REVISTA DE eDUCACIÓN

338

EDUCACIÓN NO FORMAL

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2005

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Javier Díaz Malledo
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA
Carmen Maestro Martín

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Jesús Domínguez Castillo

EQUIPO DE REDACCIÓN
Lis Cercadillo Pérez
Mercedes Díaz Aranda
Sara González Villegas

CONSEJO EDITORIAL
Santiago Arellano Hernández
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano

CONSEJO ASESOR
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
Mª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-05-011-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: OMAGRAF, S.L. Pol. Rucimar, Madroño, 5 - Humanes de Madrid - Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 338 septiembre-diciembre 2005

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@mec.es

EDUCACIÓN NO FORMAL

sumario

MONOGRÁFICO

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: Presentación 7

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal 9

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales 23

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA y AGUSTÍN REQUEJO OSORIO: Fundamentos y propuestas de la Educación no formal con personas mayores 45

JESÚS MARTÍN BARBERO: Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos 67

ROBERTO APARICI MARINO: Medios de comunicación y educación 85

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social 101

JORDI PLANAS COLL: El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España 125

MARÍA NOVO VILLAVERDE: Educación ambiental y Educación no formal: dos realidades que se realimentan 145

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN: La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua ... todas son Educaciones formales 167

VÍCTOR MANUEL MARÍ SÁEZ: Movimientos sociales y Educación popular en tiempos de globalización 177

ENRIQUE MIRET MAGDALENA: Los catecismos: pros y contras como camino de enseñanza religiosa 193

Mª CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ: Cine y Educación social 205

LUIS TORREGO EGIDO: La educación a través de la canción de autor 229

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO: ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? 245

ESTUDIOS

JUAN JIMÉNEZ DEL CASTILLO: Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional 273

JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO; ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ y DANIEL ANAYA NIETO: Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado 295

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

VICENÇ FONT MOLL y ANA BEATRIZ RAMOS: Objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado y cambio institucional. El caso de la contextualización de funciones en una facultad de ciencias económicas y sociales 309

MARIBEL GARCÍA GRACIA: Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona 347

INFORMES Y DOCUMENTOS

AMELIA BARQUÍN Y NEKANE PLAZA: La luciérnaga que era... ¿diferente? Un aula «multicultural» en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras 377

RECENSIONES 409

monográfico

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ
Presentación

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS
Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO
Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA y AGUSTÍN REQUEJO OSORIO
Fundamentos y propuestas de la Educación no formal con personas mayores

JESÚS MARTÍN BARBERO
Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos

ROBERTO APARICI MARINO
Medios de comunicación y educación

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ
La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social

JORDI PLANAS COLL
El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España

MARÍA NOVO VILLAVERDE
Educación ambiental y Educación no formal: dos realidades que se realimentan

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN
La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales

VÍCTOR MANUEL MARÍ SÁEZ
Movimientos sociales y Educación popular en tiempos de globalización

ENRIQUE MIRET MAGDALENA
Los catecismos: pros y contras como camino de enseñanza religiosa

Mª CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ
Cine y Educación social

LUIS TORREGO EGIDO
La educación a través de la canción de autor

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO
¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?



PRESENTACIÓN

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ*

Hace casi cuarenta años que el concepto de «educación no formal» comenzó a circular por el mundo con el fin de servir al análisis de las diferentes modalidades y prácticas educativas. La sociedad ha cambiado mucho después de aquellos años y las reformas educativas se han acelerado de tal manera que puede ser un buen momento para reflexionar sobre la vigencia y utilidad de este concepto en el momento actual.

Desde los años sesenta hasta los primeros años del siglo XXI, los sistemas nacionales de enseñanza, denominados también sistemas formales, han sido zarandeados de tal forma que las lindes entre sus prácticas educativas (formales) y aquéllas otras que se califican como prácticas educativas no formales se han movido y en muchas ocasiones desdibujado. Ya no existe una frontera tan definida entre educación formal y no formal como se pensaba en los años sesenta porque muchas tareas educativas, consideradas tradicionalmente como no formales, están ofreciéndose en espacios escolares y otras, consideradas formales, también se ofrecen en los espacios tradicionalmente clasificados como no formales (A. Colom); porque determinados públicos, como el de los adultos, considerados como públicos privilegiados de la educación no formal, se están convirtiendo en sujetos normales de la formación reglada (J. García Carrasco; A.V. Martín García; A. Requejo Osorio); porque la tecnología de la imagen y la comunicación digital están desafiando más profundamente de lo que se percibe a simple vista a los sistemas de enseñanza formal (J. Martín Barbero; R. Aparici); porque la sanción jurídica de la titulación oficial que se obtenía solamente después de un proceso de enseñanza formal ahora también se puede obtener después de un proceso de aprendizaje a través de la experiencia (F. Sanz Fernández); porque las empresas están, cada vez más, normalizando los sistemas de formación continua por encima y con más potencia que la enseñanza formal y los convenios formativos entre universidad y empresa son cada vez más la norma común (J. Planas); porque la intencionalidad de los procesos educativos no necesariamente ha de ser explícita y porque el marco tradicional de la enseñanza formal, que es el de la formación inicial, está siendo superado por la formación en ejercicio y por la formación a lo largo de toda la vida que tienen lugar en un marco comunitario más amplio que el de la comunidad escolar.

Todo ello indica que existe una mutua contaminación entre las distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje que pertenecen a un mismo ecosistema de saberes

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 7-8
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

(Novo, M.) y que hoy hace difícil establecer con claridad donde están las fronteras entre las modalidades de enseñanza (formal, no formal e informal) que estableció la famosa trilogía de Coombs, utilizada primero en la ponencia pronunciada en la *Internacional Conference on World Crisis in Education* de 1967 y después publicada en la primera versión de su famoso libro sobre *La crisis mundial de la educación*. Eso obliga a plantear la utilidad actual y la verdadera función de esta herramienta conceptual (J. Ortega).

De todas formas para lo que sí sirve, todavía, esta categoría de análisis es para recordarnos que el escenario de la educación, de la formación, del aprendizaje y de la enseñanza trasciende los límites impuestos por la tradicional institución escolar. La escuela no es capaz por sí sola de acompañar a todo el pueblo en el proceso formativo que los ciudadanos de la sociedad actual necesitan (V. M. Mari Sáez). Históricamente, la escuela nunca totalizó la función social de la educación ni siquiera en las sociedades letradas del segundo entorno en las que el estado sistematizó la educación y confió hegemónicamente a la institución escolar la función social de educar. La educación encontró otros cauces muy plurales y diversos. Hubo otros muchos espacios educativos, además de la escuela, como, por ejemplo, el hogar, las plazas, los pórticos, las iglesias, los ateneos, los museos, las empresas, las ciudades educadoras, etc. Han existido diversas modalidades de agentes educativos, además de la del maestro o profesor, como lo han sido la madre de familia, los predicadores, los confesores, los líderes sociales, los periodistas y, también ha habido diversidad de recursos, además del libro escolar, como, por ejemplo, las imágenes (desde las vidrieras hasta las estampas y desde las portadas románicas hasta los *graffity,* o desde los Belenes hasta los pasos de Semana Santa), los sermonarios, los devocionarios, los cuentos, los pliegos de cordel, o los catecismos tanto políticos como religiosos que se estudian en este número (E. Miret Magdalena). Pero si la educación se ha desarrollado por vertientes no escolares a lo largo de la historia, en la época actual no lo es menos. La sociedad digital modifica las conductas y las mentalidades a través de nuevos discursos, lenguajes y espacios. En este sentido el cine (C. Pereira), la canción (L. Torrego Egido) y la televisión (C. Medrano Samaniego) se han convertido en un gran potencial para el aprendizaje y la enseñanza. Solamente son tres ejemplos pero podríamos haber estudiado otros como el teatro, la novela, la pintura o cualquier expresión artística que el ser humano utiliza para transmitir y comunicar su saber y su experiencia.

En este número, la *Revista de Educación* pretende ofrecer un marco de reflexión abierto y plural sobre el concepto de educación no formal, así como sobre las nuevas prácticas que, por el hecho de ser clasificadas como prácticas no escolares no por eso pertenecen a un rango educativo de inferior categoría. La escuela está dejando de ser el espacio hegemónico de la educación y la formación. Los aprendizajes se adquieren cada vez más en espacios compartidos y en modalidades diferentes pero ninguna de ellas ha de considerarse de segunda categoría. La educación no formal que, como término negativo, venía reuniendo prácticas educativas consideradas como de segundo orden respecto a la enseñanza formal, ha ganado en prestigio y en repercusión social.

Con estas reflexiones no se trata de poner en cuestión la función de la escuela como institución de la enseñanza formal, ni la función del libro como recurso de la enseñanza y del aprendizaje, ni tampoco la función del maestro como profesional académico. Se trata de repensar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva que trasciende las funciones tradicionalmente asignadas a la escuela, al libro de texto y al profesor.

CONTINUIDAD Y COMPLENTARIEDAD ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS*

RESUMEN. A partir de la desescolarización y de las metáforas de la ciudad educativa, la sociedad del aprendizaje, la sociedad de la información, etc., se hace una revisión de la educación formal y no formal, a fin de fundamentar una crítica sobre su discriminación o diferenciación, ya que, hoy en día, encontramos tantas similitudes entre ellas que se nos hace difícil distinguirlas; ni por sus instituciones, ni por la edad de los usuarios ni por planteamientos de carácter pedagógico; hoy las escuelas propician educación no formal, y centros de educación no formal desarrollan programas formales de educación. Todo ello nos lleva a promulgar que entre la educación formal y no formal se da una continuidad en lo que sería arquitectura pedagógica y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico. Para llegar a tal conclusión analizamos 30 características educativas que abarcan los aspectos más importantes del profesorado, del alumnado, de las instituciones y de sus recursos físicos.

ABSTRACT. Formal and non-formal education are analysed taking as a starting point un-schooling and the metaphors of the educating city, the learning society, the information society, etc. The aim is to provide the basis for criticism on their discrimination or differentiation, since nowadays, so many similarities can be found that differentiation between them is difficult (they cannot even be distinguished neither by their establishments, nor users'age, nor pedagogical approaches). These days, educational establishments provide non-formal education and non-formal education centres implement formal education programmes. All this leads us to state that what exists between formal and non-formal education is continuity as regards pedagogical architecture and complementarity as regards their practical development. This conclusion has been reached by analysing 30 educational characteristics that cover the main aspects related to teachers, pupils, establishments and their physical resources.

(*) Universidad de las Islas Baleares y miembro académico de l'Institut d'Estudis Catalans.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 9-22
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

LA NECESIDAD DE UN MARCO HISTÓRICO

La complejidad de la sociedad actual, fundamentalmente con el surgimiento de las nuevas tecnologías, ha propiciado la necesidad del conocimiento –la sociedad del conocimiento– de forma imperativa más allá de los muros escolares, dando entonces –al menos en parte– la razón a los viejos visionarios que en la década de los años sesenta y de los setenta nos hablaban del «aula sin muros» (M. MacLuhan y E. Carpenter, 1968), de la «deseducación» (P. Goodman, 1973), de la «muerte de la escuela» (E. Reimer, 1974), de la «sociedad desescolarizada» (I. Illich, 1976), o del «fracaso de la escuela», (J. Holt, 1979). Una histórica y olvidada bibliografía pero que se merecería una seria consideración visto como se han ido produciendo los acontecimientos, y como se han desarrollado los procesos de enseñanza a distancia, las universidades, o campus virtuales, y en general, las denominadas formas flexibles de educación.

Paralelamente, en estos mismos años, se iniciaba la preocupación de cómo dotar de funcionalidad educativa a esta sociedad que tenía que competir con la escuela. Uno de los primeros ejemplos de tal actitud fue (Reimes, 1974), «la sociedad educativa», o «la sociedad del aprendizaje» (T. Husen, 1978, 1988), la «ciudad educadora» (Ayuntamiento de Barcelona, 1990), o incluso la «era de la información» o la «sociedad red» (M. Castells, 1997), eran algunas de las denominaciones que con mayor o menor fortuna se utilizaron entre nosotros. Como fácilmente podemos comprobar todas ellas tienden a poner en evidencia la ampliación del espacio educativo más allá de lo escolar, poniendo énfasis en un tipo de educación que es, o permanente o propia de la ciudad, de la sociedad, de la red, o en general, de los medios de la información.

De hecho la propia definición de educación permanente que nos aportaba E. Faure (1972, p. 265) «proceso (educativo) continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida...» venía a ser una solución de síntesis entre la educación escolar y los nuevos retos educativos que ya se perfilaban de forma global. La educación permanente no sólo defendía la ampliación de la educación escolar sino que también abogaba por un sentido formativo que se prolongase en el tiempo y en otros espacios sociales, como los propios del ocio, o del tiempo libre, o en las esferas laborales.

Era necesario reseñar este contexto pues es en él, y paralelamente a tales denominaciones y enfoques, cuando se acuña en la literatura pedagógica unos conceptos que son claves en el amplio marco de las ciencias de la educación ya que se han querido utilizar para deslindar estas *otras educaciones* (J. Trilla, 1993a). Me refiero, claro está, a lo que entendemos por educación formal, no formal e informal, terminología que, con el tiempo, y a pesar de sus posibles confusiones de significado, ha sido aceptada ampliamente. Pues bien, de entre ellas, la educación no formal, pretende dar cuenta de los fenómenos educativos a los que nos hemos ido refiriendo hasta ahora, es decir, los propios de las formas educativas no convencionales.

Según J. Trilla (1993b, pp. 17-ss.) el término «educación no formal» parece que se usa por primera vez en la *International Conference on World Crisis in Education* que se celebró en Virgina (USA) allá por 1967. Pues bien el documento que sirvió de base para asentar los objetivos de este congreso fue elaborado bajo la supervisión de Philip Coombs por la Oficina de Planeamiento de la Educación de la UNESCO que el mismo dirigía. Ahora bien como las aportaciones

al mencionado congreso no se publicaron hasta algunos años más tarde (Ph. Coombs, 1971) el uso de la expresión «educación no formal» siguió postergada. I. Pastor que recientemente ha estudiado la cuestión (2001) y afirma que no fue hasta 1975, con la publicación del libro de Ph. Coombs y M. Ahmed (1975), cuando se comenzó a deslindar los sentidos y significaciones de lo que se entendería por educación formal, no formal e informal.

LA NECESIDAD DE UNA REITERACIÓN

Personalmente he venido defendiendo que la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico (Colom et al., 2001); es decir, entiendo la educación formal como aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados, desde los diplomas de enseñanza primaria o básica hasta la titulación de doctor. Es pues la propia de los sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado y en consecuencia la que mayoritariamente se imparte en centros o instituciones docentes, aunque esta última característica espacial, no puede ser, hoy en día, tomada como un elemento definidor o de distinción en relación con la educación no formal, pues se dan casos de enseñanzas regladas que se imparten a distancia desde los niveles primarios hasta los universitarios.

En consecuencia la educación no formal sería, por el contrario, la que no viene contemplada en las legislaciones estatales de educación; es decir, que su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos del Estado. Es, por ejemplo, el caso de los postgrados o maestrías universitarias que son ejemplo de educación no formal, pues si bien se llevan a cabo en instituciones educativas oficiales como puedan ser las propias universidades, su marco legal no viene definido por la legislación ministerial sino por la Universidad misma.

Tener en cuenta cualquier otra variable creo que nos lleva a la confusión, pues la educación formal o no formal aceptan múltiples aspectos comunes como pueda ser el espacial (que ya hemos analizado someramente), el profesional, el sistemático o por el contrario la flexibilidad, la racionalidad, la planificación, lo evaluativo, etc. Efectivamente, ambos tipos de educación pueden tener finalidades profesionales, ser racionales –estar pre-pensadas– ser sistemáticas y ordenadas, con objetivos por conseguir, ser flexibles y basarse, por ejemplo en climas no autoritarios o en metodologías agradables, ser objeto de evaluación y de planificación, etc. Es decir, y de ahí la confusión de significados de tales terminologías, la formalidad o no formalidad educativa no se refieren a características de índole pedagógica ya que si intentásemos a partir de las Ciencias de la Educación distinguir lo que significa una «pedagogía formal» de otra «pedagogía no formal», no llegaríamos a conclusión alguna.

Como muestra un botón, puede haber procesos educativos no formales que son mucho más rígidos o sistematizados que las prácticas escolares más al uso; por ejemplo, lo que sucede con las academias que ayudan a superar los exámenes suspendidos o los múltiples programas de formación en la empresa (por ejemplo, la formación de cajeros o cajeras), o la mera aplicación del «método del caso» que obedece a unas reglas y tiempos preestablecidos. Son éstos ejemplos pedagógicamente muy formalizados pero que, paradójicamente, son propios de la educación no formal. En cambio, la aplicación en una escuela del método de proyectos o la práctica del método

Freinet –ambos de carácter cooperativo– o la práctica institucional francesa –autogestionada– nos propician ejemplos de no formalidad pedagógica en procesos educativos formales.

La concepción formal o no formal no depende pues de ninguna variable pedagógica siendo en todo caso el argumento jurídico el que más claramente sirve para discriminar ambos tipos de educación. Asimismo la denominada educación informal, tampoco atiende a ningún tipo de proceso o regla pedagógica ya que se concibe como la educación que el individuo recibe sin depender para nada de ninguna opción o característica educativo-pedagógica; es por tanto un tipo de educación en la que no interviene ninguno de los aspectos que abrazan las ciencias de la educación. Diríamos que es una educación etérea, con influencias desconocidas pero que el propio ambiente, el vivir cotidiano, el contacto con la gente, o el desarrollo de actividades que nada tienen que ver con la educación, aportan sin embargo, procesos de aprendizaje útiles para desarrollar con mayor eficacia nuestra vida. Podríamos decir pues que la «educación informal» es lo «desconocido pedagógico», de tal manera que si llegáramos a saber como se influye informalmente en la formación de las personas, dejaría de existir la educación informal pues al conocer su forma de actuación podría aplicarse en los ámbitos formales y no formales de la educación. Hace años intenté un ejercicio clarificador a través del turismo, de cómo poder acceder al conocimiento de lo informal en educación (Colom; Brown, 1993).

LA NECESIDAD DE UNA (AUTO)CRÍTICA

Tras haber revisado someramente el contexto histórico de su implantación así como el significado de lo que se entiende por educación formal, no formal e informal, creemos que es hora de denunciar un hecho que ahora, mirando bibliográficamente hacia atrás, no nos deja de sorprender. Me refiero a que los autores que, principalmente, hemos tratado estas cuestiones, como podamos ser J.M. Touriñán (1983), J. Mª Quintana (1989), J. Sarramona (1992), J. Trilla (1993a, 1993b), J. Sarramona, G. Vázquez y A.J. Colom (1998), I. Pastor (2001), en gran medida hemos intentado siempre un ejercicio diferenciador, discriminativo, entre los tres universos de la educación, desarrollando en todo caso, algunas de sus parcelas o campos de aplicación.

Ahora bien, si tenemos en cuenta sus inicios históricos, tanto la educación no formal como las metáforas educativas más allá de la escuela, no surgen en oposición a, sino por la perentoria necesidad de que la labor de la escuela se desarrolle fuera de ella, en otros ámbitos sociales o cívicos, pues la necesidad de la educación se ve, a partir de los años setenta, como una necesidad plural y permanente. La complejidad social, el desarrollo incesante de la innovación tecnológica, la necesidad de nuevos conocimientos que a su vez pronto quedan obsoletos ha hecho que la sociedad actual requiera de formas más flexibles y constantes de educación: requiere de escuelas para después de la escuela. Ésta es la razón de la educación no formal. Su surgimiento pues, no requería de análisis discriminativos, sino poner en evidencia la necesidad de una continuidad y permanencia estable entre la educación formal y la educación no formal. Un estudio adecuado del fenómeno de la no formalidad educativa tendría que basarse entonces en la continuidad y complementariedad entre la escuela oficial –educación no formal– y los procesos educativos que se dan en los ámbitos más diversos de la sociedad. Y efectivamente, al menos entre nosotros nos ha faltado esta perspectiva longitudinal de análisis.

La educación no formal nace por necesidades perentorias marcadas por las innovaciones sociales que se producen en el mercado laboral, en el tiempo libre o de ocio, en la necesidad de crear nuevas profesiones para nuevas necesidades, en la continuidad de reciclajes o actualizaciones de conocimientos, o simplemente, como formas de desarrollo o crecimiento personal. En cualquiera de estas circunstancias se atisba una necesidad de continuidad en la formación, en el aprendizaje, en la culturalización y, en definitiva, en la educación humana. Reiteramos pues que la adecuada ubicación de la educación no formal se encuentra en ser considerada como un *continuum* de la educación formal. Así, si ésta es la encargada de aportar los fundamentos del conocimiento y de las aptitudes necesarias para que el hombre pueda encauzar su vida, la educación no formal, a modo de segunda etapa, presupone aportar las herramientas para capacitarlo ante los cambios e innovaciones a los que se tendrá que someter en las múltiples facetas que a buen seguro le aportará la vida.

