnado sin discapacidad (Cole, Waldron y Majd, 2004; Farrel, Dyson, Polat, Hutcheson y Gallannauger, 2007; OMS, 2011). Desde esta realidad, estamos de acuerdo con Cole et al. (2004) cuando afirman que, si no se pueden constatar diferencias significativas en el rendimiento académico ni tampoco en desarrollo, está claro que educar un alumno con discapacidad en los contextos menos restrictivos no es solo una opción razonable, sino que debería ser prioritaria.

En este sentido, aunque es cierto que los gobiernos deben asegurarse que tanto la legislación como las políticas sobre educación garanticen la eliminación tanto de las discriminaciones como de las barreras que obstruyen la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, no basta con formular leyes o decretos ni con emitir informes de ámbito internacional, sino que debe existir *compromiso y acción real a tres niveles: político*, de la *comunidad educativa* en su conjunto, y del planteamiento educativo de los *centros* y el *profesorado*.

En primer lugar, planteamos que las políticas deben ser claras y comprometidas con la educación inclusiva, deben ser sistémicas y siempre enfocadas desde la perspectiva de los derechos de las personas, y que atiendan a todos los componentes del sistema educativo que necesitan mejorar: la formación de los profesionales de la educación, las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, los contextos en los que participan y aprenden los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como las actitudes y la lucha contra los estereotipos.

En segundo lugar, debemos reconocer que los conceptos erróneos que rodean a la educación inclusiva continúan frustrando los intentos a la hora de incorporarla y ponerla en práctica. La educación inclusiva se considera demasiado costosa, una opción no viable y que exige demasiados cambios de los responsables políticos, pero también en las familias y en las actitudes de las comunidades (CEM, 2014). Por ello, se requiere de un compromiso continuo de la comunidad educativa con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011).

Por último, no debemos olvidar que también se debe pensar en la inclusión educativa de manera local y situada, prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2011). Existen múltiples experiencias exitosas de inclusión de alumnos con necesidades especiales que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación (ASPASIM, 2014; Macarulla y Sáiz, 2009; Breto y Pujolàs, 2010).

Y nos gustaría terminar la reflexión sobre el desafío del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad con un apunte sobre Catalunya. En octubre de 2007 se publicó, después de tres años de un proceso de diálogo intenso entre profesionales y expertos, así como entidades, asociaciones y familias, el *Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*²⁹. El texto de este *Decret*, que sustituye el de 1997, pretende sentar las bases para que todos los niños con discapacidad tengan garantizado el derecho, si sus familias lo quieren, a una escuela ordinaria, tal como recoge la CDPD. Sin embargo, a pesar de que esta publicación representa a nivel de discurso teórico un paso adelante en la voluntad de avanzar hacia el hito de la educación inclusiva, en verano de 2019 la capacidad sociopolítica y económica para hacerla realidad es una incógnita, o mejor incluso, un reto importante y una oportunidad para toda la comunidad. No olvidemos que en las aulas catalanas hay, según datos del curso 2017-2018³⁰, 24.014 alumnos con necesidades educativas especiales (un número elevado de ellos fruto de una discapacidad intelectual o de un trastorno del espectro autista, pero también con discapacidad sensorial, neuromotora, etc.), de los cuales un 28,5% (es decir 6.839 alumnos) están en centros de educación especial y que esto mueve actualmente mucho profesorado, profesionales especialistas, recursos materiales, y creencias, modelos y actitudes.

DESAFÍO 2: LOS APOYOS A LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD EN SU PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Las transiciones en general constituyen momentos del ciclo vital especialmente complejos. Concretamente, en el proceso de transición a la edad adulta y vida activa confluyen los cambios psicobiológicos propios de la adolescencia con el final de la etapa de educación obligatoria, y con ello la toma de decisiones vinculada a la inclusión sociolaboral. En esta sección abordamos dos cuestiones a las que se ha hecho referencia en la sección anterior (Desafío 1), y que configuran el segundo de los retos a abordar en este artículo: el reto de ofrecer a los jóvenes con discapacidad los apoyos necesarios y adecuados para favorecer su tránsito a la vida adulta. La primera cuestión que aquí se plantea consiste en *asegurar la continuidad de los apoyos* que permita a cada joven trazar un recorrido acorde con sus necesidades e intereses, con la mirada puesta en el horizonte de la inclusión sociolaboral; mientras que la segunda cuestión se vincula con la *construcción de las relaciones sociales* que, además de facilitar la participación social, constituyen potenciales apoyos informales que pueden facilitar el proceso de inclusión.

La continuidad de los apoyos a lo largo del recorrido formativo

Para las personas con discapacidad (y especialmente con discapacidad intelectual) completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) supone en muchas ocasiones un punto final en su proceso educativo formal. A pesar de los avances esperados, transcurridos más de 10 años desde la

²⁹ Decreto de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

³⁰ Datos procedentes del *Servei d'Estadístiques del Departament d'Educació* (Generalitat de Catalunya).

promulgación de la CDPD (ONU, 2006), y de su ratificación por el Estado español, las estadísticas muestran que las personas con discapacidad continúan experimentando numerosas situaciones de discriminación en el ámbito de educación y formación, entre otros (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), 2016). Existe una brecha en el nivel educativo entre jóvenes con discapacidad y la población sin discapacidad de la misma edad: el porcentaje de jóvenes con discapacidad con estudios profesionales de grado superior y universitario es mínimo (Huete, Quezada y Caballero, 2016). Con ello, sus posibilidades de inclusión laboral se ven reducidas de forma considerable, y condicionadas al desarrollo de tareas laborales de escasa o nula cualificación profesional.

Tal como se ha desarrollado en el apartado anterior, el sistema educativo no resulta lo suficientemente flexible como para ofrecer las suficientes oportunidades a todo el alumnado para progresar y para poder realizar, una vez finalizada la ESO, un itinerario de continuidad formativo que responda tanto a sus intereses como a las necesidades de inclusión social y laboral (Clarke et al., 2011; Pallisera, Vilà, Fullana, Martín y Puyalto, 2014). Los dispositivos a los cuales suelen acceder los jóvenes con discapacidad una vez finalizada su estancia en el centro de secundaria, dispongan o no de la acreditación de la ESO, son servicios específicos dirigidos exclusivamente a personas con discapacidad. Estos servicios se centran, por lo general, y en el mejor de los casos, en la búsqueda y apoyo al empleo. Ahora bien, apenas se potencia la continuidad en el sistema educativo, sea desde la vertiente profesional (mediante la distribución de apoyos que les permita acceder y cursar un ciclo de formación profesional) o la académico-cultural (bachillerato y formación universitaria). Esta situación muestra una clara desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación postobligatoria y, en consecuencia, mayores dificultades para obtener una cualificación profesional y un empleo suficientemente remunerado que permita avanzar en los objetivos de vida independiente y participación comunitaria. La fragmentación de servicios, la poca tradición en procesos de colaboración profesional pero también la competencia entre centros que trabajan en un mismo territorio constituyen algunos de los principales problemas que dificultan la coordinación entre profesionales y servicios, variable que constituye un elemento clave para favorecer los procesos de transición (Barron y Hassiotis, 2008; Beyer y Kaehne, 2008; Kaehne y Beyer, 2009; Kochhar-Bryant y Greene, 2009).

Una situación que incide directamente en las dificultades de colaboración entre servicios y profesionales es la inexistencia, a nivel de las políticas sociales y educativas, de directrices orientadoras sobre el proceso de tránsito: orientaciones que indiquen acciones a emprender y los momentos en que sería apropiado temporalizarlas, y que distribuyan y asignen responsabilidades entre los posibles agentes implicados. En investigaciones realizadas en distintos países que abordan esta problemática, los profesionales consideran que el liderazgo del proceso de tránsito debería recaer en el centro de secundaria (Rusch, Hugues, Agran, Martin y Johnson, 2009; Pallisera, Fullana, Martín y Vilà, 2013; Pallisera et al., 2014).

El papel del sistema educativo en la construcción de las redes de apoyo informales

Tal como se comentaba en el apartado anterior, dedicado al derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, no hay inclusión sin participación, y para ello es necesaria la interacción entre iguales, y establecer relaciones sociales suficientes y significativas con compañeros y profesorado. En este sentido, disponer de una red integrada por otros jóvenes de edades parecidas constituye una forma de apoyo informal significativo en el proceso de transición (Small, Raghavan y Pawson, 2013). Ahora bien, los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual muestran mayores dificultades que sus pares sin discapacidad para construir y mantener una red de apoyo en su recorrido educativo (Shelden y Storey, 2014; Small et al., 2013; Verdonshot, de Witte, Reichrath, Buntinx y Curfs, 2009). Los jóvenes pasan muchas horas en el centro educativo, un espacio donde hay muchas oportunidades de socialización con otros pares, y muchos jóvenes con discapacidad intelectual enfatizan la importancia de tener relaciones con sus compañeros de clase como uno de los elementos principales para sentirse incluidos en el contexto escolar (Ciénaga, Patiño y Alcántara, 2014; Vlachou y Papananou, 2015). Sin embargo, la investigación demuestra que éstos suelen perder amistades a lo largo de su recorrido educativo, pérdida que parece estar relacionada con la progresiva disminución de la presencia y participación en las aulas ordinarias que experimentan muchos jóvenes con discapacidad intelectual a lo

largo de su trayectoria educativa (Cooney, Jahoda, Gumley y Knott, 2006; Webster y Blatchford, 2013; Wendelborg y Tøssebro, 2010).

En nuestro contexto, investigaciones desarrolladas por nuestro grupo de investigación han constatado la preocupación de los jóvenes con discapacidad y sus familias por la dificultad de construir relaciones personales y de amistad con sus pares en el período de transición, concretamente en los institutos de educación secundaria (Pallisera, Fullana, Puyalto y Vilà, 2016). También se ha obtenido el consenso de profesionales, familias y las propias personas con discapacidad intelectual en la necesidad de promover una red social desde edades tempranas y con la participación activa del centro educativo como elemento clave para proporcionar a los jóvenes con discapacidad más recursos para enfrentarse a los retos de la transición (Pallisera, Fullana, Puyalto, Vilà y Díaz, 2017).

Con ello, el contexto educativo, espacio donde la mayoría de los jóvenes establecen las bases de sus redes sociales significativas es, paradójicamente, un entorno en el que los jóvenes con discapacidad intelectual encuentran numerosas barreras para establecer relaciones. Así, tanto sus oportunidades de inclusión social como su propio bienestar personal se ven enormemente restringidos. Debe explorarse en qué condiciones tanto alumnado como profesorado pueden actuar para favorecer procesos de inclusión reales en los que el alumnado con discapacidad tenga oportunidades para establecer y gestionar relaciones interpersonales de amistad. Bunch y Valeo (2004) muestran que para que estos sistemas de relaciones entre iguales funcionen, los adultos deben permitir que los jóvenes interactúen y se relacionen espontáneamente. Algunas investigaciones se centran en los recreos como espacios de ocio e interacción para potenciar las habilidades sociales y la participación de los jóvenes con discapacidad. Entienden que los espacios y tiempos de descanso deben constituir escenarios donde trabajar la formación de valores inclusivos de manera natural y significativa, con el componente emocional que motiva al grupo de iguales en sus relaciones (Artiles, Marchena y Santana, 2016; Heyne, Wilkins y Anderson, 2012). El sistema educativo y sus profesionales deben asumir la responsabilidad de potenciar el desarrollo de las competencias sociales y relacionales, y con ello facilitar la construcción de redes personales con iguales –tanto en los espacios de descanso como en los lectivos–, así como las oportunidades de interacción y trabajo conjunto entre todo el alumnado.

En síntesis, de las dos cuestiones exploradas en esta sección se deriva la necesidad de que el proceso de transición sea valorado, en el ámbito educativo y desde una amplia perspectiva, como un período con entidad propia en el que se deben emprender las medidas necesarias para el desarrollo de un modelo de transición sostenible, de carácter personalizado e inclusivo. En este período deben articularse acciones específicas de coordinación entre centros educativos y dispositivos postescolares y comunitarios que permitan planificar con suficiente tiempo las trayectorias individuales. También deberían potenciarse los apoyos que permitan una continuidad de los recorridos formativos con el objeto de potenciar el desarrollo de la dimensión cultural, además de la sociolaboral. Entendemos que en este proceso, los equipos multiprofesionales desempeñan una labor fundamental en la articulación de redes de trabajo interprofesional, por su conocimiento del territorio y por la perspectiva global de que disponen acerca de los servicios educativos, sociales y comunitarios del territorio. Es necesario articular acciones a nivel local implicando los servicios educativos, laborales, culturales y los agentes sociales y políticos de un mismo ámbito territorial. También es imprescindible plantear la necesidad de promover al máximo espacios y oportunidades de interacción y trabajo conjunto entre jóvenes con y sin discapacidad priorizando los escenarios de la comunidad, y ofrecer los apoyos necesarios para que todo el alumnado aprenda las competencias sociopersonales que les permitan gestionar con éxito sus relaciones interpersonales.

La perspectiva de los jóvenes con discapacidad no puede dejarse al margen en la construcción de sus propios proyectos de vida. En este sentido, sugerimos como línea de trabajo la formación de los profesionales para apoyar efectivamente a los jóvenes con discapacidad en la toma de decisiones acerca de sus proyectos de vida y para ayudarles a establecer los procesos que les permitan conseguirlos.

DESAFÍO 3. EL DERECHO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A PARTICIPAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La diversidad, como elemento sustantivo de la educación, es un valor reconocido en el contexto europeo, y la inclusión de todas las diversidades en la sociedad un objetivo deseable. Sin embargo, existen al mismo tiempo fuerzas ideológicas y prácticas sociales que ejercen una influencia homogeneizadora, y tienden a fomentar la discriminación y la exclusión. De ahí la importancia de que las políticas e instituciones públicas relacionadas con la educación, la salud y el bienestar social se comprometan con el desarrollo del valor de la diversidad y la inclusión de todas y cada una de las personas que forman parte de la sociedad.

Las personas con discapacidad han sido y siguen siendo uno de los grupos socialmente más vulnerables en cuanto a su inclusión y participación social. Dicha participación va mucho más allá de poder acudir a eventos culturales y sociales; implica participar en la vida política y social pudiendo expresar sus opiniones e incidiendo en la toma de decisiones, especialmente sobre aquellos asuntos que les afectan. Durante décadas, las personas con discapacidad (y especialmente con discapacidad intelectual) no han podido participar ni involucrarse de forma activa en el análisis sobre temas que les afectan, por lo que la voz de estas personas ha sido escasamente expresada y frecuentemente ignorada por los agentes sociales como voz relevante para analizar y transformar los servicios, las políticas y las prácticas sociales en torno a la discapacidad intelectual. Los avances en el reconocimiento de las personas con discapacidad como agentes clave para identificar las barreras que impiden su participación social, así como el reconocimiento de sus derechos, ha ido transformando esta perspectiva. La CDPD (ONU, 2006) reconoce “el valor de las contribuciones que pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad” (Preámbulo, punto m), y la necesidad de que estas personas tengan “la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente” (Preámbulo, punto o). Por otra parte, se alienta a “la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad” (Art. 8) y se establece su derecho a la participación en la vida política y pública a través de organizaciones y asociaciones no gubernamentales y la constitución de organizaciones propias (Art. 29). Se establece también el deber de los Estados de adoptar medidas para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual en su beneficio y también para enriquecer la sociedad (Art. 30). Por último, en el artículo 33 se plantea que las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben poder participar en el seguimiento del desarrollo de la Convención.

El reconocimiento, pues, de los puntos de vista de las personas con discapacidad intelectual es fundamental para conocer cómo desean que se desarrollen sus vidas, cómo valoran los servicios que se les ofrecen, y para poder planificar y desarrollar los apoyos necesarios que garantizan su plena participación en todos los ámbitos de la comunidad. Ya a finales de los años 90 habían surgido algunas voces en este sentido por parte de algunos investigadores sociales, con y sin discapacidad, reclamando que las personas con discapacidad pudieran expresarse con voz propia, para lo cual la investigación educativa y social podía constituir un instrumento útil, entendiéndola como actividad comprometida socialmente al servicio de las personas y de la sociedad. Sin embargo, durante mucho tiempo, la mayor parte de la investigación social se había realizado “sobre” las personas con discapacidad en lugar de “con” las personas con discapacidad, y el modelo denominado “investigación inclusiva” (Walmsley y Johnson, 2003), que se desarrolló a principios de la década del 2000 en el contexto anglosajón, ha intentado ser, desde entonces, un enfoque dirigido a revertir esta situación. Este modelo de investigación sostiene que las personas con discapacidad, que tienen experiencias personales relevantes relacionadas con el tema investigado, deben ser incluidas en el estudio, no únicamente como informantes, sino participando de forma activa en las distintas fases del proceso de investigación, desde la formulación de las preguntas de investigación, hasta la construcción de conocimiento, pasando por la selección de los métodos, la recogida de información y su análisis. Los investigadores sin discapacidad ejercen un papel de acompañamiento y apoyo a estos procesos, bien sea a través de la elaboración de materiales en formato accesible, de facilitar la comprensión de los procesos, sugerir ideas y organizar la información.

Este tipo de investigación no está exenta de retos, entre ellos, la búsqueda de estrategias adecuadas para facilitar que las personas con discapacidad puedan participar de forma efectiva y estén representadas en las distintas fases del proceso (Fullana, Pallisera, Vilà y Puyalto, 2016). La investigación se enriquece gracias a la aportación de las experiencias y los puntos de vista de los participantes, aumentando, de este modo, las posibilidades de incidir en el cambio político y social a través de la defensa de sus derechos. La investigación inclusiva es, por tanto, una investigación comprometida con la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Con este modelo de investigación, las personas con discapacidad han ejercido distintos roles como asesoras, colaboradoras o líderes de los procesos de investigación (Bigby, Frawley y Ramcharan, 2014).

Entendiendo que una de las misiones de la universidad es la investigación, y que fomentar la participación de las personas con discapacidad en la investigación constituye, además, una responsabilidad ética de los investigadores comprometidos con la mejora de la inclusión de estas personas en la sociedad, el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona creó en el año 2012 un Comité Asesor formado por personas con discapacidad intelectual que desde entonces ha colaborado y participado en distintas investigaciones relacionadas con la inclusión social de estas personas (Pallisera et al., 2017; Puyaltó, Pallisera, Fullana y Vilà, 2016). Desde su constitución, el Comité Asesor ha asesorado investigaciones sobre la transición a la vida adulta y sobre los procesos hacia la vida independiente. También se han llevado a cabo procesos de investigación propuestos y desarrollados por el propio Comité, como una investigación sobre las barreras y apoyos para vivir en pareja y otra sobre los procesos de tutela. Se ha realizado difusión de sus trabajos a través de la participación en jornadas y seminarios dirigidos a profesionales del ámbito socioeducativo, familias y al público en general.

La investigación inclusiva sitúa a la persona con discapacidad en el centro del proceso de investigación. La inclusión, la autonomía, la independencia y la adquisición de los derechos sociales y civiles son la prioridad de este tipo de investigación. Se reconoce la capacidad de las personas con discapacidad para contribuir a la construcción de conocimiento, y con su acción participativa tienen la oportunidad de promover cambios en las políticas y los servicios para mejorar de forma efectiva sus vidas. Los procesos de este tipo implican una investigación activamente iniciada, controlada, dirigida y gestionada por personas que pueden ser usuarias de organizaciones y servicios, explorando temas y cuestiones que les preocupan. Estos procesos tienen el potencial de estimular la reflexión sobre de qué modo los diferentes agentes sociales (organizaciones, instituciones, familias, agentes políticos, profesionales) están contribuyendo a la educación inclusiva, la inclusión social y a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad. La universidad, que tiene entre sus misiones la investigación y la construcción de conocimiento, debe plantearse también de qué modo puede llegar a ser un agente de cambio, en este caso, para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se han desarrollado tres cuestiones vinculadas a la CDPD: el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, los apoyos a los jóvenes con discapacidad en su proceso de transición a la vida adulta, y el derecho de las personas con discapacidad a participar en la construcción de conocimiento. Se ha evidenciado que, aunque la CDPD supone un impulso importante al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, las políticas sociales y educativas no avanzan al mismo ritmo ni proporcionan respuestas coherentes y adecuadas con estos planteamientos. Es necesario un verdadero compromiso de los agentes políticos, sociales y económicos hacia una inclusión real, para poder avanzar de forma efectiva en el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El ejercicio del derecho a la educación, a la inclusión social y a la participación ciudadana requiere la promoción de cambios sustantivos en las políticas sociales y educativas que orienten y permitan la transformación necesaria de las prácticas educativas y sociales vinculadas a la distribución de apoyos a las personas con discapacidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar políticas de inclusión? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-UAB. ISBN: 978-84-96108-53-0
- Artiles, J., Marchena, R. y Santana, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero*, 47(2), 79–98. DOI: 10.14201/scero20164727998
- ASPASIM (2014). *El Repte d'aprendre. Jornada tècnica l'escola inclusiva a Catalunya*. Recuperado de <http://aspasim.com/downloads/AspasimJornada.pdf>
- Barron, A. y Hassiotis, A. (2008). Good practice in transition services for Young people with LD: a review. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 2(3), 18-23. ISSN: 1753-0180
- Beyer, S. y Kaehne, A. (2008). The Transition of Young People With Learning Disabilities to Employment: What Works? *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 85-94.
- Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 3–12. DOI: 10.1111/jar.12083.
- Breto, C. y Pujolàs, P. (2010). La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de D.J. En *Actas II congreso iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida*, pp. 93-137. NIPO: 864-11-028-4
- Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & society*, 19(1), 61-76. DOI: 10.1080/0968759032000155640
- Campaña Mundial para la Educación (CEM) (2014). *Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades*. Johannesburgo: CEM.
- Carbonell, E. (2014). L'escola inclusiva a Catalunya 2003-2014. Crònica d'una dècada d'avenços, sotracs, frenada i caiguda en picat". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 77-96. ISSN 1135-805X
- Ciénaga, E.P., Patiño, O. y Alcántara, A.E. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 103-120.
- Clarke, S., Sloper, P., Moran, N., Cusworth, L., Franklin, A. y Beecham, J. (2011). Multi-agency transition services: greater collaboration needed to meet the priorities of Young people with complex needs as they move into adulthood. *Journal of Integrated Care*, 19(5), 30-40. ISSN: 1476-9018
- Cole, C.M., Waldron, N. y Majd, M. (2004). Academic Progress Across inclusive and traditional Settings. *Mental Retardation*, 42 (2), 136-144. ISSN: 0047-6765
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Balance de su aplicación en España*.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. y Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432–44. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzador. En Giné, C. (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE-UAB. ISBN: 978-84-96108-53-0
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 117-128. ISSN: 1886-5097
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcherson G. y Gallannauger, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-146. DOI: 10.1080/08856250701267808
- Fullana, J., Palliserà, M., Vilà, M. y Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 33, 111-138. DOI: 10.1111/emp.12156
- Heyne, L., Wilkins, V. y Anderson, L. (2012). Social inclusion in the lunchroom and on the playground at school. *Social Advocacy & Systems Change*, 3(1), 54-68.

- Huete, A., Quezada, M.Y. y Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España 2016*. Madrid: Injuve-CERMI. NIPO: 684-17-007-X
- Kaehne, A. y Beyer, S. (2009). Transition partnersips: the views of education professionals and staff in support services for young people with learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 36(2), 112-119. ISSN: 0952-3383
- Kochhar-Bryant, C.A. y Greene, G. (2009). *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities. A Developmental Process* (2a ed.). Upper Saddle River: Pearson. ISBN: 9780132050876
- Macarulla, I. y Sáiz, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat*. Barcelona: Graó. ISBN: 8478276858
- Núñez, M.T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96. ISSN: 1889-4208
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Septuagésimo período de sesiones. Temas 15 y 116 del programa. Nueva York: ONU.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R. y Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100–115. ISSN: 1989-7448
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R. y Puyalto, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 213–232. DOI: 1989-466X
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. y Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3). DOI: 10.1080/08856257.2016.1163014
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyalto, C., Vilà, M. y Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7–24. DOI: 10.5569/2340-5104.05.01.01
- Pijl, S.J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-6. DOI: 10.1080/08856250601082133
- Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2016). Doing research together: a study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 146-159. DOI: 10.1111/jar.12165.
- Rush, F.R., Hugues, C., Agran, M., Martin, J.E. y Johnson, J.R. (2009). Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to Adult Life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 53-59. DOI: 10.1177/0885728809332628
- Shelden, D. L. y K. Storey. 2014. Social Life. En Storey, K. y Hunter, D. (Ed.), *The Road Ahead* (p. 233–254). Clifton: IOS Press. ISBN: 978-1-61499-312-4
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-676-4
- Small, N., Raghavan, R. y Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(4), 283–300. DOI: 10.1177/1744629513500779
- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. ISSN: 1887-3898
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. y Curfs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303–318. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34. ISSN: 1886-5097

- Vilà, M. (2019). El derecho a una educación inclusiva para todos los niños, jóvenes y adultos, también para los que no tienen discapacidad. Una obligación todavía incumplida y una oportunidad poderosa. En Aparicio, M. y Porxas, M.A. (coords.), *Drets i discapacitat. La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat: de la teoria a la pràctica* (p. 15-36). Girona: Universitat de Girona- Documenta Universitaria. ISBN: 978-84-8458-549-7
- Vlachou, A. y Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86. DOI: 10.1080/09687599.2014.982787
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN: 1843100614
- Webster, R. y Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479. DOI: 10.1080/08856257.2013.820459
- Wendelborg, C. y Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701–714. DOI: 10.1080/09687599.2010.505744

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Imágenes de los jóvenes sobre la inmigración: un estudio comparativo

Miren Fernández
Edgar Iglesias
Carla Quesada

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: Uno de los objetivos del sistema educativo español es reducir el abandono escolar, por lo que la Universidad Autónoma de Barcelona creó el Campus Ítaca. Al respecto, se analiza uno de los debates de dicho Campus dirigido a reflexionar sobre la convivencia con personas de diferentes orígenes. Este artículo examina las imágenes que los jóvenes tienen sobre la inmigración y profundiza sobre la existencia de cambios (o no) en dichas imágenes en tres cohortes. Se utiliza un enfoque cualitativo basado en el análisis de tareas con 1,127 estudiantes de 29 centros de secundaria catalanes. La cohorte de 2010 parece tener más problemas para falsear los estereotipos asociados al 'sistema sanitario' y al 'sistema lingüístico'; la de 2014 tiene un mayor porcentaje de aciertos en 'sistema sanitario', 'comercio' y 'convivencia y civismo'; aunque falla estrepitosamente al falsear la imagen asociada a 'religión'; y la de 2012 parece adoptar un punto intermedio en su capacidad para falsear las imágenes presentadas, en comparación con las otras dos cohortes. Se discute la repercusión de dichos resultados y se apunta la necesidad de continuar con el trabajo realizado en el Campus Ítaca explorando más a fondo sus repercusiones individuales y sociales.

Palabras clave: inmigración; estereotipos; prejuicios; estudiantes de educación secundaria; educación superior.

Abstract: One of the pursuits of Spanish educational system is to remove barriers for dropouts. The main focus of Campus Ítaca, carried out by the Autonomous University of Barcelona, is on this framework. In this regard, we analyse one of the debates focused on people from different ethnic origins living together in Spain. The twofold objective of this paper is to examine young's people images of immigration, and to analyse the existence (or not) of changes in those images in three cohorts. We used a qualitative approach based on task analysis, getting an independent sample of 1,127 students from 29 Catalan secondary schools. The 2010 cohort seems to have more problems to reject stereotypes of 'health system' and 'language system'; 2014 cohort give more correct answers regarding 'health system', 'commercial sector', and 'coexistence and civility'. Nevertheless, 2014 cohort fails rejecting 'religion'. With regard to 2012 cohort, it seems to adopt a half-way point in order to reject the images shown in comparison with 2010 and 2014 cohorts. We discuss the impact of results obtained, whereas highlight the need to promote experiences such as Campus Ítaca by deepen the repercussion of these experiences on society and persons.

Keywords: immigration; stereotypes; bias; high school students; higher education.

Autoras y autor

Miren Fernández
Univeritat Autònoma de Barcelona
Edgar Iglesias
Universitat de Girona
Carla Quesada Pallarès
Universitat Autònoma de Barcelona

Correo-e: edgar.iglesiasv@udg.edu

Cita del artículo

Fernández, M., Iglesias, E. y Quesada, C. (2019). Imágenes de los jóvenes sobre la inmigración: un estudio comparativo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 50- 63.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

A MODO DE COMENTARIO INICIAL

El presente texto se fundamenta y relaciona con algunos de los principios sociopolíticos y educativos expuestos por Subirats (2019), en el marco de las II Jornadas del Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona, celebradas el 12 de abril del año 2019. A modo de comentario inicial presentamos y agrupamos tres consideraciones que guardan relación directa con los fundamentos teóricos y prácticos de la investigación educativa que inspira el conjunto de este texto. Lo hacemos desde la convicción que las instituciones educativas formales, en especial la universidad, en coherencia con el contexto sociopolítico actual, deben reconstruirse como agente decisivo hacia la construcción y reconocimiento de la ciudadanía intercultural, de la convivencia y de la justicia social.

En primer lugar y desde la perspectiva de contexto, tal y como se apunta, vivimos en un cambio de época en el que la educación y el compromiso social necesariamente van de la mano. La diversidad se encuentra en la raíz de la sociedad y términos como *diversidad radical* describen contextos socioeducativos en los que las distintas categorías que la construyen y resignifican cobran presencia permanente. En otras palabras, guste o no guste, la diversidad existe, emerge y se actualiza permanentemente. Por ello y siguiendo a Subirats (2019) conviene hacerse las preguntas adecuadas: ¿qué hace la Universidad en este sentido? ¿Prepara a su alumnado suficientemente para la convivencia intercultural? ¿Se encuentran sus docentes suficientemente formados en clave intercultural? ¿Qué competencias interculturales tienen? Al respecto, Subirats agrupa distintas cuestiones aplicadas en distintos ámbitos específicos, pero lo hace desde un interrogante principal: "¿Sigue teniendo sentido la universidad?"

Retomando el ámbito específico a partir del que fundamentamos estas consideraciones, si nos fijamos en los contenidos y ámbitos curriculares en los que la dimensión intercultural es abordada en coherencia a los postulados interculturales, difícilmente realizaremos un diagnóstico muy esperanzador. Frecuentemente los planteamientos curriculares son residuales. Además, la universidad como institución formadora de nuevos docentes que se incorporan al sistema educativo, no ha logrado aún la suficiente calidad formativa según los parámetros interculturales y de la inclusión educativa.