Ni tan siquiera hay entre la educación formal y no formal diferencias significativas de objetivos. Ambas están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida. Por tanto, ambas forman un todo diferenciado pero, al mismo tiempo, unitario que se conformaría como el sistema educativo idóneo para el hombre de nuestro tiempo. Además, la educación formal y no formal, a pesar de su disyuntiva jurídica, pedagógicamente tienden, cada día más, a entremezclarse y a confabularse mutuamente, de tal manera que ni tan siquiera la edad de los educandos es un argumento distintivo entre ambas. Veamos sus mutuas interferencias:

- La educación no formal se estructura de forma paralela a la educación formal, ya que ambas están institucionalizadas, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además, son evaluables, el profesorado, docente u orientador, actúa de forma parecida... Con ello no negaré algunas diferencias –fundamentalmente en el plano de las metodologías, horarios, instituciones, etc.<– pero de lo que no hay duda es que, en gran parte, la educación no formal está, pedagógicamente, tan formalizada como la educación formal.
- La educación formal se contamina de materias y contenidos que hasta hace sólo unas décadas eran propios de la educación no formal. Me refiero por ejemplo a una gran parte de las materias transversales que han inundado, obligatoriamente, el sistema educativo. La educación para la salud, la educación ambiental, la educación para el consumo, para la igualdad de sexos y tantas otras, eran hasta antes de la LOGSE competencia casi absoluta de los diversos modos de desarrollo de la educación no formal, pero que, sin embargo y como decíamos, forman parte ahora del acervo escolar formal.
- La educación formal, al menos en lo que se refiere a sus instituciones, ha invadido los ámbitos de la educación no formal; es el caso ya reseñado de las universidades que publicitan y desarrollan maestrías y postgrados, o las universidades para mayores, así como la formación continuada de los docentes de la educación formal que se desarrolla en ámbitos no formales (el caso de los CEP o de los ICE).

- Por el contrario la educación no formal se ha apoderado de las instituciones formales de educación, tal como sucede con las actividades denominadas extraescolares que se realizan en escuelas de enseñanza primaria y en los centros de secundaria.

Abundando en este último caso, una investigación llevada a cabo en las Islas Baleares sobre este tema (Colom;

TABLA I
Número de actividades diferentes, según centro y territorio

	ENSEÑANZA PÚBLICA		ENSEÑANZA CONCERTADA
Zona	**Primaria**	**Secundaria**	
Palma de Mallorca	39	25	36
Resto de Mallorca	46	22	20
Menorca	25	10	6
Ibiza/Formentera	29	3	13

TABLA II
Las actividades más solicitadas

PALMA	RESTO de MALLORCA	MENORCA	IBIZA/FORMENTERA
Inglés	Inglés	Informática	Informática
Teatro	Informática	Inglés	Inglés
Baloncesto	Manualidades	Teatro	Fútbol
Manualidades	Baloncesto	Baloncesto	Baloncesto
Judo	Voleibol	Manualidades	Cerámica
Música	Teatro	Dibujo	Psicomotricidad
Informática	Psicomotricidad	Fútbol	Manualidades
Tecn. Estudio	Cerámica	Cerámica	Judo
Gimn. Rítmica	Dibujo	Ajedrez	Tenis
Aula juegos	Fútbol	Música/ Psicomotricidad	Voleibol/ Fútbol-Ajedrez

Vilanova, 2002) dejaba bien patente esta no formalización de la educación formal. De este trabajo queremos extraer al menos los siguientes datos que creemos son determinantes de lo que venimos diciendo.

La cifra que aportamos corresponde al número de actividades diferentes que se realizan en los centros indicados y en los territorios en los que dividimos nuestro estudio.

En consecuencia podemos afirmar, paradójicamente, que una de las fuentes más significativas de educación no formal son los centros propios de la educación formal, hasta tal punto que en el sistema público de enseñanza las actividades diferentes que se desarrollan de educación no formal –o actividades extraescolares– va de las 25 de Menorca hasta las 46 que se imparten en Mallorca (sin contar la capital). Por otra parte, y si nos fijamos en el tipo de actividades más solicitadas por los alumnos (o sus padres), nos encontramos con un alto índice de diversificación y con alguna sorpresa ya que por grupos las que más éxito tienen, de mayor a menor, son las siguientes:

- *Culturales*: Informática e Inglés
- *Deportivas*: Baloncesto y Fútbol
- *Artísticas*: Teatro y Cerámica
- *Psicomotrices*: Manualidades

Es decir, los centros formales de educación ofertan –no formalmente– con el mayor de los éxitos, materias que pertenecen a sus propios currículos y que son, además, de carácter instrumental, siguiendo después las deportivas y las más propias de la educación para el ocio y tiempo libre, que no dejan de ser por otra parte, óptimas para el desarrollo personal.

Creemos pues que no ha sido pertinente el enfoque con el que se ha analizado la educación no formal en nuestro país y, como estamos viendo, es muy difícil, por no decir imposible, realizar una diferenciación de su utilización, bien sea por centros o por espacios (centros de educación formal realizan educación no formal), o por edades (niños se matriculan en actividades extraescolares y adultos en centros tanto formales –universidades– como no formales de educación). Estamos, en la actualidad, ante una ósmosis pedagógica entre ambos tipos de educación que desde la perspectiva de la edad y de los espacios no nos es posible diferenciarlas.

El estudio de la educación formal y no formal requiere, fundamentalmente, una síntesis, ya que ambas no sólo establecen relaciones de continuidad sino más bien de algo más profundo e interesante, como pueda ser la complementariedad. Ya sabemos que, desde el principio, la cuestión de la continuidad es evidente; se trataría de una continuidad de edades y que *grosso modo* se correspondería con el consabido cliché de la educación formal para niños y adolescentes (y algunos jóvenes), y la educación no formal para los adultos (y algunos jóvenes). De todas formas y como hemos visto, la realidad no está tan clarificada, ya que en los mismos grupos de edad se superponen las posibilidades formales y no formales de educación.

De ahí que abogue por la complementariedad como el contexto más idóneo para analizar los efectos de ambos universos educativos; la complejidad social es tal que aquellas metáforas de las que hablábamos en las primeras líneas superan el criterio evolutivo –de continuidad– para darse al unísono en cualquier circunstancia de la vida del hombre. Tanto el niño como el adulto necesitan formalidad y no formalidad educativa al mismo tiempo, porque no existe ya ninguna institución que por sí sola sea capaz

de dar la formación pertinente que nuestra realidad social demanda de sus miembros. No nos extrañe que la comprensión sistémica de la educación sea cada día más útil ya que nos explica meridianamente la relación que se da entre la educación formal y no formal, al constatar que es una relación permanente entre dos elementos presentes y constantes en los sistemas educativos actuales. Es decir, no puede entenderse la educación actual sin el aporte formal o no formal que, al unísono, la propia pedagogía nos ofrece de tal manera que su continuidad entre una y otra se ha resuelto en una verdadera y necesaria complementariedad.

LA NECESIDAD DE UN NUEVO ABORDAJE

Tras este ejercicio sumario de contextualización histórica, definidora y crítica, intentaremos poner en evidencia la necesidad de contar con una nueva perspectiva para abordar las relaciones entre la educación formal y no formal, basada, fundamentalmente, en la complementariedad que se dan entre ambos formatos educativos. Con ello nos aproximaremos a un modelo completo y sistémico de los aportes de cada una de estas educaciones.

Para ello someteremos a análisis las cuestiones básicas que entran en juego en el proceso educativo. En concreto serán las siguientes:

- *Ámbito del profesorado*
  - Área de la formación
    - inicial
    - en ejercicio
  - Área de la profesionalización:
    - preparación
    - planificación
    - programación
  - Área de la ejecución:
    - métodos y estrategias
    - procedimientos
    - medios
    - evaluación
- *Ámbito del alumnado*
  - Área de conocimientos:
    - contenidos de aprendizaje
    - resultados del aprendizaje
    - acciones y ejecuciones aprendidas
  - Área del desarrollo personal:
    - comportamiento
    - convivencia
    - valores
    - maduración
- *Ámbito de la institución*
  - Área de la administración:
    - economía
    - administración interna
    - utilización de otros servicios
  - Área de la organización:
    - sistemas, formas
    - comunicación
    - cohesión
  - Área mediacional:
    - imagen exterior
    - tutorías
    - relación padres
    - relación con otras instituciones sociales
- *Ámbito físico*
  - edificios
  - diferenciación espacios
  - material tecnológico

En total treinta variables definidoras de un sistema educativo que pasamos a continuación a confrontar con el fin de realizar una evaluación en referencia a los

aportes de complementariedad que nos ofrecen la educación formal y la no formal.

ÁMBITO DEL PROFESORADO

En cuanto a la formación de los docentes, y a pesar de los evidentes esfuerzos que muchos desarrollos educativos no formales han realizado en los últimos años en este terreno (caso de la educación para el ocio, o de la formación en la empresa), tanto por lo que se refiere a la formación inicial como a la formación en ejercicio, la educación formal, sin género de dudas, y a pesar de sus defectos, posee mayor tradición y sistematismo tanto en la formación inicial como en la continua de su propio profesorado. Además, la duración de sus estudios, el nivel de los mismos y la formación de sus formadores hace que, sin duda, la balanza de la calidad se decante en tales aspectos hacia la educación formal. Claro que también debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones y circunstancias ambas educaciones comparten el mismo profesorado.

Por lo que se refiere a la profesionalización, y como consecuencia directa de lo mencionado, consideramos mejor la preparación de los profesores del sistema formal de educación, con mayor dominio entonces de las diversas técnicas de planificación y programación de los aprendizajes y de los ejercicios de enseñanza. Sólo advertir que, en contrapartida, en algunos casos, los profesores de educación no formal pueden poseer mayores niveles de especialización.

En cuanto a la ejecución de la actividad docente, y también debido a su mayor preparación, el profesorado de la educación formal está más capacitado en métodos, estrategias y procedimientos de aprendizaje así como en los sistemas de evaluación. En cambio, vemos que algunos profesores de educación no formal dominan estrategias metodológicas específicas muy interesantes, como es el caso por ejemplo de los educadores ambientales y la toma de decisiones, o las múltiples estrategias, interesantes y creativas, que se utilizan en la educación del consumidor, así como otras propias de la formación empresarial, de la educación patrimonial, hospitalaria, etc. Por lo general, estas metodologías aportan flexibilidad, activismo y participación así como novedad. Asimismo consideramos que, en términos generales, es en el universo de la educación no formal en donde se dan mayores grados de innovación en el uso de los medios educativos y de entre ellos, especialmente, las nuevas tecnologías.

ÁMBITO DEL ALUMNADO

Siguiendo de forma paralela, tal como hemos ido desarrollando la cuestión en referencia al profesorado, podemos decir que respecto del alumnado la educación formal, por su tradición, por ser en general un sistema más cerrado que el propio de la educación no formal, alcanza mayores niveles en el aprendizaje de contenidos, por lo que podemos extender este grado cualitativo a los resultados del aprendizaje, sobre todo, como decíamos, en el aspecto cultural. Visiones curriculares más completas, mayor ejercitación profesional del profesorado, así como mayor dominio de las técnicas de evaluación y control hacen que el aprendizaje escolar sea más eficiente –excepciones aparte– que el propio de los ámbitos no formales de educación.

En cambio, y en contrapartida, la educación no formal oferta mayores cotas y niveles en el aprendizaje procedimental, es decir, en el campo de las acciones y

ejecuciones aprendidas. La flexibilidad metodológica, más participativa y activa, así como un aprendizaje más enfocado a la resolución de problemas y situaciones, junto con una mayor presencia de aprendizajes prácticos, hacen que en este campo la balanza se decante por la educación no formal.

Si aplicamos nuestro análisis bifronte al área del desarrollo personal de los alumnos no hay duda que en el campo del comportamiento y del orden, se encuentra mucho más distendido en la educación no formal, por la mera razón de que generalmente está dirigida a adultos. No obstante en el caso de niños, acaso por la flexibilidad, y por no procesarse en su seno el clima o ambiente escolar, también se dan menos problemas comportamentales. Lo mismo podríamos decir de los patrones convivenciales aunque aquí cabría matizar nuestra afirmación. Muy posiblemente los niveles de convivencia sean aparentemente más normalizados en la educación no formal, pero muy probablemente nunca son tan intensos, para bien o para mal, como los que se dan en el ámbito de la educación formal. El ambiente más cerrado y aislado, así como el clima continuo de relación a lo largo de tantas horas, influye de forma diferente en los niveles convivenciales, de tal manera que podríamos decir que en la educación no formal, la convivencia está menos problematizada y más equilibrada, mientras que en la educación formal se propician relaciones convivenciales más intensas.

En cambio, a la hora de juzgar los efectos madurativos, no hay duda que la educación formal consigue mayores cotas que la educación no formal, aunque sea por la cuestión de la edad de los educandos, por lo general más propicia a la maduración en período escolar. Asimismo, la educación en valores y la impregnación axiológica se encuentra más presente en el seno de la educación formal que en la educación no formal, salvando acaso, excepcionalmente, aquellos ámbitos de la educación no formal cuya propia razón de ser se encuentra centrada en la comunicación e impregnación axiológica, como pueda ser el caso de la educación ambiental, de la educación del consumidor y de la educación patrimonial, y también, en todo caso, en la educación para la salud, aunque también debemos decir que este tipo de intervención está, hoy en día, contemplada en el sistema formal de educación a través de las materias transversales. En todo caso diríamos que la integración en valores es más efectiva en la escuela, o sea, en el seno de la educación formal, presentando en todo caso la educación no formal alguna perspectiva axiológica de mayor especialización y concreción.

ÁMBITO INSTITUCIONAL

En esta parcela de los sistemas educativos no hay duda que los niveles económicos alcanzan mayores cotas en el campo de la educación no formal, más onerosa económicamente hablando que la educación formalizada. En cuanto a la administración interna no vemos diferencias entre ambos tipos de educación, al menos desde un nivel general, dependiendo en todo caso su eficacia de causísticas propias de algunos centros e instituciones. En todo caso veríamos a la educación no formal menos burocratizada, y en este sentido, acaso más ágil, al no depender de estructuras organizativas oficiales que poseen ya una cultura administrativa predeterminada desde hace muchos años. En referencia a la utilización de otros servicios es también más probable que se de, con mayor abundancia, en el seno de la

educación no formal por la flexibilidad y apertura que evidencia.

En cuanto a los tipos o sistemas de organización, también encontramos modelos más flexibles y adaptados en el sistema educativo no formal, acaso por su independencia de estructuras administrativas oficiales, siempre, como decíamos más burocratizadas. Por lo que se refiere a los canales de comunicación no vemos mayores diferencias entre la educación formal y la no formal, dependiendo también de situaciones específicas de centros, instituciones y personas.

En referencia a la cohesión, en cambio, vemos mayores facilidades de logro en los sistemas educativos escolares o formales, a pesar de que no siempre se puedan formar equipos de profesores duraderos; no obstante, la propia cultura del centro escolar hace necesarios ciertos niveles de cohesión lo que, acaso por su especialización, o por no necesitarse un profesorado tan numeroso, no se evidencia tanto en las actividades de educación no formal.

En otro orden de cosas, pero aún dentro del ámbito institucional, creemos que los factores mediacionales alcanzan mayores cotas de utilización en el seno de la educación no formal, al menos en lo referente a la imagen externa de sus enseñanzas o actividades; el mero hecho de que estén desarrolladas o patrocinadas por instituciones con implantación social y más abiertas a la publicidad, al marketing y en general a la venta pública del producto, hace que así sea. Las mismas razones nos asistirían para decantarnos también en favor de la educación no formal en cuanto a los niveles de cooperación inter-institucional; una mayor tradición y necesidad de esponsorización, así como la necesidad de una imagen de prestigio de sus actividades, hacen que sea más común la relación entre diversas instituciones para desarrollar programas no formales de educación, lo que al mismo tiempo conlleva la inclusión en estas instituciones de una cultura cooperativa de cada día más afianzada.

En cambio, y siguiendo con los aspectos mediacionales consideramos que la educación formal desarrolla mayores cotas de corresponsabilidad en la formación de los educandos que la educación no formal. La existencia de las AMPAS (asociaciones de madres y padres de familia), el contacto continuado entre los padres y el profesorado, la mayor duración de la educación formal así como la edad de los alumnos, hace que en este sentido de corresponsabilización se den mayores niveles de significación en el entramado formal de la educación. Por lo que se refiere a las tutorías, también inclinaríamos la balanza a favor de la educación formal, al menos por el mayor número de años de escolarización a que ésta obliga, y por contar, también, con personal y gabinetes especializados, lo que hace que llegue a ser una actividad más normal y continuada en el seno de la escuela que no en cursos mucho más limitados en cuanto a su duración y a la preparación psicopedagógica de su profesorado.

Ámbito físico

Por lo general, las instalaciones de la educación formal están más capacitadas y más de acorde con las funciones que de ellas se esperan ya que no en balde se trata de edificios construidos expresamente para la actividad educativa.

En cambio, la diversidad de espacios exteriores a los propios educativos pero que sin embargo se utilizan para desarrollar programas de formación es una oferta más propia y específica de la educación no formal, o al menos de alguna de sus

actividades. Es el caso por ejemplo, de lo que bien podríamos denominar aprendizaje *in situ* propio de las situaciones en alternancia –aprender trabajando– que se dan con mayor rigor en el seno de las empresas que no en la formación profesional reglada; lo mismo podríamos hablar de las posibilidades que oferta la educación a distancia, asimismo más desarrollada en el ámbito de la educación no formal. Todo ello sin olvidar que muchos ámbitos de la educación no formal poseen espacios nuevos, no académicos, para desarrollar sus objetivos. Nos viene a la memoria, por ejemplo, el caso de las granjas-escuela o de los centros de interpretación, propias de la educación ambiental; en cambio, otros utilizan la propia realidad para el aprendizaje, como sería asimismo el caso de la educación ambiental (visita y conocimiento de ecosistemas), de la educación patrimonial en relación con los museos, o a las ciudades, de la educación para la salud en relación con hospitales o centros de salud, o el de los supermercados y grandes superficies, por lo que hace a los programas de educación del consumidor.

Por último, y en cuanto a instalaciones y material de corte tecnológico, creemos que también la educación no formal posee no sólo un mayor acceso, sino que cuenta con instalaciones mejor dotadas ya que para tales instituciones la dotación de equipos forma parte de su estrategia de venta del producto que ofertan, independientemente de que pueden acceder fácilmente al alquiler o al *lessing*, formas de operar que como se sabe no están contempladas por la administración pública. Por tanto, y a pesar de los esfuerzos que realiza el sistema formal de educación para no perder el tren de las nuevas tecnologías, seguimos creyendo que, hoy por hoy, se alcanzan mayores cotas de calidad en la no formalidad educativa.

PARA CONCLUIR

Como hemos ido viendo cada concepto reseñado tiene su retraducción o continuidad en el seno de ambos tipos de educaciones; las treinta características que nos han servido de elementos de análisis se dan tanto en la educación formal como en la no formal, por lo que conceptualmente, las arquitecturas estructurales tanto de la una como de la otra son a todas luces continuistas. En cambio si bajamos a los niveles de la práctica educativa encontramos diferencias en muchos aspectos pero en absoluto contradicciones por lo que aquí, desde la *praxis* educativa podemos incluir explicaciones de complementariedad para analizar sus semejanzas y diferencias.

Es decir, y para clarificar aún más nuestras conclusiones, las pedagogías de ambas educaciones –formal y no formal– nos ofertan continuidad y prolongación de términos, de conceptos y de estructuras, es decir de teoría curricular; en cambio, las prácticas de ambas educaciones se nos presentan con diverso formato, si bien siempre la una es complementaria de la otra, por lo que suscribimos que un verdadero análisis de la educación formal y no formal, atendiendo a su situación actual dentro de los sistemas educativos, no debe basarse en sus diferenciaciones sino en sus relaciones de continuidad y de complementariedad. Atendiendo a este segundo criterio, un resumen de lo afirmado vendría dado en la tabla III:

Un formato de educación que en la práctica pudiese reunir ambas sistemáticas lograría unificar en una sola estructura de continuidad una práctica educativa que por ahora se nos presenta a modo de complemento entre la educación formal y la no formal. Por tanto, la última conclusión es clara, de hecho la tenemos a la vista, ya que la complementariedad descubierta va

TABLA III
Complementaridad en la educación formal y no formal

EDUCACIÓN FORMAL	Puntos fuertes	EDUCACIÓN NO FORMAL
ÁMBITO DEL PROFESORADO		
Formación inicial y continua		Mayores niveles de especialización
Formación en planificación y programación		Utilización de los medios
Métodos, estrategias y procedimientos		Métodos y estrategias más específicas y novedosas
Evaluación y control		
ÁMBITO DEL ALUMNADO		
Contenidos y resultados del aprendizaje		Acciones y procedimientos
Relación convivencial más intensa		Convivencia más equilibrada
Maduración		Comportamiento
Integración en valores amplios		Desarrollo de valores específicos
ÁMBITO DE LA INSTITUCIÓN		
Más económica		Administración menos burocratizada
Mayor cohesión		Mayores niveles de adaptación y flexibilidad
		Utilización de otros servicios
Tutorías		Imagen exterior
Corresponsabilidad		Cooperación externa
ÁMBITO FÍSICO		
Edificios especializados		Espacios multivariados
Espacios diferenciados		Espacios especializados
		Material, instituciones tecnológicas

de una educación formal más cerrada a una educación no formal más abierta. Por esto mismo, flexibilizar el sistema formal de educación, cerrar y controlar en mayor nivel el sistema de educación no formal, sería la estrategia que nos aportaría un mestizaje de formación que acaso podría reunir las mejores estrategias de acción que por ahora se alcanzan por separado en ambos universos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA: *La ciudad educadora*. I Congrès Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona, 1990.

CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 1997.

COLOM, A. J. et alt.: «Calidad de vida, ambiente y educación», en VÁZQUEZ, G.: *Educación y calidad de vida*. Madrid, Complutense, 2001, pp. 1-37.

COLOM, A. J.; BROWN, G.: «Turismo y Educación. (Bases para una pedagogía del turismo)», en *Revista Española de Pedagogía*, 194 (1993), pp. 59-75.

COLOM, A. J.; VILANOVA, C.: «El sistema educativo como yacimiento de empleo», en *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 14 (2002), pp. 121-150.

COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971.

COOMBS, PH.; AHMED, M.: *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid, Tecnos, 1975.

FAURE, E.: *Aprender a ser*. Madrid. Alianza, 1972.

GOODMAN, P.: *La deseducación obligatoria*. Barcelona, Fontanella, 1973.

HOLT, J.: *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza, 1977.

HUSEN, T.: *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya, 1978.

— *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1988.

ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1976.

MACLUHAN, M.; CARPENTER, E.: *El aula sin muros*. Barcelona, Cultura Popular, 1968.

PASTOR, I.: «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal», en *Revista Española de Pedagogía*, 220 (2001), pp. 525-544.

QUINTANA, J. Mª.: Sociología de la Educación. Madrid, Dickinson. 1989.

RAYNOR, J.; Harden, J.: *Readings in Urban Education* (2 vol.). Londres, Routledge, Kegan Paul, 1974.

REIMER, E.: *La escuela ha muerto*. Barcelona, Barral, 1974.

SARRAMONA, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1992.

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A.J.: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, 1998.

TOURIÑÁN, J.M.: «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación», en *Papers d' Educació*, 1 (1983), pp. 105-127.

TRILLA, J.: *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos, 1993a.

— *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel, 1993b (nueva edición en 1996).

VÁZQUEZ, G. (ed.): Educación y calidad de vida. Madrid, Complutense, 2001.

EDUCACIÓN INFORMAL DE PERSONAS ADULTAS EN CULTURAS ORALES, LECTOESCRITORAS E INFORMACIONALES

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO*

RESUMEN. Este artículo, después de definir el concepto de la adultez, desde la perspectiva de la naturaleza y de la cultura, ofrece un análisis del significado de la educación de personas adultas en las distintas contingencias: la oral, la lectoescritora y la de la tecnología digital. En cada una de ellas la educación de las personas adultas se configura e identifica de una forma sensiblemente distinta. En realidad, el análisis va más allá del ámbito de la educación de personas adultas para replantear una definición de los diferentes retos educativos en cada contingencia social y más en concreto en la actual coyuntura.

ABSTRACT. First, the article defines the concept of adulthood from the point of view of nature and culture, and secondly, provides an analysis of the meaning of Adult Education in the different situations: the oral one, the one related to reading and writing, and that of digital technology. In each of them, the education of adults takes shape and identifies itself in a very different way. Actually, the analysis goes beyond the scope of Adult Education in order to redefine the different educational challenges in each social situation, and more particularly in the present circumstances.

EL CARÁCTER INFORMAL DE LA FORMACIÓN EN LAS COMUNIDADES CULTURALES

Si se analiza la bibliografía, existe coincidencia en estimar que el concepto de *educación informal*, y lo que se entiende como su referente en la práctica, se convierte en tema pedagógico a partir de la obra de Philip H. Coombs[1]. Era el año de 1968, el de la denominada «Revolución de mayo». Curiosamente, los epígonos en aquél mayo convulsivo fueron dos personas mayores y un difunto: Mao, Marcuse y Marx.

(*) Universidad de Salamanca.

(1) H. COOMBS: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 23-44
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

Coombs advertía que el esfuerzo total de formación en las comunidades desarrolladas estaba formado por los mastodónticos «Sistemas de Enseñanza» y por el «desconcertante surtido de educación no formal»: *un sistema de sistemas de formación*, indefinido, con alto potencial de contribución al enriquecimiento cultural y a la realización personal, de respuesta rápida, tanto al desarrollo personal como al nacional. Para el autor, en aquél momento, la clientela era indefinida y la respuesta poco clara. Estos sistemas equivalían a los de la economía sumergida en la actividad económica. El tema se consideraba interesante, porque mostraba que los sistemas educativos no proporcionaban respuesta, rápida y próxima, a las demandas formativas; parecían divergentes las exigencias sociales y las de la habilitación académica. El sistema de enseñanza parecía poder responder a una necesidad de formación básica o general en respuesta a metas estables, pero parecía incapaz de adaptación a una demanda de continuidad con particularidades inestables. La iniciativa de corporaciones y hasta de particulares habían advertido ahí un potencial de ocupación emergente, un campo para la empresa cultural. Es decir, la iniciativa, informal y no formal, se organizaba desde la crisis, desde los problemas no resueltos. Desde entonces, en los currículos personales, en las hojas de vida, los sujetos se identifican ante los empleadores con referencias acreditadas por el sistema formal y por el magma de las acreditaciones informales. Si bien se mira, cualquier currículo académico exhibe títulos formales y créditos informales (acreditación de Congresos, Seminarios, Cursos y hasta estancias en instituciones nacionales y extranjeras). Con todas esas referencias construimos la descripción de nuestra acreditación cultural. La formación, en cualquier sujeto humano, está elaborada dentro de una dialéctica de formalidad, no formalidad e informalidad.

La crisis de la educación en el momento actual no es como la definía Coombs una crisis por contraste de plasticidad de respuesta en la educación formal y la informal, sino una crisis cuya causa se atribuye a una *contingencia cultural*; está favorecida por un suceso que rompe la dinámica evolutiva que traía la cultura. Ese suceso ha sido identificado como el «impacto» de las tecnologías informacionales, que produjo la aparición de un nuevo entorno de actividad, denominado «ciberespacio» –una «alucinación consensuada»[2] respecto a un mundo virtualmente detrás de la pantalla– y la metamorfosis de prácticas culturales de todo tipo; aparecen desde las «tecnociencias»[3] a la extravagante galaxia de la «ciberdelia»[4]. Los problemas más graves de la educación contemporánea, sin embargo, parecen conectarse de manera muy lejana con el impacto; son dificultades en la potencialidad formativa de las comunidades de práctica tanto formales como informales. Me atrevería a decir que es crisis, sobre todo, en el potencial formativo de las comunidades del área de la informalidad: en la familia, en el asociacionismo, crisis de afiliación en instituciones sociales participativas, en los dominios de ocio y tiempo libre... Estimo que es esta crisis en el espacio informal, la que transfiere en forma de reclamación asistencial al Sistema de Enseñanza; esta transferencia es la que convulsiona la actividad

(2) W. GIBSON: *Neuromante*. Barcelona, Minotauro, 2000, v.o.1984.

(3) J. ECHEVERRÍA: *La revolución tecnocientífica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2003.

(4) M. DERRY: *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Madrid, Siruela, 1998.

formal[5]. No son las TIC las que introducen violencia en las aulas, pérdida de autoridad, ni las que desacreditan la función docente, las que llevan a algunos alumnos a plantarse como «objetores de enseñanza». Es la convulsión informativa del espacio informal, a esto sí contribuyen las TIC, las que hacen replantearse la trama de contenidos y las formas de enseñanza del Sistema formal.

Esto equivale a decir, soy consciente de ello, que el problema de la educación contemporánea es un problema de educación de adultos. De ser cierto, equivaldría a proponer que tenemos que reconstruir la Teoría de la Educación, la cual ha sido elaborada desde una perspectiva vinculada especialmente al proceso evolutivo, cuyo destinatario ha sido fundamentalmente la infancia y la adolescencia. Ahora aparece que la perspectiva ha de ser, por principio y desde el principio, la totalidad del decurso vital de las personas. El adulto es sujeto genuino del proceso formativo y no únicamente cuando culturalmente está hecho una lástima. De hecho, son los adultos mejor formados los mayores consumidores de cultura. El hecho de que hoy, el adulto aparezca genuinamente, y no por déficits de acreditación cultural, como sujeto de formación lo tomo como una *contingencia existencial*, tan sorprendente como el otro impacto. La «escuela» (en todos sus niveles, hasta el de las altas ingenierías), hasta ahora, había sido hogar formativo para alumnos y jóvenes; un adulto formado, tenía que estar culturalmente terminado.

Ambas contingencias, la del decurso vital y la de la revolución tecnológica, obligan a una consideración de la formación necesaria dentro del modelo del juguete de las muñecas rusas: una estructura de vigencia dentro de vigencia. Vigencia de la cultura de la oralidad y de las competencias comunicativas –ejercitadas especialmente dentro de los ámbitos informales–; dentro de la vigencia de la cultura lectoescritora –hoy desparramada tanto en el ámbito noformal como en el informal–; dentro de la virtualidad del contexto informacional, especialmente integrado en los ámbitos lúdicos, informales y en los niveles más desarrollados de los altos centros de la investigación. El desarrollo que aguarda es el que corresponde al Sistema de Enseñanza, a continuación señalaremos pautas para la reconstrucción de la narrativa de la formación, dentro de los problemas no resueltos y las contingencias culturales.

LAS PERSONAS ADULTAS VISTAS DESDE LA NATURALEZA Y DESDE LA CULTURA

LA CONDICIÓN NATURAL DEL ADULTO

La referencia primaria del concepto «adulto» indica una etapa en el desarrollo de un organismo en la que alcanza madurez sexual, tanto en los machos como en las hembras. Toma en consideración, en primer lugar, la función biológica reproductora y la madurez de la morfología que la sustenta. Pero la práctica de la reproducción que mantiene la especie, carece de sentido si no se contempla en el marco más amplio del comportamiento, especialmente si se trata de las especies no sólo gregarias sino sociales, a las que pertenecen los primates y los seres humanos.

El quehacer vital adulto en las especies antropomorfas, incluyendo en el

(5) J. M. ESTEVE ZARAZAGA: *La tercera revolución educativa.* Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.

grupo los seres humanos, se muestra por el ejercicio de funciones mentales complejas de carácter convivencial. La adultez no adquiere sentido en la mera maduración reproductora, sino en la búsqueda de estabilidad psicológica, en lo individual y de estabilidad social, en lo comunitario. Lo uno y lo otro requiere del ejercicio competente de funciones mentales complejas que juegan un papel decisivo en el anclaje adaptativo de los individuos en su comunidad de prácticas, jugando un papel esencial en su dinámica vital. Estas funciones mentales definen un ámbito de experiencias vitales de participación en la comunidad de prácticas, cuya complejidad se advierte de manera especial en los patrones de comportamiento que juegan entre la confrontación y la reconciliación. Supone en esas especies un fino análisis de las percepciones por las que *notan* y *sienten* particularidades del mundo en el que viven, y la comprensión de acontecimientos relacionales en los que *notan* y *sienten* los estados de cosas entre los sujetos con los que conviven. Especialmente, la reconciliación concierne a acontecimientos del pasado y a intenciones sobre acontecimientos que se proyectan hacia el futuro. La reconciliación exige y demuestra la sensibilidad para la perturbación de las relaciones, la implantación de una heurística del temor a estas alteraciones, la gestión de los contactos y de las interacciones, la percepción de la necesidad de cambio antes de la normalización de la relación, la valoración de los cambios y la estimación del valor «del palo y de la zanahoria», el manejo de artificios de coalición para el mantenimiento de la posición en la identidad y de la estructura o el cambio en los vínculos sociales. El estadio vital de la adultez se encuentra indexado, desde la naturaleza, por funciones madurativas y por funciones mentales para la representación y elaboración de información social[6], en las que se encuentran implicados todos los miembros de la comunidad (machos y hembras, niños, adolescentes y jóvenes). El estatuto de adulto, inicialmente, se alcanza por el desarrollo y por la incorporación a las prácticas sociales de convivencia. En este marco global es donde adquiere sentido la ventaja adaptativa de estas especies, al margen de esta referencia no se puede comprender la condición de adulto.

La etiología había sorprendido con el descubrimiento de «inteligentes» patrones de comportamiento animal, inimaginables antes de ser demostrados fehacientemente por la observación[7]; aunque más transcendencia tuvo el desmoronamiento de la hegemonía de los seres humanos como los únicos frabricantes de herramientas y los únicos identificados como pertenecientes a comunidades culturales[8]. Lo que más maravilla, y a lo que atribuyo mayores consecuencias para la antropología, es la cada vez más evidente y compleja inteligencia social de los primates. Respecto a las evidencias de la finura y del calibrado de la planificación de la conducta social pierde relieve, manteniendo su importancia, la inteligencia técnica. La condición de adulto capaz, quedaba reflejada por la habilitación reproductora y por la madurez en los patrones de relación social, una inteligencia

(6) F. de WAAL: *De la réconciliation chez les primates.* París, Champs Flammarion, 1993. El autor plantea su estudio diferencial y comparativo en cuatro especies de primates y establece inferencias respecto al comportamiento social humano.

(7) J. VAUCLAIR: *L'intelligence animal.* París, Editions du Senil, 1995.

(8) J. SABATER PI: *El chimpancé y los orígenes de la cultura.* Barcelona, 1992.

social operatoria, que resuelve problemas relacionales mediante estrategias significativas de comportamiento, comunicándose[9]. Es curioso que también entre los humanos, los problemas culturales más graves, los de consecuencias más tremendas cuando permanecen irresueltos, son problemas relacionados con la dificultad de encontrar una salida negociada a conflictos convivenciales. Conflictos que tienen como sujetos actores a los adultos, son problemas de personas mayores.

La condición cultural del adulto

No se puede negar que, en la segunda mitad del siglo pasado, prevalecía la opinión acerca de que el *locus* en el que se generaba la condición de «ser humano hecho y derecho», acabado en lo que a punto de formación se refiere, era el sujeto particular, como si cada quien hubiese de descubrir por sí mismo el patrón de trato con el mundo, tanto el mundo natural como el social. El desarrollo era privilegiadamente entendido como un proceso constructivo desde el interior, a partir de lo biológicamente dado, «esquemas de acción» e «invariantes funcionales» (asimilación, acomodación, adaptación y organización), en función de los cuales se definen etapas, secuencialmente inalterables y universales, independientes del contenido al que se aplican, del contexto cultural en el que operan, el lenguaje en el que se expresan y las mediaciones sociales en las que se *elicitan* y consolidan. La transición unidireccional de unos estadios de desarrollo a otros sólo se alcanza por la actividad de las funciones mentales que caracterizan el precedente. Adulto, por lo tanto, en el pleno sentido, era algo a lo que inexorablemente se llega, si el proceso no es impedido por contingencias vitales que bloqueen el proceso funcional: el accidente, la patología o la muerte prematura. Desde este modelo «a lo Piaget», quedó definitivamente subrayada la importancia del despliegue individual en la práctica y la exigencia de atención personal que inspiró el proyecto cultural de la mayor parte de las instituciones de formación[10]. Este modelo se acopla perfectamente a supuestos muy extendidos, que implícitamente vertebran los Sistemas de Enseñanza y las Instituciones de Formación: aprender es un proceso individualmente atribuible, planificado en lo fundamental como un período de formación con principio y final; había coincidencia colectiva en que es mejor segregarlo de otras actividades y, dada su trascendencia, establecerlo finalmente como período obligatorio; la formación cualificada se concibe como resultado de una planificación sistemática de enseñanza.

Esquematizando, también diremos, que el cambio más profundo en la visión del desarrollo humano se produce, mediado el siglo pasado, al concebirlo como generado socialmente y entenderlo culturalmente mediado «a lo Vygotsky»; se recuperó e integró la perspectiva etológica a la que aludimos en el párrafo anterior. La madurez en la formación se interpretó como un proceso integrado en el desarrollo, pero social y culturalmente mediado. La mediación se entiende en un sentido radical y propio al explicar el proceso evolutivo de las funciones mentales

(9) F. de Waal: *La política de los chimpancés*. Madrid, Alianza, 1993.

(10) M. Pérez Pereira: *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid, Alianza, 1995. Se trata de un texto en el que se compendian las más importantes aportaciones al estudio del desarrollo.

desde una configuración intersubjetiva, en el exterior, hacia una configuración intrasubjetiva, en el interior. El proceso interpsicológico, al que se alude en la teoría no es el global de la sociedad, sino el que tiene lugar entre individuos implicados en prácticas sociales e interacciones comunicativas, dentro de comunidades de práctica. De aquí se deriva la «ley genética general del desarrollo cultural», en cualquier persona de cualquier edad[11]: cualquier función, presente en el desarrollo cultural de un individuo, aparece en dos planos distintos; primero, en el interpsicológico, en el dominio de las relaciones entre las personas actores en la situación cultural; segundo, como categoría intrapsicológica, en el actor que la internaliza o la incorpora, ejecutando su función en el medio interno. Esto tanto en lo referente a lo que la mente de los individuos atienden, a lo que memorizan lógicamente organizado, a lo que, en general, denominamos pensamiento estructurado y afectividad armonizada. La experiencia, incluso la conciencia, es experiencia «realizativa» en lo social y en lo personal; la conciencia elaborada, se construye primero en la zona social, luego en el ámbito personal. El *locus* donde se promueve la evolución del sujeto, desde sus funciones naturales (atención, memoria, pensamiento...), es esa «zona de desarrollo próximo», instituida en la interacción donde se define el potencial de cambio en la operación mental superior[12]. Yo creo que estas consideraciones constituyen fundamento para la tendencia actual de presentar la educación y la formación de adultos desde una perspectiva dialógica, por tener en cuenta, por principio, que son adultos y no «como niños».

Desde esta perspectiva, el basamento vital sobre el que se construye la maduración antropológica, la adultez cultural y el proceso de formación cultural, es el carácter constituyente del sistema de habilidades sociales. La calidad en el conocimiento se realiza como competencia en la ejecución de prácticas sociales valoradas: cazador eficiente, agricultor competente, mecánico fino, compañero cordial, deliberador comprensivo, observador compasivo. El ejercicio de conocer y saber aparece como compromiso y participación en empresas colectivas, un echar la mano activa en el ajetreo comunitario; la marginación social, en correspondencia, se muestra como un no tener donde echar una mano ni mano que ofrecer; la malignidad social, como un echar la mano al cuello y no sentir el horror de andar maltratando. El conocer significativo aparece integrado por la experiencia de un mundo con significado y por la experiencia de sentido en el compromiso con la comunidad.

Según esto, la *educación formal* toma el cometido de una preparación para la verdaderamente importante y vitalmente decisiva: el proceso informal de formación de los seres humanos en sus comunidades de práctica responsable. En este espacio genuinamente adulto de formación es donde, por tenerla o no tenerla, el grupo humano se juega la calidad de vida y los pequeños la oportunidad de tener una vida de calidad. En los procesos informales, comunitarios y

---

(11) L. S. VYGOTSKY: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica, 1989.

(12) J. WERTSCH: *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona, Paidós, 1988. Especialmente los capítulos «Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores» y «Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural».

prácticos, en los que los adultos habitualmente deambulan, y que no es de derecho que se comprometa a los niños, es donde se juegan sus destinos y sus problemas la cultura. Soy consciente de estar proponiendo un punto de vista en el que la educación es cosa de adultos y tiene la consecuencia lógica, de no poder dejarla exclusivamente a la responsabilidad de los profesores.

El proceso social de conocer

E. Wenger[13] extrae de estos supuestos que el significado del proceso de aprendizaje cristaliza en contexto de prácticas sociales: para el individuo como habilitación en la participación y en la contribución a las prácticas de su comunidad; para la comunidad en gestión política del refinamiento cultural del contexto de las prácticas valoradas, para la comunidad presente y las generaciones futuras. Desde este punto de vista, el quehacer de vivir es acción de participar, aprender es componente de la integridad de la vida cotidiana. De ahí se deduce que la evolución de las comunidades de práctica define al mismo tiempo el sentido y el significado de la evolución cultural; la secuencia de alternativas cambiantes de la participación del individuo en las prácticas sociales expresa las transformaciones experienciales de la identidad del sujeto en el contexto de su comunidad.

Estimo que, dentro de este planteamiento, la definición de etapas en el desarrollo adquieren una dimensión de atribución y calificación social que no se establece en función ni de rasgos morfológicos ni de potencialidad reproductiva; así es como la condición de adulto se impregna de papeles y cometidos socioculturales. En esta perspectiva es donde adquiere sentido el concepto de *educación de personas adultas*, por el papel que juegan las prácticas culturales en la actividad de las funciones mentales y la calidad de las funciones mentales, en el compromiso social con las prácticas culturales; siendo la práctica cultural el medio en el que se configura el papel del adulto en la comunidad social y en el que se construye o desmorona su identidad. En una comunidad en permanente situación de cambio, porque cambia la comunidad y cambian las prácticas, la identidad aparece fragmentada, como los espacios de convivencia; la identidad del sujeto adulto, de todos los adultos, se encuentra en equilibrio inestable, en estado permanente de necesidad formación: una formación constructora y reparadora permanente. La atención preferente al aprendizaje institucionalizado, transitorio, ocultó el estado permanente de necesidad de sostenimiento de la identidad. De hecho, los mejor formados son los mayores consumidores de formación. El efecto mayor de mi formación fue convertir en pasión el juego de la formación en algunas zonas de mi tablero y la fascinación por el juego en cualquiera de las demás. A esto se llama curiosidad intelectual, la pérdida de esta curiosidad mental en el adulto es la fuente de su deterioro; en el caso del niño y el adolescente preocupa menos, porque socialmente se encuentran en período de *instrucción obligatoria*; pero, incluso aquí, esa curiosidad es el problema.

---

(13) E. Wenger: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, Paidós, 2001, pp. 21-ss.

LA PRÁCTICA CULTURAL COMO CONTEXTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LA PERSONA ADULTA

La construcción de la identidad cultural del adulto en la experiencia situada

Nos adherimos en lo que sigue a la propuesta reflexiva de E. Wenger. Primamos en la investigación la perspectiva que da prioridad a la noción de *dominio vital*, estructurado por el contexto de práctica y la forma de participación. El dominio vital se encuentra *fragmentado* en multitud de comunidades de práctica, directa o indirectamente interdependientes, a través de continuidades-discontinuidades en las formas en las que el adulto implica su identidad. La experiencia situada del adulto evoluciona y se metamorfosea dentro de la vida cotidiana.

Al elegir como metódica la observación etnográfica, aparecen las comunidades de práctica en forma de contextos de experiencia realizativa de los sujetos, en permanente estado de construcción-realización. Las comunidades de práctica se instituyen como zonas de construcción de identidades, para bien o para mal. Desde el punto de vista de la calidad de vida, en las transiciones entre comunidades de práctica, la identidad del adulto se construye-destruye, dentro de una secuencia de continuidades-discontinuidades: lo que en cada circunstancia, para cada persona, su vida en la circunstancia puede ir dando de sí. Cada etapa de la vida aparece en la cultura como una demanda de identidad, de participación, de afiliación, de interdependencia, en la que para cada sujeto, independientemente de la edad, el dominio vital aparece como oportunidad de identidad, o como una zona donde la identidad se pierde. Culturalmente, la decepción, la deserción, la pérdida, el abandono, el no poder dar de sí, siempre se mantiene, en cada cuadro del tablero, al acecho: especialmente en los cuadros de la ocupación y en los cuadros de la emoción.

El concepto de *sociedad* adquiere como referente el tejido que forma la *comunidad fragmentada*, la textura de comunidades de práctica en las que participa el adulto; desde cada uno se puede obtener la energía para el sostenimiento de la identidad participante o el infortunio para la deserción total.

La *identidad* aparece como continuidad-discontinuidad en la forma de participación y de compromiso con los diferentes dominios de práctica, pudiendo apreciarse el carácter fragmentado también de la identidad, la cual adquiere una presentación («rostro») diferente en cada dominio, yendo de la racionalidad a la improvisación, de la coherencia a la incoherencia; como dice Morin, puede ser desconcertante ir desde el *sapiens* al *demens*, según el dominio y la comunidad de práctica, dependiendo del sentido y de la representación que se asume en cada contexto. En cada contexto, la identidad del sujeto adulto puede proporcionar sorpresa, dado que esa identidad se expresa dentro de una experiencia situada y no como un abstracto *a priori* o como una constante, en cada situación.

El espectro de la intencionalidad formativa en las comunidades de práctica

La *intencionalidad* de las agencias de formación, sean personales o institucionales, se formulen de manera explícita o se contengan implícitas en la estructura de la organización, adquiere la condición de *intencionalidad quebrada*.

La comunidad cultural fracasa en la misión de instituirse en *locus* informal de formación de sus actores mayormente requeridos, los adultos. Porque no se realiza plenamente el compromiso del sujeto adulto con la práctica, porque frecuentemente repudia la afiliación a la comunidad de práctica, por las discontinuidades de sus experiencias formativas.

Todo ello indica que la *dinámica de la actividad* en la práctica vital del adulto se integra en su experiencia de subjetividad y con su proceso formativo, para bien o para mal. De ahí que en las sociedades actuales, tan importante como la preocupación por la calidad de los Sistemas de Enseñanza, es la preocupación social y la responsabilidad política, por la salubridad del sistema de los sistemas de acciones cívicas informales que satisfagan las necesidades formativas de la comunidad de personas adultas. No suele plantearse la importancia de las inversiones para el desarrollo de iniciativas cívicas informales de carácter cultural para personas adultas, respecto al aumento de la calidad (eficacia formativa) de los sistemas de enseñanza. En cambio se subraya la importancia el medio adulto en la formación de disposiciones y actitudes, de los niños y adolescentes, necesarias para beneficiarse del sistema institucional formal. El desarrollo cultural sostenible no depende exclusivamente de la eficacia del sistema de enseñanza.

Digamos finalmente, que todo *compromiso* con la práctica es compromiso en la negociación de su significado, es *compromiso con el procedimiento* de ejecución y *compromiso de afiliación* con la comunidad en la que la práctica se desarrolla. Este es el sentido que asumimos para el concepto de participación. Por eso la comunidad de práctica tiene una dimensión social, una dimensión de aprendizaje y una dimensión de límite de oportunidad. Las comunidades de prácticas envuelven el dominio vital y lo definen, por eso toda comunidad humana de cualquier cultura es un dominio vital, un dominio de aprendizaje y una oportunidad limitada de identidad, para bien o para mal. En el dominio vital cada sujeto está en estado permanente de interacción social, en estado permanente de aprendizaje, en estado permanente de redefinición de identidad. Esta advertencia es fundamental para comprender el compromiso integral de la comunidad de prácticas con la formación de las personas adultas. Su compromiso no es exclusivamente con el desarrollo económico, también lo es con el social; y, éste, no es exclusivamente sanitario. Está, también, en crisis global, la salud cultural del sistema social, por más que sea, por naturaleza, esencialmente informal.

La inmadurez, desde la cultura, se definiría por tres caracteres: identitariamente flexibles, prácticamente ignorantes y comunitariamente dependientes. La adultez se definiría por una transición hacia la participación: comunitariamente comprometidos, participativos en las prácticas y habilitados como actores. Esta podría ser la figura adulta en sociedades orales y en comunidades de práctica en la que la oralidad predomine como mediación en la interacción. Tal vez haya sido ésta, en escorzo, la tipología de la adultez durante centenares de miles de años.

El concepto de educación de adultos se encuentra asociado a contingencias culturales. Estimo que la contingencia fundamental, desde nuestra perspectiva, haya sido la contingencia cultural de la lecto-escritura y sus diferentes interfaces durante el recorrido global de una decena de miles de años. En ese recorrido se fue consolidando una metamorfosis de las prácticas culturales, por la mediación de la escritura, que fue impregnando

todo el tejido de la actividad en las comunidades humanas. Hoy, progresa velozmente una nueva contingencia cultural, la de las Ciencias y Tecnologías del Conocimiento, que progresa aceleradamente en la impregnación de las prácticas, replanteando participaciones, aprendizajes, compromisos, representaciones e identidades; lo que se intuye considerando todas las manifestaciones de la «ciberdelia». En esos entornos antropológicamente primarios, como en la *praxis educativa tradicional,* la relación formativa se mantiene dentro de pautas de relación intergeneracionales, de generaciones diferentes y de relaciones entre iguales, y el eje de la acción se centra en la familia en todas sus formas y manifestaciones, nuclear o ampliada (en el clan), donde se siguen encontrando fundidos el espacio intersubjetivo y el espacio productivo[14]. ¿Por qué en las sociedades tradicionales no aparece el adulto como sujeto genuino de educación? ¿Por qué la educación de adultos tiene relación directa con los modos de la educación contemporánea? ¿Por qué la educación de adultos se transforma en un asunto central en el siglo XXI?

¿Cuáles han sido los elementos que rompieron el equilibrio y la secuencia del ciclo vital, que han quebraron la relación entre maduración biológica y roles adultos? ¿Qué ha hecho que las personas adultas se vean en la necesidad de reconstruir parte de su identidad social y parte de su papel como actores sociales? ¿Dónde y por qué se producen estas fracturas generacionales?

LA METAMORFOSIS DE LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN COMO CONSECUENCIA DE LAS CONTINGENCIAS CULTURALES

LA CONTINGENCIA CULTURAL DE LA ESCRITURA

Estimo que no se puede entender el concepto de educación de personas adultas sin hacer referencia a contingencias culturales. La *Educación de Adultos* se instituye como término y como concepto pedagógico cuando, desde la cultura dominante, aparecen adultos que reproducen en su situación las claves educativas de dependencia formativa, análogas (no iguales) a las de la infancia en las sociedades tradicionales: adultos culturalmente dependientes, adultos culturalmente maleables y adultos culturalmente ignorantes[15]; adultos con carencias de autonomía cultural, adultos que manifiestan voluntad de aprendizaje y en los que se supone capacidad de aprendizaje, adultos cuya ignorancia convierte en inaccesible el flujo social de los bienes y los servicios culturales disponibles; la consecuencia final es la de que esos adultos están situados en una zona de riesgo respecto al compromiso social, en una zona de marginación respecto a las posibilidades de participación en comunidades de prácticas, estrechando los límites de su identidad como actores sociales.

En la raíz del problema de la educación de personas adultas se encuentra la innovación lectoescritora y todas sus interfaces, unas lentas como la evolución del formato y las características del

(14) Muchos de estos rasgos pueden rastrearse e intuirse dentro y a partir de las observaciones presentadas por M. MEAD: *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Paidós, 1999 (v.o. 1930).

(15) R. FLECHA: *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure, 1988.

soporte, otras revolucionarias como la imprenta. El cambio se acelera cuando se integran las consecuencias derivadas del nuevo sistema de comunicación en coderiva con la evolución del sistema de producción. Esta coderiva originó la escuela, y en la Ilustración, la aparición de los Sistemas de Enseñanza. Por eso la educación de personas adultas tuvo y tiene la *alfabetización* como basamento imprescindible. La escritura introdujo una fractura generacional que rompió el ciclo vital de la formación. Cada etapa en esta coderiva aumentó la fractura generacional, entre los quedaban a uno u otro lado de la zona lectoescritora de transferencia de información, entre los que locomocionaban socialmente en el centro de la corriente y los que viajaban en los bordes.

Esta fractura hace años proporcionó los términos: «analfabeto», «alfabetización» «analfabetismo funcional», cuando la alfabetización era incompleta, cuando, poseyendo el instrumento técnico lectoescritor, el uso cultural del mismo era incompleto y no permitía usar y disfrutar del núcleo básico del acervo cultural –la denominada cultura básica– tanto en el ámbito simbólico como en el profesional. Y, tanto la participación social como el ejercicio profesional exigen de esa incorporación del acervo cultural básico, «cultura mínima», porque los Estados democráticos fundamentan el ejercicio de la ciudadanía en grandes transferencias de información consensuada; el ejercicio profesional y las dinámicas comunidades de práctica, requieren de cantidades ingentes y continuas de información, con mediación de *textos* de todo tipo. Nadie duda hoy, de que el mantenimiento de la ocupación profesional y la incorporación a las organizaciones emergentes requiere un constante reciclaje de la formación.

Las culturas lectoescritoras aparecen cuando se aplica la función gráfica a la construcción de un sistema de comunicación simbólica. Aunque asociamos escritura y comunicación oral, sobre todo en los casos de la escritura silábica y consonántica, la escritura tiene muchos otros aspectos que permiten identificarla como *otra manera de hablar*, un campo nuevo de producción simbólica[16] creado por el hombre, un nuevo espacio para la actividad mental, un nuevo ecosistema para la relación intersubjetiva y para los sistemas de acciones que desde ella pueden ser generados. La comunicación maximiza su carácter público más allá de los límites que permite la cultura fundamentalmente mediada por la conversación.

Al codificarse la cultura en un nuevo soporte, la escritura, la hace susceptible de superar un espacio de referencia local y alcanzar espacios de influencia expandidos. La consistencia del soporte aumenta la accesibilidad y reconstructividad del significado y las posibilidades potenciales de reproducción suprimen la condición de presencialidad para la comunicación efectiva con la fuente del significado; se instituye como espacio potencial el universal, se inicia el proceso de «globalización» cultural, del que es una buena prueba la dinámica cultural del espacio definido por el mar Mediterráneo. Los sistemas de escritura introducen un cambio cualitativo en la evolución cultural de la humanidad[17].

Olson, muy acorde con el gusto actual de introducir metáforas espaciales para referirse a cambios culturales, alude a la nueva situación mediante la expresión de

---

(16) G. R. CARDONA: *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa, 1994.
(17) E. HAVELOCK: *Prefacio a Platón*. Madrid, Visor, 1994, v. o.1963.

que –ahora está– «el mundo sobre el papel». El verdadero interés del invento se encuentra en que la invención persigue la construcción de «artefactos literarios»[18] cuyas propiedades hacen posible cambios cualitatitvos en la acción comunicativa humana y en las prácticas productivas, siendo ésta la base de los procesos de transmisión cultural y el cemento y la energía de la estructura y actividad del sistema social. No estamos meramente ante un mero sistema de registro del habla[19]. La técnica de la escritura podrá investigarse desde el punto de vista del desarrollo de sus virtualidades comunicacionales y desde el de sus virtualidades ecológicas para la producción de actividad mental[20]. No se olvide que es la escritura la que proporciona al sujeto la conciencia de la estructura de la lengua y con ella la posibilidad de convertir la lengua en objeto de investigación.

Al modificarse el medio de comunicación se contribuye sustancialmente a la transformación de las prácticas sociales e institucionales. Es decir, que además de constituir la escritura un nuevo *registro nemónico* implica una renovación de las funciones de la acción social y una renovación, también, de la actividad dentro de la función epistémica o de conocimiento. Se produce como una impregnación lecto-escritora de la cultura. En las sociedades lecto-escritoras prácticamente toda la actividad social se encuentra total o parcialmente mediada por esa técnica. Precisamente muchos autores indican que la escritura se encuentra en la raíz misma de la de la dinámica hacia la complejidad social. Todo ello implica que el estudio de las competencias lectoescritoras no deben únicamente ser analizadas desde la pedagogía de la lectura y la escritura, sino desde la afectación que los sistemas de comunicación producen dentro de la totalidad de la organización social. Por eso hemos superado una concepción alfabetizadora de la Educación de Personas Adultas para situarnos dentro de una perspectiva de formación general, profesional y sociocultural. Pero, hemos terminado el siglo pensando que las personas adultas sujetas de formación siguen identificando un segmento poblacional con necesidades especiales. Porque el analfabetismo y el uso limitado del acervo cultural lectoescritor no constituye únicamente una fuente de marginación cultural sino una evidencia de distanciamiento generacional. Si ha de mantenerse el cemento social intergeneracional todos deben incorporarse a la sociedad lectoescritora; y, no basta con aprender a leer, hay que incorporarse funcionalmente como actores sociales, aprender a «leer» ese «mundo sobre papel», del que separan más cosas que la mera competencia lectoescritora: separan compromisos y afiliaciones con los temas y separan los diferenciales emocionales asociados a los temas.

Goody concluye su libro con la siguiente afirmación: «Tanto desde un punto de vista cognitivo como sociológico, la escritura ha sido la "civilización", la cultura de las ciudades»[21]. Una ciudad, respecto a la aldea de las culturas de oralidad, no es meramente un espacio estructurado de habitación, sino también un sistema organizado de producción;

(18) D. R. OLSON: *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa, 1998, p. 14.

(19) J. GOODY: *Entre l'oralité et l'écriture*. París, PUF, 1993.

(20) D. R. OLSON; N. TORRENCE: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1998.

(21) J. GODOY. 1990, op. cit., pp. 295-ss.

precisamente es la escritura la que instituye la posibilidad de mantenimiento y preservación de esta estructura compleja, reconstruyendo la tradición en forma de leyes e instituciones y haciendo de la constancia escrita un componente de la gestión social.

En las sociedades complejas que hizo posible la lectoescritura, se disocia paulatinamente el sistema de producción y el sistema de gestión social de la actividad de formación. Constituirán contextos diferentes: Sistemas de Formación, Sistemas de Producción, Sistemas de Gestión Social. Algunos hablarían de tres sistemas con riesgos de hipertrofia, en posible connivencia ideológica, pero con una evidente autonomía funcional, parecen crecer demandándose unos a otros, pero hablando idiomas cada vez menos intercambiables. No parece viable que los sistemas de formación puedan acomodarse a la diversificación de las demandas de producción, ni las políticas de educación de personas adultas constituir el remedio directo de las imperfecciones del mercado de trabajo o de la distribución equitativa de la riqueza o la oportunidad social. La demanda de formación entre personas adultas seguirá creciendo en extensión demográfica y en profundidad de contenidos, sin que puedan crecer sin límite las oportunidades institucionales. De ahí la importancia del desarrollo de la iniciativa cívica de carácter informal y la responsabilidad política de invertir en ella.

Aunque no sea atribuible causalmente toda la evolución cultural de los últimos 10.000 años exclusivamente a la escritura, la totalidad del período sería incomprensible sin la contingencia que hizo posible un *mundo sobre el papel*. Basten estos indicios para comprender el significado social del analfabetismo y la radical comprensión del mismo por parte de Paulo Freire, cuando propone la alfabetización dentro de un proceso de concientización social. Cada vez se hace más difícil vivir las vidas con calidad en función exclusivamente del conocimiento local, de la oralidad o del grupo de parentesco inmediato. Cada vez cabe menos este localismo en los tiempos modernos.

Estos fueron los motivos por los que la *III Conferencia Europea de Educación de Adultos,* organizada bajo la Presidencia Española de la Unión Europea en noviembre de 1995, incluía entre sus considerandos: «... la educación y la formación *a lo largo de la vida* es fundamento para el desarrollo personal, sociocultural y económico sostenido y sostenible de la Comunidad». Y manifestó en el cuerpo de la Declaración: «En nuestro mundo *las personas adultas han de ser consideradas como sujetos genuinos de educación y formación* a lo largo de toda su vida, independientemente de toda consideración de edad, sexo o condición socioeconómica, o de falta de oportunidad durante su pasado formativo». La formación deja de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresa el «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI», presidida por Jacques Delors; en ese Informe se indica: «la educación *durante toda la vida* se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI»[22]. Los pedagogos, los psicólogos y los políticos debemos profundizar en las consecuencias de estos enunciados si queremos llevar a la par los acontecimientos socioculturales, la reflexión sobre las acciones y los planes de formación, incluso las teorías generales sobre los procesos educativos. La educación de las personas adultas sigue reflejando

(22) J. DELORS: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996, p. 21.

institucional y políticamente la compensación de una fractura generacional en temas de titulaciones, acreditaciones.

Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital. La teoría de la educación debe incorporar este hecho realmente, no por la vía puramente metafísica de la «persona humana», sino por la vía real de incorporar en la reflexión la condición adulta, la tercera edad... y las condiciones reales de acciones de formación en estas etapas de ciclos vitales, desde el principio y por principio.

En el caso de la denominada Sociedad de la Información, Negroponte lo expresa con toda claridad: «la verdadera división cultural va a ser generacional»[23]. Cuando en nuestro entorno un grupo de adultos discute el tema de la sociedad informatizada, la mayor parte de las veces, es que tienen en casa niños o jóvenes que manejan ordenadores o manipulan interfaces informáticos.

LA FORMACIÓN DE LOS ADULTOS DESDE LOS PROBLEMAS CULTURALES NO RESUELTOS Y LA METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN

La reflexión sobre la *educación* y *formación* de las personas adultas en la última mitad del siglo XX estimo que se organizaba en torno a la idea de una *cultura disponible, desigualmente accesible, comunitariamente exigible* para el desarrollo del sistema científico y técnico, para el mantenimiento del mercado de trabajo dentro de la evolución productiva de las organizaciones, como garantía de una distribución equitativa de la riqueza y para el mantenimiento de la identidad participativa en las comunidades de práctica[24].

METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN Y DEL ANALFABETISMO

Por la velocidad de evolución cultural en todos los ámbitos del sistema social, comprobamos que sin la mediación activa de la lectoescritura, se expandía el acervo cultural inaccesible, el espacio de prácticas indisponible.

El primer indicio de la metamorfosis fue la aparición del concepto de *analfabetismo funcional*. Muchos autores tomaron la situación como un dramático «nuevo punto de partida»[25]. El analfabetismo funcional, de límites difusos, se valoraba como problema silencioso y perverso, catástrofe cultural. El número mágico de analfabetos funcionales era el 30%; si la cata era muy exigente, como la realizada por Roland Barthes, entonces, uno de cada dos franceses aparecía como analfabeto funcional[26]. Parte de la reflexión sobre la terapéutica alfabetización funcional, se centraba en el gusto, afición y afiliación a las prácticas de lectura;

---

(23) N. NEGROPONTE: *El mundo digital. Un futuro que ha llegado*. Madrid, Ediciones B, 1999. Nótese que el título original es aún más radical: «Being digital» (existencia digital).