Estas cuestiones son del todo relevantes si analizamos determinadas dinámicas socioeducativas desde una cierta complejidad: si bien, formar parte de la diversidad sociocultural no debería suponer hoy ni para nadie, algo especial, cuando la misma diversidad es atravesada por el eje desigualdad y la discriminación, necesariamente nos situamos frente una cuestión relevante y de interés público. Conviene también plantearse que entonces, el reconocimiento implica reivindicar no ser tratado en todas las ocasiones de un modo igual que al resto, ni de un modo distinto al resto. Al respecto, la universidad como institución tradicional se encuentra en tensión, ya que se siente desprovista de actuaciones transversales y permanentes, tanto desde el ámbito de los contenidos como desde de la preparación y formación inicial.

En segundo lugar, desde la perspectiva de las necesidades básicas de las personas, en las que Subirats cita el trabajo de Len Doyal y Ian Gough, resulta de interés preguntarnos acerca de su relación con experiencias interculturales o de discriminación.

Es decir, relacionemos brevemente como los ámbitos de necesidad identificados: salud, autonomía y autonomía crítica, interaccionan con la construcción de una sociedad intercultural y quedan expuestos a la existencia o inexistencia, de procesos de reconocimiento en el alumnado.

Concretamente, sabemos que la salud es la base central para cualquier persona, independientemente de su origen cultural o condición social. Sentirse reconocido es un factor de salud en sí mismo y, por tanto,

sentirse o percibirse como discriminado se convierte en un factor no generador de salud emocional. Asimismo, la autonomía, comprendida como la capacidad de construir el ámbito interactivo con la sociedad, queda condicionada a si la persona percibe o no que sus interacciones se desarrollan en términos positivos y de reconocimiento. Finalmente, la autonomía crítica, comprendida como la capacidad de cuestionar la propia realidad, es sin duda causa y consecuencia de la práctica y discurso intercultural, en tanto que las desigualdades estructurales deben ser abordadas desde la reflexión, crítica y convencimiento colectivo para su superación.

Además, y desde una perspectiva de la educación moral, el conjunto de este cuerpo axiológico se construye transversalmente a lo largo y ancho de la vida: es decir, desde instituciones educativas formales, no formales y desde espacios informales. De este modo, y frente a los dos tipos de autonomía comentados, tomamos en consideración el papel de relevancia que deben jugar las universidades, para la construcción de la cohesión social y convivencia. Es decir, la universidad debe generar permanentemente y desde distintas actuaciones factores favorables hacia la salud individual y colectiva.

Finalmente y, en tercer lugar, desde la dimensión política de la educación, conviene subrayar que politizar la educación en la actualidad supone politizar asuntos públicos como la igualdad, la diversidad o las autonomías anteriormente comentadas. Es decir, defendemos que desarrollar la política desde la educación y la educación desde la política, refuerza la construcción de una conciencia social que no arremete contra el individuo como responsable de su propia desigualdad, puesto que se considera que tal desigualdad se origina en un ámbito colectivo y social. Además, esta consideración se relaciona con la equidad, puesto que las actuaciones educativas que a lo largo de este texto analizamos, se orientan a generar espacios de reflexión y discusión, con el cometido de conectarse a necesidades educativas y personales del alumnado a lo largo de su proceso educativo. Es decir, la igualdad de oportunidades, en el mismo sentido al expuesto por Subirats, se construye no únicamente desde el acceso a los recursos educativos sino también desde un acompañamiento conectado al *background* de cada uno de los jóvenes aprendices.

INTRODUCCIÓN

Las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación («ET 2020») instaban a la Comisión a colaborar con los Estados miembros para evitar abandonos escolares y formativos prematuros; esto es, jóvenes de 18 a 24 años que no continúan su formación y que no se titulan en la segunda etapa de la Educación Secundaria (postobligatoria) (MECD, 2013). Al respecto, se apuntaban dos medidas necesarias: el establecimiento de vínculos más estrechos entre los sectores escolares y formativos profesionales, y la eliminación de obstáculos a los que se enfrentan los que abandonan prematuramente para su re-acceso (Comisión Europea, 2009).

Ante este contexto de evitar que los jóvenes abandonen sus estudios tras la etapa obligatoria y accedan a estudios superiores, ciclos formativos de grado superior o universidad, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) inicia en 2004 el Campus Ítaca. Focalizado mayoritariamente en estudiantes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con un buen proceso académico y con dificultades socioeconómicas, el Campus Ítaca relaciona a los jóvenes con el ámbito universitario durante más de una semana a través de actividades como el debate 'Convivir con personas de diferentes orígenes'. En él, los jóvenes exploran imágenes negativas –estereotipos, prejuicios y rumores no reconocedores de la diversidad cultural desde la perspectiva de las actitudes negativas hacia los distintos tipos de diversidad sociocultural (Nicasio-García, 2004)- sobre la inmigración que están presentes en diferentes ámbitos sociales de nuestro país.

Estereotipos, prejuicios y etnocentrismo como base para la proyección de imágenes negativas

Las imágenes negativas hacia la inmigración y la diversidad sociocultural, en general, se fundamentan en una percepción de la alteridad basada en su visión desfavorable y desde la construcción de unas categorías excluyentes que se alejan del fomento de las relaciones interculturales.

En este sentido, y desde la década de los noventa, diferentes organismos nacionales e internacionales (p.e. Centro de Investigaciones Sociológicas; Centro de Estudios sobre la Realidad Social y Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Consorcio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación; e Instituto Holandés para el Desarrollo Curricular) han identificado la presencia de visiones negativas hacia las personas de origen inmigrante por parte del conjunto de la sociedad.

Cabrera y otros (2007), Calvo (2008), Palou (2010) y Palou, Rodríguez y Vilà (2013) han constatado que los jóvenes, desde su interrelación y pertenencia a distintos contextos socioeducativos, son portadores de visiones negativas hacia la diversidad cultural. En común, se observa cómo la combinación de prejuicios, estereotipos y etnocentrismo asienta las bases para la construcción de unas imágenes no reconocedoras de la diversidad y discriminadoras de la misma; es decir, negativas. Su caracterización y efectos son (Casas, 2003; Del Olmo, 2005; Giménez y Malgesini, 2000; Myers, 1995; Nicasio-García, 2004):

- Los estereotipos, como imágenes basadas en exageraciones y generalizaciones de la realidad, se configuran desde imágenes estáticas basadas en una doble formulación: de lo individual a lo colectivo, generalizando características de miembros de un grupo al conjunto del mismo, y de lo colectivo a lo individual, juzgando a la persona como miembro del grupo y sin considerar sus acciones individuales. No parten de una base racional, fruto de la experiencia, sino de una base afectiva que evidencia contenidos valorativos desde el ámbito actitudinal.
- Los prejuicios, en un contexto de diversidad sociocultural, suelen basarse en un sentimiento desfavorable por presuponer ciertas calidades negativas, teniendo más peso tal sentimiento que aquellos hechos que puedan refutarlo. Dada su complejidad, suelen sostenerse desde una triple dimensión: la cognitiva, desde una imagen estereotipada; la afectiva, desde una actitud desfavorable; y la conductual, desde comportamientos discriminatorios.
- El etnocentrismo, como posición de juzgar otros grupos socioculturales únicamente desde los parámetros propios. Jerarquiza las prácticas culturales propias como correctas y valora las otras como inapropiadas.

Visto lo anterior, la combinación de prejuicios, estereotipos y etnocentrismo conlleva desigualdades socioeconómicas y educativas, y proyecta expectativas hacia la alteridad en base a unos intereses específicos. Además, y desde una perspectiva de complejidad, conviene considerar su retroalimentación puesto que frecuentemente los prejuicios se construyen posteriormente al estereotipo, relacionándose imágenes amplias y estáticas con categorías construidas que así lo justifiquen. Consecuentemente, no sólo cabe atender a la configuración creciente de nuevos contextos multiculturales que hoy en día describen los ambientes socioeducativos, sino también a la rápida y eficaz socialización de imágenes negativas de la diversidad. En este sentido, Rosnow y Foster (2005) y Sunstein (2010) señalan la capacidad de los rumores para ser creíbles desde el ámbito cotidiano y social, ya que cuando se participa de ellos, en este caso los jóvenes, lo hacen desde una cierta exención de responsabilidad al no ser los creadores de los mismos.

Coexistencia de imágenes negativas en jóvenes y planteamientos educativos

Desde un ámbito nacional, se vincula jóvenes, contextos educativos y convivencia con imágenes y actitudes negativas hacia miembros de otros grupos socioculturales. Por ejemplo, Palou, Rodríguez y Vilà (2013) desarrollaron un estudio con jóvenes para conocer el grado de convivencia intercultural; concluyendo que la mayoría definía convivencia en términos de coexistencia; que el 11% manifestaba un sentimiento desfavorable hacia la alteridad cultural; y que únicamente el 7% valoraba como enriquecedora la convivencia en contextos de diversidad.

Calvo (2008) constató el crecimiento de la xenofobia y de las imágenes negativas hacia la inmigración entre 1986 y 2008, apuntando que al 23% de los jóvenes le molestaba los compañeros de clase de origen marroquí; que el 33% tenía sentimientos desfavorables hacia ellos; que cerca del 30% no les permitiría trabajar en España; y que cerca del 50% no permitiría el uso del velo. En esta misma dirección, Aparicio y Portes (2014) estudiaron la integración de los hijos de familia de origen inmigrante en España, señalando la coexistencia de situaciones de integración y convivencia con otras de discriminación: casi el 30% de las familias encuestadas manifestaba haberse sentido discriminadas (en el caso de las familias de origen chino este porcentaje subía hasta el 75%). Iglesias (2014a) y Palou, Rodríguez y Vilà (2013) apuntan la habitualidad de que los jóvenes tengan visiones favorables y desfavorables sobre la diversidad sociocultural. Estas visiones guardan relación con lo apuntado por Giménez y otros (2015) sobre la convivencia en España. Sus 12,000 entrevistas, en 31 territorios de alta diversidad, constataron que: el 60–70% evidenciaba actitudes de inclusión hacia la diversidad e inmigración; el 10–20% de exclusión; y entre el 20-30% de ambigüedad.

Sobre los planteamientos educativos que persiguen superar las imágenes negativas hacia la diversidad sociocultural, se considera que al ser aprendidos y dinámicos pueden modificarse y desaprenderse. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, De los Ríos, López y Morrell (2015), Epstein y Gist (2015), y Marín (2013) coinciden en la importancia de trabajar la conciencia crítica e intercultural de los jóvenes como factor de inclusión y base para su superación.

Desde la dimensión formativa, conviene promover procesos formativos que generen conocimiento, criterios y habilidades para ser puestos en práctica por los mismos jóvenes. Gay (2010) e Iglesias (2014b) señalan que una práctica formativa y educativa exitosa en este ámbito se orienta a promover el aprendizaje de la competencia intercultural de los jóvenes; identificando los obstáculos de las minorías culturales para su plena inclusión. Así también lo señalan, desde la relevancia de las competencias interculturales, Haneda y Alexander (2015). Al respecto, y desde un ámbito pedagógico, Aguado, Gil y Mata (2008), Autor (2014b) y Sales (2012) coinciden en que cabe: (i) combinar elementos cognitivos, afectivos y transformativos en los procesos formativos interculturales; (ii) relacionar y adecuar el contexto educativo y contenido formativo al contexto social, puesto que desde este último se originan y se contextualizan las imágenes desfavorables hacia la diversidad; y (iii) asentar las bases y adquirir elementos prácticos para la superación de imágenes estáticas, estereotipos, prejuicios y etnocentrismo.

¿Qué es el Campus Ítaca?

El Campus Ítaca se basa en una experiencia escocesa de la University of Strathclyde; está patrocinado por el Banco Santander; contribuye a paliar el grado de abandono de los estudios en la etapa de educación postobligatoria, incentivando la continuación de la formación académica una vez finalizada la etapa obligatoria; y es un espacio de convivencia entre alumnado de diferentes entornos sociales (Martínez, García y Martín, 2012).

De carácter gratuito y con una duración de nueve días durante junio y/o julio, el núcleo del Campus Ítaca lo constituyen los debates, talleres, proyectos, actividades físico-deportivas, espacios lúdicos y juegos socializadores. En todas estas actividades, los jóvenes actúan en campos diferentes (p.e. inmigración, medios de comunicación o lenguaje publicitario), opinan y razonan sobre diferentes temáticas, resuelven problemas complejos y generan una cultura de trabajo colaborativo (Santmartí, 2008).

Cada curso académico, la UAB otorga, entre los centros educativos participantes en el Campus Ítaca, 20 becas-salario para que sus estudiantes puedan matricularse en cualquiera de los más de 80 grados que ofrece. La selección de dichos estudiantes se basa en el buen rendimiento académico y en el cumplimiento de los requisitos de renta familiar establecidos. Así, "el programa supone una gran ayuda para el alumnado de los Centros Ítaca que, por motivos puramente económicos, no se puedan plantear la opción de seguir sus estudios universitarios aún teniendo un alto potencial intelectual" (UAB, 2014, p. 2).

METODOLOGÍA

El objetivo de este artículo se orienta, desde una perspectiva exploratoria, a examinar las imágenes que los jóvenes tienen sobre la inmigración y a profundizar sobre la existencia de cambios (o no) en dichas imágenes a lo largo de 2010, 2012 y 2014.

Se siguió un enfoque cualitativo basado en el análisis de tareas, consistente en “observar y/o interrogar a una persona mientras realiza una tarea intencionalmente propuesta por el investigador por su relevancia para el problema de investigación” (León y Montero, 2003, p. 171). En este caso, la tarea planteada a los participantes fue decidir –primero en subgrupos y después colectivamente– si las imágenes presentadas eran ciertas o no a través del debate ‘Convivir con personas de diferentes orígenes’.

Población y muestra

El Campus Ítaca se dirige a estudiantes, de tercero de la ESO, seleccionados por los centros educativos en los que están matriculados en base a su proceso académico y a su imposibilidad para continuar con su formación una vez superada la etapa obligatoria (Martínez, García y Martín, 2012). Debido a la diferencia de poblaciones a las que atienden cada uno de los centros, las muestras no son homogéneas. Sin embargo, se dan algunos indicadores comunes como la procedencia de diferentes países (p.e. España, Rusia, Rumanía, China o Argentina) y las características familiares (más de un tercio tiene estudios inferiores a los secundarios) (ibid).

En concreto, y centrándonos en 2010, 2012 y 2014, tomados como parte de este estudio, la población de jóvenes participantes en el Campus Ítaca es de 1,127 (379 en 2010; 413 en 2012; y 335 en 2014) con una participación por sexo bastante equilibrada (50.4% mujeres). El 90% de los participantes es de origen español. El resto pertenecen a países de África (0.7%), América Latina (3.9%), Asia (3%) y Europa (1%). Proceden de 29 centros públicos de enseñanza secundaria, distribuidos por las comarcas del Vallés Occidental y Oriental, Bajo Llobregat, Bages, Alto Penedés y Berguedá. La inclusión de jóvenes de comarcas relativamente alejadas de la UAB se realizó para incrementar la diversidad sociolingüística de los participantes y acercar la universidad a aquellos que por distancias geográficas y por su nivel sociocultural (medio-bajo) no la tienen a su alcance. Concretamente, Sabadell, como parte de la comarca del Vallés Occidental, es la población que más estudiantes aporta al Campus Ítaca (14.9%).

Instrumentos para la recogida de datos y análisis de los mismos

Como se ha mencionado anteriormente, la tarea planteada a los participantes del debate ‘Convivir con personas de diferentes orígenes’ fue llegar a un consenso –verdadero o falso– sobre 12 imágenes negativas, compuestas de prejuicios y estereotipos (ver Tabla 1), relativas a la inmigración y que circulan en la sociedad a través de rumores.

Tabla 1
Imágenes negativas trabajadas en el debate

Nº	Dimensión	Imagen Negativa
1	Legislación	Un ciudadano inmigrante sin papeles es un delincuente
2	Inmigración y emigración	Se está produciendo una invasión de personas extranjeras en España
3	Nacionalidad	Un ciudadano extranjero que acaba de llegar se puede considerar automáticamente como español
4	Integración	Un ciudadano chino se integra más fácilmente que un marroquí
5	Sistema educativo	Los alumnos de familia inmigrada bajan el rendimiento escolar en las escuelas
6	Sistema sanitario	En un contexto de crisis económica como el actual es lógico que recorten algunos derechos sociales de las personas extranjeras
7	Sistema de bienestar	Los ciudadanos inmigrantes se llevan todas las ayudas sociales de los ayuntamientos por delante de los nacidos en el país

8	Religión	Un musulmán tiene los mismos derechos de libertad religiosa que un católico
9	Sistema lingüístico	Los extranjeros que llegan a Cataluña deberían aprender catalán y castellano a la vez
10	Comercio	Los pequeños comercios regentados por ciudadanos extranjeros no pagan impuestos municipales
11	Convivencia y civismo	Sólo hay convivencia si los ciudadanos extranjeros practican todas las costumbres del país de acogida
12	Política	Cataluña es un país racista

Con una duración de una hora, el debate se distribuye en seis fases: (1) la sensibilización y la justificación; (2) la división por subgrupos; (3) el consenso de las respuestas; (4) la ejecución y el desarrollo; (5) la difusión de las respuestas; y (6) el debate grupal.

Más concretamente, en la primera, el dinamizador motiva a los jóvenes a que participen activamente, que vean su utilidad, y que quede contextualizada. Se les hace conscientes de que son fundamentales en el proceso pues el éxito del debate depende de sus opiniones. En la segunda y en la tercera, se divide al conjunto de jóvenes en pequeños grupos y se les hace conocedores de una norma básica: llegar a un consenso –verdadero o falso– en sus respuestas. La cuarta, con una duración de media hora, se caracteriza por el debate y la reflexión colectiva. En ella, los jóvenes expresan sus conocimientos, experiencias u opiniones sobre las distintas dimensiones que conforman cada una de las imágenes. En la quinta, los subgrupos trasladan sus respuestas al dinamizador, quien las anota en la pizarra y a la vista del grupo. Al difundirse colectivamente las opiniones, los jóvenes comienzan a verificar en cuáles hay (o no) consenso grupal. Durante la media hora restante, tiene lugar el debate grupal. En este momento, la división por subgrupos da paso a la opinión colectiva y a la compartición de visiones desde el diálogo y el enriquecimiento.

El dinamizador organiza y estructura el debate. Su papel es pasivo durante la primera media hora y activo en la segunda media hora. Mientras al inicio se centra en escuchar a los subgrupos y conocer sus opiniones; en la segunda parte actúa como guía y facilitador, buscando formas de avanzar en la reflexión para el reconocimiento de la diversidad y la superación de visiones negativas sobre la misma.

El método de análisis de tareas incluyó un instrumento de recogida de datos en formato hojas de registro, en el que se recogían dos tipos de datos: cuantitativos (relativos a los resultados de los debates) y cualitativos (relativos a los comentarios espontáneos de los jóvenes a medida que la actividad transcurría). Los datos fueron vaciados a una hoja de registro informatizada y analizados mediante análisis descriptivos e inferenciales con el programa estadístico SPSS v21. Sin embargo, en este artículo sólo se muestran los resultados descriptivos dado que los inferenciales no fueron significativos. Asimismo, los datos cualitativos fueron vaciados en una matriz Excel y analizados según su contenido.

RESULTADOS

Un primer análisis general de los datos recogidos (ver Figura 1) mediante hojas de registro indica que gran parte de los jóvenes se posiciona en verdadero o falso al presentarse las imágenes. Asimismo, destaca que la imagen asociada a 'política' muestra un 15.9% de indecisión. Atendiendo al resto, se aprecia que las imágenes sobre 'religión' y 'legislación' son valoradas como verdadero (72% y 71.5% respectivamente); mientras que la imagen referente a 'nacionalidad' es claramente valorada como falsa (98%).

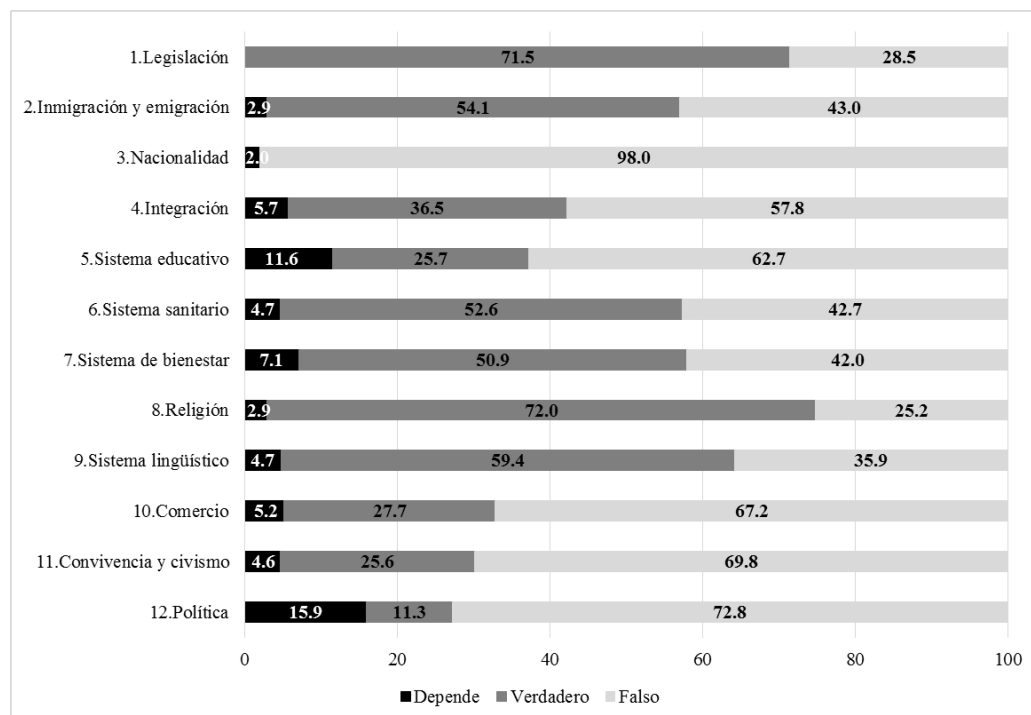


Figura 1. Respuestas dadas por los participantes a las imágenes negativas

Ahora bien, la Figura 2 profundiza en las respuestas de los jóvenes evaluando la proporción de aciertos al falsear las imágenes presentadas. Resulta interesante observar que no se detecta un patrón claro en identificar qué cohorte tiene mayores aciertos; sin embargo, la cohorte de 2010 parece tener más problemas para falsear las imágenes sobre todo en cuanto al ‘sistema sanitario’ (2.7% de aciertos) y en el ‘sistema lingüístico’ (18.9%). Por otro lado, la cohorte de 2014 generalmente tiene un mayor porcentaje de aciertos, destacando las imágenes asociadas al ‘sistema sanitario’ (76.9%), ‘comercio’ (86.2%) y ‘convivencia y civismo’ (96.9%); aunque falla estrepitosamente al falsear la imagen asociada a ‘religión’ (7.7%). Por último, la cohorte de 2012 parece adoptar un punto intermedio en su capacidad para falsear las imágenes presentadas, en comparación con las otras dos cohortes.

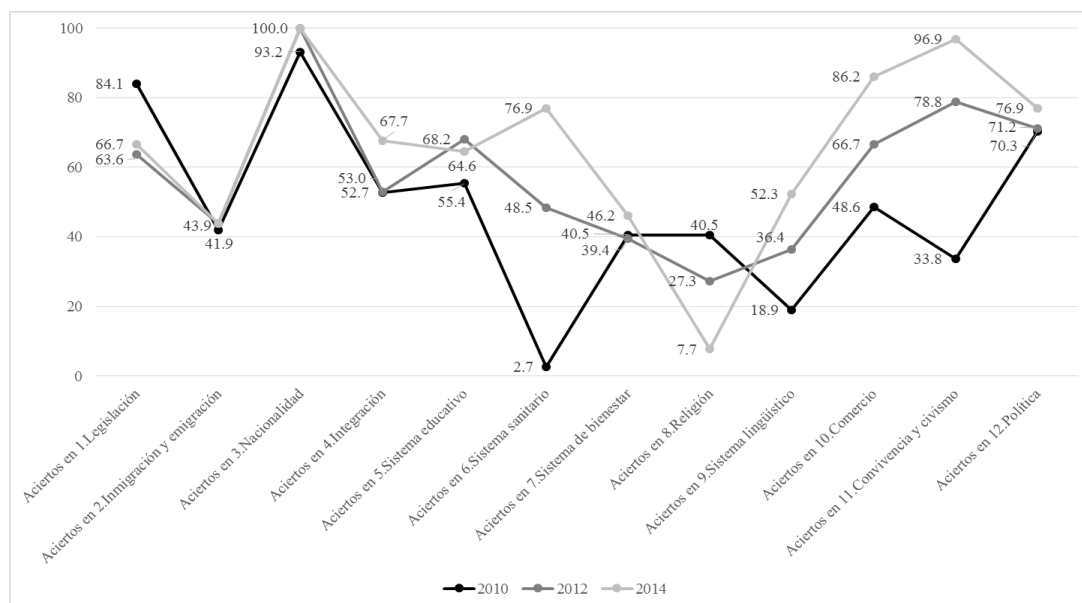


Figura 2. Aciertos de las cohortes de participantes del Campus Ítaca en cuanto a la exposición a imágenes negativas

“Un ciudadano inmigrante sin papeles es un delincuente”

Los estereotipos que se proyectan en esta imagen son que la mayoría de las personas de origen inmigrante no cuentan con una situación administrativa resuelta y que, por ello, se ven obligados a delinquir. Sobre la misma, el 71.5% de los jóvenes se muestra firme en la idea de que los ciudadanos inmigrantes sin papeles son delincuentes porque “la ley está para cumplirla” y “los que no la cumplen, son delincuentes”. Sin embargo, para delimitar si tener o no papeles constituye un delito se debe consultar la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social y el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. En las mismas se especifica que aquellos que se encuentran irregularmente en España son autores o partícipes de una infracción grave (artículo 53), pero que no están cometiendo un delito.

“Se está produciendo una invasión de personas extranjeras en España”

Esta imagen asocia invasión a personas extranjeras que se organizan para entrar por la fuerza a España, ocupándola anormal o irregularmente. Al respecto, la imagen que los jóvenes tienen está bastante dividida. Únicamente el 54.1% se muestra favorable a dicha afirmación. A pesar de que algunos sienten que “están invadiendo España porque saltan la valla” (en alusión a cruzar la frontera de Ceuta o Melilla), “nos están echando a los de aquí” o “en mi barrio cada día hay más inmigrantes”, los datos estadísticos señalan un cambio de tendencia en los flujos migratorios desde la crisis económica: por el retorno de las personas extranjeras a sus países de origen (vía programas como el ‘retorno voluntario de atención social’ del Ministerio de Empleo y Seguridad Social) y por el aumento, cada vez mayor, de la población española en el extranjero.

“Un ciudadano extranjero que acaba de llegar se puede considerar automáticamente como español”

Esta imagen promueve una simplificación del procedimiento jurídico para la obtención de la nacionalidad española por parte de la ciudadanía de origen inmigrante; y permite profundizar sobre la consideración de las personas de origen inmigrante como permanentemente inmigrantes y con un estatus social inferior a las autóctonas. Al respecto, el 98% de los jóvenes tiene claro que “hay que seguir unos trámites para ser español”, en consonancia a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero: “todas aquellas personas que carecen de la nacionalidad española son extranjeras”. Para adquirirla, el Ministerio de Justicia (s.f.) establece seis modos: residencia; carta de naturaleza; sefardíes; españoles de origen; posesión de estado; y opción.

“Un ciudadano chino se integra más fácilmente que un marroquí”

Esta imagen evidencia los prejuicios y estereotipos que categorizan a grupos socioculturales, a partir de distintas expectativas en función del eje de integración. Mientras el 57.8% de los jóvenes no considera que un ciudadano chino se integre más fácilmente que un marroquí, un 36.5% cree que sí. En estos porcentajes coexisten posiciones que consideran que determinados grupos socioculturales tienen, de inicio, más dificultades de integración que otros grupos. Al respecto, resulta interesante reproducir algunas afirmaciones de los jóvenes en relación a los ciudadanos de origen chino: “Son más trabajadores. ¿No ves que siempre están sus tiendas abiertas?” o “Toda la ropa es ‘Made in China’ y eso es porque trabajan más”.

“Los alumnos de familia inmigrada bajan el rendimiento escolar en las escuelas”

Esta imagen muestra una visión estereotipada de los alumnos de origen inmigrante, al asociarlos con bajo rendimiento académico y como un grupo o categoría homogénea exenta de diversidad. Son mínimas las expresiones que sugieren que “los inmigrantes bajan el rendimiento porque no saben catalán [lengua vehicular] y eso les dificulta seguir la clase”, porque la mayoría de jóvenes (62.7%) cree que “mi nivel y

mis notas no quedan afectadas por mis compañeros. Depende de mí”. Dicha afirmación muestra que en el rendimiento académico pueden influir variables como la motivación, entorno familiar o apoyo, y no únicamente la presencia de estudiantes de origen inmigrante.

“En un contexto de crisis económica como el actual es lógico que recorten algunos derechos sociales de las personas extranjeras”

Esta imagen refleja el prejuicio de que en tiempos de crisis económica no hay recursos para todos y, por tanto, deben suprimirse los de aquellas personas que no cuentan con una plena ciudadanía. En este sentido, la opinión de los jóvenes está dividida. Mientras el 52.6% cree que “primero deberíamos atender a los de aquí” porque “estamos en crisis y si hay recortes a quien se tiene que recortar es a ellos que no cotizan”, el 42.7% muestra reticencias a dividir la población en dos ciudadanía: la de primer nivel (“nosotros”, los autóctonos) y la de segundo nivel (“ellos”, los inmigrantes).

A nivel internacional (p.e. la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948) y nacional (p.e. la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero), el ordenamiento jurídico defiende el pleno derecho e integridad de las personas, con independencia de su raza, color, religión o idioma, a que se les asista sanitariamente, esto es, tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas (artículos 12 y 14 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero).

“Los ciudadanos inmigrantes se llevan todas las ayudas sociales de los ayuntamientos por delante de los nacidos en el país”

No destaca por ser una amplia mayoría, pero el 50.9% de los jóvenes cree que los ciudadanos inmigrantes o son demandantes sistemáticos de ayudas sociales o son personas poco activas y autónomas. Al respecto, se refleja el prejuicio de que las ayudas sociales son utilizadas en mayor medida por la población de origen inmigrante y, por ello, su uso dificulta la sostenibilidad del sistema de protección social. Sin embargo, conviene destacar la contribución de los ciudadanos inmigrantes a la sociedad española mediante “el erario público a través de sus impuestos y su cotización a la seguridad social” (Moreno y Bruquetas, 2011). Según estos mismos autores, la escasa dotación presupuestaria para políticas sociales incrementa estos discursos estereotipados, a pesar de que las ayudas sociales se destinan y otorgan por igual a autóctonos e inmigrantes en función de su situación desfavorecida.

“Un musulmán tiene los mismos derechos de libertad religiosa que un católico”

Esta imagen trabaja el estereotipo manifestado por algunos jóvenes como que “yo cuando voy a sus países me tengo que poner el velo y aquí no se lo quitan”. Sin embargo, la gran mayoría (72%) considera que un musulmán y un católico pueden practicar del mismo modo su religión en España. Asimismo, los jóvenes mostraban confusión entre estado laico y aconfesional [“la religión cristiana es la religión que reconoce la Constitución”] aunque, en España, la Constitución de 1978 garantice la libertad ideológica, religiosa y de culto, o la libertad para no declarar sobre ideología, religión o creencias. No obstante, y a lo largo de los debates, el 28% de los jóvenes expresaba ideas estereotipadas sobre el conjunto de practicantes de la religión islámica, “ya que el islam impone unas ideas y prácticas que el cristianismo no”.

“Los extranjeros que llegan a Cataluña deberían aprender catalán y castellano a la vez”

Esta imagen permite trabajar dos prejuicios: ambas lenguas son más o menos importantes en función de las creencias de quien los emite; y los extranjeros, para integrarse, presentan las mismas necesidades lingüísticas, independientemente de su lengua materna, de su edad o de su proyecto de vida o laboral. Al respecto, el 59.4% de los jóvenes cree que las personas de origen inmigrante deberían aprender simultáneamente el catalán y el castellano, a pesar de que los últimos datos recogidos en Cataluña (IDESCAT, 2015) muestran que los jóvenes nacidos en el extranjero tienen el castellano como lengua habitual (62.1%). Probablemente, su gran interés por aprender o mejorar sus competencias en catalán

(65.7%) se deba a cuestiones como la lengua predominante de uso social, la lengua vehicular en la escuela o el tiempo de estancia en el país de acogida.

“Los pequeños comercios regentados por ciudadanos extranjeros no pagan impuestos municipales”

Esta imagen aborda el estereotipo de que los comercios regentados por extranjeros no pagan impuestos. Únicamente el 27.7% de los jóvenes considera esta práctica ilegal bajo “abren cada día de la semana y se pasan los papeles unos a otros” y “esto implica que finalmente se cierran comercios autóctonos”. Además, esta imagen se proyecta desde el ámbito de la cotidianeidad y es compatible participar de ella contribuyendo a su socialización, con el hecho de ser cliente de este tipo de comercios. Mientras tanto, el 67.2% considera que “siempre hay gente que hace trampas, indistintamente de su origen”.

“Sólo hay convivencia si los ciudadanos extranjeros practican todas las costumbres del país de acogida”

El 69.8% de los jóvenes no considera que el bagaje cultural de los ciudadanos extranjeros sea incompatible con el de la sociedad de acogida y, por tanto, no asume el prejuicio de que la única vía para la convivencia es su plena asimilación cultural [“La convivencia es algo de todos; de los que estamos y de los que llegan”]. Únicamente el 27.7% defiende que la convivencia depende únicamente de las personas de origen inmigrante bajo afirmaciones como “son ellos los que deben adaptarse” o “nuestras costumbres son muy distintas”. Al respecto, Jackson (2014) o Palou, Rodríguez y Vilà (2013) defienden la compatibilidad cultural y el establecimiento de relaciones interculturales en un marco de convivencia.

“Cataluña es un país racista”

Esta imagen aborda el estereotipo que considera que el conjunto de personas de un mismo contexto actúa y piensa del mismo modo; y los conceptos de país, estado, nación y comunidad autónoma. Específicamente, el 72.8% de los jóvenes se posiciona claramente en la determinación de que España es una nación; dejando de lado sentimientos de identificación con el nacionalismo catalán. Por tanto, esta imagen descarta todo debate político e historiográfico sobre España, a pesar de que el 11.3% muestra la postura contraria. Asimismo, es posible detectar cómo los jóvenes dan una lectura negativa a tratar de manera general la cuestión del racismo, desmontando la idea de que los catalanes discriminan a las personas por su origen inmigrante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo examina las imágenes que los jóvenes tienen sobre la inmigración y profundiza sobre la existencia de cambios (o no) en dichas imágenes a lo largo de 2010, 2012 y 2014. En consonancia con las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 («ET 2020»), ahonda en la experiencia del Campus Ítaca, gracias al cual los jóvenes muestran un mayor interés –durante y después de su participación– por su proceso educativo y académico (García y Juncà, 2008).

Focalizando la atención en los resultados obtenidos en el debate ‘Convivir con personas de diferentes orígenes’, cabe señalar que los jóvenes, por lo general, no muestran una visión estereotipada sobre la inmigración, salvo en afirmaciones como ‘los ciudadanos inmigrantes sin papeles son delincuentes’ (dimensión legislación) y ‘los musulmanes tienen los mismos derechos de libertad religiosa que los católicos’ (dimensión religión). En la dimensión legislación, aparece el binomio inmigración-delincuencia (Aierbe, 2002) donde los jóvenes pueden creer que estar en situación irregular en España incrementa la inseguridad ciudadana (Pereda, Actis y de Prada, 2008) vía la violencia, la delincuencia, las drogas o el terrorismo (Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007). Dicha creencia puede tener sus orígenes en los discursos sociales y periodísticos donde, como apuntan Aramburu (2002) y Wood y King (2001), los inmigrantes a menudo son denominados “los otros”, “los delincuentes” o “los indeseables”. En la dimensión religión, la

mayoría de los jóvenes cree que la inmigración ha potenciado el pluralismo de confesiones y que el poseer la misma libertad religiosa es el camino para construir una cultura común basada en la riqueza y no en la discriminación (Pereda, Actis y de Prada, 2008). Así, y según Dietz (2003), la religión, junto con la lengua y las fiestas populares, es un marcador étnico.

Sobre la existencia de cambios (o no) en las imágenes que los jóvenes tienen sobre la inmigración a lo largo de 2010, 2012 y 2014, no se detecta un patrón claro de aciertos entre cohortes. Esto puede ser debido a una limitación de la propia metodología de investigación por lo que la necesidad de datos contextuales que justifiquen o, al menos, exploren diferencias entre cohortes, ofrece un punto de partida para realizar trabajos más cualitativos de profundidad para la cohorte 2016, incorporando en dicho análisis los cambios sociales, políticos, económicos y educativos transcurridos a lo largo de estos años. Asimismo, se identifica una evolución positiva en los falseos de las imágenes presentadas. La misma puede deberse a que la convivencia en contextos de diversidad requiere de un aprendizaje a lo largo de los años y de unas condiciones favorables para su reconocimiento (Marín, 2013; Torremocha, 2009).

En consecuencia a lo anterior, el debate 'Convivir con personas de diferentes orígenes' puede: (a) apoyar la tarea docente; (b) orientar actividades que fomenten la inclusión e interculturalidad desde espacios de tutoría; (c) incluirse en los proyectos de convivencia del centro escolar; e (d) impulsar medidas organizativas en instituciones de educación superior. Sin embargo, resultaría interesante evaluar el impacto del Campus Ítaca para intercambiar buenas prácticas entre los sectores escolares y formativos profesionales; y seguir destinando recursos humanos, económicos y espaciales a este tipo de experiencias para atender a toda la población joven; independientemente de su rendimiento académico y de la renta familiar.

REFERENCIAS

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aierbe, P. (2002). *Inmigrantes delincuentes: una creación mediática*. Recuperado de: <http://goo.gl/Ez1vz0>
- Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Créixer a Espanya. La integració dels fills d'immigrants*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Aramburu, M. (2002). *Los 'Otros' y 'nosotros'. Imágenes del 'inmigrante' en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., Luna, E. y Rodríguez, M. (2007). Exploración de la ciudadanía intercultural en los jóvenes. En M. Bartolomé y F. Cabrera (Coords.), *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria* (pp. 141-168). Madrid: Narcea.
- Calvo, T. (2008). *Actitudes hacia la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo, Universidad Complutense de Madrid.
- Casas, M. (Coord.) (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Europea (2009). *Las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Recuperado de: <http://goo.gl/OIQrQW>
- De los Ríos, C., López, G. y Morrell, E. (2015). Toward a Critical Pedagogy of Race: Ethnic Studies and Literacies of Power in High School Classrooms. *Race and Social Problems*, 7(1), 84-96. <https://doi.org/10.1007/s12552-014-9142-1>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://goo.gl/3VYt>
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 7, 13-23.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, México: EUG-CIESAS.

- Epstein, T. y Gist, C. (2015). Teaching racial literacy in secondary humanities classrooms: challenging adolescents' of color concepts of race and racism. *Race Ethnicity and Education*, 18(1), 40-60. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.792800>
- García, M^a. P. y Juncà, A. (2008). *Campus Ítaca*. Barcelona: Vicerectorat d'Estudiants i Cultura.
- Gay, G. (2010). *Culturally Relevant Teaching* (2n ed.) Nueva York: Teachers College Press.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Giménez, C., Lobera, J., Mora, T. y Roche, D. (2015). *Convivència social i intercultural en territoris d'alta diversitat. Enquesta 2015 sobre convivència intercultural en l'àmbit local*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Haneda, M. y Alexander, M. (2015). ESL teacher advocacy beyond the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 49, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.009>
- IDESCAT (2015). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Iglesias (2014a). *L'educació intercultural a les organitzacions d'educació en el lleure de base comunitària* [tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Iglesias (2014b). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- Jackson, J. (2014). *Language and intercultural communication*. Nueva York: Routledge.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación* (3ª edición). Madrid: McGraw Hill.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Recuperado de: <http://goo.gl/rbRGD8>
- Marín, M. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusive. Instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29), 1-28.
- Martínez, M., García, P. y Martín, A. (2012). *Efectivitat i impacte del Campus Ítaca. L'orientació dels joves i els seus itineraris formatius*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MECD (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2014*. Recuperado de: <http://goo.gl/Vvgb12>
- Ministerio de Justicia (s.f.). *¿Cómo se adquiere la nacionalidad española?* Recuperado de: <https://cutt.ly/sevmbjD>
- Moreno, F. J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Myers, D. (1995). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Nicasio-García, J. (2004). Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e intervención. *Revista de Educación*, 333, 497-516.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña* [tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Palou, B., Rodríguez, M. y Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, 252-278.
- Pereda, C., Actis, W. y de Prada, M. A. (2008). *Inmigrantes: nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Fundación Cajas de Ahorros Confederadas.
- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Recuperado de: <http://goo.gl/4MCjip>
- Rosnow, R. L. y Foster, E. K. (2005). *Rumor and Gossip Research*. Recuperado de: <http://goo.gl/KCIBal>
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educació Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Santmartí, N. (2008). *Què aprenen els nois i noies al Campus Ítaca?* En M^a. P. García y A. Juncà (2008), *Campus Ítaca* (pp. 12-13). Barcelona: Vicerectorat d'Estudiants i Cultura.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-11.

- Sunstein, C. R. (2010). *Rumorología: Cómo se difunden las falsedades, por qué nos las creemos y qué se puede hacer contra ellas*. Madrid: Debate.
- Torremocha, E. (2009). Procesos educativos integrales para afrontar el reto de la diversidad: Proyectos comunitarios de participación ciudadana y escuelas democráticas de personas adultas. En Y. Mellado (Coord.), *La dinámica del contacto: movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales* (pp. 227-238). Barcelona: CIDOB.
- UAB (2014). *Programa de becas salario Ítaca-Santander*. Recuperado de: shorturl.at/gjBC4
- Wood, N. y King, R. (2001). Media and Migration. An Overview. En R. King y N. Wood, (Eds.), *Media and Migration. Construction of Mobility and Difference* (pp. 1-22). Londres: Routledge.
- Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T.A. (Eds.) (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundació CIDOB.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Nuevas mirada escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI

Irene González-Ceballos
Cristina Zhang-Yu
Mariona Llopart
David Subero

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: La sociedad ha ido experimentando una serie de cambios durante las últimas décadas que la han hecho más heterogénea, tecnológica y digitalmente más dependiente, más inestable laboralmente y más desigual. Hay algunos autores que hablan incluso de un “cambio de época” (Subirats, 2019). La presión política y social de este fenómeno, está llegando también a la escuela. La escuela, como espacio de intermediación (Moll, 2014; Vila & Esteban-Guitart, 2017; Subirats, 2019), es necesario que se actualice y regenere si no quiere quedarse desfasada. Sin embargo, esta actualización tiene que ir acompañada de soluciones tales como reconocer las identidades de los aprendices en contextos de heterogeneidad o bien apostar por prácticas educativas que ayuden a construir la agencia y la visión crítica de los estudiantes. Para ello, abrir la escuela hacia el territorio apostando por la interrelación entre componentes educativos, sociales y culturales puede ayudar a que ésta responda nuevamente a las demandas que la sociedad le pide. A continuación, presentamos tres propuestas que van en la dirección de avanzar hacia experiencias educativas en donde la escuela, y diferentes agentes de su entorno, participan conjuntamente en la solución y mejora de los procesos de aprendizaje de los aprendices.

Palabras clave: identidad; educación; aprendizaje; relaciones familia-escuela-comunidad.

Abstract: The society has been experiencing a series of changes during the last decades that have made it more heterogeneous, technologically and digitally more dependent, more unstable at work and more unequal. There are some authors who even speak of a “change of era” (Subirats, 2019). The political and social pressure of this phenomenon is also coming to school. The school, as an intermediation space (Moll, 2014; Vila & Esteban-Guitart, 2017; Subirats, 2019), needs to be updated and regenerated if it does not want to be outdated. However, this update has to be accompanied by solutions such as recognizing the identities of the learners in contexts of heterogeneity or betting on educational practices that help build the agency and the critical vision of the students. To do this, opening the school to the territory by betting on the interrelation between educational, social and cultural components can help it respond again to the demands that society asks for. Next, we present three proposals that go in the direction of moving towards educational experiences where the school, and different agents of its surroundings, participate jointly in the solution and improvement of the learning processes of the apprentices.

Keywords: identity; education; learning; relationship family-school-community

Autoras y autor

Irene González-Ceballos
Cristina Zhang-Yu
Mariona Llopart
David Subero
Universitat de Girona
Correo-e: david.subero@udg.edu

Cita del artículo

González-Ceballos, I., Zhang-Yu, C., Llopart, M. y Subero, D. (2019). Nuevas miradas escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(1), 64-72. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

La globalización ha modificado nuestros comportamientos en ámbitos tan diferentes como el trabajo, la economía, el entretenimiento o la enseñanza. Por una parte, ha facilitado la integración global progresiva de los mercados y las empresas, así como la posibilidad de hacer gestiones y transacciones en cualquier parte del mundo y en cualquier momento con un dispositivo móvil al alcance de nuestra mano. Sin embargo, en una sociedad global, la generación, procesamiento y transmisión de la información se ha convertido en el eje central de la productividad, el poder y la organización cultural, social y política (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). La movilidad de grandes flujos de personas hacia estos centros de poder y la aparición de una amplia gama de identidades (debido a su origen étnico, religión, idioma, cultura, etc.) ha sido un fenómeno colateral de los procesos globalizadores que a su vez acentúan espacios de "heterogeneidad cultural". Así, las sociedades contemporáneas son ahora más diversas, más dependientes tecnológicamente, más inestables laboralmente y más desiguales teniendo un fuerte impacto en los procesos sociales y culturales de las personas.

La escuela no es inmune a estos procesos. Es decir, las funciones tradicionales asignadas al sistema educativo son ahora cuestionadas por las transformaciones económicas, sociales y culturales de las sociedades postindustriales y se reclama más y mayor respeto por las diferencias culturales, idiomáticas, religiosas y sexuales (Subirats, 2003; 2019). La presencia de estas diferencias en las escuelas requiere de un pensamiento radical sobre cómo abordar con éxito esta heterogeneidad social y cultural para mantener y garantizar la igualdad, la justicia y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Algunos autores han definido las prácticas educativas que se basan en la justicia social como aquellas en que los agentes educativos hacen explícita la diversidad y la equidad dentro de dichos procesos luchando contra las desigualdades, las injusticias sociales y la opresión en el territorio o comunidad en que uno vive (Subero et al, 2015; Erchick & Tyson, 2013). Dichas prácticas tienen como objetivo avanzar hacia la igualdad de oportunidades en alumnos que comprenden características tales como bajos ingresos, grupo étnico minoritario, origen extranjero (inmigrantes, indocumentados o inmigrantes de segunda generación) o acento extranjero. Es decir, los llamados alumnos infrarepresentados (Ríos-Aguilar et al., 2011).

Una forma de avanzar hacia la cohesión social y garantizar la igualdad en las escuelas es la apertura de éstas hacia el territorio (Subirats, 2019; 1999). El territorio no es entendido, aquí, como un espacio apersonal en donde acontecen situaciones y conductas ajenas a los individuos. Al contrario, en el momento que incorporamos el territorio en el mapa geográfico de la acción educativa entendemos la necesidad de desarrollar acciones para fortalecer la relación afectiva y emocional con los entornos. Es decir, el entorno se convierte en un contexto de aprendizaje de valores cívicos, un marco identitario, un referente compartido (Vila & Esteban-Guitart, 2017). Avanzar hacia experiencias educativas que comprendan los contextos y territorios en dónde el aprendiz aprende significa avanzar hacia puentes entre la escuela y los otros contextos de aprendizaje (Vila & Esteban-Guitart, 2017). Sin embargo, a día de hoy existen ciertos alumnos que parten con mayores y mejores continuidades educativas en el contexto escolar ya que comparten marcos de referencia comunes (códigos, prácticas y experiencias) con la institución. Ello conlleva mayores expectativas de éxito escolar al ver reconocidas sus identidades y prácticas culturales a diferencia de aquellos alumnos infrarepresentados (Ríos-Aguilar et al., 2011). Un ejemplo de ello es la homogenización y uniformidad cultural que se hace evidente a través de las dinámicas de la institución educativa en las prácticas, el currículum y la pedagogía escolar. Incluso, los propios docentes y el conjunto de la comunidad educativa participan de forma explícita o implícita en la misma cultura dominante y en su reproducción (Zipin, 2013). De este modo, es necesario avanzar hacia la modificación de la organización de la actividad escolar para acercarla a la experiencia cultural del alumno, familia y comunidad, así como un despliegue mayor en la competencia conceptual y un mejor tránsito hacia los contextos de aprendizaje del alumno y el marco escolar; especialmente en aquellos más vulnerables.

Además, la aparición de la sociedad de la información (Castells, 1996) y el uso extendido de los dispositivos móviles y las nuevas tecnologías para interconectar personas y contextos culturales presentan escenarios emergentes que algunos autores han llamado "nueva ecología del aprendizaje"

(Barron, 2004, Coll, 2013). De este modo, el aprendizaje es entendido como un proceso que no se desarrolla de forma exclusiva en las instituciones formales tales como la escuela, sino que la persona incorpora a través de sus experiencias de vida, como resultado de la participación y tránsito en diferentes escenarios, contenidos que reformulan las formas tradicionales de entender lo que se aprende y el cómo se aprende (Esteban-Guitart, 2016). Así, en un contexto de nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), se pretende superar la dualidad entre aprendizaje formal e informal, y la categorización del aprendizaje relevante como aquél que es intencional, sistemático, formal, universal y planeado. Dicha concepción parte de una visión tradicional cognitiva referente al concepto de aprender en dónde los aprendices se entienden como individuos cognitivos que asocian sus aprendizajes previos con los aprendizajes a aprender en la institución escolar. Estos aprendizajes ofrecidos por la escuela son lógicos, bien estructurados psicológicamente, deliberados y empaquetados en unidades específicas para su asimilación (Ausubel, 1963). Sin embargo, hoy en día es necesario reformular el valor de los contenidos tales como “saberes estables”, e incluir en la variable tantos otros conocimientos que se adquieren más allá del espacio escolar. Es decir, tanto o más importante que los contenidos son las competencias y las habilidades asociadas a su utilización, y éstas se aprenden en diferentes escenarios y mediante diferentes agentes educativos en dónde la acción educativa sería una acción “distribuida” (Coll, 2013). Lo relevante del planteamiento de la nueva ecología del aprendizaje, es que nos hace reflexionar sobre las implicaciones tradicionales y las funciones reales de la escuela. Es decir, en una sociedad en que el monopolio del aprendizaje ya no es exclusivo de la escuela y en dónde más del 80% del aprendizaje que el alumno adquiere lo hace fuera de dicho contexto (Banks, 2007) es necesario asumir en profundidad los parámetros de la educación formal (dónde, cuándo, con quién, de quién, cómo, qué y el para qué se aprende) así como revisar el currículum y las prácticas educativas actuales para modificar de forma sustancial la ecología del aprendizaje que actualmente sustenta los sistemas educativos en nuestras escuelas, basados en la escolarización tradicional (Vila & Esteban-Guitart, 2017; Coll, 2013). Para ello, es necesario que el sistema escolar sea modificado para responder a las necesidades de todos sus alumnos, independientemente de sus características psicológicas, físicas, sociales y la diferencia cultural (Vila & Esteban-Guitart, 2017). En otras palabras, no son los escolares quienes deben integrarse y adaptarse al sistema; por el contrario, es el sistema el que debe reconocer, abrazar y adaptar su propia población escolar, de acuerdo con la diversidad existente entre sus estudiantes (Besalu & Vila, 2009).

Por lo anterior, es necesario reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que, por una parte, generen sentido y significado en el alumno reconociendo aquellos aprendizajes que el alumno desarrolla en diferentes planos y dimensiones más allá de la escuela, de forma que sean culturalmente congruentes con sus verdaderos intereses. Por otra, es necesario que estos programas sean lo suficientemente motivadores y socialmente justos como para poder llegar a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades para engancharse a itinerarios de aprendizaje formalizados de forma exitosa. Por lo anterior, presentar el marco de los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, 2016) como planteamiento teórico-metodológico, sensible en el diseño de entornos de aprendizaje inclusivos, se sugiere una forma coherente para abordar estos desafíos. Lo que nos proponemos hacer aquí es describir brevemente el origen y el contexto del programa y luego ilustrar algunas de las aplicaciones del enfoque en Cataluña (España).

El término Fondos de Conocimiento parte de la antropología, específicamente de los estudios sobre las redes de intercambio económicas de los inmigrantes mexicanos en USA. Una de las novedades que presenta el programa es la noción que tienen sobre el concepto de cultura. Su perspectiva huye de entender la cultura como una suerte de compartimentos estancos y estables a lo largo del tiempo en que los estereotipos referidos al folklore son los dominantes para definir la comunidad humana de referencia. En su lugar, se entiende la cultura no como una noción normativa estática, sino como un concepto dinámico que se experimenta en el quehacer cotidiano a partir de una serie de dispositivos que nos ayudan a percibir el mundo, entenderlo y evaluarlo (Moll & Gonzalez, 2004). De este modo, nos interesa identificar la cultura particular de las familias huyendo de generalizaciones para indagar así en sus prácticas cotidianas, sus historias de vida y en el establecimiento de relaciones que mantienen con la comunidad de referencia. Estas redes sociales son cuerpos de conocimiento de importancia estratégica para los hogares y para el bienestar familiar (Moll, 2014). Los programas basados en fondos de

conocimiento reconocen las diferentes modalidades de aprendizaje existentes dentro de las vidas de los alumnos así como la riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, las habilidades y estrategias que emergen de los hogares y las familias, más allá de su condición lingüística, social y cultural (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005). Estos cuerpos de conocimientos son susceptibles de ser reconocidos y validados por la institución escolar como contextos de desarrollo en donde el aprendiz participa y adquiere aprendizajes. Se parte de la premisa de que las familias cuentan con redes sociales y de intercambio en su vida cotidiana que resultan esenciales para el bienestar del núcleo familiar (Moll, 2014). Lo que se pretende desde este enfoque es hacer emerger dichos recursos y actividades inherentes en las prácticas familiares en las aulas con el objetivo de aproximar la cultura familiar y comunitaria a la cultura escolar. De este modo, incorporando las prácticas culturales que se hallan en las familias de los alumnos se pretende modificar las prácticas y programas educativos con el objetivo de mejorar la enseñanza escolar de todos los alumnos, en especial de los más vulnerables. Los profesores de este modo son los que acuden a los hogares y establecen unas interacciones diferentes a las normativizadas por la institución escolar y a las establecidas de manera protocolaria como funciones del profesorado. Un ejemplo ilustrativo de dicha práctica podría ser el llevado a cabo por Sandoval-Taylor (2005) en que la maestra descubrió que un núcleo temático común a muchos de sus alumnos, fruto de su labor de recogida de fondos de conocimiento en los hogares, era la construcción. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para detectar dichos fondos. A partir de ello la autora elaboró una serie de programas temáticos en que, partiendo de la construcción, pudo trabajar diferentes materias de una forma transversal.

Los Fondos de Identidad surgen como respuesta al foco de análisis casi exclusivo a las prácticas familiares. Si bien el contexto familiar y sus prácticas culturales tienen gran importancia en los primeros años de la infancia, a medida que el niño va participando en más contextos de desarrollo, éstos van creando sus propios mundos sociales a partir de fondos de conocimiento basados en sus propios intereses y experiencias tales como los grupos de amigos o internet (Esteban-Guitart & Moll, 2014a). La hipótesis desde los fondos de identidad es que el aprendizaje ocurre cuando la instrucción afirma y reconoce las identidades de los estudiantes y les permite incorporar dichas identidades en las actividades de aprendizaje que viajan entre escenarios diferentes como: comunidad-escuela; familia-escuela; amigos-escuela; internet-escuela; Smartphones-escuela (Cummins & Early, 2011; Esteban-Guitart, 2016). Es decir, el aprendizaje consiste en expandir y amplificar las identidades de los estudiantes. De este modo, los fondos de identidad pretenden ir más allá poniendo el foco en el rol fundamental de la identidad de los estudiantes en todo acto educativo. De este modo, la instrucción escolar, si quiere ser coherente con el desarrollo de una pedagogía efectiva en educación formal tiene que facilitar la conexión de las experiencias de conocimiento y aprendizaje de los alumnos con el nuevo conocimiento académico y las experiencias de aprendizaje formal escolar (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Moll, 2014). De alguna manera, lo que los fondos de identidad posibilitan es la auto-definición y auto-conformación de los alumnos a partir de sus propios mundos sociales, trayectorias y experiencias. Por ello, la identidad no solamente existe en la mente de los individuos, sino que está distribuida a través de las personas (otros significantes), artefactos, actividades y escenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Bajo esta perspectiva, los fondos de identidad incluyen objetos, actividades, o personas que forman parte de nuestra experiencia significativa. De este modo, los fondos de identidad se constituyen como caja de herramientas que puede ser usada por los aprendices para autodefinirse, así como recurso móvil con propósitos pedagógicos que facilita vínculos entre los contextos de aprendizaje y las experiencias individuales. El aprendizaje, de este modo, no solamente es un proceso mediado de creación de conocimiento (Moll, 2014), sino que también es un proceso de creación de identidades (Esteban-Guitart, 2016).

Hoy en día, los aprendices dan sentido a sus aprendizajes a través de sus experiencias vitales, incluyendo las interacciones sociales, la participación en diferentes contextos de actividad y la mediación cultural. Cuando el alumno aprende significativamente, lo hace a través de la incorporación de dichos objetos, actividades, personas, instituciones o sitios que se inscriben en su propia identidad. Es decir, los aprendices se sumergen en experiencias en las que utilizan un conjunto de elementos que para ellos son familiares, significativos y los definen (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Llopart, 2019). El reto para los profesionales de la educación consiste, entonces, en buscar la equidad y el buen desarrollo de

los aprendizajes a partir de la consideración como recursos para la educación la construcción de los conocimientos y experiencias de los estudiantes y sus familias, logrando así conectar el currículo educativo con la vida de los aprendices (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Es por eso, y retomando lo expuesto anteriormente, que en la actualidad, frente a un abanico tan amplio de diversidades en el aula, es importante tomar en consideración y utilizar los recursos de los para poder salvar las discrepancias existentes en la interacción entre los diferentes contextos de desarrollo, en especial en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en generar sentido a lo que aprenden. En base a lo anteriormente expuesto, a continuación se presentan tres intervenciones basadas en programas culturalmente congruentes que propician mejoras en la interacción y en la influencia educativa del alumnado.

Proyecto Camins

El proyecto “Camins” (Llopart et al., 2018) usa las experiencias significativas de las familias y los estudiantes fuera de la escuela para implementarlas en el proyecto que se desarrolla desde el año 2015 en una escuela de educación infantil y primaria de la ciudad de Banyoles (Girona). El centro educativo cuenta con un 40% de población de origen inmigrante, especialmente destacan Gambia y Marruecos como los países con mayor flujo de población. La escuela “Camins”, nace en febrero del año 2012 con una propuesta pedagógica centrada en los *ambientes de aprendizaje* contextualizados al territorio, que se va refinando al incorporar los fondos de conocimiento de los alumnos de forma progresiva. Para ello la experiencia educativa se organiza en 4 fases:

La primera de ellas, la formativa, pretende presentar al claustro de la escuela y a los profesores la aproximación de los fondos de conocimiento y la creación de grupos de estudio (grupos de docentes y profesores investigadores) con el objetivo de poder recoger los fondos de conocimiento de los alumnos y vehicularlos hacia actividades didácticas en la escuela dentro de las unidades formativas. De este modo, en un primer momento se hace una aproximación del enfoque a partir del marco teórico y experiencias educativas previas para después ir avanzando hacia la formación de técnicas etnográficas que serán utilizadas por parte de los docentes para la recogida de los susceptibles fondos de conocimiento. Usamos además, técnicas e instrumentos adicionales de base cualitativa que combina técnicas verbales y visuales con el objetivo de ofrecer distintas vías de expresión a los participantes (Esteban-Guitart, 2012), así como técnicas de entrevista, aplicándose de forma específica en el núcleo familiar. Finalmente, se realizan las visitas a los hogares de las familias.