(24) J. GARCÍA CARRASCO; A. GARCÍA DEL DUJO: *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 1997. En la obra colectiva, diferentes autores proponen variadas perspectivas desde las que considerar la educación y formación de personas adultas.

(25) L. O. LONDOÑO (coord.): *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid, Popular, 1990.

(26) R. BARTHES: *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, Seuil, 1972, p. 15.

otros, incluían como síntoma la corrección ortográfica, otros añadían la habilidad argumentativa. Al ir calibrando la *cultura indispensable*, cada vez era más alta la estimación del analfabetismo funcional y cada vez eran más novedosos los ámbitos en los que se reclamaba alfabetización funcional. Lo que algunos han empezado a denominar los *nuevos analfabetismos*. Y es que la comprensión del mundo podemos representarla como un proceso de legibilidad. Da Veiga Neto lo indica con claridad, en un texto que aduce J. Larrosa:

Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que quieren decirnos[27].

Cuando H. Bloom escribe un libro con el propósito de «enseñar a leer», no se trata de un libro de primeras letras, sino un texto que orienta por un itinerario de *alfabetización literaria*. En la mejicana «Gaceta Universitaria» (15/07/2002) un profesor ingeniero alertaba ante el riesgo que representa el *analfabetismo tecnológico*, que permanece como tal riesgo aunque sea compatible con conocimientos enciclopédicos. El profesor alude a lo que otros llaman exigencia de *alfabetización informática*, cuyo mínimo pasa por la construcción y manipulación de documentos mediante un «procesador de textos» en una computadora. Otro profesor calificaba el monolingüismo como otro forma de analfabetismo, dado que el mundo global que soporta Internet, a pesar de todo, se expresa en inglés. Si uno recoge en un puño lo que ha sido su actividad como profesor tal vez sea razonable estimar que ha sido una dedicación exclusiva a la *alfabetización cognitiva*. Si como se ve, la metafórica de la lectura[28], cada vez es más empleada en la narrativa referida a la educación y la formación, no debe extrañar que algunos expresen la necesidad de que la alfabetización nos debe acompañar como proceso y como práctica a lo largo de la vida. D.A. Moreira entiende esa actitud como el remedio «o mal nosso da cada día». Mark Greenberg denomina *alfabetización emocional*, a la aplicación de un programa de mejora de la conciencia, el reconocimiento y la gestión personal de las emociones[29]. La manera como se extienden los denominados hábitos de riesgo para la salud, tanto hábitos de consumo (tabaco, alcohol, drogas), como hábitos inadecuados de implicación en las prácticas (estrés)[30], postulan *alfabetización sanitaria* o cultura de la corporalidad[31]. El fomento de

---

(27) J. LARROSA: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 29.

(28) H. BLUMENBERG: *La legibilidad del mundo.* Barcelona, Paidós, 2000.

(29) D. GOLEMAN: *Emociones destructivas.* Barcelona, Kairós, 2003. El libro comenta un Seminario entre especialistas de diversas disciplinas y el Dalai Lama, sobre el tema de las emociones.

(30) J. GUIMON: *Salud mental relacional. Concepto, etiología y diagnóstico.* Madrid, Core Academia, 2001.

(31) J. GIL MORALES-NIETO: *Psicología de la salud. Aproximación histórica, conceptual y aplicaciones.* Madrid, Pirámide, 2004.

un humanismo de pertenencia al mundo de la vida que promueva los fundamentos de una cultura ambiental, se apoya en la *alfabetización etológica*: «Conocerse a sí mismo como organismo consiste, pues, en establecer unos cuantos principios básicos comunes a todos los sistemas vivos»[32].

Los riesgos reales a los que un humanismo de dominancia –que funda la calidad del progreso en la *conquista* permanente– somete a la biosfera, postulan en el proceso cultural una *alfabetización ecológica*[33] *(alfabetización artística, alfabetización matemática...)*.

La respuesta cultural a la demanda formativa, respecto a estos problemas culturales y sociales no resueltos, afecta a todo el sistema cultural y no meramente a su taller más programado: el Sistema de Enseñanza o a un programa de instituciones de educación de adultos, más o menos formales.

Yo creo que está implicado el aprovechamiento del flujo de *divulgación de conocimiento*, de producción de textos con el objetivo de desarrollar la comprensión de la legibilidad del mundo, mostrando la evidencia de que al hacer el mundo de la vida más legible se hace el de la humanidad más transparente: *divulgar*. En segundo lugar, que los medios de comunicación de masas construyan sus planificaciones desde la comprensión de esta necesidad de la *audiencia*. Para que el sujeto particular se implique, comprometa y se afilie a esta corriente de deliberación sobre el mundo y la vida, para en ella fundar su moralidad. En la «Sociedad de la Información» se hace de nuevo imprescindible leer, quedar fascinado en la lectura, quedar prendido en la comprensión de lo comprendido: *leer*. De ello deduzco que la mejor manera de alfabetizar, la mejor manera de prevenir los diferentes analfabetismos, la mejor de sostener en la alfabetización durante toda la vida, consiste precisamente en algo tan elemental como enseñar a leer, contagiar la fascinación por la lectura y dejar que cada uno en el inmenso amazonas de información en fluidez constante, que identifica la sociedad contemporánea, vaya encontrando sus propios itinerarios. Será su sensibilidad la que le guíe prestando atención a la señales que va marcando la divulgación. La mejor ayuda que puede prestar el Sistema de Enseñanza en las primeras etapas es esta de prender el gusto, y el refinamiento en el gusto, por la lectura: una clave está en la maestría de las primeras letras, conscientes de que la sociedad alfabeta tiene muchos enemigos.

LAS FORMAS DE LA ALFABETIZACIÓN, LAS FORMAS DE LA FORMACIÓN

J. Trilla reconoce la importancia y el perspectivismo de toda taxonomía. Entre las clasificaciones de las acciones de formación, tal vez la más extendida y apoyada con firmas prestigiosas, sea la de educación *formal*, *no formal* e *informal*[34]. Por la denominación pareciera que se presentan con un gradiente cuya tensión culmina en la formal. Pero entendemos que la eficacia de toda acción pedagógica, como el destino de toda andadera, se ha de medir por su tendencia a que el tutelado

(32) L. MARGULIS; D. SAGAN: *¿Qué es la vida?* Barcelona, Metatemas, 2001. La frase citada pertenece a Niles Eldrege en el prólogo del libro.

(33) N. ELDREDGE: *La vida en la cuerda floja. La humanidad y la crisis de la biodiversidad.* Barcelona, Metatemas, 2001.

(34) J. TRILLA: *La educación informal.* Barcelona, PPU, 1986.

persista en la búsqueda de la meta y el tutor deje de ser necesario. En este sentido se invierte la dirección de la jerarquía y todas las formas de educación tienen puesto el norte hacia el fortalecimiento, durante todo el arco de la vida, de un saludable estado de educación informal: el estado de informalidad se transforma en la meta. La persona educada es aquella con capacidad de extraer significado y construirlo desde del acervo cambiante de la cultura por itinerarios que autónomamente construye. De hecho mientras más cultivada es una persona, cuanto mejor es su formación, de mayor autonomía da muestra en la selección de prácticas culturales, mayor deliberación dedica a los acontecimientos que se ofrecen a su experiencia, más cuidadoso consumidor de cultura es. La taxonomía presenta, pues, la paradoja de que la meta de la educación formal es el aumento de la habilitación para, para prácticas, iniciativas sociales, acciones cívicas, la educación informal permanente y autónoma.

Aunque lo habitual es plantear aquella triarquía en el contexto cultural próximo, un famoso trabajo de S. Scribner y M. Cole, la sitúan en el contexto cultural global[35]. Tanto las culturas de oralidad primaria, que no poseen en su repertorio técnico sistemas escritores, como las culturas lectoescritoras, tienen sus propios sistemas de preservación de experiencia y sistemas de procedimientos para maximizar la eficacia en la incorporación cultural. Se puede apreciar ésto si se analiza comparativamente el procedimiento de incorporación cultural presente en la estructura del *rito* y en el procedimiento, que con la misma intención, estructura la *lección*; el mismo análisis podríamos realizarlo para el artificio oral de la *parábola* o para el artificio planificado en el proceso de enseñanza que configura una *unidad didáctica*. Podríamos en todos los casos verificar la presencia de tácticas para la atención, estrategias para facilitar la retención, para la recuperación del significado sin alteraciones de bulto, para alentar la actitudes o para promover la identificación con modelos valorados. En todas las culturas podrían aislarse, con apariencias más o menos resaltadas, las intenciones de las prácticas, su diseño facilitador de experiencia, los elementos que en la misma son testigos de experiencia acumulada por tradición, su condición de contexto para el conocimiento por participación. Es decir, con mayor o menor fortuna, según sea la familiaridad con cada género cultural, se podrían seleccionar ejemplos de cada categoría de la triarquía que comentamos.

Los caracteres de la transmisión cultural informal

Trilla, después de pasar por el calibrador cada uno de estos medidores se decide por la propuesta siguiente: «La educación informal es la que se produce mediante procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos»[36]. Para ejemplificar este criterio de discriminación, pone como ejemplo el Museo. Su función es de exhibición y custodia, de muestra representativa de un acervo cultural; la función de incorporación cultural, la efectividad educativa cae del lado del visitante; mostraría así su *vertiente informal*; un gabinete interno al museo puede planificar programas para maximizar los efectos culturales

(35) S. Scribner; M. Cole: «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», en *Infancia y Aprendizaje*, 17 (1982), pp. 3-18.

(36) J. Trilla, 1986, op. cit., pp. 224-225.

de la visita, mostrando, por esta vía, la *virtualidad no formal* del museo. Yo añadiría que muchos museos, especialmente lo de antropología, tienen laboratorios donde se investiga, se realizan tesis de doctorado y se planifican programas de formación de investigadores. En este rincón del museo estaría su ámbito *formal*.

No quiero entrar en discusiones sobre lo formal o informal, porque la distinción es útil, aunque al tiempo que clarifica el horizonte con su ley, oculta para conseguirlo parte de la riqueza del panorama. Por ejemplo, esconde que la medida en que la intencionalidad educativa sea distinguible en una práctica depende, también, de la potencia discriminativa del observador y del grado de formación del sujeto que participa en las prácticas, de su nivel de participación. Las gentes que llevan sus hijos a prácticas culturales del folklore local tienen cierta conciencia de que la participación contribuye a la construcción de identidad cultural. Que no tenga necesidad de especificarse la intención como advertencia a los participantes, se debe al hecho de que las culturas depuran evolutivamente los procedimientos y por economía mental, terminan cristalizándolos; la especificidad del proceso es sólo tácita. En ello funda su pedagogía el ritual o la liturgia con el eterno retornar de los misterios. La participación en el ritual y los estados actitudinales del participante completan los ingredientes para que el *mecanismo* del ritual ejercite su labor de talla sobre el pensamiento y el sentimiento, provocando desde la participación enraizamiento de la afiliación. El otro caso sería el del crítico de arte, estudioso sistemático de movimientos artísticos, el cual encuentra el «texto» privilegiado para su estudio, precisamente en el museo: allí está su aula de estudio, allí están los maestros y sus magistrales lecciones.

Las culturas orales no tenían explícitamente instituciones de formación, ni profesionales de formación, ni programas acreditables de formación. Sin embargo, sus rituales fueron instituidos con una función expresa y clara de formación de identidad, de promoción de participación, de acrecentamiento de afiliación a la comunidad cultural; por esta vía transmitían contenidos de experiencia, valoraciones de experiencia y diferenciales sentimentales asociados a la experiencia.

Los caracteres informales de la formación planificada

Aparentemente una lección, aporta contenido cultural preservado *objetivamente* en el texto, lo que permite prácticas objetivadas y *manifiestas* de elaboración de significado mediante un complejo sistema de *procedimientos precisados* de «tratamiento de los textos», cuya justificación a varios niveles se declara explícitamente. Sin embargo, la significatividad del propósito llega al alumno con *ambigüedad* (p.ej., la justificación del aprendizaje de complejos ejercicios de álgebra, en la enseñanza secundaria, únicamente se mostrará palpable en determinados campos de conocimiento en el nivel universitario); una cosa es la explicitación textual del objetivo pedagógico y otra muy distinta la claridad con la que aparece la intencionalidad y el sentido de la práctica en la que el objetivo pretende cumplirse. Las tareas en la educación formal se diseñan y construyen en la encrucijada de estos dos bancos de ambigüedad. La tarea se plantea, en consecuencia, como una *ficción estratégica*. Puesto que se trata de que uno aprenda (no sabe) y es otro el que diseña la tarea, la vaguedad en la zona de construcción del conocimiento es sistemática, no incidental. Por eso deja únicamente un margen relativamente estrecho

para el aprendizaje significativo. Precisamente a esa zona la denominó Vygotsky «zona de desarrollo potencial». La planificación, la intencionalidad, la estructura de significación de la tarea no es real es propositiva, intencional. «Se trata de un ideal, una plantilla, un mapa por el que nos guiamos para crear una sucesión organizada de conductas en el tiempo»[37]. ¿Qué motivos tenemos para considerar que la intencionalidad se encuentra mejor definida en el discurso planificado de la lección, que en la estructura de la acción decantada por la tradición que contienen los rituales de la vida cotidiana? Que unas se acrediten y otras no, no es razón suficiente para medir intencionalidad; la explicitación del procedimiento y la razón pedagógica no es garantía suficiente para la asimilación significativa de una tarea cultural.

Manténgase, pues, la utilidad de la triarquía para la catalogación de ámbitos de formación, porque facilita un mapa de las prácticas con que organizar la gestión de la oferta política de las mismas en proyectos culturales. Pero esta triarquía no puede ser la fuente de los juicios de valor sobre los diferentes dominios de la formación. La comunidad no puede tomar las instituciones formales como fábricas de hombres con compromiso de garantía. Pueden darse comunidades de práctica en muchos dominios, para bien o para mal, en las que se encuentre mucho más y mejor garantizada es formación, de hecho.

LOS DOMINIOS CULTURALES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

Hoy se plantea, la necesidad de aplicar el marco de referencia que hemos planteado para la formación de personas adultas, dentro de una nueva contingencia cultural. Trabajo apasionante que se encuentra abierto y por hacer; aún dominado por la «tecnofantasía», la «tecnoescatología» y el arte de la anticipación y la adivinatoria. F. Sanz Fernández y J. C. Sanz Bachiller han publicado un *libro* que titulan *Internet como fuente de información y documentación sobre la educción y formación de personas adultas*[38]. El documento es en sí mismo un testimonio de la contingencia y de lo que se puede hacer. En primer lugar calificaríamos el documento de *texto híbrido* porque, parte de la documentación se presenta en soporte papel y parte en CD-rom; el CD-rom proporciona las aplicaciones necesarias para que el lector, auxiliado por la tecnología, tenga posibilidad de acceder a un verdadero *hipertexto*, texto virtual, con capacidad de acceso a información que no se encuentra ni en el libro ni el CD-rom, sino en numerosos *servidores* de información que alimentan otros tantos *Web-master* en las correspondientes instituciones; para acceder a esa información es imprescindible estar conectado a *internet*; se convierte en *cultura disponible* una inagotable documentación, que no está en Alejandría, sino en el ciberespacio. Los autores tutorizan las búsquedas mediante

(37) D. NEWMAN; D. GRIFFIN; P. GRIFFIN; M. COLE: *La zona de construcción del conocimiento.* Madrid, Morata, 1991.

(38) F. SANZ HERNÁNDEZ; J.C. SAN BACHILLER: *Internet como fuente de información y documentación sobre la educación y formación de personas adultas.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.

un plan que guía el interés del estudioso hacia múltiples itinerarios de indagación. El objetivo es crear un espacio de formación para quien desee especializar su tiempo en el tema de las comunidades de práctica en el ámbito de la educación de personas adultas. Los dos autores han creado un sistema para el *tecnoestudio* del tema, virtualmente inagotable, porque las *direcciones URL de lugares* que proporciona, en su mayor parte evolucionarán y migrarán en el tiempo, actualizando la información y convirtiendo el documento inicial en un fractal de información virtualmente sin límite.

LO QUE DE VIRTUAL TIENE EL CIBERESPACIO LO DESCUBRE LA CREATIVIDAD DEL SER HUMANO EN EL MANEJO DEL CÓDIGO

La metafórica del ciberespacio y la literatura de acompañamiento, proporcionan con insistencia una representación de la contingencia cultural tecnológica *nuevo mundo, nueva vida*; para sorprendernos aún más los califica de *mundo virtual* y *vida virtual*. N. Negroponte lo confirma «la informática ya no se ocupa de los ordenadores, sino de la vida misma»[39]. Ese mundo virtual se imagina como un huracán imponente que devora en su vórtice al pasar la cultura del libro. Por si quedara alguna duda, el mismo Negroponte, fundador en 1985 del *Media Lab* en el Instituto Tecnológico de Massachussets, testimonia un cambio de los átomos por bits: «No me gusta leer porque soy disléxico. De niño leía los horarios de los trenes en lugar de a los clásicos y disfrutaba imaginando conexiones perfectas entre recónditos pueblos de Europa»[40]. El interés en la lectura lo sustituía por el interés en la conexión. En las conversaciones el *aggiornamento*, el estar al día, se expresa con el «tengo Internet en casa». La red se ha hecho sinónimo del ciberespacio, en el principio de este mundo está el «clic»[41]. Su nacimiento está consagrado por una profecía de libertad[42]. No es un espacio de ingenieros y técnicos, sino que la tecnología más avanzada será un ámbito en el que nuestras vidas serán afectadas. Esta es la perspectiva desde el artefacto.

Si tomamos la perspectiva desde el sistema técnico, la tecnología adquiere sentido y función vinculada al conjunto de actores intencionales (seres humanos)[43], que gestionan y emplean la tecnología en comunidades de prácticas. Cultura técnica es la profundización en el significado del sistema técnico y la participación en el compromiso con las prácticas que medie[44]. La racionalidad aparece como la articulación de secuencias de acciones en forma de *proyectos*. La tecnología informática más avanzada puede aplicarse a acciones triviales, como mandar un correo electrónico, o a la construcción de artefactos que *emulen* funciones mentales de los seres humanos, como la

(39) N. A. NEGROPONTE, 1999, op. cit., p. 20.

(40) Íd. Íd, p. 17.

(41) A. L. SHAPIRO: *El mundo en un Clic*. Barcelona, Grijalbo, 1991.

(42) I. de S. POOL: *Tecnologies of Fredom*. Cambridge-Massachusetts, Harvard Univ. Press, 1983.

(43) E. AIBAR; M. A. QUINTANILLA: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona, Horsori, 2002.

(44) Íd. Íd.

(45) Ph. N. JOHNSON-LAIRD: *El ordenador y la mente*. Barcelona, Paidós, 2000.

denominada *Inteligencia Artificial*[45]. De hecho, la tecnología informática y telemática, se encuentra vinculada a tres grandes revoluciones culturales: una revolución en los sistemas de intercomunicación, una revolución en la estructura, las funciones y la gestión, de las corporaciones que controlan la producción y el flujo de bienes y servicios, y una revolución en las relaciones entre el hombre y la vida. La evolución acelerada de estas transiciones tecnológicas confirma que nuestra comprensión del mundo se encuentra articulada con nuestras acciones en el mundo[46]. La realidad de la tecnología se prolonga en la realización de sus virtualidades. Estas virtualidades no brotan de la tecnología como de un código genético, sino que proceden de diseños y proyectos, concebidos y producidos, por comunidades de actores intencionales. Plantearse, pues, las relaciones entre el ciberespacio y la formación, equivale a observar etnográficamente las prácticas de los seres humanos en el ciberespacio; incluye además, explicitar el compromiso con la formación en el ciberespacio mediante prácticas de diseño y proyecto de espacios formativos, planificados y gestionados como zonas de construcción del sujeto, instituciones de formación. El sistema tecnológico realiza su virtualidad en los diseños y proyectos que el código posibilita, la *cibercultura* expresa el sistema de usos de la tecnología y el sistema de prácticas de las *cibersociedades* o comunidades virtuales. La pedagogía en el ciberespacio, por lo tanto, no sólo tiene oportunidad para la crítica de las prácticas ciberculturales, también tiene responsabilidad de deliberación sobre diseños y proyectos de procesos culturales y la exigencia de un perentorio compromiso de familiaridad con un entorno de práctica, del que tan sólo someramente sabemos la medida real en la que afecta significativamente al sentido de la experiencia vital. No sabemos la medida en la que la virtualidad de la tecnología, articulada a la deliberación de diseños y proyectos tecnológicos, puede contribuir a la calidad de vida de las comunidades humanas. Referidos a las personas adultas no basta ver lo que hacen, ni siquiera lo que se podría hacer en el estado actual de desarrollo de la virtualidad de la tecnología, sino que se deben emprender diseños y proyectos que extraigan virtualidad formativa de las posibilidades del ciberespacio. Esto nos aboca a una cuarta revolución, la que se asocie al desarrollo de prácticas culturales en el ciberespacio[47]. Lo demás es *ficcionalidad*, ejercicios de imaginación.