Tabla 1
Sesiones formativas

Sesión 1	Sesión informativa a todo el claustro de la escuela. El objetivo es explicar y discutir la aproximación de los fondos de conocimiento (objetivos, concepto, antecedentes, aplicaciones). Formación del grupo de estudio (docentes y profesores investigadores)
Sesión 2	Sesión formadora en las diferentes técnicas etnográficas que se utilizan en el marco de los fondos de conocimiento: entrevista breve CEMELA, dibujo identitario, entrevista original del programa fondos de conocimiento, círculo significativo y el genograma.
Sesión 3	Sesión organizadora de las visitas a las familias con el objetivo de potenciar la percepción e interiorización de las posibilidades que ofrecen las familias con el establecimiento de nuevas relaciones sociales entre la escuela y la familia. También, se adaptó la entrevista original del programa fondos de conocimiento, atendiendo a las características de las familias seleccionadas

Nota: elaboración propia

Seguidamente se desarrolla la fase de trabajo de campo. La intención es documentar los fondos de conocimiento (saberes, prácticas y habilidades de las familias) detectados en las visitas a los hogares familiares. Las familias son escogidas por las maestras y maestros de la escuela. Los criterios de selección son: familias de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y seguimiento académico o familias que no mantengan una relación/contacto con el centro educativo. Normalmente se forman equipos de dos maestras que visitan a las diferentes familias (siempre hay el/la tutor/a del alumno/a). En tercer lugar se diseñan las prácticas educativas culturalmente inclusivas. La finalidad de esta fase es

establecer e ilustrar las propuestas didácticas contextualizadas a la vida de las familias entrevistadas y, a la vez, al proyecto de la escuela. Primero, dentro de la dinámica del grupo de estudio, se desarrolla una sesión colectiva para discutir los diferentes fondos de conocimiento detectados. Después, los docentes diseñan las propuestas didácticas que serán desarrolladas en las aulas. Se realizan algunas sesiones de seguimiento durante la implementación de las actividades curriculares para poder compartir: los puntos fuertes y débiles de cada una de las actividades, los objetivos pedagógicos alcanzados y las propuestas de mejora. Finalmente, se evalúa el desarrollo del programa. El propósito es conocer las opiniones y percepciones que tienen los docentes antes, durante y después de la aplicación del programa. Para poder realizar esta evaluación se pueden utilizar diferentes técnicas de registro cualitativas: cuestionarios de actitudes, expectativas y creencias y diarios reflexivos. También, se realiza una sesión de cierre con el grupo de estudio con el objetivo de conocer los elementos positivos, negativos o de mejora.

Las actividades que se realizaron a partir de los fondos de conocimiento detectados fueron “jugamos a cartas”, “la mochila futbolística” y “los cacahuets”. La propuesta de la primera actividad surgió a partir de las visitas familiares realizadas a los cursos de P3 y P4, al ser reconocido el uso de juegos como las cartas en el hogar de forma sistemática y en un contexto de significación para alguno de los alumnos. A partir de ahí, se facilitó, en el espacio de recreo el desarrollo de una actividad de cartas en las que se movilizan competencias tales como entender las normas, saber esperar el turno, mantener la percepción visual y saber buscar similitudes y diferencias. La propuesta de la segunda actividad surgió a partir del deporte, y en especial el fútbol, siendo uno de los fondos detectados en dos de las visitas familiares con niños de P3 y P4. La actividad consistió en llevar una mochila llena de objetos referentes al fútbol. De este modo, se intentaba que en un espacio grupal y de participación conjunta, se pudiera provocar una conversación entre todos los alumnos, así como la explicitación de sus conocimientos previos y vivencias personales. Finalmente, en la tercera actividad surgió a partir de las visitas familiares realizadas en niños de P5 y 1ª de Primaria y al respecto de la invitación de las madres para comer arroz con cacahuets. El hecho de mezclar arroz con cacahuets, típico para culturas norte-africanas, sorprendió a las maestras que pensaron recoger este alimento para plantear algunas actividades. De una forma científica, se observó el proceso de crecimiento de la planta del cacahuete, se utilizaron diferentes lenguas significativas (las maternas y la de la escuela; catalán y castellano) con el objetivo de crear un vocabulario sobre algunas palabras, sus traducciones y comentarios. También se realizaron platos típicos usando como ingredientes los cacahuets.

Proyecto EUCAB

El proyecto EUCAB -Expectativas Universitarias en un Centro Abierto de Barcelona- (Subero & Esteban-Guitart, 2017), llevado a cabo a finales del 2015 en el barrio de Ciudad Meridiana de Barcelona, partió de una experiencia educativa previa (Esteban-Guitart, Subero & Brito, 2015) que tuvo como objetivo favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación escolar por parte de distintos jóvenes en una aula abierta de Barcelona utilizando la metodología de los fondos de identidad y con un fuerte carácter de justicia social educativa. En EUCAB, se buscaba poder orientar educativamente a jóvenes teniendo en cuenta la dimensión de “estudios superiores y universitarios” buscando aumentar, así, las expectativas presentes y futuras de los jóvenes en relación a la educación superior.

Participaron en el estudio un total de 7 jóvenes pertenecientes al barrio de Ciudad Meridiana (Barcelona) entre 16 años y 22 años. El desarrollo del programa consistió en 5 sesiones vespertinas repartidas a lo largo de un mes: 1) Cuestionario sobre expectativas escolares y universitarias 2) Visita al campus universitario 3) Clase conjunta con alumnos universitarios en la Universidad 4) Elaboración de una carta de motivación y simulacro de entrevista 5) Testimonios. A lo largo de las diferentes sesiones, se pretendía modificar las expectativas de los jóvenes en relación a la universidad y estudios superiores a partir de vehicular sus experiencias de aprendizaje significativo e identidades fuera de la educación formal hacia las instituciones formalizadas. De este modo, y mediante el programa de los fondos de identidad, se planteó facilitar el tránsito entre unos espacios hacia otros de tal forma que pudieran auto-expresarse, autodefinirse y desarrollarse reconsiderando su sentido y significado en relación a los procesos de aprendizaje en educación superior y universitaria.

A lo largo de las actividades del proyecto, desde la elaboración de las entrevistas, técnicas e instrumentos basados en fondos de identidad, hasta la visita y participación en actividades universitarias, pasando por la carta de motivación, la mesa redonda con los testimonios y la consecuente evaluación sobre la relevancia del proyecto, hubieron evidencias de mayores cotas de participación y apropiación de las prácticas llevadas a cabo en las sesiones del proyecto que modificaba, en gran medida, la postura inicial de los jóvenes.

En los resultados obtenidos a partir de cuestionarios pre-post test y un análisis de contenido, se destacaron dos fenómenos. El primero de ellos fue la modificación de las expectativas que tienen los jóvenes una vez participado en el programa. Las expectativas a la hora de continuar estudios superiores fueron consistentes a través de la valoración que hicieron los participantes de su participación en el programa y en relación a la categoría “modificación de expectativas” en que los jóvenes modificaron, en mayor medida, sus expectativas en relación a los estudios superiores o universitarios. En segundo lugar, hubo una mayor elaboración y reflexión de las respuestas después del programa cosa que más allá del cambio de expectativas, sugiere que el paso por el programa generó un mayor asentamiento de los itinerarios educativos de los participantes afianzando sus conocimientos sobre la cuestión.

Proyecto “¿Quién soy yo?”

“¿Quién soy yo?” (Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila, García-Romero & Lalueza, 2019), es un programa educativo iniciado a finales de 2018 que consta de siete sesiones de actividades para explorar los fondos de identidad de las aprendices de secundaria en un Instituto Escuela situado en el barrio de Bon Pastor en Barcelona. Se trata de un grupo internivel de 25 aprendices de 1º a 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. De esta manera, trabajando mediante el lenguaje plástico, literario y teatral en grupos pequeños durante las diferentes sesiones vimos que lo novedoso fue, precisamente, el hecho de otorgar un espacio para compartir, reflexionar y expresarse artísticamente sobre y en torno a los fondos de identidad. A diferencia de la actividades autobiográficas y visuales tales como el círculo significativo, que tenía la finalidad de explorar e identificar los fondos de identidad de cada alumno, el diseño de las sesiones siguientes permitió que la práctica educativa se dirigiera hacia sus experiencias y vivencias personales, así como a sus intereses y saberes de forma que pudieran encontrar formas para narrarse y entenderse.

Partiendo de actividades enfocadas hacia la participación activa de las aprendices, éstas nos llevaron a hablar sobre sentidos y significados de sus barrios, ciudades y países de origen o aquellos destinos donde quisieran ir (espacios geográficos); sobre sus amistades, sus familiares, profesores y educadores como personas importantes en sus vidas (fondos sociales); sobre el propio sentido del instituto y aquello que les gusta o no de dicho espacio argumentando el por qué (fondos institucionales); y, finalmente, sobre cómo se autodefinen, cómo se construyen, qué actividades, prácticas y religiones forman parte de ellos mismos y del sentido que les dan a dichos fondos culturales y prácticas identitarias. Así mismo, explorar estas dimensiones categoriales de los fondos de identidad, nos permitió agruparlas de manera que pudimos comprender las experiencias significativas de aprendizaje y el sentido que tenían para ellos en forma de identidad de una forma holística y múltiple, estableciendo relaciones entre las diferentes dimensiones de forma individual, pero a la vez coral en forma de diálogo colectivo.

Actualmente, se está desarrollando un segundo ciclo de intervención llamado proyecto “Identit.art”. Este proyecto se desarrolla como una asignatura optativa anual. En este espacio educativo, se acompaña a los jóvenes en la auto-indagación y construcción de la identidad mediante la expresión artística plástica, literaria y teatral. Para el diseño de las actividades se parte del marco teórico-práctico de los fondos de identidad con una perspectiva de justicia social educativa.

CONCLUSIONES

La educación es siempre un proceso cultural. Cuando el alumno aprende, lo hace a partir de procesos significativos a partir de prácticas, experiencias emocionales, discursos, artefactos, pensamientos y otro tipo de procedimientos que pasan a formar parte de los conocimientos y competencias del propio alumno. La diversidad cultural que existen en nuestras sociedades avanzadas y la diversificación de las formas y los modos de aprender, hacen que la escuela haya de reconsiderar sus prácticas educativas actuales y ser sensibles no solamente a esta heterogeneidad cultural, sino también a los aprendizajes que provienen de diferentes contextos y ecologías más allá del espacio institucional. Las tres experiencias educativas presentadas, basadas en el marco de los fondos de conocimiento e identidad, han tenido como objetivo ofrecer cierta coherencia de sentido y significado a las constelaciones de aprendizajes, muchas veces desconocidas entre sí, que desarrolla el aprendiz a lo largo de sus experiencias personales de aprendizaje. A través de conocimientos significativos ubicados en contextos tales como la familia y el territorio, por una parte, y mediante la emergencia de procesos de autodefinición y autoexpresión por parte del propio aprendiz a través del establecimiento de identidades como aprendices, por otra, se ha pretendido insinuar algunos bosquejos hacia dónde creemos que han de dirigirse las prácticas educativas en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Washington: LIFE Center.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy Society, and Culture. Volume 1: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Cummins, J. y Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Erchick, D. B. y Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. doi: 10.17583/hse.2017.2111
- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2019) La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Revista Profesorado*, 23(2), 322-334. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9687
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Llopart, M., Serra, J.M. y Esteban-Guitart, M (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching*, 24(5), 571-583. doi: 10.1080/13540602.2018.145272
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.

- Moll, L. y González, N. (2004). *Enganging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education*. En Banls, J. y McGee Banks, C. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.
- Rios-Aguilar, C., Marquez-Kiyama, J., Gravitt, M. y Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the por and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-175. doi: 10.1177/1477878511409776
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is; a funds of knowledge-based curriculum module. In C. Amanti, N. Gonzalez y L. Moll (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Taylor & Francis.
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2017). La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social. *Cultura y Educación*, 29(2), 390-394. doi: 10.1080/11356405.2017.1306989
- Subero, D., Brito-Rivera, L.F. y Esteban-Guitart, M., (2017). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la escuela normal de Texcoco, México: Las creencias de los docentes en formación. *Contextos Educativos*, 2, 9-25. doi: 10.18172/com.2848
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. doi: 10.4471/ijep.2015.02
- Subirats, J. (1999). Ciutat, comunitat i escola: anàlisi de les interrelacions escola-teritori. En VV.AA, *Per una societat compromesa amb l'educació* (pp. 305-343). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Subirats, J., (coord) (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona. Editorial Mediterrànea.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-11.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M., (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., García-Romero, D. y Lalueza, J.L. (En prensa). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Revista de Estudios Pedagógicos*.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1-12.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Estrategias educativas para comprender y actuar en el mundo actual

Raquel Heras
Joan Vila
Rosa M. Medir

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: En este artículo se describen algunas estrategias educativas actuales encaminadas a fortalecer el vínculo de la educación con la sociedad y a promover la implicación de los ciudadanos en la mejora de ésta. Desarrollamos nuestra propuesta teniendo en cuenta los objetivos del desarrollo sostenible y la competencia global, desglosada en cuatro dimensiones: La capacidad de examinar cuestiones y situaciones de relevancia local, global y cultural; la capacidad de entender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo; la capacidad de establecer interacciones positivas con personas diferentes; y la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas dirigidas al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo (OECD, 2018). Por último, se enfatiza en la “education plus” y el aprendizaje servicio como estrategias educativas idóneas para promover la implicación de los estudiantes en la mejora de su entorno, así como también se reflexiona alrededor de las herramientas tecnológicas de comunicación como instrumentos útiles para avanzar hacia la competencia global.

Palabras clave: Objetivos del desarrollo sostenible (ODS); competencia global; “education plus”; aprendizaje servicio (ApS).

Abstract: The purpose of this paper is to describe some educational strategies aimed at strengthening the link between education and society by promoting citizen involvement in its improvement. We develop our proposal taking into account the objectives of sustainable development and global competence, characterized by four dimensions: The ability to critical analyze issues and situations of local, global and cultural relevance; the ability to understand and appreciate different perspectives and views of the world; the ability to establish positive interactions with different people; and the ability and willingness to adopt constructive measures aimed at sustainable development and collective well-being (OECD, 2018). Finally, emphasis is placed on “education plus” and service learning as suitable educational strategies to promote the involvement of students in the improvement of their environment, as well as reflection on technological communication tools as useful tools to advance towards global competence.

Keywords: Sustainable development goals; global competence; “plus education”; service learning.

Autoras y autor

Raquel Heras
Joan Vila
Rosa M. Medir
Universitat de Girona

Correo-e: raquel.heras@udg.edu

Cita del artículo

Heras, R., Vila, J. y Medir, R. M. (2019). Estrategias educativas para comprender y actuar en el mundo actual *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 73-83.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

Son numerosas las voces que, desde distintos ámbitos de la sociedad, reclaman cambios profundos en nuestros estilos de vida y en la forma como nos relacionamos con nuestro entorno.

Vivimos en una época de cambios rápidos y constantes, tiempos líquidos e inciertos (Bauman, 2007) en los que la palabra “estabilidad” parece formar parte de un vocabulario caduco, de otra época, o que prácticamente solo se utiliza a nivel personal, para lograr una estabilidad emocional o económica. Estos cambios en la sociedad implican, inevitablemente, cambios en los paradigmas de la educación, ya anunciados por Robinson (2010), entre otros autores.

Suele afirmarse que los estudiantes se están formando para profesiones que aún no existen o que éstos deben adquirir competencias para vivir en un mundo futuro bastante distinto al que conocemos actualmente. Por ejemplo, el informe realizado por Bakhshi, Downing, Osborne, y Schneider (2017) en un contexto anglosajón, perfila qué habilidades idóneas deberán tener las personas trabajadoras en el año 2030. Resumidamente, éstas se basan en: ser personas críticas en la toma de decisiones y en la resolución de problemas; ser originales, capaces de presentar ideas innovadoras y desarrollar formas creativas para encontrar soluciones; y, por último, tener el interés de aprender activamente y permanentemente, sabiendo elegir los métodos y procedimientos adecuados según la situación de aprendizaje.

Llevados por la corriente del cambio constante, los profesionales de la educación también nos enfrentamos a esta incertidumbre, no acabamos de saber si los cambios que promovemos en nuestras aulas van en la dirección adecuada o producen los resultados previstos y deseados. Es en este marco, que buscamos orientaciones y pautas donde apoyarnos, que nos confirmen que nuestras prácticas y los resultados previsibles, van en la dirección pretendida.

Según el documento IBE-UNESCO (Marope, Griffin y Gallagher, 2017), los docentes a nivel internacional están sufriendo un proceso de ajuste en respuesta a los desafíos económicos, sociales, culturales y políticos mundiales actuales. Del mismo modo, estos desafíos de la educación en un mundo diverso, interconectado y cada vez más complejo, exigen una transformación del escenario educativo (UNESCO, 2015).

Así pues, presentamos este artículo teórico con la finalidad de dar una visión de algunas de las tendencias actuales en educación y las posibles iniciativas existentes para dar respuesta a los retos que plantea el mundo actual. Estas estrategias educativas, pretenden fomentar el empoderamiento de los estudiantes, la resiliencia y el compromiso, para promover el cambio hacia el bienestar colectivo.

¿En qué mundo vivimos?

No son pocos los retos globales a los que nos enfrentamos como sociedad. Por ejemplo, la pobreza; los flujos migratorios masivos de refugiados de países pobres o en guerra que provocan muertes y naufragios de migrantes en el Mediterráneo Central; los refugiados climáticos a nivel global; la explotación infantil o sobreexplotación laboral en la industria textil y tecnológica de países asiáticos; la pérdida de hábitats que repercute en la extinción de especies y en la pérdida de la biodiversidad; la contaminación del aire y del agua potable que repercuten en nuestra salud; y el exceso de residuos que contaminan los mares y los océanos, entre otros.

El informe sobre los efectos del calentamiento global (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018) ya alerta del efecto que están teniendo las emisiones de origen antropogénico y los riesgos relacionados con el clima para los sistemas naturales y humanos. Estos riesgos dependen de la magnitud y la velocidad del calentamiento, la ubicación geográfica, los niveles de desarrollo y vulnerabilidad, y de las elecciones e implementación de las opciones de adaptación y mitigación. Aunque la adaptación y la mitigación ya están ocurriendo en muchos países, también es verdad que se observan los impactos en

los sistemas naturales y humanos del calentamiento global. Muchos ecosistemas terrestres y oceánicos ya han cambiado debido a este calentamiento.

Se habla de crisis climática, en el contexto del fortalecimiento de la respuesta global a la amenaza del cambio climático, el desarrollo sostenible y los esfuerzos para erradicar la pobreza. Estamos ante una emergencia planetaria que, debido a que las cumbres sobre las acciones climáticas convocadas por las Naciones Unidas no son lo suficientemente efectivas, aparecen movimientos sociales como “Fridays for Future” (<https://www.fridaysforfuture.org/>), encabezado por la joven activista sueca Greta Thunberg o “Extinction Rebellion” (<https://rebellion.earth/>) liderado por el británico Roger Hallam (The Guardian, 2018). Este autor, defiende la unión de los movimientos ambientalistas en todo el mundo para usar la rebelión civil no violenta con el objetivo de lograr un cambio real que evite el desequilibrio climático y, con él, el colapso social.

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS): NECESIDAD DE LA MIRADA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PARA ORIENTAR ALGUNOS DE ELLOS

Desde el informe Brundtland (WCED, 1987), en el que aparece por primera vez la definición de desarrollo sostenible como la capacidad de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades, este concepto ha sido ampliamente aceptado por los países miembros de la OCDE y en la actualidad, son relevantes las iniciativas que se están llevando a cabo en las instituciones educativas para promover la educación para la sostenibilidad.

Aunque “desarrollo sostenible” no tiene una definición clara y puede ser interpretado de distintas maneras (la crítica más frecuente es que resulta un oxímoron, ya que desarrollo puede ser sinónimo de crecimiento económico ilimitado, lo que no es sostenible), suele estar compuesto por tres o cuatro dimensiones interrelacionadas (Figura 1), según el autor que se cite: la económica, la ecológica, la social y la cultural. Por lo que respecta a la dimensión económica, por ejemplo, el futuro pasa por crecer económicamente a partir de la desmaterialización. La idea es aumentar el crecimiento económico y el bienestar social a la vez que se reduce el consumo de recursos y la contaminación.



Figura 1. Las cuatro dimensiones de la sostenibilidad (fuente: propia)

A lo largo de los años, la Organización de las Naciones Unidas ha ido coordinando distintas cumbres y conferencias mundiales sobre desarrollo sostenible (por ejemplo: Río 1992, Río+10, Río+20) de las que se han publicado varios informes y declaraciones. En septiembre de 2015, en la Cumbre del Desarrollo Sostenible, se aprobó la Agenda 2030 (United Nations, 2015). Esta Agenda contiene 17 objetivos de aplicación universal que, desde el 1 de enero de 2016, rigen los esfuerzos de los países para lograr un mundo sostenible en el año 2030. La implementación de estos objetivos y el éxito para alcanzarlos, depende de cada país y gobierno, de sus políticas, planes y programas de desarrollo sostenible. Poner fin a la pobreza, reducir las desigualdades y combatir el cambio climático son requisitos indispensables de la agenda.

A continuación, se describen los 17 objetivos y se comentan brevemente el estado actual de algunos de ellos según el último informe valorativo de las Naciones Unidas (United Nations, 2019). Los ODS comentados son los que se pueden relacionar más estrechamente con proyectos y programas educativos de índole social:

1. *Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.* El mundo no está en camino de alcanzar este objetivo para 2030. La pobreza extrema se concentra y afecta a las poblaciones rurales, que se refuerza por los conflictos violentos y el cambio climático. Solamente los planes y políticas eficaces de protección social, junto con el gasto gubernamental en servicios clave, pueden ayudar a encontrar una salida a la pobreza.
2. *Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.* El número de personas que padecen hambre ha aumentado desde 2014. La otra cara de la desnutrición, que es la prevalencia del sobrepeso, está aumentando en todos los grupos de edad.
3. *Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.* Aunque se han realizado importantes avances en la mejora de la salud de millones de personas, al menos la mitad de la población mundial aún no tienen acceso a servicios de salud esenciales.
4. *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para escapar de la pobreza. Sin embargo, millones de niños todavía no están escolarizados y más de la mitad de todos los niños y adolescentes en el mundo, no cumplen con los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.
5. *Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.* Aunque el mundo es un lugar mejor para las mujeres hoy en día que en el pasado (según en qué países, se están reformando leyes para promover la igualdad de género, por ejemplo), la discriminación sigue siendo generalizada, junto con prácticas nocivas y otras formas de violencia contra las mujeres y las niñas.
6. *Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos.*
7. *Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.*
8. *Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.*
9. *Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.*
10. *Reducir la desigualdad en y entre los países.*
11. *Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.* Más de la mitad de la población mundial vive en ciudades y se prevé un aumento del 60% para el año 2030. Las ciudades representan alrededor del 70% de las emisiones globales de carbono y más del 60% del uso de recursos. La rápida urbanización resulta en un número creciente de barrios marginales, con infraestructura y servicios inadecuados.
12. *Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.* El progreso económico y social durante el siglo pasado ha estado acompañado por la degradación ambiental que está poniendo en peligro los mismos sistemas de los que depende nuestra supervivencia. A nivel mundial, continuamos utilizando cantidades cada vez mayores de recursos naturales y generando gran cantidad de residuos para apoyar nuestra actividad económica de forma poco eficiente. Alrededor de un tercio de los alimentos producidos para el consumo humano, cada año se pierden o desperdician, la mayoría en países desarrollados.
13. *Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos celebrados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).* A medida que los niveles de gases de efecto invernadero continúan subiendo, el cambio climático ocurre mucho más rápido de lo previsto y sus efectos son evidentes en todo el mundo. La temperatura media global para 2018 fue aproximadamente de 1°C por encima de la línea de base preindustrial, y los últimos cuatro años han sido los más cálidos registrados. Los niveles del mar continúan subiendo a un ritmo acelerado. El cambio climático es el tema definitorio de nuestro tiempo

- y el mayor desafío para el desarrollo sostenible. Limitar el calentamiento global a 1,5 °C es necesario para evitar consecuencias catastróficas y cambios irreversibles.
14. *Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.* Los océanos forman el ecosistema más grande del planeta —cubriendo más de dos tercios de la superficie de la Tierra— y proporcionan a miles de millones de personas alimentos y medios de subsistencia. Producen parte del oxígeno que respiramos y actúan como un regulador del clima. Los efectos adversos como consecuencia del aumento de CO₂ atmosférico, son la acidificación de los océanos, el aumento del nivel del mar, los fenómenos meteorológicos extremos y la erosión costera. La sobreexplotación y la contaminación no ayudan a su protección.
 15. *Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.* La actividad humana continúa erosionando los ecosistemas de los que dependen todas las especies. La pérdida de bosques se está desacelerando, pero continúa a un ritmo alarmante. Un millón de especies de plantas y animales están en riesgo de extinción. Muchos países están tomando medidas para conservar, restaurar y hacer un uso sostenible de estos ecosistemas, pero estos esfuerzos no son suficientes.
 16. *Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.* Alcanzar el objetivo de sociedades pacíficas, justas e inclusivas todavía está muy lejos. En los últimos años, no se han realizado avances sustanciales para poner fin a la violencia, promover el estado de derecho, fortalecer las instituciones a todos los niveles o aumentar el acceso a la justicia. En 2018, el número de personas que huyeron de la guerra, la persecución y el conflicto superó los 70 millones, el nivel más alto en casi 70 años.
 17. *Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.* El apoyo a la implementación de los ODS está ganando impulso, pero persisten los principales desafíos. Se necesita una cooperación internacional más fuerte que nunca para garantizar que los países tengan los medios para alcanzar los ODS.

LA COMPETENCIA GLOBAL: JUNTOS SUMAMOS Y AVANZAMOS

Este mundo actual complejo, descrito en los apartados anteriores, presenta oportunidades y desafíos en la enseñanza. Es necesario que los docentes, las familias, las universidades, los formadores de docentes y los responsables políticos, den nuevas respuestas en el campo educativo. Se hace fundamental que los alumnos puedan interpretar el mundo a través de lo que aprenden en los centros escolares en colaboración con los distintos agentes de su entorno. Es imprescindible proporcionar contextos de aprendizaje donde las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores capaciten a los alumnos para que puedan enfrentarse a los retos del presente y también para que puedan identificar y aprovechar las oportunidades que nuestra sociedad nos presenta, actuando siempre de forma respetuosa y responsable con todos los elementos del entorno.

Los centros escolares pueden y deben proporcionar oportunidades a los alumnos para que puedan examinar críticamente los problemas, analizar la información digital, así como utilizar las plataformas de medios sociales de forma eficaz y responsable. También es preciso fomentar la sensibilidad intercultural y el respeto permitiendo que los alumnos participen de experiencias que les ayuden a fomentar el valor de la diversidad de las lenguas y las culturas.

Tal y como se cita en el documento marco de competencia global (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018): “Desarrollar una perspectiva global e intercultural es un proceso –un proceso permanente– al que la educación puede dar forma” (p. 5).

Así, pues, la competencia global es una capacidad de aprendizaje multidimensional y permanente que pone de manifiesto la disposición que tienen las personas para comprender y actuar respecto a temas de importancia local, regional y global.

La definición de competencia global dada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018) pone especial énfasis en las actitudes y valores. Así, “Competencia global es la capacidad de analizar asuntos locales, globales e interculturales, de comprender y valorar las distintas perspectivas de otras personas des del respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas y emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible” (p.7). La educación para la competencia global se basa en las ideas de los distintos modelos de educación global, como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía democrática.

Estos modelos comparten un objetivo común: Fomentar la comprensión del mundo por parte de los alumnos y capacitarlos para expresar sus puntos de vista y participar en la sociedad.

Desde la práctica educativa y el mundo académico se han establecido cuatro dimensiones fundamentales de la competencia global (OECD, 2018, pp.7-8):

1. Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural.
2. Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas.
3. Participar en interacciones abiertas adecuadas y efectivas entre culturas.
4. Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Las cuatro dimensiones de la competencia global son respaldadas por cuatro factores inseparables: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A continuación, se amplía cada factor tal y como se entiende bajo el paraguas de la competencia global:

- 1 *El conocimiento del mundo y otras culturas.* La competencia global está basada en el conocimiento de cuestiones globales que afectan a la vida de manera local y global, así como en el conocimiento intercultural. Los problemas globales afectan a todas las personas independientemente de su nacionalidad o grupo social. Las cuestiones interculturales surgen de la interacción de personas con contextos culturales diferentes.
- 2 *Habilidades para comprender el mundo y actuar.* La competencia global se basa también en habilidades específicas cognitivas, comunicativas y socio-emocionales. También requiere de muchas destrezas incluyendo el análisis de la información, la habilidad comunicativa en contextos interculturales, la toma de perspectiva, la capacidad de resolver conflictos y la capacidad de adaptación.
- 3 *Actitudes de apertura, respeto por los individuos de diferentes contextos culturales y conciencia global.* El comportamiento competente a nivel mundial requiere una actitud de apertura hacia personas de otros contextos culturales, una actitud de respeto por las diferencias culturales y una actitud de mentalidad global. Dicho respeto consiste en la consideración y aprecio positivos por alguien o algo, teniendo en cuenta que tienen un valor intrínseco.
- 4 *Valoración de la diversidad y la dignidad humana.* Los valores sirven como normas y criterios que las personas usan tanto conscientemente como inconscientemente en sus juicios y motivan ciertos comportamientos y actitudes.

Por consiguiente, la competencia global debe contribuir al cambio educativo. Sin embargo, las dificultades existentes en la mayoría de los países para superar la estructura curricular establecida aconsejan que no se deben añadir nuevos contenidos, sino que la competencia global debe cambiar la metodología y el enfoque en todas las materias y demás competencias. El sistema educativo actual no se actualiza al ritmo necesario y no responde a la demanda de un mundo cada vez más globalizado y cambiante, en el que la tecnología y la automatización presiden la mayoría de nuestras actividades.

“EDUCATION PLUS”: ORIENTAR LA EDUCACIÓN HACIA EL EMPRENDIMIENTO ÉTICO Y SOCIAL

Fullan y Scott (2014) presentan un marco para la educación del siglo XXI, un valor añadido a la educación llamado “Education Plus”. Sus propuestas se basan en aprendizajes activos, orientados al emprendimiento ético y social y a la resolución de problemas reales, tanto a nivel local como global. La acción es la pieza fundamental del aprendizaje: “aprender a hacer y hacer para aprender” (p. 4). Para ello, son necesarias las complicidades y los partenariados con distintos agentes de la sociedad: educadores, estudiantes, familias, empresas y distintos grupos de la comunidad.

Las metodologías utilizadas se basan en el aprendizaje basado en problemas y en menos cantidad de evaluaciones, pero éstas de más calidad. El docente se convierte en un “socio de aprendizaje proactivo”, deja de ser la figura de “sabio” o de “guía al lado del alumno”. De este modo, se convierte en un intermediario entre los estudiantes y otros maestros y los recursos de aprendizaje de alta calidad que existen en todo el mundo. Estos recursos, además, son fácilmente accesibles gracias a los nuevos desarrollos digitales, para que el aprendizaje se convierta en aprendizaje para cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar. En este mundo, se encuentran múltiples “activadores de asociaciones de aprendizaje” y se involucran entre sí.

“Education Plus” se define en seis palabras que empiezan por la letra C (en inglés). Éstas son (Fullan y Scott, 2014, pp. 6-7):

Character. Carácter se refiere a las cualidades del individuo, esenciales para ser efectivo en un mundo complejo. Éstas incluyen: determinación, tenacidad, perseverancia, resiliencia, franqueza y honestidad.

Citizenship. Ciudadanía hace referencia a pensar como ciudadanos globales, considerando problemas globales. Es necesaria una comprensión profunda de diversos valores con interés genuino en comprometerse con otras personas para resolver problemas complejos que repercuten en la sostenibilidad humana y ambiental.

Collaboration. Colaboración significa la capacidad de trabajar en equipo, de manera interdependiente y sinérgica. Tener habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, incluyendo una gestión efectiva de las dinámicas de grupo, la capacidad de tomar decisiones conjuntamente y aprender y contribuir al aprendizaje de los demás.

Communication. La comunicación implica el dominio y la fluidez en la comunicación digital, escrita y en la expresión oral, adaptándolas a distintos tipos de audiencias.

Creativity. Por creatividad se entiende tener un “ojo emprendedor” para las oportunidades económicas y sociales, haciendo las preguntas oportunas para generar nuevas ideas y demostrar liderazgo para llevarlas a la práctica.

Critical Thinking. Pensamiento crítico se refiere a evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, construir conocimiento significativo y aplicarlo en el mundo real.

EL APRENDIZAJE SERVICIO (APS): MÁS ALLÁ DE UNA METODOLOGÍA EDUCATIVA

Según el informe de la OECD (2018):

Existen distintas estrategias metodológicas para promover la competencia global. Todas ellas están centradas en el estudiante y fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación respetuosa, la capacidad para gestionar los conflictos, la toma de perspectiva y la adaptabilidad. Dichas estrategias son: el trabajo en grupos cooperativos; debates organizados en clase; y el aprendizaje servicio (ApS). (p. 16)

A continuación, profundizamos en el ApS por su acción social implícita. El Centro Promotor de Aprendizaje Servicio (<https://aprenentatgeservei.cat/>) lo define como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de

mejorarlo.” Así, el ApS es un enfoque pedagógico con utilidad social, que vehicula los procesos de aprendizaje mediante un servicio a la comunidad en un Proyecto articulado en el que los participantes parten de necesidades reales del entorno con la finalidad de incidir en él y transformarlo. Es también, una propuesta innovadora en la que se funden la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad solidaria.

A continuación, se describe brevemente que se entiende por cada una de ellas:

En la finalidad pedagógica, a partir de un trabajo real, sobre el terreno, se pretenden poner en juego diferentes competencias y se logran unos aprendizajes que, de otro modo, no se lograrían con la misma intensidad. La finalidad solidaria, por el otro lado, consiste en hacer que este trabajo sobre el terreno sea útil para unas personas, un entorno, una entidad o una comunidad desfavorecida y se dé respuesta a una necesidad real. El equilibrio de estas dos finalidades, es el valor máspreciado del ApS. Así, tan importante es el proyecto educativo y el trabajo de aprendizaje que se hace, como la propuesta de servicio que se planifica y los resultados que se obtienen (Albertín et al., 2017).

De este modo, el ApS, se presenta como una opción metodológica extraordinaria para responder a los retos actuales, ya que ofrece una forma distintiva de aprendizaje experiencial que involucra a los estudiantes y los pone en el centro de un aprendizaje activo, relevante y colaborativo. Se enfoca por igual tanto en el servicio que se brinda como en el aprendizaje (Barth, Adomßent, Fischer, Richter y Rieckmann, 2014; Bringle y Hatcher, 2000), permite la reflexión y el cambio en contextos reales (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015) e incide en la construcción de la identidad de los estudiantes (Marco-Macarro, Martínez-Lozano y Macías-Gómez-Estern, 2016).

La definición del ApS es suficientemente abierta para incluir proyectos muy diversos y distintas metodologías (trabajo por proyectos, cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc.) y pueden ser impulsados tanto por el profesorado como por los/las estudiantes, pero permite también distinguir las prácticas de ApS de otro tipo de iniciativas con un componente social o pedagógico pero que no integran de modo equilibrado ambos elementos (Albertín et al., 2017).

Así pues, el ApS es una oportunidad para adquirir estos aprendizajes desde una perspectiva crítica y poliédrica, puesto que se preocupa por darles utilidad social y al mismo tiempo confrontar la teoría y práctica y obliga al estudiante a posicionarse, a tener un papel clave en los procesos de desarrollo humano, desplegando nuevas estrategias para construir una sociedad más justa y más participativa (Aramburuzabala y Opazo, 2015).

LA TECNOLOGÍA COMO MEDIADORA DE EXPERIENCIAS ESCOLARES DE DISTINTOS PAÍSES: DE LA MIRADA LOCAL AL CONOCIMIENTO GLOBAL

En el momento actual, en que los escolares son nativos digitales, no se puede desaprovechar el marco digital para aprender a través de la reflexión y de la práctica. Se puede y se tienen que trabajar con las redes sociales para aprender de y con los otros, con las adecuadas estrategias cooperativas (Arroyo y Jubany, 2018). De esta forma, se desarrollan las inteligencias múltiples y la educación emocional.

Las tecnologías actuales nos permiten acceder a la información en todo momento y desde cualquier lugar. Es básico desarrollar una actitud crítica para ser ciudadanos participativos autónomos y responsables y no ser víctimas de la manipulación consumista.

El uso responsable de los medios digitales de comunicación permite que alumnos sean capaces de comunicarse efectiva y respetuosamente con personas que tienen contextos culturales diferentes. Esta comunicación usando la tecnología como medio de trabajo entre escolares de diferentes países tiene que ser necesariamente efectiva. Esto significa que los alumnos se expresen de forma clara, con confianza incluso cuando se expresa un desacuerdo fundamental. Esta comunicación requiere comprender las expectativas y perspectivas de destinatarios diversos. La toma de perspectiva es la capacidad de identificar y asumir puntos de vista a menudo conflictivos, ponerse en el lugar de otra persona. No solo

supone imaginar el punto de vista de otra persona, sino que también implica comprender cómo diferentes perspectivas se relacionan entre ellas.

En la conversación dialógica digital en tiempo real, las preguntas son fundamentales para que el diálogo ofrezca oportunidades de interacción dinámica y enriquecedora. Esta interacción que se genera en momentos concretos de forma deslocalizada, entre iguales, es la base sobre la que podemos compartir experiencias y aprendizajes, construir comunidad e identificarnos con la sociedad global.

El objetivo principal en el marco de la competencia global es conectar a alumnos de todo el mundo para que tengan interacciones relevantes. En este intercambio se descubren puntos en común y problemas similares. La idea es que los estudiantes vayan más despacio para observar el mundo con más atención, plantearse nuevas preguntas, reflexionar sobre cómo sus vidas se conectan con las de otras personas en otras culturas.

Lo relevante es la mezcla de dos universos que pueden parecer totalmente opuestos incluso excluyentes. De un lado la tecnología que avanza vertiginosamente y por otro lado la idea de que los participantes vayan más despacio para observar de manera más eficaz y que fomente una reflexión profunda.

La tecnología permite que los alumnos tengan interacciones relevantes con personas que quizás no conocería de otra forma. Así mismo, este tipo de proyectos acercan a los alumnos a discusiones y problemáticas a las que, tal vez, no estarían expuestos.

CONCLUSIÓN

Más de medio millón de jóvenes de 15 años y procedentes de 80 países, han realizado las pruebas PISA en 2018 (www.oecd.org/pisa/). Se han evaluado competencias relacionadas con la lectura, las matemáticas y las ciencias. En algunos países, además, es la primera vez que se ha evaluado la competencia global. Aunque los resultados se publicarán en diciembre de 2019, los propios autores reconocen la complejidad que supone evaluar la competencia global. Evaluar valores, por ejemplo, queda descartado de entrada, ya que está más allá del abasto de la evaluación PISA (Generalitat de Catalunya, 2018). Las pruebas estandarizadas, así, reconocen no poder recoger la totalidad de cualidades o habilidades necesarias para afrontar los retos del mundo en que vivimos.

Para lograr una sociedad más cohesionada y comprometida, es necesario un cambio de actitud y mentalidad que se puede cultivar des de la escuela. Se deben abandonar las relaciones competitivas y establecer una red de relaciones “win-win” (vencedor-vencedor), en las que todos y todas salimos ganando y en la que las relaciones interpersonales y grupales revierten en la sociedad y en el mundo (Fullan y Scott, 2014).

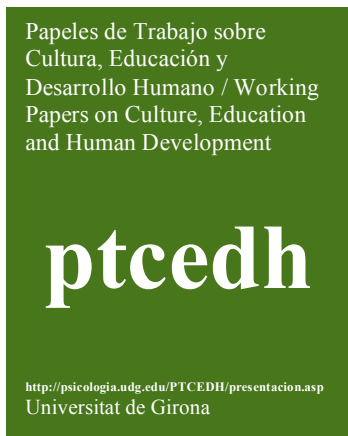
A parte de las estrategias mencionadas en este artículo, frente a futuros inciertos, emergen otras iniciativas educativas relacionadas con la educación para la resiliencia (o la capacidad de tener que afrontar con éxito unas condiciones de vida adversas deviniendo mejor persona). Ya existen experiencias en centros escolares que tienen como prioridad educativa favorecer las relaciones sociales de los alumnos y contribuir a la mejora de la resiliencia en los centros. Por ello, una área de investigación en rápida expansión internacional, es la resiliencia socioecológica (Krasny, Lundholm y Plummer, 2010), que busca comprender cómo la sociedad y los ecosistemas median, se adaptan y aprenden del cambio, y que también estudia formas participativas de gobernanza.

Para finalizar, en este escrito, se han agrupado distintas iniciativas actuales provenientes de documentos oficiales y artículos científicos, que permiten reflexionar, a los profesionales de la educación, sobre el rumbo que deben tomar las prácticas actuales si verdaderamente se quiere provocar una transformación. No es una empresa fácil y es necesario el apoyo y reconocimiento institucional y gubernamental, pero sus resultados se prevén indispensables para alcanzar una sociedad más justa, cohesionada y empoderada.

REFERENCIAS

- Albertín, P., Bellera, J., Bofill, A., Guiu, E., Heras, R., Masgrau, M. y Soler, P. (2017). *L'aprenentatge Servei Universitari*. Girona: Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Servei de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona. Recuperado de http://www2.udg.edu/portals/118/pdf_catalog/XID_ApS.pdf?_ga=2.255049995.2025099291.1569831230-1102177948.1485199861
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 78-95.
- Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2015). La institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Ed.), *En El Aprendizaje-servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp.11-16). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arroyo, L. y Jubany, J. (2018). Per què hem de reinventar la cultura en digital? *El diari de l'educació*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/per-que-hem-de-reinventar-la-cultura-en-digital/>
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. y Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S. y Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner production*, 62 (1), 72-81.
- Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- Bingle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). "Institutionalization of Service Learning in Higher Education." *The Journal of Higher Education*, 71 (3), 273-290.
- Fullan, M., y Scott, G. (2014). *New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS. The world will be led by people you can count on, including you!* Seattle, Washington: Collaborative Impact SPC.
- Generalitat de Catalunya. (2018). *Marc de la competència global PISA 2018. Preparant el nostre jovent per a un món inclusiu i sostenible*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu Departament d'Ensenyament. Recuperado de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/Document_s39.pdf
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* [V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H. O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J. B. R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M. I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, T. Waterfield (eds.)]. Switzerland: World Meteorological Organization, 32 pp. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- Krasny, M. E., Lundholm, C. y Plummer, R. (2010). Environmental education, resilience, and learning: reflection and moving forward. *Environmental Education Research*, 16 (5-6), 665-672. DOI: 10.1080/13504622.2010.505445.
- Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. (2016). El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (3), 45-51. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. Geneva: International Bureau of Education (IBE-UNESCO). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World - The OECD PISA Global Competence Framework*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Robinson, K. (2010, octubre 14). *Changing Education Paradigms*. [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>
- The Guardian (2018, noviembre 22). *Life inside Extinction Rebellion: 'We can't get arrested quick enough'*. [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jAH3IQwHKag>
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- United Nations. (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019*. New York. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>
- WCED - World Commission on Environment And Development. (1987). *Our Common Future* (Brundtland Report), United Nations. Recuperado de: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>



Participar y educar para el desarrollo sostenible. Una propuesta didáctica usando la realidad aumentada

Meriam Boulahrouz
Rosa M. Medir
Salvador Calabuig

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: La ciudadanía del siglo XXI requiere una transformación que nos permita adaptarnos a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Con el auge de las tecnologías digitales, el futuro de la educación ha de conseguir implicar a los jóvenes en los municipios y darles voz para hacerles partícipes en el mundo que les rodea. En este artículo, presentamos *xploRAcity*, una propuesta didáctica experimentada en un instituto de la provincia de Girona sobre el uso de la realidad aumentada geolocalizada para la participación de los jóvenes en el desarrollo sostenible de su entorno local. Desde un enfoque cualitativo, la investigación se plantea analizar cómo contribuir a que los jóvenes participen en el desarrollo sostenible local. El análisis de los resultados obtenidos a partir de la experimentación de la propuesta didáctica nos muestra el potencial de la realidad aumentada geolocalizada para implicar a los jóvenes en la sociedad.

Palabras clave: ciudadanía; jóvenes; entorno local; participación; realidad aumentada geolocalizada.

Abstract: The citizenship of the 21st century requires a transformation that allows us to adapt to the needs of a society in constant change. With the rise of new digital technologies, the future of education must involve young people in the municipalities and give them a voice to make them participants in the world that surrounds them. In this article we present *xploRAcity*, a didactic proposal experienced in a Secondary School of Girona on the use of geolocated augmented reality for the participation of young people in the sustainable development of their local environment. From a qualitative approach, this research aims to analyze how to contribute to the participation of young people in sustainable development. The analysis of the results obtained from the experimentation of the didactic proposal show us the potential of geolocated augmented reality to involve young people in society.

Keywords: citizenship; youth; local environment; participation; geolocated augmented reality.

Autoras y autor

Meriam Boulahrouz
Rosa M. Medir
Salvador Calabuig
Universitat de Girona

Correo-e: rosa.medir@udg.edu

Nota de agradecimiento:

La autora quiere agradecer al Instituto "La Miquela" de Bescanó su participación en la experimentación que aquí se describe, en particular al profesorado y alumnado del curso 2015-16.

Cita del artículo

Boulahrouz, M., Medir, R. M. y Calabuig, S. (2019). Participar y educar para el desarrollo sostenible. Una propuesta didáctica usando la realidad aumentada. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 84-96. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época conocida como la era del desarrollo sostenible (Sachs, 2015). A nivel internacional muchas iniciativas reconocen la necesidad de avanzar hacia un futuro sostenible. La globalización en los ámbitos económico, social, y político plantean nuevos desafíos que es necesario abordar para afrontar estas cuestiones globales desde la solidaridad, el respeto del medio ambiente y la justicia. En este contexto, la educación debe encontrar nuevas formas de responder a los retos de la actualidad para construir un futuro más sostenible. Durante el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 se destacó la importancia de encontrar soluciones a los problemas del mundo y plantear nuevos retos desde el ámbito educativo. La educación para el desarrollo sostenible (en adelante, EDS) surge para afrontar las complejas realidades de la actualidad a partir de una visión integrada que afronte las múltiples dimensiones del desarrollo: sociales, económicas y ambientales (Tilbury, 2011). La EDS va tomando su espacio en la investigación educativa y diferentes autores reclaman desarrollar modelos metodológicos de enseñanza y aprendizaje de la EDS en contextos educativos y reconocerlos como actividades didácticas específicas (Sterling, 2001; Tilbury y Ross, 2006).

Según la UNESCO (2005) la EDS requiere ciertos cambios en la educación actual y se destaca la necesidad de implantar programas que sean localmente relevantes. Es por ello que la EDS tendrá una forma concreta en cada lugar y, por tanto, se recomienda realizar propuestas didácticas adaptadas y contextualizadas a las diferentes realidades teniendo en cuenta las circunstancias ambientales, sociales y económicas de la localidad (Granados 2010; UNESCO 2005). Para alcanzar el desarrollo sostenible es necesaria la formación de una ciudadanía crítica y activa capaz de implicarse responsablemente en la sociedad que viven (Sachs, 2015). En este contexto se hace necesario encontrar nuevos caminos desde el ámbito educativo que permitan avanzar hacia un futuro más sostenible (Tilbury, 2011). De ahí, la necesidad de adaptar los sistemas y las prácticas educativas al desarrollo sostenible.

La realidad actual de la educación, a menudo, nos lleva a preguntarnos si estamos educando de forma integral a los jóvenes. Recientemente, con la difusión de las tecnologías digitales han surgido nuevas formas de interacción social que facilitan el aprendizaje y además, eliminan las barreras entre la educación formal y la no formal. La difusión de las nuevas tecnologías digitales hace necesaria la reflexión sobre las posibilidades de cómo integrar estos medios en el ámbito educativo. La educación no formal está más abierta a los cambios de la sociedad, se adapta a todas las edades y es más flexible y adaptable que la educación formal (Romi y Schmida, 2009). Es por ello, que en el ámbito de la EDS se hace necesario establecer nexos de unión entre la educación formal y la educación no formal en una sociedad caracterizada por los cambios tecnológicos, comunicativos y sociales.

En el ámbito educativo de las ciencias sociales, la geografía es una de las disciplinas que más ha cambiado debido a la disponibilidad de datos, mapas y fotografías en internet y a la amplia difusión de las tecnologías de la información geográfica (Capel, 2009; De Miguel, 2012; Feulner y Kremer, 2014). Estas herramientas, junto con la existencia de nuevos sistemas de comunicación global como son los geomedias (mapas digitales, sistemas de información geográfica, realidad aumentada y globos digitales) están transformando las relaciones entre espacios físicos y circunstancias sociales. Estas nuevas formas de organizarse y participar en los asuntos globales a partir de los geomedias posibilitan una EDS capaz de superar las fronteras, y permiten compartir las representaciones espaciales, crear líneas de opinión a escala internacional y comunicarse instantáneamente entre amplias zonas del mundo (Groessler, Kanwischer y Niehaus, 2013). Con el auge de los geomedias surge el concepto de educación para la ciudadanía espacial, formulado por la Asociación Europea de Geógrafos - EUROGEO (Gryl y Jekel, 2012). La ciudadanía espacial, añade un componente espacial a la educación ciudadana, abandona la idea de pertenencia a un lugar específico y se adhiere a la noción de pertenencia a múltiples comunidades. Los jóvenes deben estar capacitados para aprovechar el potencial de las nuevas herramientas de comunicación global (mapas digitales, sistemas de información geográfica, realidad aumentada, etc.) y participar en el desarrollo sostenible a nivel local y global (Schulze, Gryl y Kanwischer, 2014; Gryl y Jekel, 2012).

El trabajo que presentamos pretende contribuir a la EDS en una sociedad caracterizada por el auge de las tecnologías digitales y consiste en el diseño y experimentación de *xploRAcity*, una propuesta didáctica basada en la realidad aumentada geolocalizada para la participación de los jóvenes en el desarrollo sostenible y fomentar la ciudadanía espacial. Partimos de la pregunta: ¿una tecnología como la realidad aumentada sirve para promover la participación de los jóvenes en la sociedad?, ¿favorece la ciudadanía espacial? Los objetivos perseguidos, por tanto, son los que se detallan:

- Conseguir la participación de los jóvenes en el tratamiento de temas-problema locales, buscando el camino del desarrollo sostenible
- Constatar las posibilidades educativas de la realidad aumentada para desarrollar la ciudadanía espacial en los jóvenes.

MARCO TEÓRICO

La EDS en plena era digital

El surgimiento de las tecnologías móviles ha supuesto un avance para avanzar hacia el desarrollo sostenible en diferentes zonas del mundo, especialmente en las desfavorecidas. Según algunos autores, esto se ha producido a causa de los dispositivos móviles de bajo coste, que llegan a amplias capas de la sociedad (Grönlund y Islam, 2010; Mehta y Kalra, 2006; Seegolam, Sukhoo y Bhoyroo, 2015; Tedre, Chachage y Faida, 2009; Kadir *et al.*, 2014).

Diversas investigaciones resaltan el vínculo entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la EDS (Makrakis, 2008, 2011; Paas, 2008; Tella y Adu, 2009). Algunos estudios confirman que las TIC ofrecen nuevas oportunidades para promover cambios congruentes con la EDS (Tella y Adu, 2009; UNESCO, 2003). Sin embargo, la simple aplicación de las TIC en las prácticas tradicionales del sistema educativo no asegura conseguir un proceso de educación para la sostenibilidad (Tilbury, 2011). El uso de las TIC en el ámbito educativo formal normalmente está asociado a actividades que no integran el aprendizaje profundo y reflexivo necesario que requiere la EDS. A pesar los avances tecnológicos y la incorporación de las TIC en los centros educativos, el uso que hacen los docentes es de usuarios ocasionales. Las TIC se usan para actividades con un bajo nivel cognitivo como la búsqueda de información o la preparación de pruebas y actividades teóricas (Paas, 2008). En cambio, las nuevas tecnologías digitales pueden tener un papel importante en el avance de la EDS. Por una parte, facilitan el acceso a una amplia diversidad de materiales educativos sobre la sostenibilidad (a través de la enseñanza a distancia, las redes educativas y bases de datos); y por otra, ayudan a fomentar nuevas formas de aprendizaje interactivo que abordan temas de desarrollo sostenible y permiten la transmisión e intercambio de conocimiento utilizando múltiples medios de comunicación (Blewitt 2006; Makrakis, 2008, 2011; Tella y Adu, 2009).

Las competencias en TIC requieren repensar nuevas estrategias educativas para encaminarnos al desarrollo sostenible. Por ejemplo, el aprendizaje formal en el aula se puede conectar con el aprendizaje informal en el ámbito local, con los compañeros-grupos y los medios de comunicación. Las TIC pueden proporcionar oportunidades para que los alumnos construyan entornos de aprendizaje significativo donde desarrollar EDS como: explorar conceptos, adquirir un aprendizaje basado en la resolución de problemas y compartir la información utilizando múltiples medios de comunicación (Makrakis, 2011). De esta manera, el uso de las TIC ofrece nuevas posibilidades para promover los cambios para el desarrollo de las habilidades necesarias para un futuro sostenible.

Los geomedía y la ciudadanía espacial

Las sociedades actuales globalizadas requieren de nuevos espacios de actuación que superen los ámbitos socioeducativos tradicionales. En el ámbito educativo de las ciencias sociales la enseñanza y aprendizaje de la geografía se ve influenciada por la emergencia de las nuevas tecnologías digitales

(Feulner y Kremer, 2014). En los últimos años han surgido nuevos sistemas de comunicación global conocidos como los geomedias (mapas digitales, sistemas de información geográfica, realidad aumentada y globos digitales) que están transformando las relaciones entre los espacios físicos y las circunstancias sociales. Los geomedias facilitan que los jóvenes participen en los asuntos globales superando las fronteras; esto ha sido posible gracias a la revolución de las nuevas tecnologías, que permiten compartir las representaciones espaciales, crear líneas de opinión a escala internacional y hacer posible la comunicación entre amplias zonas del mundo (Groessler, Kanwischer y Niehaus, 2013).

Los geomedias permiten abrazar distintas escalas espaciales desde lo local a lo global, y facilitan la adquisición de una competencia digital que abarca múltiples niveles geográficos. De esta manera, los geomedias se convierten en una herramienta democrática que añade visualización a los acontecimientos, permite compartir información, discutirla y hacer nuevas propuestas para mejorar el mundo. El desarrollo de estas habilidades facilita la formación de una ciudadanía activa con la capacidad de reflexionar sobre aspectos que le rodean (Groessler, Kanwischer y Niehaus, 2013). Partiendo de este contexto, y para dar respuesta a las sociedades cada vez más globalizadas, la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO) ha desarrollado la *Educación para la Ciudadanía Espacial*, con la inclusión de los geomedias en la enseñanza secundaria en el marco del *Comenius Europeo Spatial Citizenship* SPACIT (Gryl, y Jekel, 2012).

La ciudadanía espacial añade un plus a la educación para la ciudadanía, justamente ese componente espacial. En este caso, se desvincula de la ciudadanía tradicional porque acepta múltiples escalas y espacios ideados por la superposición de la acción social y se opone a la visión de la nación o estado local como entidades espaciales predefinidas. Se refiere a un concepto abierto y flexible de las instituciones sociales, y deja la idea de pertenencia a un lugar específico y se adhiere a la noción de pertinencia a múltiples comunidades. Uno de los aspectos esenciales para enseñar a los jóvenes a ser "ciudadanos espaciales" es concienciar de las relaciones sociales que se dan en la sociedad, y favorecer algunas habilidades como la reflexión y comunicación social. De acuerdo con el modelo original, un ciudadano espacial ha de ser capaz de participar en la sociedad, de interpretar y reflexionar críticamente sobre la información espacial, comunicarse con la ayuda de mapas y otras representaciones espaciales, y expresar sus propuestas críticas utilizando los geomedias o sea los mapas digitales, sistemas de información geográfica y realidad aumentada geolocalizada (Schulze, Gryl y Kanwischer, 2014; Gryl, y Jekel, 2012).

Estas habilidades son necesarias para que los jóvenes participen con éxito en la sociedad como ciudadanos globales y puedan contribuir activamente en la transformación del mundo. De esta manera, las competencias espaciales contribuyen a la EDS, facilitando la participación e interacción en las decisiones espaciales de la sociedad a partir del uso de los geomedias y la formación de un ciudadano capaz de hacer uso de los recursos en línea para comparar informaciones diversas, y comunicar las propias ideas a través de distintas herramientas cooperativas en la red.

La ciudadanía espacial requiere desarrollar tres niveles de competencias: en un primer nivel, es necesaria una competencia y metodológica para saber manejar los geomedias; en un segundo nivel, hay que ser competente en valorar y evaluar las realidades y los significados sociales; en un tercer nivel, se busca ser competente en expresar, criticar, participar activamente en la sociedad, a partir de las dimensiones espaciales.

Realidad aumentada geolocalizada y participación ciudadana en el desarrollo sostenible

La realidad aumentada (RA) es uno de los geomedias emergentes en la sociedad, y en el ámbito educativo cada vez tiene un papel más relevante. Algunos investigadores inciden en la necesidad de generar una investigación educativa en torno a la realidad aumentada en diferentes contextos educativos y valorar los efectos positivos que produce (García y otros, 2010).

La realidad aumentada es una tecnología interactiva que combina en tiempo real información digital e información física a través de las tecnologías móviles como las tabletas o los teléfonos móviles, creando de esta forma una nueva realidad enriquecida. Esta tecnología, por lo tanto, altera la información sobre la realidad añadiéndole información adicional a través de las tecnologías móviles, y más allá de ser irreal o inexistente, es una realidad añadida (Cabero y Barroso, 2016; Cabero y García, 2016).

Si bien existen diferentes tipos de realidad aumentada, la realidad aumentada geolocalizada es una de las más usadas en el ámbito educativo de las ciencias sociales. La realidad aumentada geolocalizada es una herramienta interactiva que funciona con el uso del GPS y permite obtener datos que facilitan la comprensión de los comportamientos espaciales de las personas y expresar las experiencias individuales o colectivas y las percepciones del espacio. Este tipo de aplicaciones normalmente se usan para realizar rutas por la ciudad o excursiones a lugares de interés con el objetivo de conectar e interactuar con información diversa sobre los distintos espacios (puntos de interés relacionados con los monumentos, la historia, el patrimonio cultural, etc.).

La realidad aumentada ofrece la posibilidad de integrar en tiempo real diferentes capas de información en diferentes formatos (textos, URL, vídeos). En la realidad aumentada el usuario interactúa con el objeto y se producen diferentes tareas: la captura del escenario, la identificación, el aumento de la información proveniente de la mezcla de las realidades y la visualización de la escena aumentada (Moralejo, Sanz, Pesado y Baldassarri, 2014).

El presente trabajo plantea el uso de la realidad aumentada geoposicionada como una herramienta para implicar a los jóvenes en la participación en el desarrollo sostenible. La realidad aumentada facilita el intercambio de experiencias entre los jóvenes y el resto de ciudadanos. En este contexto, se plantea el uso de la realidad aumentada geolocalizada para que los jóvenes sean capaces de transmitir sus propuestas de mejora del entorno dónde viven al resto de la ciudadanía.

Además, la realidad aumentada permite conectar los aprendizajes que se adquieren en el centro educativo con aquellos que se adquieren a través de la educación informal. Así, conseguiremos fomentar una ciudadanía espacial capaz de analizar el entorno que le rodea, valorar y reflexionar sobre las representaciones espaciales, y hacer propuestas de mejora para compartirlas a través de los medios digitales.

METODOLOGÍA Y CREACIÓN DE XPLORACITY

Contexto y diseño de *xploRacity*

En nuestra intención de aplicar la realidad aumentada geoposicionada con un grupo de jóvenes y así contribuir a la EDS y a la educación para la ciudadanía espacial, nos hemos dirigido a un instituto de enseñanza secundaria de una población de la provincia de Girona, cercana a la capital: Bescanó. Se trata de un centro de un tamaño reducido, dos líneas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con estudiantes residentes, todos ellos, en el mismo municipio.

El proyecto *xploRacity* es una propuesta didáctica sobre el uso de las tecnologías móviles para la participación de los jóvenes en el desarrollo sostenible de su entorno, al mismo tiempo que fomentamos la ciudadanía espacial. El nombre es una simplificación de “exploramos nuestras ciudades”, y las dos letras en mayúscula (RA) designan la abreviación de realidad aumentada. Se refiere, por tanto, a la exploración de las ciudades por parte de los jóvenes a partir de la realidad aumentada geolocalizada. Esta experiencia posibilitará que los jóvenes piensen en el territorio que les rodea y analicen los aspectos que afectan la calidad de vida de la ciudadanía, formulen nuevas propuestas de mejora, y las compartan con el resto de ciudadanos.