Lo que de real tiene el ciberespacio es lo que los seres humanos hacen en él y lo que observan en él

Los auténticos diseños de aplicaciones para la formación, que permitan la institucionalización de comunidades de prácticas formativas, no podrán llevarse a cabo sino dentro de redes de agentes intencionales, multidisplinares. Con lo cual, a la comunidad de práctica y entendimiento en el ciberespacio, ha de preceder la comunidad de agentes cuyo entendimiento social se proyecte a la creación, producción y gestión del diseño de un espacio virtual para esa comunidad.

La mediación tecnológica TIC permite comunidades de práctica imposibles sin ella. Algunos autores a las comunidades

(46) F. Broncano, 2000, op. cit. p. 117.

(47) P. Mayord; J. M. de Areilza: *Internet, una profecía.* Barcelona, Ariel, 2002.

mediadas por esa tecnología las denominan «comunidades virtuales», yo creo que son comunidades reales, cuya particularidad consiste en tomar para su cementación la mediación tecnológica. La observación participativa mostrará las calidades de sus parámetros estructurales y sus valores para la construcción de identidad en la comunidad. Lo que es evidente es que la tecnología permite estructurar comunidades de práctica y aquí es donde aparece el reto para las agencias de formación. Empezamos sorprendiéndonos por la posibilidad de la las «instituciones formales a distancia». Lo que estimo que más se vislumbra en el futuro, en el ámbito de la educación de adultos, es la posibilidad de infinitas iniciativas formativas informales de acción cívica que expresen el imprescindible compromiso de hacer accesible la cultura para todos a lo lago de toda la vida. Es fascinante lo que se adivina y en lo que todos tenemos que comprometernos en cambiar.

FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL CON PERSONAS MAYORES

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA*
AGUSTÍN REQUEJO OSORIO**

RESUMEN. En el marco de una realidad sociodemográfica que ha asentado y que acrecienta poco a poco el interés hacia las personas mayores, la educación de y con personas mayores se ofrece como una magnífica propuesta que, desde múltiples y diversas actividades y espacios socioeducativos, transciende lo meramente formativo para convertirse en una opción vital. En esta línea, en el artículo defendemos la idea de una acción educativa profesionalizada con personas mayores en contextos no formales en torno a tres ejes básicos: la activación física y mental, el desarrollo de roles sociales significativos y el desarrollo personal. Por último, en el texto se describen los programas universitarios para mayores y las aulas de la tercera edad como dos tipos de escenarios en los que se ejemplifica los nuevos planteamientos educativos con personas mayores.

ABSTRACT. Within the framework of a socio-demographic reality where the interest in the elderly has been consolidated and is growing little by little, the education of and with them appears as an excellent proposal. Through many different activities and socio-educational areas this proposal goes beyond what is mere information to become a life option. Following this line of thought, the article backs up the idea of a professionalized educational activity with the elderly in non-formal contexts, which is centred around three key points: physical and mental stimulation, development of relevant social roles and personal development. Finally, university programmes for the elderly and elderly classrooms are described as two types of settings where the new educational approaches with the elders are shown.

(*) Universidad de Salamanca.
(**) Universidad de Santiago de Compostela.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 45-66
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL ENVEJECIMIENTO

El análisis de la investigación gerontológica realizada en los últimos años muestra, de forma clara, que los factores que explican el envejecimiento exitoso, predicen una buena salud e incluso la longevidad de las personas, pueden resumirse en el desempeño de roles sociales significativos, una visión optimista sobre la vida, una autoimagen positiva y una adecuada capacidad funcional. Teniendo presente estos factores, así como los cambios de tipo psicosocial, afectivo y cognitivo que ocurren en las últimas fases del ciclo vital, la educación en la vejez propone un tipo de intervención mediante la cual se trata de descubrir el mejor modo de ayudar a las personas a reconocer las posibilidades que las diferentes fases y momentos de la vejez ofrecen, tratando de favorecer un mejor ajuste y una mayor satisfacción vital y, en consecuencia también, el mantenimiento de óptimos niveles de calidad de vida, al tiempo que potenciar los aspectos positivos de tales cambios o, en su caso, disminuir sus efectos más negativos.

Desde un punto de vista pedagógico esto implica reconocer algunos elementos distintivos de la vejez respecto de otras fases de la vida y su reconceptualización en términos educativos. Mencionamos a continuación, de modo sintético, tan sólo algunos de estos aspectos diferenciales y específicos en torno a las nociones de percepción temporal, potencialidad cognitiva, aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo, soledad..., asumiendo la idea de que su análisis en profundidad debe configurar el armazón conceptual básico del conocimiento pedagógico sobre los procesos de envejecimiento.

En primer lugar, la *percepción temporal* sobre la conciencia de finitud de la vida va necesariamente unida a tener presente determinadas expectativas sobre las posibilidades del individuo con el paso de los años, sobre la realidad de determinadas oportunidades sociales, de aprendizaje y de interacción social y, sobre todo y fundamentalmente, va unida también a la propia idea y conciencia de la muerte. De este modo, la conciencia sobre el marco temporal y limitado de la vida y sus implicaciones educativas se convierte en un factor limitador de las expectativas personales y, consecuentemente, de determinadas tomas de decisión, como por ejemplo, las relacionadas con la participación en actividades o programas culturales y/o educativos. Algunos autores como R. H. Moody (1985) han desarrollado esta idea en torno a los principios de finitud y de autodesarrollo. En síntesis, se plantea la necesidad de reconocer, en el tema de la educación de personas mayores, que la estructura temporal de la última etapa de la vida difiere cuantitativa y, más aún, cualitativamente de la estructura del tiempo en la infancia, la juventud o en la madurez, lo que limita una efectiva comprensión de los objetivos, propósitos, valores, creencias, necesidades e intereses asumidos por los individuos mayores. Este es un aspecto que no está convenientemente estudiado aún. Del mismo modo, y por otro lado, necesitamos conocer mejor cómo las percepciones temporales del pasado, del presente y del futuro aparecen representadas en el pensamiento de los sujetos y en qué medida el desequilibrio en este tipo de percepción del tiempo vital afecta sus estilos de vida. Por ello, la labor del educador especializado en gerontología[1] es tratar de re-equilibrar la percepción del tiempo en el sujeto,

(1) Asumimos aquí los planteamientos de la *gerontología educativa* en tanto que ámbito disciplinar que trata de delimitar un espacio científico que equilibra adecuadamente los dos planos

favorecer una relación ponderada entre las limitaciones y las posibilidades, sin fomentar falsas ilusiones que oculten la realidad del envejecimiento o, por el contrario, sin caer en el derrotismo y la ausencia de esperanzas que limiten las posibilidades de desarrollo personal. Para ello, sin duda es necesario aprovechar pedagógicamente los recursos de la reminiscencia y reforzar la idea de que el presente y el futuro está verdaderamente abierto y que el enriquecimiento personal es siempre una posibilidad.

En segundo lugar, el concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* introduce hoy una categoría orientadora de las políticas educativas para la reorganización de los sistemas de enseñanza y la construcción de la sociedad del conocimiento. Se entiende así el aprendizaje como un resultado de la educación, reconociendo esencialmente dos hechos interrelacionados: que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (y no en un período determinado de la vida de una persona) y que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (y no únicamente en el sistema escolar). Enteder el aprendizaje como un resultado esperable de la educación, la formación y la capacitación en personas mayores implica también aumentar la consideración de la potencialidad y la capacidad cognitiva para el aprendizaje a todos los sujetos, independientemente de su marca cronológica, así como su dignidad como sujetos de aprendizaje. Al mismo tiempo, implica ampliar el marco de actuación educativa a todos aquellos escenarios sociales y culturales definidos, tanto desde el ámbito de la educación formal como, y muy especialmente, de la educación no formal.

En línea con lo anterior, la noción de *potencialidad cognitiva* conduce a considerar que las posibilidades de cambiar y de aprender a lo largo de todo el curso de la vida dependen de factores cognitivos, pero muy fundamentalmente también de los contextos sociales, culturales y mediacionales. Si se acepta además que el desarrollo individual no se realiza nunca en un marco social estable, sino que existen cambios importantes de una época a otra y que la variabilidad individual en función de estos contextos aumenta a medida que el ciclo vital avanza, entonces esto significa que el diseño y desarrollo de programas en gerontología educativa debe atender la influencia de los efectos generacionales y «de cohorte», las funciones evolutivas diferenciales para distintas dimensiones del desarrollo cognitivo y la «sensibilización» de los adultos y ancianos ante determinados programas de intervención socioeducativa, en función de la naturaleza de esos contextos (familiar, laboral, comunitario...), así como de variables como son el género, la edad, el nivel educativo o el nivel de salud..., todo ello con objeto de buscar una adecuada efectividad de la propuesta socioeducativa.

Por otro lado, la idea de *envejecimiento activo*, propuesta últimamente por los organismos internacionales (por

---

contenidos en la educación de y con personas mayores, el pedagógico y el gerontológico. Sin este equilibrio fácilmente se caerá en un reduccionismo que poco o nada añade a ámbitos disciplinares ya existentes como son la educación (social) de adultos (desde el lado educativo) o la gerontología social (desde el gerontológico), más aún si se considera que gran parte de los planteamientos de una y otra son perfectamente aplicables y asumibles en la educación con personas mayores. Por otro lado, entendemos el término equivalente al de *pedagogía gerontológica*. Utilizamos preferentemente la expresión derivada del término inglés *Educational Gerontology* dada su mayor aceptación internacional.

ejemplo la OMS) como objetivo de las políticas sociales y de salud, definido en tanto que proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, remite a la necesidad de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. Desde el punto de vista educativo, las propuestas de intervención se basan en ofrecer un marco de actividad en consonancia con este fin del envejecimiento activo, pero transciende este único objetivo buscando desarrollar una actitud, una nueva filosofía vital, un nuevo modo de vivenciar la vejez. Este nuevo estilo de vida activo pasa por relativizar la influencia biológica y social de la edad cronológica y por eliminar determinadas formas sociales institucionalizadas fuente de prejuicios y estereotipos negativos hacia las personas mayores.

Por último, el tema de *la soledad individual y generacional en la vejez* resulta ser también otro aspecto específico básico para entender en su complejidad la dimensión educativa en la vejez. La soledad de los mayores está asociada generalmente al fin de la crianza y convivencia con los hijos, de la ocupación laboral y, en muchos casos, del alejamiento de los contextos espaciales y afectivos que marcaban las referencias espacio-temporales y vitales para el sujeto. Los cambios culturales y la inmediatez de los acontecimientos sociales definen el aislamiento generacional, la incertidumbre económica, el alejamiento de la salud, de los amigos y de los seres queridos y la transformación y, sobre todo, la percepción del propio cuerpo como un obstáculo, muestran, en ocasiones con notable crudeza, el aislamiento individual. Ambos tipos de aislamiento explican y definen la soledad como uno de los problemas más importantes de la vejez. Por ello, la educación en esta etapa se plantea fundamentalmente como una oferta de comunicación e interacción humana, una propuesta para el desarrollo personal que trata de recobrar, mantener y/o aumentar un proyecto vital *junto a otros*. En consecuencia, la acción pedagógica en la vejez y/o para personas mayores, se sustenta en una oferta educativa y cultural que integra aspectos individuales y sociales. Por un lado, el carácter social (socialización o resocialización, entendido como inserción y mantenimiento del individuo en sociedad) es un aspecto fundamental de la intervención educativa en la vejez. De ahí que la dimensión educativa en gerontología se propone también proyectar una imagen de la vejez, y de los mayores que rechace la visión cada vez más generalizada que los identifica como «*problema social o carga social*». Es por eso que la educación de y para personas mayores busca alcanzar un modelo de sociedad que, en síntesis, estaría en línea con lo que R. Moody denominaba hace 25 años como modelo o etapa de participación, y más aún, de autorrealización. Precisamente, y desde el punto de vista de los aspectos individuales que señalábamos anteriormente, uno de los principios básicos que la moderna gerontología educativa asume está relacionado con el objetivo de *positivizar* el envejecimiento y la vejez, acentuando las potencialidades del ser humano cualquiera que sea su momento cronológico vital.

La aplicación de todas estas ideas a la educación en la vejez básicamente implica una mayor confianza en el potencial de desarrollo cognitivo y defensa de la idea de cambios en cada período de edad del ciclo vital, proporciona un mayor apoyo a las dimensiones subjetiva e interpretativa del envejecimiento, marca importantes objetivos tendentes a contribuir al desarrollo de *nuevos patrones de socialización*, especialmente en función del género, y permite una mayor concienciación sobre los efectos «ideológicos» subyacentes en determinadas visiones interesadas sobre esta etapa de la vida (Martín García,

1999). Este último aspecto implica básicamente la incorporación al discurso educativo en la vejez de alguna de las ideas aportadas desde la denominada gerontología crítica (Battersby, 1985; Estes, 1991; Townsend, 1981; Walker, 1981; McMulin, 1996). El objetivo educativo de la gerontología se plantea así como liberación de los sistemas de ataduras y de represión representados en la edad cronológica, de la cultura juvenalista, de la dependencia económica y de las creencias estereotipadas sobre la vejez. La educación de personas mayores profundiza entonces en un aspecto del envejecimiento que tiene que ver con un mayor reconocimiento de los derechos de los mayores, así como un mayor compromiso ético en la intervención de los profesionales que trabajan con este grupo de edad, al tiempo que trata de privilegiar y aumentar el papel de los mayores y dar más relevancia a las voces de los ancianos más desprotegidos de la sociedad (los pobres, los enfermos, los menos instruidos)[2].

En suma, todos estos aspectos señalados, y algunos más configuran la dimensión educativa del envejecimiento y alimentan la labor profesional y científica de la pedagogía y de la educación en relación con la vejez y las personas mayores.

OBJETIVOS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL CON PERSONAS MAYORES

Desde nuestro punto de vista es necesario hacer dos consideraciones generales a la hora de definir la intervención educativa en la vejez. Por un lado, que este tipo de intervención puede asumir la mayor parte de los presupuestos teóricos y de actividad promovidos desde la educación (social) de adultos, evitando así una diferenciación inútil y, en el fondo, segregadora entre estas dos edades. De hecho, el término adulto tiene un carácter de categoría abarcativa que incluye en bastantes ocasiones a las personas mayores[3]. Por este motivo, la intervención educativa con adultos mayores puede y debe implementarse en el marco de acciones en las que participan los adultos en general, como pueden ser programas de desarrollo comunitario, actividades propias de la educación popular (participación cívica, recuperación de tradiciones populares...), acciones de educación para el desarrollo, de solidaridad y cooperación social (voluntariado, grupos de autoapoyo y autoayuda, etc.) o en diferentes programas de educación no formal y/o formación básica. Sin embargo, y por otro lado, es necesario considerar también la idea de heterogeneidad, y en consecuencia hay que precisar que toda intervención debe atender al principio de individualidad, en este caso, valorar que cada persona tiene sus propias y específicas capacidades, intereses, necesidades y en consecuencia precisará una atención particularizada, aunque ésta se realice en el seno de un grupo. Por ejemplo, es evidente que no requieren las mismas instituciones, programas y actividades el gran colectivo de mayores que gozan de una aceptable salud, favorables condiciones socioeconómicas y sociales y el grupo aún minoritario que los geriatras definen como población de «alto riesgo». Estos

(2) D. BATTERSBY: «Education in later life: GAT does it mean?», en *Convergence*, 8, (1-2) (1985), pp. 75-81; D. BATTERSBY: «From andragogy to gerogogy», en *Journal of Educational Gerontology*, 2 (1), pp. 4-10, etc.

(3) En este mismo sentido nos parece bastante apropiada la expresión latinoamericana «adulto mayor», puesto que recoge con bastante claridad esta idea de no separación entre grupos de edad.

son los que necesitan cuidados muy particulares. Tomando como referencia el primer grupo, se presenta la siguiente tabla sintética tratando de recoger diversos contextos de intervención educativa con personas mayores[4].

TABLA I
Intervención con personas mayores

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS BÁSICOS	RECURSOS Y PROGRAMAS
1- Atención socioeconómica	Generalizar la protección adecuada en el contexto de las prestaciones económicas suficientes para una digna calidad de vida	Pensiones de jubilación y otros tipos de ayudas económicas Pensiones de viudedad y otras prestaciones complementarias: viajes, transportes, ayudas a la vivienda, comedores sociales etc.
2- Atención sanitaria	Contribuir al bienestar físico, psíquico, social: promoción de la salud y hábitos saludables	*Atención primaria*: en sus funciones de prevención y educación para la salud (exámenes de salud, rehabilitación) y atención al medio social (participación e integración de los mayores en la familia, sociedad) *Atención geriátrica:* caso de personas que padecen enfermedades crónicas y que no pueden ser atendidas en sus domicilios
3- Atención social	Ayudar a permanecer en su propio domicilio y entorno. De no ser posible, potenciar alternativas adecuadas que garanticen servicios que permitan una vida independiente con asistencia adecuada	Programas de alojamientos alternativos y residencias: Pisos tutelados Viviendas compartidas Apartamentos protegidos Otras formas residenciales alternativas Centros de día
4- Atención cultural y educativa	Ampliar niveles de cultura y educación de las personas mayores y ofrecer alternativas al ocio y tiempo libre	Programas de preparación para la jubilación: Actividades turísticas Hogares del pensionista Centros de día: Centros y Aulas de Cultura Programas de Aulas Universidades de la Tercera Edad Programas universitarios para mayores

(4) A. REQUEJO; A. OSORIO: *Educación permanente y Educación de adultos.* Barcelona, Ariel, 2003, p. 312. (Cfr. EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS: *Older adults as Helpers in Learning Proceses.* Socrates Programme of the European Comission, 1997).

Aceptadas tanto la idea de una intervención conjunta en las edades de la adultez (especialmente media o tardía) y la vejez (tanto desde el marco de las políticas educativas para adultos como los programas implementados desde los servicios sociales), así como la idea de variabilidad interindividual, es preciso reconocer también que las personas mayores constituyen un colectivo que, aunque heterogéneo, comparte determinados rasgos generacionales. Partiendo de este hecho, el propósito de la intervención educativa con personas mayores, en tanto que área de intervención practica, puede sintetizarse principalmente en tres objetivos específicos para este grupo de edad: tratar de prevenir declives prematuros como consecuencia del envejecimiento, facilitar roles significativos a las personas mayores de cara a una integración normalizada en su contexto social y desarrollar o potenciar el crecimiento y el desarrollo personal, en las esferas afectiva, física y mental. Naturalmente, todo ello, se resume en un fin último que, insistimos, es el de aumentar la calidad y el disfrute de la vida.

Prevenir declives prematuros como consecuencia del envejecimiento normal y/o patológico

En los últimos años están apareciendo estudios empíricos que tratan de relacionar los niveles de educación recibidos y los de salud. La investigación ha demostrado por ejemplo que el entrenamiento en el razonamiento inductivo, la memoria y otras funciones mentales proporciona claras evidencias sobre la efectividad de las intervenciones educativas (Neely; Backman, 1993; Willis; Nesselroade, 1990). La exposición a ambientes de estimulación y el uso de recursos culturales y educativos a lo largo de la adultez y vejez también reduce la cantidad de declive intelectual (Schaie, 1984, 1995). En la misma línea, en un interesante artículo Schneider (2003) señala que algunos estudios recientes en Alemania han mostrado que las personas con mayores niveles de educación están menos expuestas a la depresión, se enfrentan mejor con eventos de la vida y en general muestran niveles de salud más elevados que aquellas con niveles de educación formal más bajos. De hecho, algunos trabajos han mostrado una relación inversa entre el nivel de educación y algunas enfermedades como el Alzheimer[5]. Se observa así que el nivel de educación formal está relacionado positivamente con la esperanza de vida, incluso en mayor medida que pueda estarlo la clase social o los ingresos económicos. En definitiva, se defiende que la educación resulta ser el más fuerte predictor del funcionamiento mental sostenido y del envejecimiento exitoso (Rowe; Kahn, 1998).

Las razones que explican este hecho pueden estar relacionadas con varios factores. Por un lado, el uso de las funciones neurológicas proporciona un beneficio directo sobre el cerebro, de gran importancia para el mantenimiento o desarrollo de synapsis neocorticales adicionales. Este hecho parece estar relacionado especialmente con la educación temprana, pero se acepta que este efecto, al permitir una mayor potencialidad cognitiva, resulta ser beneficioso para el funcionamiento cognitivo a lo largo de toda la vida. Señalado pues el interés de la estimulación, tenemos que la educación, al proporcionar un conjunto de patrones de actividad intelectual (p. ej., a través de la lectura, la escritura, actividades discursivas que ejercitan el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, etc.), ayuda a seguir manteniendo los

niveles de activación cerebral o, en muchos casos, a recuperar y compensar la pérdida de estimulación ambiental o contextual que, de manera particular, se produce después de la jubilación laboral.

Por otro lado, la intervención socioeducativa en la vejez contribuye a que las personas mayores también aumenten sus niveles de autoeficacia, es decir, a mejorar la creencia sobre su propia habilidad y autoconfianza para afrontar determinadas situaciones generales. Dicho de otro modo, los beneficios de la educación se muestran en un aumento en la capacidad para la resolución de problemas de la vida diaria, en el sentido que la persona asume un modo más racional de enfrentarse con la realidad.