La propuesta didáctica diseñada persigue: sensibilizar y fomentar la participación de los jóvenes en el desarrollo sostenible local; favorecer la ciudadanía espacial; usar la realidad aumentada geolocalizada

con fines pedagógicos; trabajar en un entorno colaborativo en el grupo clase; compartir los aprendizajes adquiridos y las propuestas sobre entorno local desarrolladas por los estudiantes con el resto de la población.

La propuesta didáctica *xploRAcity* se ha llevado a cabo con dos grupos de estudiantes de segundo curso de la ESO, todos ellos acostumbrados a trabajar de forma cooperativa. La metodología de aplicación y seguimiento de la propuesta ha sido de corte cualitativo. Se han usado básicamente tres técnicas metodológicas: elaboración de un diario de campo con todo tipo de anotaciones – observaciones de la persona que ha entrado en el aula con el alumnado; reuniones tipo focus group para recoger la opinión de los estudiantes acerca de la puesta en práctica de *xploRAcity*; revisión de los trabajos elaborados por el alumnado.

La secuenciación de la propuesta didáctica xploRAcity

Nuestra propuesta didáctica se llevó a la práctica a través de siete sesiones de intervención en el aula y en el entorno, que describimos a continuación.

Primera sesión: las noticias de nuestro pueblo

La primera sesión de la propuesta didáctica consistió en explicar nuestro proyecto a los estudiantes de segundo curso de la ESO. Durante la sesión se explicaron detalladamente las distintas actividades que se desarrollarían, el material didáctico y las fases del proyecto de investigación *xploRAcity*. La mayor parte de las actividades del proyecto se desarrollaban cooperativamente. En total se formaron diez grupos de cuatro/cinco estudiantes cada uno. La primera actividad “las noticias de nuestro pueblo” consistía en la lectura y análisis de noticias relacionadas con el municipio. Cada grupo tenía una noticia relacionada con un tema de desarrollo sostenible social o ambiental del municipio que debía analizarse críticamente. Para facilitar el análisis, cada noticia iba acompañada de una serie de actividades de reflexión que ayudaban a los estudiantes a identificar el tema o temas de desarrollo sostenible al que hacía referencia la noticia.

La primera parte de la propuesta didáctica “las noticias de nuestro pueblo” consistía en la lectura individual y la puesta en común con el resto de compañeros de las principales ideas tratadas en la noticia. A continuación, los alumnos pasan a realizar las actividades grupales de análisis y reflexión. Para las actividades grupales cada alumno disponía de una ficha de trabajo leída en grupo. La primera parte de la actividad es común a todas las noticias y consiste en un análisis crítico. De esta manera, todos los grupos tenían que seguir unas mismas pautas facilitadas en la ficha:

1. ¿Cuál es el tema fundamental que trata la noticia?
2. ¿Quiénes son los protagonistas?
3. ¿Cuándo ha sucedido?
4. ¿Dónde ha sucedido?
5. ¿Por qué ha sucedido?
6. ¿Cuáles son las principales ideas representadas?

En la segunda actividad los estudiantes debían relacionar aquello tratado con un tema de sostenibilidad. En esta actividad se adaptaron las pautas para cada noticia. Las noticias escogidas planteaban siempre “temas-problema” en relación a su medio local. A partir de sus conocimientos iniciales, el alumnado ha reflexionado acerca del tema de la noticia y la idea de sostenibilidad. Buscaron las implicaciones a nivel local y global del tema tratado. También cada grupo de trabajo tenía que crear una propuesta de mejora sobre el tema tratado, que pudiera ser factible en el municipio. Para llevar a cabo este análisis reflexivo, se siguieron las siguientes pautas:

1. Conocimientos previos de la noticia
2. Relación con el concepto de sostenibilidad
3. Analizar de qué manera afecta a nivel local y global

4. Reconocimiento de otros espacios del municipio que puedan implicarse con el tema – problema tratado

Segunda sesión: mejorando nuestro pueblo

Esta sesión consistió en formular una propuesta de mejora del tema tratado en la noticia. Para ello tuvieron que escoger una zona o un punto del pueblo que consideraran que no se encontraba en condiciones sostenibles y que ponía en peligro el medio ambiente o afectaba las condiciones de vida del pueblo, y relacionarlo con el tema o los temas tratados en la noticia.

Una vez escogido el punto o la zona, cada grupo tenía que escribir un guion para crear un audiovisual. La finalidad del audiovisual consistía en compartir con el resto de compañeros y ciudadanos las propuestas de los jóvenes para implicarles y dar a conocer la importancia de proteger el medio que nos rodea y mejorar las condiciones de vida. El guion podía ser en forma de presentación, como diálogo entre dos personas, como periodistas, como una dramatización etc. Para la redacción del guion se facilitaron las siguientes pautas:

1. Presentación del grupo
2. Ubicación y nombre del lugar
3. Descripción del lugar y efectos posibles en relación a la calidad de vida de las personas
4. Formulación de una propuesta de mejora

Después de redactar el guion del audiovisual, se tradujo a tres idiomas: catalán, castellano e inglés, con una duración máxima de 2 minutos por idioma. De esta manera los audiovisuales podrían ser compartidos con el resto de ciudadanos. Tras la redacción del guion, los miembros del grupo se repartieron los papeles para ensayarlos.

Tercera sesión: exposiciones orales del trabajo hasta el momento

Durante esta sesión cada grupo debía exponer a sus compañeros las distintas actividades realizadas hasta el momento. Para ello, se llevaron a cabo exposiciones orales de la noticia, de la propuesta de mejora y del guion del audiovisual que iba a grabarse próximamente.

Cuarta sesión: grabación del audiovisual “nuestro pueblo en progreso”

Sesión fuera del aula. Al llegar a los diferentes puntos de interés, los grupos empezaban la grabación del audiovisual en tres idiomas (catalán, español e inglés). Los miembros de los grupos se organizaban y cada uno tomaba un rol diferente. El audiovisual se grabó en tres idiomas, con la intención de darlo a conocer a cualquier ciudadano (y visitantes) del municipio. Algunos estudiantes participaban en la grabación del audiovisual en español, otros en catalán y otros en inglés. El audiovisual fue grabado por los propios alumnos con el programa iMovie del iPad. Tras las grabaciones, los grupos regresaron al instituto y se les dio tiempo en el aula para que pudieran editar los videos.

Quinta sesión: la aplicación de la realidad aumentada geolocalizada

En esta sesión se explicó a los estudiantes en qué consiste la realidad aumentada geoposicionada con *Geo Aumentaty* y cómo se puede usar para compartir información. Después se creó la capa de realidad aumentada *xploRAcity*; en este caso una capa de realidad aumentada es el mapa donde están situados los puntos de interés. A cada punto de interés se le asigna información, con textos, imágenes, videos o enlaces a sitios web. Para visualizar los puntos de interés con la cámara del móvil se ha de estar cerca de las coordenadas geográficas de cada punto de interés.

En la capa *xploRAcity* se personalizó con el nombre del municipio. Es por ello, que se ha designado *xploRABescanó*, de manera que cada uno de los grupos de trabajo pudiera compartir sus propuestas de mejora a través de los audiovisuales con el resto de compañeros y con los ciudadanos del municipio. Cada grupo debía situar en el gestor de contenidos *Geo Aumentaty* el punto/zona que proponía para mejorar, junto con una fotografía para identificar la zona y una breve información del punto, en catalán, español e inglés.

Uno de los principales objetivos de *xploRAcity* es implicar a los jóvenes en la participación en sus comunidades como ciudadanos críticos y activos. Las propuestas de mejora creadas por los estudiantes tenían como principal finalidad ser compartidas en el entorno local para que el resto de los ciudadanos las pudieran ver. Esto se consiguió a través de las capas de realidad aumentada.

Sexta sesión: ruta xploRAcity por el municipio

Esta sesión consistía en realizar la ruta por el entorno y visualizar las diferentes zonas que habían sido objeto de propuestas de mejora por el resto de compañeros. Para la salida, cada grupo disponía de teléfonos móviles con conexión a Internet y la aplicación *Geoaugmentaty* descargada. Con la aplicación *Geoaugmentaty* podían acceder a la capa de realidad aumentada “exploramos nuestro municipio” y podían observar las distintas propuestas trabajadas en el aula (Ver figura 1).

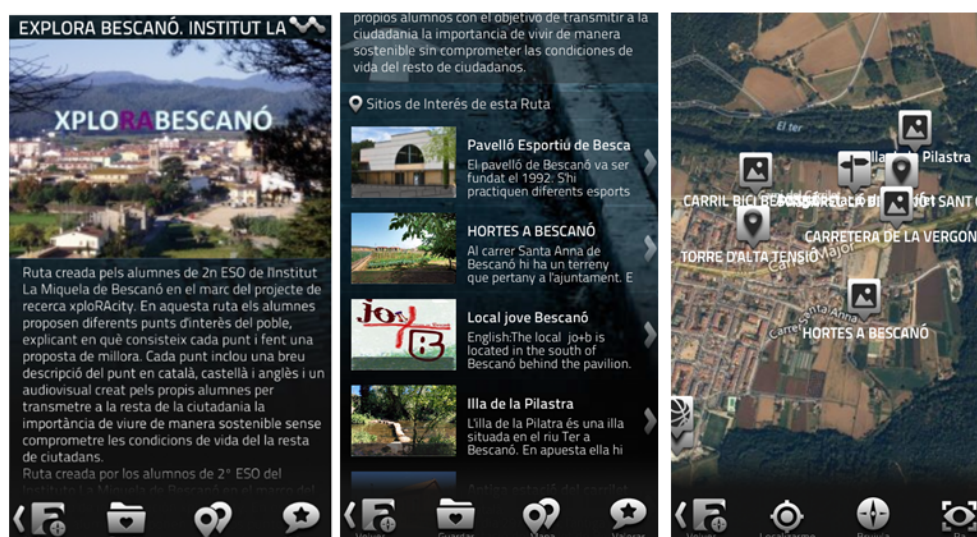


Figura 1. Captura de la Capa de realidad aumentada *xploRAcity*

En la salida, cada grupo tenía que partir desde su punto de interés y seguir un recorrido marcado, pasando por todos los lugares que habían trabajado con el conjunto de alumnos de la clase. En cada lugar de parada se visualizaban los videos de los compañeros. Las zonas recorridas fueron espacios emblemáticos del municipio de Bescanó: la zona de huerta, el río, la vía verde, la carretera principal, la fábrica, etc.

Séptima sesión: conclusiones de la propuesta didáctica xploRAcity

La última sesión se ha dedicado a las conclusiones finales de la actividad. En ella, los estudiantes comentaron sus propuestas de mejora en el municipio y comentaron críticamente las propuestas de sus compañeros. Finalmente, cada estudiante valoró determinados aspectos de la actividad *xploRAcity* (desarrollo de la actividad, trabajo en grupo etc.).

RESULTADOS

Los resultados en referencia a los objetivos marcados y explicitados anteriormente fueron extraídos a través de extensas anotaciones de campo de la persona que llevó a término *xploRAcity* con el alumnado y especialmente de las transcripciones de las conversaciones de los focus group. Fragmentos de estas conversaciones son las que nos sirven para mostrar aquí los resultados más significativos, coherentes con nuestros objetivos.

El primer nivel de la ciudadanía espacial, decíamos más arriba, consiste en desarrollar la competencia tecnológica y metodológica, saber utilizar los geomedias y valorar su uso en diferentes contextos. Los participantes valoraron la aplicación de realidad aumentada utilizada como útil para participar en su entorno. Los dispositivos móviles, de por sí, ya lo facilitan, pero con la aplicación geomedias, las posibilidades son mayores. Nos dicen:

R4: Sí, yo creo que sí, porque ahora la nueva ¿cómo se llama? Todos van con móviles, pero si tienes esta aplicación, pues todos pueden ver lo que he dicho (GF7)

R4: A mí, me gustaría que esta aplicación se pueda utilizar en todo el mundo. Que tú piensas: me voy de viaje a Londres o me voy de viaje a ver las cosas más importantes de allí, a Londres, a Nueva York. Y puedes visitar los puntos más importantes de la ciudad (GF7)

R3: Y si la conoces (la RA), puedes encontrar pueblos pequeños como Bescanó, que hemos hecho una cosa que a lo mejor la gente no vendría a visitar, y con esto saben que se puede visitar (GF4)

Una vez, superada la primera etapa de asumir la realidad aumentada como una herramienta interesante, se desarrollan el resto de competencias de la ciudadanía espacial: valorar y evaluar realidades sociales y territoriales; desarrollar un pensamiento crítico y saber expresarlo, o sea, participar. Todos los ejemplos que describimos a continuación, responden ya a esas dos competencias de la ciudadanía espacial.

Llevando a la práctica *xploRAcity*, creemos que hemos conseguido aumentar la conciencia de los jóvenes para vivir de manera sostenible. El trabajo a partir de noticias, por ejemplo, les ha ayudado a conectar con diferentes temáticas del municipio e identificar soluciones para mejorar determinadas zonas con la finalidad de construir una sociedad más equitativa y sostenible. Las principales propuestas de mejora han surgido a partir la reflexión que se ha hecho sobre las diferentes noticias. Sus reflexiones van esta dirección:

R4: El pueblo tiene muchas cosas bien. Tiene hogar de ancianos, y tiene un local para hacer cenas...

R4: Yo añadiría más tiendas, eso sí. (...) R5: Y además tenemos el “carrilet”, que puedes ir a todas partes. R1: Hay parques grandes como el parque de las Naciones, que está muy bien de verdad. R3: Está detrás del pabellón y no se ve mucho. Si quieres, o sea, ya me lo conozco, pero hay mucha gente que no lo conoce, vale, pues se podría cambiar y hacerlo en medio, al lado del Hogar de Ancianos o así. (GF.4)

R6: Les explicamos que con el puente cuando llueve mucho o hay tormenta muy fuerte se lo lleva y cada vez lo tienen que construir, y la gente empieza a estar cansada de todo el rato ir construyendo el mismo puente. R6: Muchos euros se han gastado construyendo cinco veces o tres el puente, podrían haber construido un puente definitivo y no hubiera pasado tanta cosa. E: Pero ahora no lo tenían planteado... un plano para construir un puente... R6: Sí, pero... R2: Sí, sí. (GF 2)

Los estudiantes participantes mostraron interés en distintos temas de su entorno local y expresan querer cambiar la realidad que les rodea. Algunos se autodenominan ser el “futuro del mundo”:

E: ¿Y cómo pensáis que se puede hacer todo esto? ¿Pensáis en alguna propuesta?

R1: Puesto que nosotros somos el futuro del mundo, pues cambiarlo. Es que la verdad..

E: Sí, cambiarlo

R2: Porque el futuro será distinto (GF2)

Sin duda, la actividad más motivadora para el alumnado fue la de formulación de propuestas de mejora para el municipio y su difusión a través la realidad aumentada geolocalizada. Los participantes se mostraron interesados en transmitir al resto de la sociedad sus ideas para mejorar determinados espacios del municipio a través la realidad aumentada geolocalizada. También expresaron que es necesario dar a conocer su municipio para que otras personas puedan visitarlo. Asimismo, consideraron que las instituciones públicas deberían tener en cuenta sus opiniones y puntos de vista. Fragmentos cómo los que siguen, extraídos de las transcripciones de los focus group, así nos lo demuestran:

R2: Hombre, evidentemente es una cosa que está bien, pero si antes querías dar tu opinión solamente te oían los cuatro gatos que había en el pueblo o la gente de casa. Pero ahora, si quieres dar tu opinión lo compartes en cualquier red social y todos te escuchan. (GF3)

R4: Sí, porque pensáis que estaría bien para mejorar de caras a un futuro ¿no...? A lo mejor porque a nosotros nos gusta mucho este pueblo y podemos decir que es perfecto, pero a lo mejor unos que lo vengan a visitar podrían decir: "Mira, me gustaría que aquí hubiera", no sé, "una zona verde o un parque infantil". A través de xploRAcity pueden compartir sus propuestas. Y quieras o no, también, no solamente son propuestas del pueblo ¿sabes?, sino que también son de los turistas. (GF.7)

La ruta xploRAcity ha comportado interpelar al propio Ayuntamiento, y acercar la institución a los jóvenes. Creemos que ha resultado muy útil para participar en la sociedad contribuyendo al desarrollo sostenible de su entorno. La propuesta didáctica ha permitido a los estudiantes reflexionar sobre distintos aspectos que les gustaría mejorar tanto a nivel local como a nivel global. Vemos que los jóvenes son capaces de concretar más sus propuestas de mejora relacionadas con aspectos que les afectan directamente en su vida diaria, sobretudo aspectos que hacen referencia al municipio.

R1: Sí. R2: Nosotros lo intentamos y llamamos al Ayuntamiento. E: ¿Sí? R6: Sí, cuando lo tuvimos que hacer llamamos al Ayuntamiento para ver si había algún huerto parecido a los de Can Puig, pero nos dijeron que no, que no lo podían hacer. R2: Sí, tuvimos que llamar. E: ...Para preguntar si se podía hacer alguna cosa. R2: Sí, un huerto. E: Un huerto y... (GF2)

E: También (ríe). ¿Os habéis encontrado que alguna vez hayáis querido cambiar algún aspecto de vuestro pueblo o vuestra ciudad o...? R4: Bueno hay cosas que por ejemplo dices mira esto me gustaría que sean de esta manera, pero también cuesta más. En cambio, con esta aplicación también podrían ver, es decir, las personas más importantes, lo que también no solo lo que dicen los del Ayuntamiento, sino la ciudadanía. (GF7)

Hemos detectado, también, que los jóvenes han sabido salir de la escala local y han aparecido en sus conversaciones la preocupación por los problemas del mundo en una escala global. Apareció la pobreza, la contaminación, la guerra, la escasez de alimentos para algunos.

E: Si tuviéramos que pensar a nivel más global, a nivel mundial, ¿hay algún aspecto que os gustaría cambiar?

R3: Por supuesto, todos los temas un poco así, contaminación.

R1: Las fábricas

R5: Los políticos (GF3)

E: ¿Y a nivel más global?

R2: Que no haya tanta guerra

R1: Que no contaminen tanto las fábricas

R3: Que nos ayudemos los unos a los otros (GF6)

R3: Sí, que tienen efectos

R5: Que cogemos más enfermedades fácilmente

R4: El calentamiento global (GF8)

E: ¿Y cómo pensáis vosotros que se podría solucionar esto?

R5: Pues facilitando más comida o alimentos

R2: O también juguetes (GF1)

R4: Sí, pero creo que se trata más de problemas ambientales, porque casi todos los pueblos los tienen
R6: En China hay mucha contaminación. En Barcelona, cuando miro las noticias, también

Hemos constatado, por tanto, que los jóvenes quieren participar en los temas candentes de la localidad y que los relacionan con la globalidad. Con la realidad aumentada hemos conseguido incentivar su interés.

CONCLUSIONES

En los últimos años, uno de los geomedias que ha tenido repercusión en el ámbito educativo de las ciencias sociales es la realidad aumentada geolocalizada. Nuestra propuesta didáctica se ha unido, por tanto, a esta línea de trabajo.

Se han constatado nuestros objetivos de partida: los jóvenes se han entusiasmado en los temas-locales, han participado, han buscado soluciones a temas-problema acordes con el desarrollo sostenible (o al menos así lo creyeron) y lo han hecho como ciudadanos espaciales, esto es reconociendo las diversas capas de información que nos ofrece la realidad aumentada y sabiendo proyectar el tema problema en las escalas local y global. Creemos que con *xploRAcity* hemos conseguido que el alumnado la interacción en diferentes contextos educativos: el ámbito estrictamente escolar, a partir de actividades que se llevan a cabo en el aula; el ámbito virtual, donde se desarrollan las interacciones de los jóvenes; y el ámbito social, a partir de la salida y la grabación de los audiovisuales en diferentes zonas del medio local.

Hemos experimentado la realidad aumentada geolocalizada como herramienta para la participación de los jóvenes en la sociedad y hemos visto como facilita el desarrollo de competencias técnicas y metodológicas. Han aprendido a usar la realidad aumentada geolocalizada y esto les ha permitido compartir las representaciones espaciales de su entorno con el resto de ciudadanos. La competencia para participar y comunicar es uno de los componentes más importantes en educación para la ciudadanía espacial. Los jóvenes alcanzan a considerar la participación ciudadana como "un derecho" que requiere la actuación colectiva de los ciudadanos para que puedan realizar acciones con el propósito de solucionar los problemas sociales y ambientales. A los jóvenes les gustaría participar en la sociedad y ser escuchados como ciudadanos con pleno derecho (Pokraka, 2016). Asimismo, quieren dar a conocer sus propuestas de mejora a las principales instituciones públicas de su municipio para que tengan en cuenta sus visiones y sus puntos de vista. Además, esta tecnología facilita una mayor interactividad y colaboración entre los estudiantes, fomentando el trabajo cooperativo, como rasgo esencial de la ciudadanía espacial (Goodchild, 2009).

Se ha apreciado, aunque no profundizado, como la realidad aumentada establece un claro nexo de unión entre los conocimientos que se aprenden en el sistema educativo formal y aquellos que provienen de la educación no formal y la informal. Futuras investigaciones podrían dirigirse a las diferentes contribuciones de los tres tipos de educación (formal, no formal e informal) a la formación de la ciudadanía espacial, siguiendo los pasos de las aportaciones de autores ya citados como S. Romi y M. Schmida (2009).

Siguiendo la línea expresada en los documentos de UNESCO (2014 y 2015) hemos comprobado como los geomedias resultan muy útiles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje para la educación para el desarrollo sostenible favoreciendo la formación de una ciudadanía capaz de analizar críticamente los aspectos de la vida, identificar las posibles soluciones de manera creativa e innovadora y adherirse a acciones individuales y colectivas para hacer cambios e implicar a la comunidad y la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Blewitt, J. (2006). *The ecology of learning: sustainability, lifelong learning and everyday life*. London: Earthscan.
- Cabero, J., Barroso, J. (2016). Posibilidades educativas de la Realidad Aumentada. *NAER, New Approaches in Educational Research*, 5, 45-52.

- Cabero, J., García, F. (coords.) (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Capel, H. (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. AR@CNE,125. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aracne/article/view/140690/191921>
- De Miguel, R. (2012). Geomedia for education in sustainable development in Spain: and experience in the framework of the aims of digital-earth. eu. *European Journal of Geography*, 3(3), 44-56.
- Feulner, B., Kremer, D. (2014). Using Geogames to Foster Spatial Thinking. *GI_Forum 2014 – Geospatial Innovation for Society, 2004*, 344–347. DOI:10.1553/giscience2014s344.Using
- García, I., Peña López, I., Johnson, L., Smith, R., Levina, A. y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*. Austin Texas: The New Media Consortium.
- Goodchild, M. (2009). NeoGeography and the nature of geographic expertise. *Journal of location based services*, 3(2), 82-96.
- Granados Sánchez, J. (2010). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia: Un estudi de cas*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarREF.do?ref=886563>
- Groessler, M., Kanwischer, D., Niehaus, E. (2013). Spatial Orientation , Geomedia and Learning: The design of a Comparative Empirical Study. *GI_Forum 2013 – Creating the GISociety*, 467–472.
- Grönlund, A., Islam, Y. M. (2010). A mobile e-learning environment for developing countries: The Bangladesh virtual interactive classroom. *Information Technology for Development*, 16(4), 244-259.
- Gryl, I., Jekel, T. (2012). Recentring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica*, 47 (1), 2-12
- Kadir, H., Kadir, M., Yusuf, T. M., Rasheed, D. (2014). Role of ICTs in Enhancing a Sustainable Educational Development in Selected Secondary Schools in Ilorin Metropolis. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 5(9),89-93.
- Makrakis, V. (2008). An instructional design module of ICT that empowers teachers to integrate education for sustainable development across the curriculum. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation on Information and Communication Technologies in Education* (pp. 391– 398). Cyprus: University of Cyprus.
- Makrakis, V. (2011). Strategies for change towards sustainability in tertiary education supported by ICT. In *ICT in teacher education: Policy, open educational resources and partnership* (pp. 152–166). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Mehta, S., Kalra, M. (2006). Information and Communication Technologies: A bridge for social equity and sustainable development in India. *The International Information & Library Review*, 38(3), 147-160. DOI.org/10.1016/j.iilr.2006.06.008
- Moralejo, L., Sanz, C., Pesado, P., Baldassarri, S. (2014). Avances en el diseño de una herramienta de autor para la creación de actividades educativas basadas en realidad aumentada. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología en Educación Especial*, 12, 8-14.
- Paas, L. (2008). *How information and communications technologies can support education for sustainable development. Current uses and trends*. Manitoba Canada: IISD.
- Pokraka, J. (2016). Spatial citizenship for All? Impulses from an Intersectionality Approach. *GI_Forum 2016*. Volume 1. 262-268. DOI: 10.1553/giscience2016_01_s262
- Romi, S., Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39:2, 257-273.
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Barcelona: Deusto.
- Schulze, U., Gryl, I., Kanwischer, D. (2014). Spatial Citizenship : Creating a Curriculum for Teacher Education Introduction : Supporting Education for Spatial Citizenship with Teacher Education. *GI_Forum 2014 – Geospatial Innovation for Society*, 230–241. DOI:10.1553/giscience2014s230.Spatial
- Seegolam, A., Sukhoo, A., Bhoyroo, V. (2015). ICT as an enabler to achieve sustainable development goals for developing countries: A proposed assessment approach. In *eChallenges e-2015 Conference*, 2015 (pp. 1-11). IEEE.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings. London: Schumacher Green Books Publishers.

- Tedre, M., Chachage, B., Faida, J. (2009). Integrating environmental issues in IT education in Tanzania. In *Frontiers in Education Conference*, 2009. FIE'09. 39 th IEEE (pp. 1-7). IEEE
- Tella, A., Adu, E. O. (2009). Information and communication technology (ICT) and curriculum development: The challenges for education for sustainable development. *Indian Journal of Science and Technology*, 2(3), 55–59.
- Tilbury, D. (2011). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible. División de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible. Francia: UNESCO.
- Tilbury, D., Ross, K. (2006). *Living change: Documenting good practice in education for sustainability in NSW*. NSW: Macquaire University, Sydney and Nature Conservation Council.
- UNESCO (2003). *The Decade of Education for Sustainable Development: Framework for a draft International implementation scheme*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper N° 2, UNESCO Education Sector.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=12&queryId=76d59a9f-b0ac-46a3-9585-39461db12ca7>
- UNESCO (2015). *Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002329>



La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en las personas jóvenes

M. Pilar Rodrigo-Moriche
Pere Soler-Masó

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: Este artículo muestra el interés y las expectativas que las personas jóvenes manifiestan al elegir el curso de monitor de ocio y tiempo libre como una formación capacitadora de competencias. Se toman como referencia las respuestas dadas por las personas jóvenes en los cuestionarios de preinscripción al curso de monitor de ocio y tiempo libre, y los contenidos de dicho curso en una escuela de animación pública de la comunidad de Madrid desde el año 2010 hasta el 2017. A través de una metodología de carácter exploratorio e interpretativo se utiliza la técnica de análisis de contenido para realizar categorizaciones que nos orienten hacia el interés prioritario de esta formación para la adquisición de competencias profesionales, académicas, y/o sociales. Las principales conclusiones orientan a conectar esta formación con la adquisición de la competencia social, y plantea una reflexión sobre la oportunidad de fortalecer a las escuelas de animación como compensadoras de las limitaciones que existen en la educación escolar para la adquisición de esta competencia.

Palabras clave: Escuelas de animación; ocio y tiempo libre; competencia social; jóvenes.

Abstract: This article reveals the interest and expectations expressed by young people when choosing a training course for youth recreational activity monitors to improve their skills. The responses given by young people on the pre-registration questionnaires for said course and the contents of a course held at a public youth recreational activity school in the autonomous region of Madrid from 2010 to 2017 are taken as a reference for this purpose. Employing an exploratory and interpretive methodology, the content analysis technique has been used to make categorizations that guide us towards the priority interest young people award to such training in the acquisition of professional, academic, and/or social skills. The main conclusions connect this training with the acquisition of social competence, and provide a reflection on the opportunity to foster the work of youth recreational activity schools in order to compensate for existing limitations in the acquisition of this competence in regular school education.

Keywords: youth recreational activity schools; leisure and free time; social competence, young people.

Autora y autor

M. Pilar Rodrigo-Moriche
Universidad Autónoma de Madrid
Pere Soler-Masó
Universitat de Girona

Correo-e: pilar.rodrido@uam.es

Cita del artículo

Rodrigo-Moriche, M. P. y Soler-Masó, P. (2019). La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en las personas jóvenes. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 97-107. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

Trayectoria y situación actual de la formación de monitor y monitora de ocio y tiempo libre en España

El capital social o la capacidad de situar el hecho económico dentro de lo social es entendido como un aspecto que repercute en los comportamientos individuales y se despliega en sus redes de influencia (Bourdieu, 2001; Coleman, 1998; Pena-López y Sánchez-Santos, 2018); pero también hace referencia al cúmulo de comportamientos prosociales que favorecen la identidad comunitaria (Bowles y Gintis, 2002; Pena-López y Sánchez-Santos, 2018). Sobre este pilar se fundamenta la trayectoria histórica de la Animación Sociocultural (ASC) que en España tiene como antecesoras a la educación popular y las Misiones Pedagógicas de principios del siglo XX.

La ASC nace con un carácter urbano y un matiz socioeducativo que promueve la reconstrucción comunitaria durante los años sesenta y setenta y motiva un discurso vocacional, que favorece la aparición de agentes sin formación técnica, pero con sensibilidad a lo que sucede en otros países. Aparece un ocio para todas las clases sociales, y la ASC se identifica con el ocio y tiempo libre (OyTL). En la década de los ochenta se consolida como una metodología de intervención socioeducativa: se forma a personal cualificado, se regulan las escuelas, se homologan las titulaciones y actividades, y se clarifican los perfiles profesionales entre los que se encuentra el monitor de OyTL. En los noventa hay un asentamiento: se reconoce la ASC como una nueva profesión a través de su incorporación al ciclo formativo y se extiende a la formación universitaria (Técnico en Animación Sociocultural y Diplomatura/Grado en Educación Social), además se crea el primer Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de todo el Estado español (Carnero, 2006; Herrera, 2006; Rodrigo-Moriche, 2015; Soler-Masó, 2005; Úcar, 2002; Ventosa, 1993).

A las puertas del nuevo siglo se produce un estancamiento en su desarrollo a nivel práctico, pero también se cultiva desde entonces hasta nuestros días un planteamiento supranacional sobre la importancia del papel de los sistemas educativos y de formación en la estrategia social y económica de la Unión Europea (Consejo de Lisboa, 2000) donde se otorga importancia al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Almeida, Jerónimo, Arceo y Morcillo, 2017; Torres, 2013), lo que supone equiparar el aprendizaje del ámbito escolar y social para el logro de una educación de calidad como se señala en los objetivos de desarrollo sostenibles (ONU, 2015, 2017); se definen las competencias clave (Consejo Europeo de Barcelona, 2002; DeSeCo, 2002; Recomendaciones sobre las competencias, 2006/962/CE y COM (2018) 24 final); y se crean los programas basados en competencias (Marco Europeo de las Cualificaciones, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2008). Se considera con todo ello, que el aprendizaje por competencias comporta un valor añadido al mercado laboral, en lo relativo a la cohesión social y la ciudadanía activa.

Con la perspectiva europea de las cualificaciones profesionales se establece la correspondencia a nivel nacional (Ley Orgánica 5/2002; MECU), se constituye en España el I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación sociocultural (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011), y en el año 2011 se publica en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad la cualificación profesional de Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil, que se corresponde con el título de monitor de OyTL. La llegada de las cualificaciones profesionales permite que algunas escuelas equiparen los títulos y diplomas de tiempo libre con los actuales certificados de profesionalidad.

En la actualidad se ha traspasado el umbral formativo y laboral: existen más de 450 escuelas de animación de titularidad pública y privada en todo el territorio del estado español, con presencia en todas las comunidades autónomas. Y en el ámbito laboral, el informe de Prospección y detección de necesidades formativas 2018 (SEPE, 2018), indica que durante el 2017 una de las ocupaciones más contratadas y con variación interanual positiva es la de monitor de actividades recreativas y de entretenimiento con 407.076 contratos, situándose entre una de las ocupaciones con mejores

perspectivas en la actividad educativa (CNAE: 85), y en las actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento (CNAE: 90-91-92-93).

Por todo lo anterior se puede afirmar que la formación de monitor de OyTL se ve fortalecida no solamente por los sólidos pilares que la sustentan, sino también por la repercusión social y económica que tiene en España.

En relación a la estructura normativa de las escuelas de animación, y debido principalmente al traspaso de competencias a las comunidades autónomas, cada comunidad se rige por su propia normativa. En el caso concreto de la comunidad autónoma de Madrid persiste una de las normativas más antiguas, data del año 1998 (Orden 2245/1998, de 24 de septiembre). Los contenidos que prescriben a las escuelas de animación son en un 80% obligatorios; de este porcentaje un 40% se recomienda que pertenezca al área educativa, un 20% al área sociocultural, y un 40% al área de técnicas de animación infantil y juvenil en el tiempo libre. El 20% restante se establece como un contenido de enseñanzas propias a libre disposición de cada escuela. El número de horas establecido para esta formación es de un mínimo de 150 h teórico prácticas y 120 h prácticas; los profesionales que imparten los contenidos tienen experiencia y capacitación en ASC y/o titulación universitaria, y los requisitos mínimos del alumnado es tener entre 16 y 18 años, la titulación en ESO y una experiencia mínima en el ámbito de OyTL mediante el voluntariado y/o el asociacionismo.

A continuación se muestra el análisis realizado para determinar el interés principal que suscita en las personas jóvenes la incorporación a estos cursos.

Objetivos y preguntas de investigación

La finalidad que persigue esta investigación es fundamentar la formación de OyTL en las escuelas de animación como una formación capacitadora y facilitadora para la adquisición de la competencia social, y como compensadora de las limitaciones de aprendizaje del ámbito escolar.

Para ello nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué intereses y expectativas muestran las personas jóvenes para elegir la formación de monitor de OyTL?
- ¿Prevalece la adquisición de alguna competencia sobre otras?
- ¿Las escuelas de animación presentan contenidos ajustados y suficientes para cubrir las expectativas de los jóvenes?
- ¿Se podría fortalecer la labor de las escuelas de animación como principales transmisoras y generadoras de competencias sociales?

METODOLOGÍA

La investigación que se presenta tiene un carácter exploratorio e interpretativo, y utiliza de manera complementaria metodología de carácter cuantitativo y cualitativo con la pretensión de buscar la relación entre la formación de monitor de OyTL y la adquisición de competencias en las personas jóvenes.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Identificar los intereses y las expectativas que las personas jóvenes tienen antes de comenzar el curso de monitor de OyTL.
- Contrastar estas expectativas con los contenidos que se ofrecen en los cursos de monitor de OyTL.

Universo y corpus

El universo de nuestra investigación son los programas de OyTL, y los intereses y expectativas previas del alumnado perteneciente a estos cursos. De manera más concreta, el corpus se centra en los contenidos del curso de monitor de OyTL de una escuela de animación pública de la zona norte de la comunidad autónoma de Madrid, y en los cuestionarios de preinscripción que dicha escuela recoge de cada uno de sus alumnos y alumnas previo al inicio del curso desde el año 2010 hasta el año 2017.

Técnicas y procedimientos

Utilizamos la técnica de análisis de contenido por considerarla capaz de realizar inferencias reproducibles y válidas para un contexto, a la vez que permite conectar con la realidad de manera más natural (Krippendorff, 1990). Es objetiva y sistemática y favorece el análisis de los datos con carácter representativo, exhaustivo y con la intencionalidad de generalizar las hipótesis (Porta y Silva, 2003), o de responder a las preguntas de investigación.

Para la consecución del primer objetivo se han utilizado los cuestionarios de preinscripción que la escuela de animación entrega al inicio del curso a cada joven desde el año 2010 hasta el 2017. Recoge datos descriptivos como la edad, el género, el perfil formativo, la situación laboral, y la pertenencia a alguna asociación; y también refleja las apreciaciones y preferencias de estas personas jóvenes con el fin de descubrir los criterios que rigen sus intereses competenciales en su proceso de elección del curso de monitor de OyTL. Las preguntas abiertas de corte cualitativo se centraban en las expectativas de aprendizaje (“Espero aprender en este curso...”); la motivación de elección (“Hago este curso porque...”); y la funcionalidad del mismo (“Me puede servir para”).

Para asegurar el correcto tratamiento de los datos, se decidió conjuntamente con el centro, anonimizar los datos tanto de la escuela como de los participantes para evitar su identificación. De esta forma se protegía la información sensible tratada y se debía respuesta al interés de la misma escuela por la propia investigación, y por la aportación y mejora que puede aportar a la misma institución. La selección de los cuestionarios se delimita a los años 2010 y 2017 por mantener durante estos años la misma estructura de preguntas. Los datos de estos cuestionarios pertenecen a 150 personas jóvenes que han cursado la formación de monitor de OyTL durante esos años. Sus características principales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Características de las personas jóvenes

Nº alumnos/as totales	Chicas	Chicos	Edades			
			17	18-20	21-25	<26
150	100	50	27	53	56	14

Una primera lectura superficial de las respuestas de los cuestionarios nos permitió realizar una aproximación a los indicadores preliminares en los que se iba a apoyar el análisis del contenido. En este proceso de categorización se clasificaron los elementos en competencia profesional, académica y social como acuerdo intersubjetivo, y se establecieron las unidades de registro (tabla 2). Esta categorización y codificación del contenido favoreció la objetividad del proceso. A partir de esta estructura se sucedieron los procesos deductivos e inductivos para el análisis.

Tabla 2
Proceso de categorización temática y frecuencias de los cuestionarios de preinscripción

Categorías y unidades de registro	Frecuencia en documentos	% Equivalente
Competencia profesional		
- Trabajar como monitor		
- Adquirir experiencia laboral para otros trabajos/ voluntariado	77	51%
- Métodos, técnicas y estrategias		
Competencia académica		
- Ampliar conocimientos		
- Complemento formación	126	84%
- Ampliar CV		
- Punto oposición		
- Saber educar		
Competencia social		
- Ampliar relaciones sociales		
- Mejorar la sociedad	142	95%
- Tener contacto con la infancia		
- Habilidades sociales		

El cuerpo de unidades de contenido seleccionado para el análisis de contenido en relación al segundo objetivo se realiza a partir de dos documentos: la Orden 2245/1998, de 24 de septiembre de la consejería de educación y cultura, sobre programas para la formación de escuelas de animación infantil y juvenil en el tiempo libre; y la guía didáctica del curso de monitores de la escuela objeto de análisis.

La Orden distribuye los contenidos en tres áreas: educativa, sociocultural y técnicas de animación infantil y juvenil en el tiempo libre. Se le atribuye un porcentaje del 80% a los contenidos fijados según normativa, y un 20% a las enseñanzas propias de cada escuela. Se recomienda que de estos contenidos fijos, un 40% se corresponda al área educativa (educar en el TL, agentes, destinatarios y planificación de la intervención educativa); un 20% al área sociocultural (cultura y tiempo libre y -sociología de la infancia y de la juventud); y un 40% al área de técnicas (creatividad en la animación, técnicas de expresión y comunicación y metodologías, técnicas de animación físico-recreativas y naturaleza).

El segundo documento, la guía docente de la escuela de animación, estructura los contenidos según las áreas de la Orden 2245/1998. A partir de estos documentos se muestran las áreas como unidades de registro y la frecuencia de aparición en la guía docente del curso (tabla 3).

Tabla 3
Unidades de registro y frecuencias en la guía docente del curso de monitor de OyTL

Unidades de análisis	Frecuencia de sesiones	% Equivalente
Área educativa	17	47%
Área sociocultural	6,5	18%
Área de técnicas de animación infantil/juvenil Tiempo libre	12,5	35%

RESULTADOS

Análisis de los datos descriptivos

El 35% de las personas jóvenes está cursando o ha finalizado la enseñanza secundaria obligatoria o bachillerato; un 19% cursa o ha finalizado un ciclo formativo, y un 46% cursa o ha finalizado estudios universitarios. La relación de estos estudios con la ASC se presenta en un 55% en la formación de los ciclos formativos y se vincula directamente mediante los estudios de TASOC, TAFAD o Técnico de Educación Infantil. En relación a las titulaciones universitarias relacionadas con este ámbito nos encontramos con un 57%, principalmente Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicología.

En su mayoría no trabajan (66%), y del 44% que trabaja, un 10% se relaciona directamente con la ASC trabajando de monitores o animadores, y con una relación indirecta en un 12% a través de ocupaciones vinculadas al cuidado de niños, en un 4% ocupaciones conectadas con el ámbito deportivo, y en un 18% con clases particulares u ocupaciones vinculadas al ámbito escolar (figura 1).

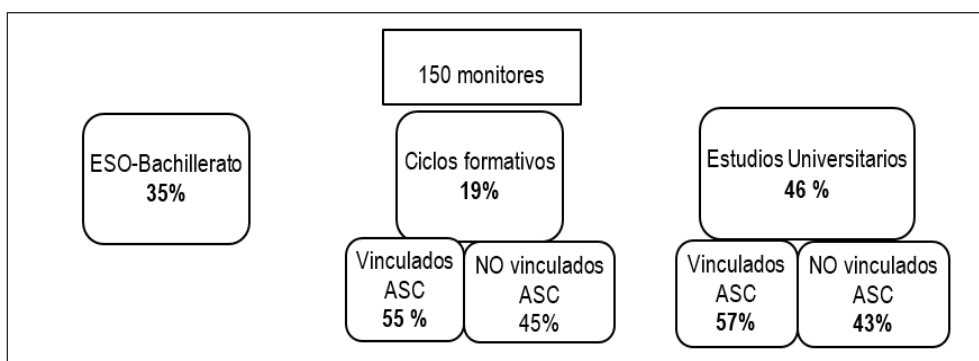


Figura 1. Nivel de estudios y vinculación con la ASC

Un 18% de las personas jóvenes tienen una formación previa en animación, y principalmente a partir de los cursos de premonitores. El 58% no están asociados, y aquellos que lo están pertenecen mayoritariamente a alguna asociación del municipio.

Un 45% se ha enterado de este tipo de formación por sus amigos, y el resto a través de la asociación a la que pertenecen (17%) o por los medios de difusión municipales como la revista semanal municipal, la página web, o la casa de la juventud (38%).

Los resultados en relación a los contenidos del curso de monitor de OyTL apuntan a una priorización del área educativa (47%) sobre la sociocultural (18%), lo que refuerza no solo la educación en el tiempo libre sino la construcción del perfil de los monitores, y el conocimiento de la infancia y la juventud como destinatarios. En segundo lugar el aprendizaje de técnicas propias de la animación (35%) hace exponer mediante este tipo de formación las fortalezas de la metodología de la ASC y del ámbito no formal.

En cuanto a los resultados del cuestionario de preinscripción en relación a las frecuencias nos evidencian el interés de las personas jóvenes en un 95% por la adquisición de esta formación como facilitadora de competencias sociales, seguido del interés en la adquisición de competencias académicas. La mitad de las personas jóvenes se interesan por la conexión laboral, pero no es la prioridad para su elección.

De manera más concreta, la competencia profesional es demandada en relación al perfil del monitor, la posibilidad de tener un trabajo, o adquirir una primera experiencia laboral para otros trabajos en el futuro.

(M7) Es una alternativa de trabajo a la que me encantaría dedicarme y la encuentro muuuuy gratificante (que no trabajas para hacer solo dinero sino algo más).

(M52) Facilitarme las entradas al mercado laboral en un campo que resulta de mi interés como es la animación y el tiempo libre.

Los jóvenes analizados esperan aprender conocimientos y destrezas específicos para ejercer sus funciones como monitores: métodos, técnicas, estrategias, juegos, etc., y también conocimientos relacionados con la planificación: organización de grupos, actividades, etc.

(M102) A poder organizar juegos y ser capaz de ser una buena monitora, capacitada, organizada y responsable.

(M57) Me gustaría aprender a organizar dinámicas con jóvenes, acampadas y actividades extraescolares. También todo tipo de canciones y juegos para practicar con niños y sobre todo conocer actividades distintas para poder ofrecer un ocio alternativo a los jóvenes.

Algunos vienen del mundo asociativo como monitores voluntarios, o del curso de premonitores, y quieren oficializar su experiencia.

(M43) Me interesaría tener los conocimientos necesarios para ser una buena monitora y poder aplicarlos en la asociación a la que pertenezco y aumentar mis expectativas como monitora de tiempo libre en un futuro próximo. Siempre lo he querido hacer.

(M139) Hice el de premonitores y la experiencia fue buenísima, crecí como persona, aprendí muchas cosas y conocí a muchísima gente que merece la pena.

En algunos casos aparece una dimensión solidaria donde de manera generosa, altruista y desinteresada se favorece el encuentro, se comparte el tiempo (Carballo, Varela y Nájera, 2017), se mejora la sociedad, o se transmiten valores, e incluso se compensa la educación escolar.

(M15) Estoy interesada en la infancia y considero que este curso favorece el desarrollo de las capacidades necesarias para cubrir, como educación no formal, las carencias de la educación formal, a saber: actividades motivacionales, de relación social...

(M71) Deseo recibir los conocimientos necesarios para poder desempeñar una función social tan importante como es animar a la gente (en todo su significado)

Muchos de ellos esperan ampliar sus conocimientos sobre la naturaleza, el ocio o el deporte para completar sus aficiones.

(M21) Me interesa todo lo relacionado con la naturaleza, deporte y actividades relacionadas con el medio ambiente y el aprovechamiento de los recursos que nos brindan en el empleo del tiempo libre.

(M30) Me gusta la naturaleza y las actividades al aire libre, así como el trato con niños.

Destacan la diversión, el pasarlo bien, tener nuevas experiencias, hacer lo que les gusta, muestran mucho interés, en ocasiones les mueve una gran atracción hasta esta formación.

(M112) La principal razón es porque siempre me ha gustado salir de excursión con mis amigos/as, y es más, lo considero un curso muy atractivo y divertido, por ejemplo la convivencia en campamentos y nunca he ido a uno.

(M26) Creo que es una oportunidad muy importante para aprender de una manera divertida muchos conocimientos sobre los demás.

Pero también lo académico cuenta, por un lado es una manera de ampliar conocimientos en general, ser un complemento a su carrera (Educación Infantil, TAFAD, Psicología, etc.), obtener una titulación, ampliar el CV, o en algún caso obtener puntuación para oposiciones.

(M113) Pienso que puede aportar mucho a mi formación académica y humana, sin olvidar que necesito el título para desarrollar algunos trabajos para los cuales el título de TASOC no tiene competencias.

(M30) Es una titulación complementaria y muy relacionada con mi carrera (educación infantil).

Otros de los aspectos que destaca de esta formación es el contacto con la infancia, trabajar con niños y niñas reporta una gran satisfacción a los jóvenes que eligen esta formación.

(M34) Ocupar mi tiempo en algo que me encanta que es estar con niños.

(M61) Porque me gustan los niños y me gustaría pasar tiempo con ellos y con más personas, tener nuevas experiencias y porque me veo en un momento en el que me apetece apuntarme a algo así.

Pero hay algo más, los aspectos sociales, y es que esta formación se considera facilitadora para establecer nuevas relaciones, enriquecerse con los otros.

(M58) Me atraen las actividades en las que me relaciono con todo tipo de gente y que me permite desarrollar más mi imaginación. Me gustan mucho los niños y pienso que tanto ellos como yo podríamos pasarlo muy bien.

(M107) Quiero convivir con la gente, el trato con estas y sentirme bien conmigo misma.

Y también la perspectiva individual donde se considera que hay un beneficio para el propio joven, le permite desinhibirse, desarrollar sus habilidades sociales, madurar y crecer como persona y, en definitiva, contribuir a su desarrollo personal.

(M2) Conocer cómo se actúa positivamente ante un grupo de personas. Conocerme más a mí misma y crear Amistad con personas del mundo de la animación. Ser más tolerante. Aumentar mi repertorio de actividades de animación.

(M95) Desarrollar mi capacidad de organización, tramitar tareas, gestionar tareas, conocer lugares, aprender a entender y entretener a los demás...y cosas que todavía no sé.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Una de las primeras conclusiones que se destaca en este estudio son los intereses y expectativas que muestran las personas jóvenes sobre la competencia social en este tipo de formación, y la prevalencia de esta sobre la competencia académica y la profesional en la obtención de la titulación de monitor de OyTL. Los contenidos que se presentan desde la escuela de animación a pesar de no estar actualizados desde hace más de dos décadas, se presentan como ajustados y suficientes para cubrir las expectativas de las personas jóvenes y evidenciar el potencial de este tipo de formación, cuya fortaleza reside en la metodología activa y participativa, además de la fuerza que ejerce el tejido social característico a la hora de establecer la conectividad formativa entre persona joven y curso.

La formación impartida permite reforzar la proximidad de las personas, la conexión con las necesidades concretas del territorio, la voluntariedad, la motivación para ser parte o formar parte de algo, la flexibilidad de las actividades (Morata y Garreta, 2012; Morata, 2009; Morata y Alonso, 2019). La metodología aplicada parte de pedagogías del proyecto y activas que favorecen la vida comunitaria (Trilla, 1999).

La actitud y el compromiso hacia la actividad, y la mirada tanto desde el plano individual como social que presenta el futuro monitor (Rodrigo-Moriche, Vallejo, 2018) construye una profesión con carácter comunitario y orientada al bien común (Zamagni, 2012).

Nos encontramos con un proceso formativo que genera diversión, disfrute, motivación y desarrollo personal; interés comunitario, aprendizaje y construcción social y, en esencia, destaca por la importancia de las personas, su bienestar y su felicidad; porque hay un interés en (re) humanizar la sociedad, con las personas, con los otros (Carrica-Ochoa y Garro-Gil, 2018).

Conecta también con lo esencial y con el valor del ocio desde una perspectiva humanista y valiosa (Cuenca, 2014) donde se presenta como un escenario de crecimiento personal pero también para desarrollar la sociabilidad de las personas (López y Morata, 2015). Nos encontramos con una formación para la construcción de un ocio valioso que implica identificación y un ocio creativo automotivado y consciente (Cuenca, 2014; Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018). Nos referimos a una formación que va más allá de lo académico, y un trabajo que va más allá de lo profesional.

En la estructura normativa, si atendemos a la Recomendación supranacional sobre las competencias clave para la educación permanente (Recomendación COM (2018) 24 final) esta formación capacita y facilita a las personas jóvenes la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender por el propio potencial que exhibe para reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo (libre), colaborar en equipo de forma constructiva, ayudar a gestionar el aprendizaje propio en cuanto que se decide de manera libre e interrelacionada con otras formaciones. Es facilitadora del bienestar físico y emocional, y estimula una vida saludable, a la vez que expresa empatía y es capaz de ayudar a gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. Nos referimos a una competencia que se vislumbra como un punto de encuentro entre la educación escolar y la educación social, a las que ahora tan solo les quedaría potenciar un trabajo coordinado entre los profesionales de ambos ámbitos educativos (Serrate, 2018) es pos de una ecología del aprendizaje que integre el entorno inmediato de las personas jóvenes (Coll, 2014; Sangrà y Guitert, 2016).

Hasta ahora prioritariamente las investigaciones se han centrado en los destinatarios de la intervención de este tipo de acción sociocultural (Balibrea, Santos y Lerma, 2002; Novella et al. 2014; Tra Bach, Huberman y Sulser, 1995), pero poco hay investigado sobre lo que aporta esta formación al joven en formación, al su entorno comunitario, y en definitiva al bien común y a la ciudadanía activa (Zamagni, 2012; XXX). Es por ello que se hace necesario seguir indagando en las potencialidades de los cursos de monitor de OyTL, en aras de fortalecer la labor de las escuelas de animación como uno de los principales agentes transmisores y generadores de competencias personales y sociales en las personas jóvenes. Para ello se proponen como líneas de investigación futuras seguir realizando investigaciones que muestren la coherencia educativa de estas acciones a nivel nacional para conocer en profundidad los elementos que refuerzan esta formación y destacar el potencial de la educación social a través no solo de una sólida trayectoria histórica y con fuertes anclajes sociales como la que promueven los cursos de monitor de OyTL, sino a través de una formación que propicia el empoderamiento juvenil y el compromiso social de estas personas jóvenes.

REFERENCIAS

- Almeida-Aguilar, M., Jerónimo-Y, R., Arceo-M, G. y Morcillo-P, F. (2017). Una nueva ecología del aprendizaje: Los PLE, como propuesta para el desarrollo de habilidades digitales en la asignatura de Informática Educativa. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3(9), 62-75. Recuperado de https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol3num9/Revista_de_Docencia_e_Investigacion_Educativa_V3_N9_7.pdf

- Bourdieu, P. (2001). The forms of capital. En GRANOVERTER, M. y SWEDBERG, R. *The sociology of economic life*. (2ª ed., p.97-111). Oxford: Westview Press.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470755679.ch15>
- Bowles H. y Gintis, S. (2002). Social capital and community governance. *Economic Journal*, 112(483), 419-436.
- Carballo Villar, M.B., Varela Crespo, L. y Nájera Martínez, E. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras (Leisure activities of young people in Spain. An approach to their practices and barriers). *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), 43-64.
doi:10.14198/OBETS2017.12.1.11 Recuperado de
<https://doaj.org/article/846e3168b06247a38cf7a667ee19548a>
- Carnero Peón, A. (2006). La formación de Educadores en el tiempo libre: campamentos y centros de vacaciones. *Revista de estudios de Juventud*, 72, 87-104.
- Coleman, J. (1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7222-1.50005-2>
- Coll, C. (2014, septiembre 2). Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.apus.com.ar/las-trayectorias-individuales-de-aprendizaje-como-foco-de-la-accion-educativa-tendiendo-puentes-entre-experiencias-de-aprendizaje/>
- Comisión Europea. (2018b). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_es.htm
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#1
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, p.10-18. Recuperado a partir de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Herrera, M.M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 73-93.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, 20 de junio de 2002, p. 22437-22442.
- López, F. J. y Morata, T. (2015). Ocio, comunidad y resiliencia. En Salvador, A. y Silva, C (coord.). *Trauma, contexto y exclusion. Promocionando resiliencia* (p. 49-59). Granada: GEU.
- Moreno López, R., y Morales Calvo, S. (2017). Las competencias socio-personales para la inserción socio-laboral de jóvenes en los programas propios de educación social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338252055004>
- OCDE (2002). DeSeCo. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- ONU (2015). Agenda 2030: Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- ONU (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Orden 2245/1998, de 24 de septiembre, de la consejería de educación y cultura, sobre programas para la formación de escuelas de animación infantil y juvenil en el tiempo libre. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=782#no-back-button
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2008). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, serie C, nº 111, 6 de mayo de 2008, p.1-7.

- Pena López, J.A. y Sánchez-Santos, J.M. (2018). Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España. *Papers*, 103(2), 153-173. doi:10.5565/rev/papers.2382 Recuperado de <https://doaj.org/article/53212ce9882a438ebfb76be64bf09bbd>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa". Recuperado de [https://www.google.es/search?q=Porta,+L.+y+Silva,+M.+\(2003\).+La+investigaci%C3%B3n+cualitativa+%3A+el+an%C3%A1lisis+de+contenido+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa%E2%80%9D&ie=&oe=](https://www.google.es/search?q=Porta,+L.+y+Silva,+M.+(2003).+La+investigaci%C3%B3n+cualitativa+%3A+el+an%C3%A1lisis+de+contenido+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa%E2%80%9D&ie=&oe=)
- Real Decreto 567/2011, de 20 de abril, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de cuatro cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, nº 110, 9 de mayo de 2011, p. 46917-47001.
- Resolución de 22 de febrero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación sociocultural. *Boletín Oficial del Estado*, nº 57, 8 de marzo de 2011, p. 26474-26523.
- Rodrigo-Moriche, M.P. (2015). *Competencias de la animación sociocultural para la generación net*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sangrà, A. y Guitert, M. (16 de diciembre de 2016). Ecologías de aprendizaje: qué son y cómo fomentarlas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://epce.blogs.uoc.edu/es/2016/12/16/ecologias-aprendizaje-que-son-y-como-fomentarlas/>
- SEPE. (2018). Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018. *Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*, 1, 1-873. Recuperado a partir de <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/necesidades-formativas.html>
- Serrate, S. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. En Colectivo JIPS, *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio*. (p.187-208). Málaga: Ed. Aljibe.
- Soler-Masó, P. (Coord.) (2005). *L'educació social avui. La intervenció socioeducativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona.
- Torres, R (2013). Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/01/aprendizaje-lo-largo-de-la-vida-alv.html>
- Úcar, X. (2002). Medio Siglo de Animación Sociocultural en España: Balance y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (edición digital). Recuperado de: http://www.rieoei.org/edu_soc1.htm
- Ventosa Pérez, V.J. (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Zamagni, E. (2012). Por una economía del bien común. *Revista de Empresa y Humanismo*, 17(2), 77-88.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Revisión de la legislación relativa al sistema de justicia juvenil en clave de educación y empoderamiento

Carme Trull
Pere Soler-Masó

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: El presente artículo sintetiza las principales características que promocionan el trabajo educativo en sistema de justicia juvenil catalán para el logro de la rehabilitación y reinserción social de la juventud. A su vez, analiza la legislación que dirige dicho sistema seleccionando y sintetizando las ideas que orientan los principios y valores que más tienen que ver con educación. Para tener una visión internacional del tema tratado, hemos recorrido a leyes y recomendaciones de referencia tanto a nivel mundial como europeo, español y catalán. Los resultados demuestran que la normativa actual permite concebir la intervención socioeducativa como una acción y un proceso que puede considerar y favorecer el empoderamiento juvenil.

Palabras clave: justicia juvenile; empoderamiento juvenile; legislación; jóvenes.

Abstract: This article summarizes the main characteristics promoted by educational work in the Catalan youth justice system for young people to achieve rehabilitation and social reintegration. It also analyses the legislation governing said system by selecting and summarizing the ideas expressed in it that guide principles and values most related to education. In order to provide an international overview of the subject, we have analysed reference laws and recommendations at the worldwide, European, Spanish and Catalan levels. Our results show that current regulations allow socio-educational intervention to be conceived as an action and process that both take youth empowerment into account and favour it.

Keywords: youth justice; youth empowerment; legislation; young people.

Autora y autor

Carme Trull
Pere Soler-Masó
Universitat de Girona

Correo-e: carme.trull@udg.edu

Cita del artículo

Trull, C. y Soler-Masó, M. (2019). Revisión de la legislación relativa al sistema de justicia juvenil en clave de educación y empoderamiento. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 108-114. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de justicia juvenil apuestan por un tratamiento orientado a la rehabilitación y reinserción de las personas jóvenes que atienden. Para ello es oportuno un análisis de la intervención socioeducativa que se lleva a cabo. Partimos de las variables que, según el Proyecto HEBE³¹, dan valor y fundamentan el empoderamiento juvenil: *autoestima, responsabilidad, eficacia, capacidad crítica, autonomía, trabajo en equipo, identidad comunitaria, metaaprendizajes y participación*. Optamos, en este sentido, por una concepción de la intervención socioeducativa como un proceso de empoderamiento, de fortalecimiento de aquellas capacidades que pueden ayudar al sujeto a desarrollarse, expresarse y proyectarse según sus intereses personales y las posibilidades socialmente establecidas (normas, pautas de comportamiento, etc.). Esto insta trabajar en la dirección del poder con, por y desde la persona joven a través de la reflexión, la consciencia y la sensibilización para poder incidir en sus capacidades y habilidades presentes y futuras. Como bien decía Freire (2005), en el silencio no se hacen las personas sino en las palabras, en la acción, en el trabajo y en la reflexión.

La concepción de empoderamiento que justifica esta aportación queda sintetizada en la siguiente definición:

Proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades (Soler, Trilla, Jiménez-Morales, y Úcar, 2017, p. 22).

OBJETIVO

En el ámbito de la justicia juvenil no son frecuentes leyes, pautas u orientaciones de tratamiento que expliciten la voluntad de incidir en el empoderamiento de las personas jóvenes infractoras. Tal vez porqué empoderar lleva explícito el concepto de poder, sinónimo de capacidad, habilidad, talento e, incluso, de potencia o dominio y, en este sentido, la medida de pena o el mismo proceso de rehabilitación ha supuesto que lo propio en las medidas de justicia era privar de “poder”. Por todo ello, nos proponemos:

- Explorar y analizar el marco normativo y legislativo sobre justicia juvenil en clave de educación y empoderamiento a partir de las dimensiones que pueden explicar y definir estos conceptos.