Por último, un aspecto básico es que el escenario en el que se realiza la actividad educativa (mediante actos de habla, escucha y de relación con otros) generalmente viene dado por un contexto grupal. La fuerza del grupo como fuente de apoyo social resulta un ingrediente fundamental, siendo considerado el contacto con los demás un apoyo imprescindible para la salud y el bienestar personal.

En suma, la intervención socioeducativa en la vejez propone un marco de actividad relacional en el que se compromete intelectualmente al individuo, se promueve un estilo de vida activo que necesariamente amplia el repertorio de acciones del sujeto y de relaciones afectivas con los demás y en consecuencia se asocia con un ambiente social más complejo en el que las habilidades intelectuales deben necesariamente ser utilizadas por los sujetos, sirviendo, todo ello, para aumentar la calidad de vida del individuo.

FACILITAR PAPELES SIGNIFICATIVOS A LAS PERSONAS MAYORES

La visión de la educación como un recurso vital fundamental para las personas mayores, de cara a favorecer el cambio personal, la adaptación a nuevas fases de la vida y el cambio social, se ha ido consolidando y puesto de manifiesto en la mayor parte de foros internacionales, desde la *Conferencia sobre Envejecimiento de la Casa Blanca* de 1971 hasta la *II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento de Madrid*[6]. Por otro lado, estudios gerontológicos realizados sobre los efectos de la jubilación han mostrado cómo la falta de una adecuada preparación de ésta puede conducir a una grave desestructuración y desorganización vital, la internalización de normas y expectativas negativas vinculadas al papel de jubilado o pensionista, en suma, la visión de la vejez como el inicio de la ruptura con el resto de la sociedad y la percepción de los mayores como individuos faltos de función social.

Precisamente por todo ello, con objeto de contribuir a tratar de evitar esa situación, la intervención socioeducativa en la vejez busca aumentar los niveles de autonomía personal y de pertenencia social, evitando el distanciamiento gradual y progresivo y disminuir los de dependencia familiar y social, mediante el desarrollo de nuevos papeles y funciones sociales como los que se derivan de la participación social, cultural o educativa. Dicho en otras palabras, la actividad socioeducativa tiene como objetivo fundamental aquí proporcionar elementos para la *reconstrucción de la identidad*

(5) Algunos autores (Katzman,1993) cifran en cuatro o cinco años la diferencia en la aparición de la enfermedad de Alzheimer en personas con más educación formal que personas con niveles más bajos de educación formal. Vid. Becker, 1998; Becker, Lauterbach, 1997, cit. en K. SCHNEIDER: «The significance of learning for aging», en *Educational Gerontology*, 29 (2003), pp. 809-823.

social del sujeto, mediante la propuesta de fórmulas de participación social que tratan de dotar de significado el tiempo libre y, en definitiva, la vida de las personas mayores. La actividad educativa en un contexto de interacción social se entiende así como un recurso de identidad, al jugar un papel primordial en la configuración de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la personalidad del sujeto, en relación con un aumento del autoconcepto, la estima personal y la propia valoración.

Sin embargo, para que se produzca esto, la participación no puede convertirse en un hecho anecdótico o puntual, por el contrario debe ser un proceso continuo y progresivo, en el sentido dado por Moody (1976) en el marco de una sociedad sólidamente democrática y participativa. Por ello la participación la entendemos en cualquier ámbito de la actividad social humana, aunque aquí la situamos preferentemente asociada al ámbito del ocio y del tiempo libre. Se entiende así que las actividades compartidas de ocio proporcionan contextos sociales estructurados que permiten satisfacer ciertas necesidades vitales al proporcionar posibilidades de aportar y contribuir a los demás, de expresar, construir y disfrutar de relaciones sociales, de entablar amistades, interacciones imprevistas y compartir emociones y experiencias con familiares o amigos (Kelly, 1989, 1993).

Esta idea parece hoy bastante aceptada sobre todo después de analizar abundante cantidad de material empírico que muestra que el modo como las personas ocupan su tiempo libre (incluidas actividades de voluntariado) está fuertemente asociado con su bienestar físico y mental (Holahan, 1988), estrechamente relacionado además de con niveles altos de satisfacción vital (Palmore, 1979), con un mejor estado de salud, mejores expectativas de vida y con menores índices de institucionalización (Steinbach, 1992) y además produce efectos positivos sobre la calidad de vida (Riddick, 1985). En definitiva, se convierte en un inmejorable predictor del denominado envejecimiento exitoso o feliz. Para algunos investigadores la situación más óptima se produce cuando las actividades de ocio son compartidas en situaciones de interacción social. Es decir que el efecto positivo proporcionado por el nivel de actividad en sí mismo se ve reforzado cuando se produce a través del desarrollo del ocio en un ambiente de relación.

Por último, conviene precisar que a pesar del interés de estos contextos de interacción que se promueven a través de la participación social y/o educativa, es necesario que determinadas formas de participación sean plenamente valoradas por la sociedad, de modo que adquieran un sentido de aceptación y de utilidad social para que realmente proporcionen un rol social significativo para las personas mayores.

Desarrollar o potenciar el crecimiento personal y aumentar la calidad y disfrute de la vida

Por último, otro de los grandes objetivos de la educación en la vejez es el de generar contextos adecuados que permitan a las personas el desarrollo personal a través de los cuales favorecer sus dotes creativas y el crecimiento personal. Esto implica, una intervención socioeducativa para personas mayores destinada a estimular la curiosidad intelectual, la actitud lúdica, el autoconocimiento y la conciencia y aceptación de sí mismo, a través de la forma-

(6) Puede verse en: http://www.madrid2002-envejecimiento.org. Madrid, España, 8-12 de abril de 2002.

ción en actividades expresivas como la pintura, la música, el modelado, el teatro o la poesía, la lectura... Se abre así un amplio espacio de intervención en el que aparecen múltiples posibilidades y opciones de actividades expresivas que cubren todo el rango de necesidades educativas de cualquier persona de cara a su promoción personal, ayudando a dotar de significado e interés vital diferentes aspectos del tiempo libre.

En resumen, la educación no formal con personas mayores, en tanto que ámbito de intervención busca ayudar, orientar y entrenar a las personas mayores en el disfrute del tiempo, promoviendo *contextos sociales estructurados* que favorezcan actividades significativas para el sujeto, dado que éstas a su vez facilitan el establecimiento de amistades y diferentes redes y patrones de relación y apoyo social, proporcionan un rol social significativo y un mayor desarrollo de la activación del individuo en las esferas física y mental.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE INTERVENCIÓN EN LA VEJEZ

Los tres objetivos básicos planteados más atrás utilizan como principal recurso metodológico los planteamientos que aporta la animación sociocultural en sus diferentes tipos, formas y espacios. Aunque el concepto y el sentido de la animación es similar en todos ellos, podemos establecer varios niveles de actuación de la animación con personas mayores. Por un lado, la animación en tanto que acción social y cultural que sitúa a la persona mayor en un contexto comunitario amplio y diverso en el que el sentido de «animar» se identifica con «dar vida social». Es decir, el objetivo fundamental se establece en términos de devolver, re-integrar al individuo a su entorno comunitario y al entramado social, al tiempo que cumple con el objetivo de permitir al sujeto satisfacer ciertas necesidades de contribución, de aportación y de solidaridad social. Se entiende así la animación con personas mayores como un medio de generar procesos de participación social en los que la tarea del gerontólogo educativo o del educador es promover y canalizar esta participación de la persona mayor en diversos tipos de actividades, programas y espacios, dinamizando al tiempo los recursos de la comunidad. Algunos ejemplos de actividades de este nivel son las actividades relacionadas con el voluntariado social, la educación intergeneracional, la recuperación de tradiciones populares y de memoria e identidad colectiva, la animación físico-deportiva, la educación ambiental, el disfrute cultural, diversas actividades de ocio y tiempo libre, etc.

Por otro lado, la animación sociocultural se plantea también, y necesariamente, como una metodología de trabajo en grupo y en la interacción personal y que puede buscar la consecución de diversos objetivos, ya sean de aprendizaje (animación formativa), de comunicación y de relación interpersonal (animación relacional) o con una mayor proyección terapéutica (animación estimulativa)[7]. De este modo, la utilización de determinadas

(7) Una atención especial nos merece la necesidad de profundizar en la animación estimulativa que, con un sentido también relacional y lúdico, presenta un enfoque y fin mucho más terapéutico, destinada a prevenir o a tratar determinadas patologías propias del envejecimiento mediante la estimulación cognitiva, los programas de kinesioterapia (gimnasia de mantenimiento o de rehabilitación), la ergoterapia (actividades o talleres de manualidades) y, en general,

técnicas y conocimientos propios de la animación de grupos, entendida como antítesis de la metodología tradicional escolar o de corte academicista, ofrece un sentido relacional y lúdico a la intervención que se convierte en la base de la acción pedagógica en la vejez. En este caso, y aunque la mayor parte de las técnicas de trabajo específicas que utiliza la animación sociocultural puedan estar apoyadas en las técnicas vivenciales de animación de grupos (técnicas y actividades de presentación, conocimiento, comunicación, resolución de conflictos...) o de trabajo en grupos (seminario, panel, rejilla, phillips 6/6...) creemos también necesario incorporar al repertorio de trabajo con personas mayores otro tipo de metodologías que son pedagógicamente válidas para otros grupos de edad. Un ejemplo de ello es la metodología basada en el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, etc. Naturalmente, cada grupo precisará una adecuación y adaptación de la metodología y técnicas a utilizar en función de sus características específicas e intereses particulares.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA PERSONAS MAYORES: ¿EDUCACIÓN FORMAL *VERSUS* NO FORMAL?

A la hora de hablar de «programas» no nos estamos refiriendo a unas iniciativas puntuales y ocasionales con vistas a promover una serie de actividades que no tienen continuidad. No se trata de celebrar «el día o la fiesta de los mayores» como acontecimientos de tipo político-social que cada vez se extiende más sobre todo cuando que se acercan determinados acontecimientos o tiempos específicos (el «día de los mayores» o «períodos electorales»). Nos referimos a acciones programadas, planificadas que tienen unos objetivos específicos que conseguir mediante una serie de acciones formativas de carácter formal o no formal con vistas a promover el bienestar tanto físico, psíquico como mental del colectivo de mayores y promovidas el contexto de una institución/organización/asociación específica.

En este caso concreto nos vamos a referir a dos tipos de programas con una orientación un tanto diferenciada. El primero corresponde a las denominadas «Aulas de la Tercera Edad» con un marcado carácter sociocultural en el que predominan las actividades de carácter no formal sin excluir por ello contenidos formales en determinados saberes. El segundo propuesto por distintas Universidades en donde el carácter más académico y «formal» no debe prescindir de otro tipo de intervenciones situadas en los denominados ámbitos «no formales» e «informales». De hecho nos parece muy conveniente que los programas formativos para las personas mayores realicen diferentes tareas que se acojan a la plural clasificación de las acciones educativas.

Las Aulas de la Tercera Edad

Las «Aulas de la Tercera Edad» en España comienzan su actividad formativa en 1978. Asumen como referencia fundamental el modelo francés. La iniciativa, en este caso, procede de la entonces denominada *Dirección General de Juventud y*

---

cualquier tipo de actividad desarrollada profesionalmente que tenga por objeto, tanto potenciar capacidades físicas o psíquicas de las personas mayores, como disminuir el efecto de la enfermedad, la discapacidad o la dependencia.

Promoción Sociocultural del Ministerio de Cultura que firma diversos convenios con entidades privadas con la intención de hacer realidad lo que propone la Constitución: «atender a sus problemas específicos de salud, cultura y ocio» (art. 50).

El hecho diferencial más significativo en España no es solo su denominación[8] («Aulas» y no «Universidades» tal como es común en muchos países europeos) sino también contextual. Es decir, no tienen su origen en torno a un programa, departamento o institución universitaria como sucede en Francia (fundadas en 1973 por el Profesor Pierre Vellas de la Universidad de Toulouse). Hoy a nivel internacional las Aulas/Universidades de la Tercera Edad tienen como referente internacional la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA: *Association Internationale des Universités du Trosième Âge* –sustituida recientemente por de «todas las edades»–).

Por todo ello, se insiste en que debe ser un «multiforme servicio cultural» para las personas mayores de cincuenta y cinco años dando respuesta a sus demandas culturales («deseo de saber y de estar al día»). Se considera que las Aulas son lugares de encuentro para que estas personas «organicen su tiempo libre, amplíen sus relaciones interpersonales y participen en la animación, gestión y promoción de su cultura».

Este proyecto de las Aulas se inscribe dentro de una filosofía de formación permanente para actuar en un doble vertiente: *cultural* (acceso y participación en bienes culturales, elevar su nivel de salud física, mental y social desarrollando actividades específicas y vivencia de la dimensión de un ocio más creativo) y *social* (integración en grupos y en la sociedad, participación en la tarea social, servicio a la comunidad y colaboración con instituciones y centros de estudio que estén investigando sobre la Tercera Edad).

A partir de esta dinámica histórico-institucional del origen de las Aulas en España, éstas se van multiplicando y extendiendo por todo el territorio. Cada una de ellas va adaptando su proyecto al propio espacio territorial y comunitario generando nuevas asociaciones y grupos.

Por lo que respecta a su metodología, estas son sus características más importantes:

- Motivadora utilizando técnicas activas de una pedagogía centrada en la animación sociocultural.
- Posibilitadora de la promoción y desarrollo personal, grupal y comunitario.
- Dialógica que toma como punto de partida los intereses, aspiraciones y motivaciones de la tercera edad.
- No competitiva sino buscando sobre todo la participación, la cooperación y la solidaridad.
- Coherente con los objetivos y metas marcados para proporcionar eficacia y rentabilidad social.
- Flexible, sin imposiciones, personalizada y diferenciada aceptando

(8) En el veinte aniversario (1973-1993) de la creación de las Aulas/Universidades de la Tercera Edad la AIUTA contabilizada un total de 1.773 aulas a nivel mundial de las cuales 1.256 estaban situadas en Europa. En España el número de Aulas en 1998, según la Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad (CEATE), era de 86. En Galicia existen nueve Aulas distribuidas en las siguientes poblaciones: Santiago de Compostela, A Coruña, Lugo, Ourense, Vigo, Ferrol, Padrón, Vilalba, Monterroso con un total de 1.314 personas mayores inscritas en el curso 2003-04.

sugerencias y escuchando sus opiniones.
- Participativa tratando de implicar siempre a las personas en todo el proceso de intervención sociocultural.

En síntesis, lo que se pretende es una acción formativa alejada de los modelos «formales» de la educación en donde los contenidos, la hegemonía del que «enseña» determinan un estilo que no concuerda ni con las necesidades ni el talante de las personas mayores que desde luego no pretenden volver al «modelo escolar».

En cuanto al programa, dado el marcado carácter sociocultural sin por ello obviar determinadas temas o materias (Historia, Literatura, Idiomas, etc.), se centra en diferentes áreas de atención en función de la demanda de los sujetos y del contexto de las propias. Como programa marco global[9] predominan las actividades formativos culturales (conferencias, cursos monográficos, visitas etc.); de carácter ocupacional (pintura, dibujo, teatro, grupos corales, etc.); de desarrollo físico-psíquico (gimnasia, yoga, expresión corporal); de participación cívica (acciones de voluntariado, fiestas, convivencias, etc.); de «extensión» de carácter reglado (alfabetización, formación básica cuando es necesaria y se demanda etc.) o abierto (organización de actividades culturales) y, finalmente, de estudio e investigación preocupándose por los diferentes problemas y situaciones que vive la tercera edad.

En el momento actual las Aulas de la Tercera Edad son hoy una amplia oportunidad de formación para muchas personas mayores que se distinguen de otros espacios de encuentro como pueden ser Hogares, Centros de día, etc. Son espacios de carácter formativo (en ellos no existen «salas de juego», ni televisión, etc.) con un programa que se adapta a sus necesidades y con la finalidad de contribuir a mejorar sus situaciones de vida tratando de integrar los aspectos de la educación formal (cuando esta es requerida y solicitada en diferentes materias de estudio de su propio interés) con las actividades no formales e informales.

Los programas universitarios para personas mayores

Los programas universitarios son algo más específico y particular que la denominada genéricamente «educación de adultos» que evidentemente tiene múltiples vertientes tanto de educación compensatoria (alfabetización, títulos básicos, etc.) como de inserción en el mercado laboral por medio de las acciones de formación continua, etc. Por su objetivo, por la edad de los asistentes podemos decir que se trata de una formación de adultos que tiene unas características particulares que luego detallaremos.

Es la propia Universidad desde su marco institucional la que genera, desarrolla, promueve y sostiene estas actividades lo que determina por una parte una convergencia común (ser programas universitarios) pero también una cierta divergencia. Cada Universidad, en el marco de su propia autonomía, es la que define el tipo y características del programa que pretende ofrecer a este grupo de personas.

Sobre el primer aspecto «de lo que debe ser un programa universitario», bastante se ha discutido. Mucho se seguirá hablando de este tema para converger

(9) Una exposición más detallada puede consultarse en A. REQUEJO: op. cit., 2003, pp. 314-315.

hacia unos requisitos mínimos que los haga «más identificables». No toda actividad que se desarrolle con personas mayores puede considerarse como un «programa» aunque puede ser una intervención muy puntual e interesante para este colectivo.

ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA IDENTIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Desde la Universidad de Santiago consideramos que cualquier propuesta de formación que se desarrolle en el marco de la Universidad no puede considerarse por sí misma un «programa universitario para personas mayores»[10].

Tras la experiencia y reflexión acumulada y compartida con otras universidades en estos últimos años hemos presentado algunos de sus rasgos principales sin ningún afán de exhaustividad sino a modo de propuesta discutible. Este tema sigue sometido a debate en los diferentes encuentros aunque cada vez se logre una mayor sintonía y convergencia respecto a los siguientes aspectos fundamentales que deben configurar un programa de estas características:

MARCO INSTITUCIONAL

Se trata de un programa, presentado, por una Universidad (pública/privada) en cuanto institución de formación superior. Aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno; dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad que se hace responsable de su desarrollo, evaluación, reforma y actualización.

Por tanto, no debe considerarse programa universitario para mayores aquellas actividades puntuales y particulares que en un determinado momento puede promover un Vicerrectorado (p. ej., de Extensión Cultural o Universitaria, un Departamento o un grupo particular de profesores).

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS

- Plan de estudio estable basado en las diferentes áreas de conocimiento que imparten formación en las distintas titulaciones y que resulten más demandadas por las personas mayores.
- Duración en relación con el curso académico fijando su tiempo de inicio y final en el calendario universitario; programación en sus diferentes cursos y niveles con una carga lectiva preestablecida por año académico (entre 9-12 créditos).
- La formación debe ser reconocida por la propia Universidad otorgándole el diploma o título pertinente (particularmente títulos propios).
- Dicha formación es evaluada por diferentes procedimientos atendiendo a las características de los sujetos. No se trata de un programa de simple asistencia.

ASPECTOS DE INFRAESTRUCTURA

- Se realiza en el espacio universitario poniendo las instalaciones de la Universidad (facultades, departa-

(10) Esta propuesta marco que realizaba la Universidad de Santiago de Compostela en el encuentro de Granada (1998) es recogida en la «Ponencia Marco» del *VI Encuentro* (Alicante, 2002), pp. 11-20.

mentos, aulas, bibliotecas, etc.) al servicio de las personas mayores sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo la convivencia con las personas más jóvenes.
- La responsabilidad de la docencia corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías sin excluir por ello a otros expertos y personas que, por sus conocimientos y méritos, pueden ser útiles para la formación de este colectivo.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

- Los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los sujetos tratando de ajustar el rigor y la cientificidad de los contenidos a la capacidad de comprensión de los propios sujetos *(Principio de «adecuación» de los contenidos).*
- Los profesores deben tener en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de las personas mayores (tiempos/ritmos, intereses y motivación) (*Principio de personalización del aprendizaje*).
- Un curso universitario para personas mayores no puede ser un curso academicista debe complementarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural *(Principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural).*

Estas características básicas, sin excluir otras, son las que consideramos que están presentes ya en muchos programas, aunque no en todos. La tendencia, dentro de la diversidad y la autonomía propia de cada universidad, es de buscar una serie de rasgos identificativos comunes.

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: RASGOS GENERALES

A lo largo de estos últimos años se han multiplicado los programas universitarios para mayores. Aprovechando los diferentes encuentros se han comentado y discutido verbalmente su situación, cambios, prospectiva, etc.

Sin pretender ser exhaustivo intentando destacar los pormenores de cada uno de los programas, lo que sería ampliamente prolijo, se intenta aquí ofrecer las características básicas y algunos rasgos más particulares que definen a los ya implantados tomando como referencia institucional los datos publicados en la primera *Guía de Programas Universitarios de personas mayores* y los derivados de la *Encuesta* efectuada por la Comisión Nacional y que fue respondida por 30 Universidades[11].