METODOLOGÍA

Esta aportación parte de una revisión del marco normativo y legislativo propio del ámbito de la justicia juvenil catalán³². La finalidad es hacer una lectura desde una perspectiva empoderadora. Tal y como muestra la Tabla 1, hemos analizado las principales leyes o recomendaciones de referencia: 4 desde el contexto mundial, 4 a nivel del contexto europeo, 2 de ámbito español y 4 con relación al catalán.

³¹ Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. Proyecto financiado por el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R.

Proyecto Hebe. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores. Proyecto financiado por el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2017. Ref.: EDU2017-83249-R.

Página web: <http://www.projecteheber.com/>

³² El trabajo realizado dispone de una ayuda de la Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya (Ref.: 2018 Fi_B 00316).

Tabla 1
Leyes y recomendaciones de justicia juvenil de referencia

Contexto	Leyes o recomendaciones de referencia
Mundial	40/33 United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice ("The Beijing Rules")(United Nations, 1985). 45/110 United Nations Standard Minimum Rules for Non-custodial Measures (The Tokyo Rules) (United Nations, 1990a). 45/113 United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty (United Nations, 1990c). 45/112 United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines) (United Nations, 1990b).
Europeo	- Recommendation No. R (87) 20 of the Committee of Ministers to Member States on social reactions to juvenile delinquency (Council of Europe, 1987). - Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea» (2006). - Recommendation CM/Rec(2008)11 of the Committee of Ministers to Member States on the European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures (Council of Europe, 2008). - Recommendation CM/Rec(2018)8 of the Committee of Ministers to member States concerning restorative justice in criminal matters (Council of Europe, 2018).
Español	- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores (1992). - Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (2000).
Catalán	- Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil (2002). - Pla Director de Justícia Juvenil: Línies estratègiques, objectius i actuacions 2004-2007 (Departament de Justícia, 2004). - Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (2010). - Decret 278/2016, de 2 d'agost, de reestructuració del Departament de Justícia (2016).

Nota: Tabla que muestra las leyes y recomendaciones de referencia del ámbito de la justicia juvenil a nivel mundial, europeo, español y catalán.

Se ha optado por el análisis categorial-temático y se han identificado diferentes conceptos y aportaciones que reflejan e ilustran el desarrollo de alguna de las dimensiones de empoderamiento juvenil propuestas por el Proyecto HEBE (Planas, Trilla, Garriga, Alonso, y Monseny, 2016).

RESULTADOS

Existen directrices y recomendaciones internacionales que, a lo largo del tiempo, han instado a Europa y a sus estados miembros a desplegar leyes concretas para materializar los principios y voluntades del sistema de justicia juvenil general. Tras la lectura y análisis de todas ellas, hemos podido constatar que existen 7 características comunes y presentes en todos los niveles (mundial, europeo, español y catalán) para promover el trabajo educativo. De alguna manera, se trata del fundamento básico sobre el cual se construyen las propuestas de rehabilitación, restauración y educación que subyacen en la base de las normas y leyes de justicia juvenil:

- Intervención y tratamiento diferenciado.
- Prevalencia del interés superior del menor.
- Intervención individualizada, con enfoque multidisciplinar y de multiagencia (familiar, personal, educativo y comunitario).

4. Promoción de acciones socioeducativas que favorezcan la integración y reinserción de las personas jóvenes penadas, así como la reducción del riesgo de reincidencia.
5. Internamiento como último recurso.
6. Creación, estructuración, evaluación e innovación de acciones y procesos específicos de justicia juvenil.
7. Justicia restaurativa como modelo emergente.

Recogiendo estas características, y tras el análisis legislativo realizado, la Tabla 2 sintetiza las ideas que orientan los principios y valores educativos detectados en las diferentes normativas y legislaciones y los vincula con las dimensiones de empoderamiento juvenil del Proyecto HEBE. En la columna “Normativas vinculadas” se especifican las principales legislaciones estudiadas y que han evidenciado cada una de las dimensiones de empoderamiento a través de los principios y valores descritos. En la columna “Total normativas” se contabilizan las normativas vinculadas, pudiendo así reflejar el total de leyes y recomendaciones que despliegan cada una de las dimensiones de empoderamiento presentadas.

Tabla 2

Principios y valores educativos que fundamentan las dimensiones de empoderamiento y que están presentes de las leyes y recomendaciones de justicia juvenil

Dimensión de empoderamiento	Principios y valores	Normativas vinculadas	Total normativas
Autoestima	Ofrecer una intervención individualizada, respetuosa y ajustada a las necesidades, intereses e identidad de la persona joven para poder proporcionar seguridad, reconocimiento y protección.	1, 1.2, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12	9
Responsabilidad	Promover la responsabilidad de la persona joven entorno el delito a través de la asunción de compromisos, tareas y funciones durante su proceso judicial.	1.1, 1.2, 4, 5, 8, 9, 12	7
Eficacia	Estructurar una intervención basada en el trabajo metódico y constante de las habilidades, los comportamientos y las conductas de la persona joven para poder satisfacer sus objetivos personales.	4, 7, 12	3
Capacidad crítica	Fomentar la reflexión, consciencia y sensibilización de la persona joven entorno su situación o problemática para poder comprender los efectos que esta tiene sobre sí misma y sobre los demás.	1.1, 4, 9, 12	4
Autonomía	Promover el papel activo de la persona joven entorno su propio proceso de cambio, mejora y transformación.	2, 6, 9	3
Trabajo en equipo	Proporcionar herramientas y estrategias necesarias para que la persona joven pueda comunicarse, implicarse, negociar y consensuar con las diferentes partes implicadas o coordinadas en la gestión y tratamiento del delito (familia, amistades, equipo profesional...).	2, 6, 8, 12	4
Identidad comunitaria	Estimular el conocimiento, la implicación activa y el establecimiento de vínculos y relaciones interpersonales de la persona joven con la comunidad, los agentes y las organizaciones (familia, escuela, trabajo, ocio...), así como reconocer la multiculturalidad para forjar su sentimiento de pertinencia.	1.1, 4, 8, 9, 10, 12	6
Metaaprendizajes	Proporcionar un tratamiento educativo que permita adquirir o mejorar los conocimientos y capacidades, aprender de los errores y actuar con consecuencia.	1, 1.2, 4, 5, 8	5

Participación	Trabajar la implicación de la persona joven en todas las acciones o proyectos que asuma y desarrolle, convirtiéndolo en parte de su propio proceso de intervención.	6, 8, 9, 11, 12	5
---------------	---	-----------------	---

Las normativas actuales de los sistemas de justicia juvenil, por tanto, prevén y contemplan pautas concretas que encajan y justifican una intervención socioeducativa acorde a un concepto de empoderamiento, tal como se plantea. La autoestima, la responsabilidad y la identidad comunitaria serían las dimensiones que más comúnmente vienen avaladas o se pueden justificar en los textos legislativos estudiados. En contraposición, la autonomía y la eficacia serían las variables que menos presencia o fundamentación tienen entre la documentación analizada.

Veamos, ahora, en qué contextos legislativos se desarrollan cada una de las dimensiones de empoderamiento, y con qué frecuencia se mencionan dichas dimensiones. La Tabla 3 muestra estos resultados:

Tabla 3
Frecuencia resultante tras el análisis categorial-temático de las legislaciones de referencia de justicia juvenil

Dimensión de empoderamiento	Contexto mundial	Contexto europeo	Contexto español	Contexto catalán	Total
Autoestima	4	2	5	3	14
Responsabilidad	2	3	2	4	11
Eficacia	0	1	1	1	3
Capacidad crítica	1	1	1	4	7
Autonomía	1	1	0	1	3
Trabajo en equipo	1	3	1	3	8
Identidad comunitaria	3	2	3	6	14
Metaaprendizajes	2	2	3	0	7
Participación	0	4	1	3	8
Total	14	19	17	25	75

Esta tabla nos muestra que, a partir de la documentación legislativa analizada, con relación al contexto mundial y español destacan, principalmente, por tratar aquellos principios y valores que pueden orientar la acción socioeducativa en la autoestima, en cambio, en el europeo predominan los principios y valores que fundamenta la participación. Si nos fijamos en el contexto catalán es la identidad comunitaria la dimensión más reforzada a través de los principios y valores que se ponen de relieve. En este sentido, puede plantearse la hipótesis que esta dimensión justifica el abordaje del conflicto penal desde la aproximación e implicación de la persona joven con en el territorio para establecer y mantener vínculos y relaciones que faciliten su integración y reinserción en la comunidad.

En la misma tabla 3, los resultados obtenidos en la columna total, nuevamente constatan que predominan las leyes y recomendaciones orientadas al trabajo de la autoestima, la identidad comunitaria y la responsabilidad de las personas jóvenes. Estas tres dimensiones resultan prioritarias, también en el número de ocasiones que se identifican en el conjunto de textos analizados. Por lo contrario, vuelven a tener una presencia mucho menor las referencias a la promoción de la eficacia y la autonomía. Habrá que ver si esta menor presencia de principios y valores en la promoción de la eficacia y la autonomía a través de la legislación, se refleja y tiene incidencia en el desarrollo de directrices y protocolos en la práctica de los equipos educativos en este ámbito.

CONCLUSIONES

El marco normativo y legislativo de los sistemas de justicia juvenil permite plantear una intervención empoderadora, trabajando de manera integral la autoestima, la responsabilidad, la capacidad crítica, la autonomía, el trabajo en equipo, la identidad comunitaria, los metaaprendizajes y la participación de las

personas jóvenes. Vemos, por tanto, que es posible tener como objetivo el empoderamiento de las personas jóvenes que están en conflicto con la ley penal.

¿Por qué resulta necesario el empoderamiento juvenil en el ámbito de la justicia? La juventud es una etapa de aprendizaje, de construcción y afirmación. Las personas experimentan roles e identidades para convertirse en sujetos de pleno derecho (Agudo y Albornà, 2011; Henze, 2015). Este aprendizaje y dicha construcción se complica y entra en conflicto cuando se combina con situaciones o prácticas penadas por la ley. En estos casos, puede ser necesaria la atención, el reconocimiento, el soporte o la orientación con el fin de contribuir a regular en estos jóvenes sus emociones, sus impulsos o la toma de conciencia y sensibilización frente a los riesgos o daños causados. La crisis económica iniciada en el 2008 ha intensificado estas dificultades, pues ha incidido en las motivaciones y aspiraciones de las personas jóvenes y en sus habilidades para proyectar sus perspectivas de futuro, convirtiendo a la juventud en un colectivo en desventaja social. La responsabilidad de dicha situación no solo debe recaer sobre las mismas personas jóvenes o sus familias sino que también debe vincularse a las condiciones socioeconómicas y estructurales del sistema político y el marco legal (Goodwin, 2018; Otto, Egdell, Bonvin, y Atzmüller, 2017). Como bien defiende Williamson (2018) el progreso y compromiso social solo es posible si la educación se vincula con la política y la práctica.

REFERENCIAS

- Agudo, B., y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 89-100. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/REVISTA_INJUVE_94_0.pdf
- Council of Europe. *Recommendation No. R (87) 20 of the Committee of Ministers to Member States on social reactions to juvenile delinquency* (1987).
- Council of Europe. *Recommendation CM/Rec(2008)11 of the Committee of Ministers to Member States on the European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures* (2008).
- Council of Europe. *Recommendation CM/Rec(2018)8 of the Committee of Ministers to member States concerning restorative justice in criminal matters* (2018).
- Decret 278/2016, de 2 d'agost, de reestructuració del Departament de Justícia, DOGC 7177 (2016).
- Departament de Justícia. (2004). *Pla Director de Justícia Juvenil: Línies estratègiques, objectius i actuacions 2004-2007*. Recuperado de <https://grupjusticia.files.wordpress.com/2008/10/pla-director-justicia-juvenil.pdf>
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea», DOUE (2006).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI Editores S. A. de C. V.
- Goodwin, E. (2018). *Literature Review: Young People's Transition to a Stable Adulthood*. Recuperado de <https://www.blagravetrust.org/wp-content/uploads/2018/03/Lit-Review-March-2018.pdf>
- Henze, V. (2015). On the Concept of Youth - Some Reflections on Theory. En I. Schäfer (Ed.), *Youth, Revolt, Recognition: The Young Generation During and after the «Arab Spring»* (pp. 5-16). Recuperado de <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3764/5.pdf?sequence=1>
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, BOE 140 (1992).
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, BOE 11 (2000).
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, DOGC 5641 (2010).
- Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, DOGC 3553 (2002).
- Otto, H.-O., Egdell, V., Bonvin, J.-M., y Atzmüller, R. (2017). Introduction: empowering young people in disempowering times? Creating collaborative and transformative capabilities through participation. En H.-U. Otto, V. Egdell, J.-M. Bonvin, y R. Atzmüller (Eds.), *Empowering Young People in Disempowering Times: Fighting Inequality Through Capability Oriented Policy* (pp. 1-19). UK y USA:

Edward Elgar Publishing.

- Planas, A., Trilla, J., Garriga, P., Alonso, A., y Monseny, M. (2016). ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. En P. Soler, J. Ballera, y A. Planas (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 311-318). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/13324>
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 19-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- United Nations. (1985). 40/33 United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice («The Beijing Rules»). Recuperado de <https://undocs.org/A/RES/40/33>
- United Nations. (1990a). 45/110 United Nations Standard Minimum Rules for Non-custodial Measures (The Tokyo Rules). Recuperado de <https://undocs.org/A/RES/45/110>
- United Nations. (1990b). 45/112 United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines). Recuperado de <https://undocs.org/A/RES/45/112>
- United Nations. (1990c). 45/113 United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty. Recuperado de <https://undocs.org/A/RES/45/113>
- Williamson, H. (2018). *A short note on youth justice*. Recuperado de <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-06/Submission-prof-howard-williamson-usw.pdf>

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Foreign language teaching: does it still make sense?

Julie Waddington

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Abstract: This paper discusses the question of whether foreign language teaching and teacher training makes sense today. Pre-service teacher views are collected and analysed. Their views concerning the reasons for introducing a foreign language in the early years show strong bias towards instrumental conceptions which do not correspond to the ages and needs of the students in question. A training activity is described which prompts students (future teachers) to recall childhood experiences as foreign language learners, while illustrating scaffolding techniques to promote communication with students of different levels/abilities. Pictorial narrative evidence is analysed, with findings offering insight into aspects that generate negative and positive experiences for young learners. Reflections on these findings discuss the need to balance both instrumental and substantive conceptions of foreign language education; rethinking the former in an age-appropriate manner, and highlighting the latter as the key to making language education meaningful.

Keywords: Foreign language teacher training; foreign language education; substantive; instrumental; pictorial narrative analysis.

Resumen: Este artículo aborda la cuestión de si la enseñanza de lengua extranjera y la formación del respectivo profesorado siguen teniendo sentido hoy en día. Para ello, se recogen y analizan las visiones de maestros/as en formación. Sus visiones sobre los motivos para introducir una lengua extranjera en los primeros años revelan un fuerte sesgo hacia concepciones instrumentales que no se corresponden con las edades y las necesidades de los alumnos en cuestión. Se describe una actividad de formación que incita al alumnado (maestros/as en formación) a recordar sus experiencias como aprendices de lenguas extranjeras durante la infancia, a la vez que también ilustra técnicas de andamiaje para fomentar la comunicación con el alumnado de niveles y habilidades diferentes. Se analizan evidencias narrativas pictóricas. Los hallazgos ofrecen una perspectiva sobre aspectos que generan experiencias negativas y positivas para aprendices de edades tempranas. Las reflexiones sobre estos hallazgos abordan la necesidad de equilibrar las concepciones tanto instrumentales como sustantivas de la enseñanza de la lengua extranjera, replanteando la primera de manera más apropiada según la edad y destacando la segunda como clave para que la enseñanza de la lengua tenga sentido.

Palabras clave: Formación del profesorado de lengua extranjera; didáctica de lengua extranjera; sustantiva; instrumental; análisis narrativo pictórico.

Autora

Julie Waddington
Universitat de Girona
Correo-e: julie.waddington@udg.edu

Cita del artículo

Waddington, J. (2019). Foreign language teaching: does it still make sense? *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 115-121. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCTION

In a time of significant change, we need to ask ourselves some uncomfortable questions. Joan Subirats begins his paper by asking whether going to university actually makes sense anymore. The debate that this question opens positions the university as an intermediary between the individual (student) and education, with the traditional assumption being that university serves an essential role as intermediary agent between the two. But what happens when this assumption breaks down? What happens when the intermediary role is no longer seen as necessary because individuals are able to access the knowledge and skills they require in different ways? The key, as Subirats indicates, lies in the appreciation of value; in other words, in our perception of whether the intermediary agent offers added value or not. These questions are highly pertinent to foreign language teaching throughout the different stages of compulsory education, and to the training of future foreign language teachers, as I will suggest in this paper.

The reflections in this paper emerge from my experience teaching students on the Early Childhood Education and Primary School Education degrees. As part of their training, all students take a compulsory module providing a basic introduction to current approaches to teaching a foreign language. The foreign language focused on is English, and classes are conducted in this language. This proves to be a challenge in view of the considerably diverse levels of linguistic competence within the groups. Without fail, day one of class leads to discussions about this diversity. Year after year a significant number of students (sometimes the majority within a group of 30 to 40) complain that although they did English at school from an early age (6 to 8 years-old is reported as the usual starting point), they do not have a sufficient level of the language to be able to communicate in everyday situations. Not surprisingly, this leads to discussions about the very purpose and sense of teaching a foreign language at school, which resonate strongly with the questions posited by Subirats about university and its role in today's society. Students often report that they have learned more from watching TV series and films; playing online games which involve communicating with players in different countries; listening to music; and so on, than they did at school. In other words, they have found self-teaching strategies that call into question the traditional role of the intermediary agent (school/foreign language teacher) and the value of formal foreign language classes.

Aims of foreign language education: instrumental to substantive

The questions that emerge from these initial reflections help focus our attention on what these students (future teachers) consider to be the main aims of foreign language education in the early ages, and the approaches that can be used to achieve such aims. Regarding the first question about the aims of foreign language education, Subirats' suggestion that education has a substantive and instrumental component is highly relevant. According to the students' experiences and current perspectives, we find a strong bias towards instrumental conceptions. On such accounts, it seems that learning a foreign language is simply a means to an end; whether this is accessing higher education, getting a good job, or having better opportunities. This focus on instrumentality is even found in Early Childhood Education students. When asked to consider the aims of introducing a foreign language in preschool education (with 3 to 5 year-olds), the conversation tends to be dominated by a focus on the future (job) prospects of these small children. While efforts to improve the future opportunities of all individuals are the cornerstone of inclusive education, this bias towards instrumental thinking is harmful insofar as it fails to address the question in an age-appropriate way and appeals to future needs (which may not even be relevant in the future) instead of establishing clear aims in the present. Why then, should young children start to learn foreign languages? What are the main aims in line with their respective cognitive, emotional and physical stages of development? Should we expect a five-year-old (or 12-year-old) to want to learn English to improve their future job prospects? To make any attempt to address these questions, we need to turn our attention away from the instrumental and focus, instead, on the role of the substantive component of education. Subirats asserts that this component is related to the construction of the person. Thus, on this account, developing the substantive component contributes to the development of the person. At the same time, basing educational practice on the substantive endows such practice with meaning by anchoring it to the

interests, concerns, and previous experiences of each individual, regardless of their age or educational level.

To demonstrate this point, I will describe an activity carried out with students enrolled on the third year of the Primary School Education degree programme at the University of Girona. The activity takes place on the first day of a compulsory module providing them with a basic introduction to current approaches to teaching a foreign language (English in this case). The aim is twofold: 1) to recall their individual past experiences, sharing them to create a collective resource on which to base reflections, discussions, proposals, etc.; 2) to illustrate scaffolding techniques to promote foreign language communication with students of different levels/abilities. Step-by-step instructions are given in which students are asked to think about their experiences and express their memories and feelings in different formats; pictorial, single words, sentence completion and, finally, a free-form text. A full description of the activity is provided in Figure 1.

Activity: Recalling experiences of learning English at school

Objectives

- *Recall individual experiences
- *Share experiences to create a collective resource on which to base reflections, discussions, and proposals throughout the module
- * Illustrate scaffolding strategies for the foreign language classroom

Preparation

Ask students to take two pieces of paper. Tear one piece into 2 and number each slip with the numbers 1 & 5. Tear the second piece into three and number them 2, 3, and 4. Give students step-by-step instructions for each stage. Collect the respective slips of paper as they complete each stage. Organise the slips into piles according to number.

Instructions for each stage (numbers correspond to numbered slips of paper)

- 1) Think back to when you learned English at primary school. How does this make you feel? Draw a picture to illustrate.
- 2) Write down three adjectives to describe what you illustrated in the picture.
- 3) Thinking about your English classes, complete the sentence on the board.
[When I was at primary school, I particularly liked...]
- 4) Thinking about your English classes, complete the sentence on the board.
[When I was at primary school, I did not like...]
- 5) Write a brief summary of your experience of learning English at primary school.

Follow-up

Assign students a number from 1 to 5. Ask them to form groups according to the numbers assigned. Give each group the corresponding slips of paper (e.g. give group 1 the pictures from stage 1). Ask them to analyse the information collected, categorising the different experiences and highlighting key findings. Ask them to prepare a brief summary of the findings.

Sharing group findings

A spokesperson from each group (usually delegated by the others due to their language competence) presents their findings to the whole class. Each presentation is followed by an open debate where students are encouraged to expand on the findings or to contribute relevant reflections.

Reflect on scaffolding activity

Ask students to reflect on the formats used during the different stages of the activity.

Ask them how they felt during these different stages.

Round-up

Ask students to think about the following questions for the next class, keeping in mind the reflections and discussions from today:

- What are the main aims of foreign language education in the early ages?
- What kind of approaches can be used to achieve such aims?

Figure 1. Activity to reflect on students' experiences of learning English at school

The activity described above emphasises the role of the substantive component of education, linking educational practice with the personal, and making it meaningful by introducing theory on the basis of students' previous experiences and individual concerns. Within the context of foreign language teaching, the activity is designed in a way which provides sufficient scaffolding to ensure that all students can participate and express their views in accordance with their varied levels of linguistic competence. The findings extracted from the activity over several years provide further insight which can help us rethink the role of foreign language teaching. The pictures drawn by students are particularly revealing, showing experiences ranging from 1) negative (or very negative); 2) contrasting both positive and negative memories; to 3) conveying positive memories. Looking at the negative experiences first, we find examples such as the one in Figure 2, in which we clearly see the impact on the child (and on the adult who is now recalling this) of being in a situation in which she neither understands what is being said or what is expected of her.



Figure 2. Negative memories (category 1)

The marked contrast between the dominant position of the teacher and the helpless child crying at her desk is evident and supports recent calls for more attention to be paid to protecting students' self-esteem and emerging self-concepts (Csizér & Magid 2014; Rubio 2014; Miyahara 2015; Waddington 2019). This example also points to an aspect which is focused on in several drawings: the distribution of space in the classroom and the importance of seating arrangements. A drawing from category 2 - contrasting both positive and negative aspects – can help illustrate this further; namely Figure 3, which shows a classroom distribution with students sitting in lines, facing teacher and repeating what teacher says. This drawing highlights the depersonalised character of this scenario by representing each student in exactly the same anonymous way, showing a group of identical heads enclosed within their desks, facing an equally anonymous teacher.

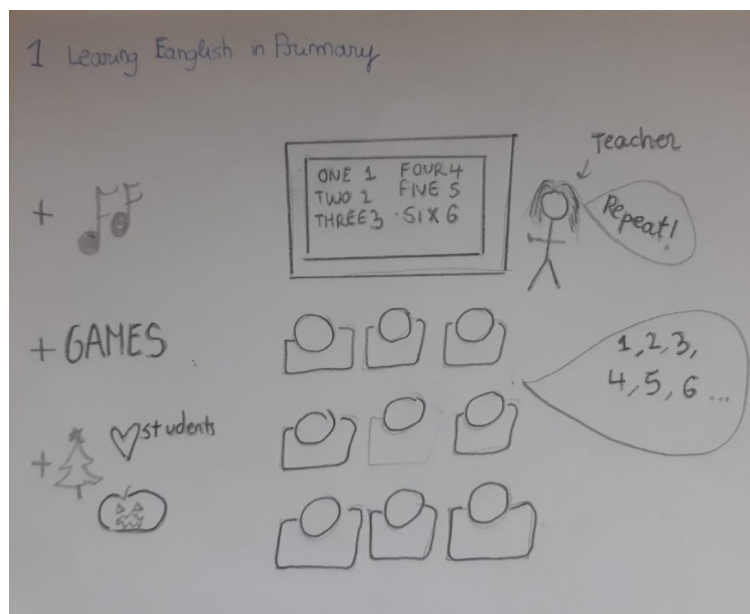


Figure 3. Contrasting positive and negative memories (category 2)

When sharing their findings and discussing the issues raised, students highlighted the importance of seating and classroom distribution, arguing that they would organise classroom space differently to enable students to work together in groups, in line with recommendations in research on applied linguistics in early childhood education (Field 1980) and primary school education (Wright 2005) dating back to at least the 1980s. As for the role of the teacher, they felt that it was important to take the lead when giving instructions or explaining, but that in general the teacher should act as facilitator, supporting and guiding students and working closely with them. In relation to this point, they criticised the overuse of drilling techniques such as the one illustrated in Figure 3, where we see the teacher asking students to “repeat”. By contrast, they argued that activities which immerse children in the world of songs, games and activities related to topics of relevance and interest to them (such as Christmas or Halloween as we see on the left-hand side of Figure 3) help develop language skills in a way which resembles the conditions in which they acquire their first language. For some authors, recreating these (home) conditions within the context of formal education is the key to successful language education (Siqués & Vila 2014). This idea is reinforced further by many student representations, such as the one in Figure 4, where we see an explicit criticism of the overuse of workbooks and grammar-based approaches.



Figure 4. Contrasting positive and negative memories (category 2)

Using the present class activity (recalling their own experiences) as an example, some students highlighted the way in which grammar can be worked on implicitly, without the monotonous and decontextualized activities that are often found in workbooks. Stage 2 of the experience recall activity specifically asks them to select appropriate "adjectives" (to describe what they illustrated in the picture), while stages 3 and 4 ask them to carry out an activity (sentence completion) that can be used to introduce and practice grammatical structures, such as the conjugation of the verb 'to like' in the past tense in affirmative and negative modes. This insight helped clarify the usefulness of the training activity for some students, who admitted to being surprised when their university teacher had asked them to draw a picture instead of explaining theory to them, as they had expected. To end this brief analysis on a positive note, Figure 5 presents us with a simple, yet powerful image that captures the essence of successful foreign language teaching insofar as it shows both teacher and student engaged in a positive communicative process.



Figure 5. Positive memories (category 3)

Substantive and instrumental

Returning to the question posited above regarding the aims of foreign language education in the early years, the memory evoked in Figure 5 can help address this question in a substantive way, and in a way which is consistent not only with current curricular guidelines, but also with wider theoretical advances in this field. In the context of preschool education, curricular guidelines make it clear that the main aim is to provide children with an opportunity to start 'living the language', using it to discover, socialise, experiment, express feelings and experiences, while gradually becoming aware that the (foreign) language is not just a 'subject' we do at school, but a means of communicating just like the language(s) we use at home (Departament d'Educació 2009; Waddington 2019). In the context of primary education, the recently updated competency-based curriculum also emphasises the communicative aspect, adding that learning different languages helps develop children's plurilingual and intercultural competence, understood as the capacity to use languages for communicative purposes and to take part in intercultural interactions (Departament d'Ensenyament 2015, p.7). Within a wider context, Council of Europe guidelines also emphasise that the aim of language education today is to facilitate communication and interaction of Europeans of different mother tongues (Council of Europe 2001, p.2). We could argue that this is yet another manifestation of instrumental thinking, with language again being conceived as a means to an end. However, the instrumental approach presented here differs significantly from the versions referred to earlier, which centred on improving individual opportunities. In the first place, the underlying purpose referred to has a collective rather than individual character, and specifically aims to promote 'mutual understanding and cooperation, and overcome prejudice and discrimination' (2001, p. 2). Secondly, although the instrumental component is clear, the importance of foregrounding the substantive component of education is also highlighted strongly in the guidelines provided. Thus, in the section providing teachers with recommendations to help them apply the principles of constructive language learning in their classrooms, the first measure refers explicitly to 'basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of learners' (2001, p. 3). What emerges is the need to take into

account both the substantive and instrumental components of education; taking care to ensure that the latter is understood in an age-appropriate and realistic way. This means focusing on the role of language as a vital component of education which contributes to the construction of the self (at all ages) and the emergence of positive relationships between self and others, based on respect, cooperation and understanding.

Added value = linking educational practice with individual experience

With regards to the substantive component of foreign language teaching and learning, I would like to conclude this paper by arguing that it is precisely this component that can help address the question of whether foreign language classes and foreign language teacher training still have a place in today's society. In other words, as an intermediary agent, does the school or university provide any added value that cannot already be obtained in other spaces and from other resources? In my view, basing education on the person and linking educational practice with the heterogeneous experiences and interests of our students is, in itself, the added value which endows our practice with sense. If they wanted to, the students who participated in the training experience described in this paper could develop their own language skills and acquire knowledge about the latest theoretical developments in foreign language teaching without the assistance of an intermediary agent (university teacher). However, outside the intermediary space (university), what they could not do so easily is participate in carefully designed collective and constructive learning activities based on their own individual experiences, which prompt them to link these experiences with current theories and think how they will make their own practice meaningful and valuable for their future students.

REFERENCES

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Csizér, K. & Magid, M. (Eds.) (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Departament d'Educació. (2009). *El desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
<http://culturaeducacio.gencat.cat/admin/uploads/docs/20160926135825XXX.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: llengües estrangeres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-lleng-estr/>
- Field, T. M. (1980). Preschool play: effects of teacher/child ratios and organisation of classroom space. *Child Study Journal* 10 (3): 191-205.
- Miyahara, M. (2015). *Emerging self-identities and emotion in foreign language learning: A narrative-oriented approach*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rubio, F. D. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. In S. Mercer and M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*, Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 41-58.
- Siqués, C. & Vila, I. (2014) L'ensenyament de l'anglès a l'educació infantil: mites i reptes. *Perspectiva Escolar*, No. 374, pp. 11-16. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Subirats, Joan. (2019). Educación i compromiso social. *II Jornades de l'Institut de Recerca Educativa*, University of Girona, April 2019.
- Waddington, J. (2019). Developing primary school children's foreign language learner self-concept. *System*. 82, pp. 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.012>
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*. New York: Palgrave MacMillan.