Con dicha encuesta se pretende comprender cómo ha ido evolucionando la situación de los diversos programas para tener siempre una referencia lo más precisa posible de su situación. Un trabajo nada fácil dada la multiplicidad de situaciones que tener en cuenta y que obligaría a profundizar muchos más aspectos tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Se trata, por el momento, de un inicio

(11) M. VELÁQUEZ CLAVIJO; C. FERNÁNDEZ PORTERO; M.A. HOLGADO SÁNCHEZ; M. GUIRAO; M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ: *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999. UNIVERSIDAD DE ALICANTE: *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante 15-18 abril. «Resultado de la Encuesta efectuada a los Programas Nacionales Universitarios para Mayores». Comisión Nacional, 2002.

para conocer la situación en el contexto del Estado si bien desde otras universidades se está procediendo a investigaciones más detalladas para caminar a una mejor calidad en estas acciones formativas:

- En cuanto al número de programas entre ambas fechas, a tenor de los datos recogidos en ambos trabajos, se ha producido un pequeño incremento. En 1999 estaban implantados 26 programas (22 en Universidades públicas y 2 en privadas), mientras en el año 2002 son 30 las Universidades que responden a la encuesta (26 públicas y 4 privadas). En el momento actual se calcula que son 43 las Universidades que organizan estos programas a los que asisten aproximadamente unas 20.000 personas adultas[12]. Con todo, hay que tomar con una cierta provisionalidad estas cifras porque no siempre todas las universidades participan en los encuentros y tampoco responden a las encuestas que se remiten periódicamente.
- En lo que respecta al número de plazas podemos destacar la siguiente comparación tomando como referencia los datos que se ofrecen en los cuestionarios presentados a las distintas Universidades que se han implicado en este tipo de programa.
  Tal como se puede comprobar en un breve espacio de tiempo se ha modificado en parte la tendencia. En el primer estudio (Guía) se observa que 51% de las ofertas de plazas se sitúan entre 71 y 200. En las respuestas al Cuestionario último se tiende a admitir un número menor de alumnos (entre 70 y 100). Destaca sobre todo un grupo importante de Universidades (10) limita sus posibilidades de inscripción a menos de 70 plazas lo que parece indicar que no se pretende masificar dichos programas desde los primeros cursos.
  Por lo que se refiere a la edad de acceso al programa y al número de cursos que comprende, nos encontramos con las siguientes características que en parte están determinadas por los momentos en que las distintas universidades acometen esta experiencia.
  En todo caso las situaciones han ido variando en función del avance de los programas cuya experimentación inicial se ha ido revisando. La gran mayoría de las universidades (80%) considera que la edad conveniente de inscripción debe realizarse entre los 50-55 años. Sólo una minoría la fija antes de los 45 años o a partir de los 60 años. Por el momento también el 70% mantiene un programa que comprende tres cursos si bien otras (10%) lo prorroga a cinco años instaurando dos ciclos (de tres cursos para el primero y de dos para el segundo).
- En cuanto a la creación, aprobación y organización de estos programas son las propias Universidades quienes los ponen en marcha y en gran parte de los casos dependen de alguno de sus Vicerrectorados (mayoritariamente de los que presentan las denominaciones de

(12) Cfr. www.ua.es (Consulta:18/08/2004). La publicación del *VII Encuentro* constataba la existencia de esos 43 programas existentes en 94 sedes o campus. Cfr. EL PAIS: «Las Universidades de Mayores: Los estudiantes sexagenarios aterrizan en las aulas universitarias», 21 de enero de 2002, p. 27.

Extensión universitaria y/o Cultural, de Estudiantes, en algún caso de Ordenación Académica y Profesorado o bien se indica que «del Rectorado»).

En este contexto hay que decir que se están generando cambios tanto en las Universidades públicas como privadas al mismo tiempo que se está incrementando el número por la puesta en marcha de nuevos programas parte de otras instituciones universitarias.

- Otros aspectos a tener en cuenta se refieren a tres cuestiones académicas: sistema de acceso, número de horas lectivas y proceso de evaluación. Aquí constataremos que la diversificación es mucho más grande sobre todo la cuestión relacionada con las horas lectivas en donde se observan diferentes importantes[13].

  Lo que puede deducirse de estas opiniones es que existe una importante unanimidad a la hora de no hacer ningún tipo de prueba de acceso y que por lo tanto el requisito fundamental son los límites de edad establecidos para matricularse. En cuanto al número de horas lectivas, existe una importante «dispersión» lo cual indica que los criterios no están bien definidos y dependen, en bastantes casos, de la «disponibilidad del profesorado». Una mayoría relativa (43,33%) opta por un curso que supere las 150 horas pero con notables diferencias entre unos centros y otros.

  Por último en el tema de la evaluación, el cuestionario pretende indagar si se realiza y cómo. Al acumular tantas cuestiones, los resultados no son los suficientemente esclarecedores. Lo que al menos se deduce, de forma más precisa, es que la asistencia (tanto a las «materias» que se imparten como al «curso» o «al desarrollo del programa») supone entre el 75-80% del proceso evaluador en el caso de 23 universidades. Las otras siete, no contestan a dicha pregunta.

  En lo que respecta a al sistema de exámenes, sólo tres universidades indican algún tipo de «prueba» pero ni siquiera llega a definirse. Se afirma genéricamente que se realiza «algún test», «unas preguntas escritas». Esto indica que cada profesor estima el procedimiento que considere más adecuado para el alumno.
- Una mayor concordancia suele darse a la hora de elegir los contenidos de formación que aparecen encuadrados en los siguientes ámbitos de conocimiento a) Humanidades y Ciencias sociales; b) Ciencias Jurídicas y Económicas; c) Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente; d) Ciencias Biosanitarias; e) Ciencias Tecnológicas. A partir de esta convergencia, la denominación específica de las materias es múltiple. Son fundamentalmente los «profesores» quienes proponen el título específico tratando de tener en cuenta los intereses y necesidades de los propios alumnos.
- Por último, y a tenor de los objetivos básicos de enseñanza se manifiestan los siguientes elementos organizativos para estos programas

(13) C. BRU RONDA: «Los modelos marco de programas universitarios para mayores», en *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores,* Alicante: 15-18 de abril (2002), pp. 1-18.

de mayores[14]:

- Un plan de estudios estable con especificaciones de adscripción a las correspondientes áreas de conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones.
- Una duración del programa en relación con un curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calendario universitario.
- La programación en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
- El nivel de competencia alcanzado por los alumnos debe ser evaluado por los diferentes procedimientos habituales en el contexto universitario, atendiendo a las características de los sujetos. No se trata de un programa de simple asistencia.
- Garantizar un nivel de formación para que éste sea reconocida por la Universidad y las instituciones educativas superiores, otorgando el título pertinente.

A lo largo de estos años de experimentación, podemos decir que se ha realizado un gran trabajo institucional para una estructuración estable de este tipo de programas con unos elementos básicos comunes y reconocibles por parte de las diversas Universidades. Se considera que no se debe llamar «programa universitario» a «cualquier tipo de actividad» a favor de las «personas mayores». En este aspecto se ha dado un gran avance a pesar de las diferencias antes indicadas.

Tal vez donde haya que seguir haciendo mayores cambios y esfuerzos provenga de dos ámbitos concretos: el tema de la evaluación y el tema de garantizar un nivel de formación que permita el reconocimiento de algún tipo de título.

Los programas universitarios para mayores en Galicia. El *IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela*

En el momento actual las tres Universidades de Galicia (Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña) están impartiendo el correspondiente «programa universitario para personas mayores».

Dada su mayor antigüedad se expondrán algunas cuestiones generales de dicho programa iniciado en el curso 1997-98 como una oferta formativa propia destinada a las personas mayores con la denominación de *IV Ciclo Universitario*[15].

Lo que caracteriza particularmente el IV Ciclo es que se trata de un programa universitario pensado y adaptado para las personas mayores. A dicho programa pueden acceder las personas adultas a partir de una determinada edad (55 años en sus inicios y rebajada a los 50 según la última normativa)[16] con independencia de la formación académica que posean.

---

(14) C. Bru Ronda: Ponencia citada, p. 14.

(15) El nombre de *IV Ciclo* pretende destacar su carácter específico como continuación de una formación que la Universidad, hasta el momento, ha catalogado en los tres conocidos ciclos de formación: primer ciclo (Diplomatura); segundo ciclo (Licenciatura) y tercer ciclo (Doctorado).

(16) *«Normativa sobre regulación de Estudios de Cuarto Ciclo da Universidade de Santiago de Compostela»*. Aprobada en Consello de Goberno o día 22 de xuño de 2004.

En este programa se pretende mantener una doble vertiente y consideración: educativa y gerontológica.

VERTIENTE EDUCATIVA

El programa hay que entenderlo en la perspectiva de la Educación permanente que distintos organismos, particularmente la UNESCO, vienen promoviendo desde la década de los años setenta.

Lo que se reivindica y apoya desde esta vertiente es que el tiempo y el espacio educativo se amplíe a toda la existencia y a las más diversas circunstancias aunque puede haber «tiempos fuertes» de formación continua en determinadas edades o circunstancias vitales. El campo de la educación no es el «campo y tiempo de la escolarización» sino de la totalidad personal y de la totalidad de experiencias que vive la persona. La educación permanente es el arte de transformar mediante el análisis, la propia reflexión, el diálogo comunitario, la crítica de los acontecimientos etc. las experiencias de vida en fuente de conocimiento y de acción.

En este sentido el *IV Ciclo* universitario es el punto de encuentro de los mayores en una institución abierta como la Universidad en donde deben convivir las diversas generaciones para promover el desarrollo cultural, activar la conservación de la salud psíquica y física fomentar las relaciones interpersonales y la comunicación intergeneracional.

VERTIENTE GERONTOLÓGICA

Dicho programa no sólo se preocupa por la formación de los mayores. Trata de entender su formación en un contexto más amplio y positivo de la salud. Una salud que hay que interpretar no sólo desde el punto de vista de la «persona» (situación eminentemente importante ya que el hecho saludable se concretiza en el sujeto) sino también desde la perspectiva social, o, en términos de la Organización Mundial de la Salud, en el contexto de la «ciudad saludable». El ambiente es considerado no solo como ambiente físico sino psicológico y social que tendrá que tener en cuenta todos los aspectos complejos de la vida humana.

Lo que se pretende por tanto es que dicho curso se contextualice en el marco de la universidad como institución de enseñanza superior y no sea una mera actividad ocasional y circunstancial. Por lo tanto es la propia Universidad quien se responsabiliza de dicha formación en el marco de lo que significa «un curso de nivel universitario» (organización, programa, infraestructuras, etc.) si bien dirigido a un colectivo específico.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL *IV CICLO*

En el momento actual, y después de algunas remodelaciones, aparece organizado en tres ciclos. Para el primer ciclo se proponen cuatro materias por cada curso seleccionadas en función de la mayor demanda y continuidad de las mismas en cursos anteriores[17]. Los alumnos deben elegir tres materias de las cuatro ofertadas. Al final del primer ciclo la Universidad, después de aprobar los 27 créditos se otorga el título propio de

(17) Las 12 asignaturas son las siguientes: *1º Curso*: Historia; Energía, materia y vida; Aspectos básicos de la Sociología y Aspectos básicos de la Biología; *2º Curso:* Medio Ambiente; Sociología de la comunicación humana; Filología española; Teoría de la Literatura; Nutrición; *3er Curso*: Informática; Cuidados básicos para la salud; Biología aplicada; Filología Inglesa y Alemana.

«Diplomado senior». En cuanto al segundo ciclo se sigue manteniendo que para lograr la Licenciatura «Senior» se deben cursar 18 créditos (9 por año) de las materias que se ofertan: Historia del Arte; Longevidad y Salud; Psicología y Astronomía. Finalmente estas personas después de la licenciatura podrán acceder al grado de «Excelsior», equivalente a los cursos de doctorado, para lo cual deben realizar trabajos de investigación bajo la supervisión de un profesor tutor.

Las actividades prácticas serán como mínimo el 50% de las teóricas. La evaluación de los alumnos, con los criterios y procedimientos que se establezcan por cada materia y actividad lectiva, se fundamentará en los principios de evaluación formativa, continua, cooperativa e integral.

En el momento actual la Universidad de Santiago está intentando que la formación que se dispensa en el *IV Ciclo* pueda ser convalidada por la prueba de acceso de los «mayores de 25 años». Con ello se permitiría que los alumnos del *IV Ciclo* pudiesen formalizar su matrícula en aquellos estudios de su interés para obtener el correspondiente título de Diplomatura o Licenciatura en alguna de las titulaciones que la propia Universidad imparte.

VALORACIONES SOBRE ASPECTOS BÁSICOS

A lo largo de estos años se han realizado diversos estudios sobre la situación del programa universitario mediante diversas consultas a los alumnos. Toda una amplia tarea que permite ir analizando y mejorando la situación de esta formación específica. Múltiples serían los datos que destacar pero como referencia sintética se presentan tres valoraciones básicas. En todo caso es conveniente destacar el alto aprecio e interés que se tiene por este programa lo cual no significa que no sean críticos con algunos de sus aspectos como pedir una mayor multiplicidad y optatividad de créditos que se han reducido en la última remodelación.

Centrándonos en tres aspectos destacaremos los siguientes. En primer lugar la valoración de las actividades académicas y extra-académicas. Con respecto a las primeras «notas» (en una valoración de 1-5 puntos) son muy altas para los profesores (82,7% máximas notas de 4-5); para las relaciones que se establecen en el curso (67,8%). Los porcentajes y valoraciones disminuyen respecto a los «apuntes y materiales de clase» (53% notas 4/5 y 18% nota 3; un 6,4% son críticos con dicha situación poniendo las mínimas notas (1-2) y el 8,2% no contesta).

Con respecto a las actividades extra-académicas sus notas son bajas (24,6% notas 4-5/ 19,7%; nota 3/ 38,1%; notas 1-2 y un 16,6% que no contesta). De alguna forma lo que se matiza con estas opiniones es que el aspecto «formal» de la formación (ámbito académico de clase) resulta predominante frente al desarrollo de otras iniciativas socioculturales que son ampliamente estimadas como acción complementaria por parte del colectivo de mayores.

En segundo lugar respecto a «lo que más valoran de su inscripción en el programa» sus opiniones se distribuyen en los siguientes resultados (entre el 1º y 6º lugar):

- Desarrollo de nuevos conocimientos (84,9%).
- Interés cultural por el problemas de la actualidad (74,9%).
- Ocupar el tiempo libre (64,9%).
- Relaciones sociales (57,3%).
- Convivir en un espacio agradable (57,2%).
- Evitar la soledad (27,1%).

El interés por tener oportunidades de

seguir formándose y comprender los problemas de la actualidad son elementos prioritarios para inscribirse en dicho programa. Mientras que asistencia no supone ninguna función terapéutica (evitar la soledad) al menos para la gran mayoría de ellos.

Finalmente, en tercer lugar, como consecuencias personales de su asistencia y participación en estos programas lo que más valoran lo expresan por este orden: «el mantenerse más activos» (90,5%) seguido de la «autoestima personal» que se genera (80,3%). Siguen a continuación el «relacionarse con los demás» (79,7%), el incremento de amistades (73,3%) y finalmente el «ser más tolerante» (56,5%).

En síntesis, las personas mayores no pueden ser sólo sujetos de «asistencia» cuando por sus condiciones psicofísicas la necesitan. Es necesario, tal como propone la Organización Mundial de la Salud, proceder y desarrollar un «envejecimiento activo» y más cuando la gran mayoría de las personas disfrutan en edades avanzadas de buena salud.

Entre las alternativas para esta vida activa están precisamente las actividades formativas que hoy se proponen desde distintas instituciones y servicios. Estas son hoy múltiples si bien en el espacio de este trabajo sólo se ha hecho referencia a dos por su amplia implantación y desarrollo en nuestro país. En cuanto a la primera, las «Aulas de la Tercera Edad», su programa tiene un marcado carácter sociocultural. Por lo que respecta a los «Programas Universitarios» su carácter más académico adaptado a las situaciones del colectivo de mayores no puede descuidar las otras actividades que completen esa formación. Al menos así lo expresan los propios alumnos mayores que pretenden una mayor integración entre las actividades de carácter «formal» con las de carácter «no formal e informal».

BIBLIOGRAFÍA

BATTERSBY, D.: «Education in later life: GAT does it mean?», en *Convergence*, 8 (1-2) (1985), pp. 75-81.

BRU RONDA, C.: «Los modelos marco de programas universitarios para mayores», en *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores*. Universidad de Alicante, 2002, pp. 1-28.

ESTES, C.: «The new political economy of aging: Introduction and critique», en MINKLER, M.; ESTES, C. L. (eds.): *Critical perspectives on aging: The moral and political economy of growing old*. New York, Baywood Publishing Co, 1991.

HOLAHAN, C. K.; HOLAHAN, CH. J.: «Self-efficacy, social support, and depresión in aging: A longitudinal analisis», en *Journal of Gerontology*, 42 (1) (1987), pp. 65-88.

KELLY, R. J.; KELLY; WISTCOTT, G.: «Ordinary retirement: commonalities and continuity», en *International Journal of Aging and Human Development*, 32 (2) (1989), pp. 81-89.

KELLY, R. J.: *Activity and aging. Staying involved in later life*. Ca, Sage Publications Inc., 1993.

MARTÍN GARCÍA, A. V.: «Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y del deterioro al enfoque positivo», en *Revista de Educación* (1999), pp. 161-182.

MCMULIN, J.: «Teoría de las relaciones de edad y género», en ARBER, S.; GINN, J.: *Relación entre género y envejecimiento. Enfoque sociológico*. Madrid, Narcea, 1996, pp. 55-71.

MOODY, H. R.: «Philosophical Presuppositions of Education for Old Age», en *Educational Gerontology*, 1 (1976), pp. 1-16.

— «Philosophy of Education for Older adults» en LUMSDEN, D. B.: *The older*

adults as learner. Washington, Hemipshere Publishing Corp., 1985 .

NEELY, A.S.; BACKMAN, L.: «Long-term maintenance of gains from memory training in older adults: Two 3-year follow-up studies», en *Journal of Gerontology*, 48, (1993), pp. 233-237.

PALMORE, E.: Predictors of successful aging, en *The Gerontologist*, 19, (1979), pp. 427-431.

REQUEJO OSORIO, A.: *Educación permanente y Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 2003. (Cfr. EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS: *Older adults as Helpers in Learning*. 1997, p. 312).

— *Educación permanente y Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 2003.

RIDDICK, C.C.: «Older women's leisure activity and quality of life», en KELLY, J. R. (ed.): *Activity and Aging*. CA, Thousand Oaks, Sage, 1993, pp. 86-98.

ROWE, J. W.; KAHN, R. L.: *Successful aging*. New York, Pantheon, 1998.

SCHAIE, K. W.: «The course of adult intellectual development», en *American Psychologist*, 49 (1994), pp. 304-313.

— *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study*. New York, Cambridge University Press, 1995.

SCHNEIDER, K.: «The significance of learning for aging», en *Educational Gerontology*, 29 (2003), pp. 809-823.

STEINBACH, U.: «Social networks, institutionalisation, and mortality among elderly people in the United States», en *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 47 (1992), pp. 183-190.

TOWNSEND, P.: «The structured dependency of the elderly: a creation of social policy in the twentieth century», en *Ageing and Society*, 1 (1) (1981), pp. 5-28.

UNIVERSIDAD DE ALICANTE: «*Resultado de la Encuesta efectuada a los Programas Nacionales Universitarios para Mayores*». VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Alicante 15-18 abril, Comisión Nacional, 2002.

VELÁZQUEZ CLAVIJO, M.; FERNÁNDEZ PORTERO, C.; HOLGADO SÁNCHEZ, M. A.; GUIRAO, M.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M.: *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

WALKER, A.: «Towards a political economy of old age», en *Ageing and Society*, 1 (1) (1981), pp. 73-94.

WILLIS, S. L.; NESSELROADE, C.: «Long term effects of fluid ability training in old-old age», en *Developmental Psychology*, 26 (1990), pp. 905-910.

NUEVOS REGÍMENES DE VISUALIDAD Y DES-CENTRAMIENTOS EDUCATIVOS

JESÚS MARTÍN BARBERO*

RESUMEN. La sociedad en la que vivimos, querámoslo o no, es una sociedad descentrada culturalmente. Habituados a vertebrar nuestras formas de aprender y de conocer en el modelo cognitivo que impone la lectura y la escritura y habiendo asumido la institución escolar el libro como eje vertebrador de la enseñanza y del aprendizaje otro modelo cognitivo, el de la imagen, aparece ofreciendo unas nuevas formas de conocer y planteando grandes retos al oficio del educador. No se trata de sustituir un modelo por otro pero si de armonizarlos.

ABSTRACT. The society we live in, whether we like it or not, is a culturally decentred society. As we are used to organising our way of learning and gaining knowledge according to the cognitive model, which makes reading and writing compulsory, and as the book has been taken by the school as the centre of the teaching and learning process, another cognitive model, the image model, now provides new ways of gaining knowledge and poses major challenges to teachers. It is not a question of substituting one model for the other but a question of bringing them harmoniously together.

COMPLICIDADES DE LA ORALIDAD CULTURAL CON LA VISUALIDAD TÉCNICA

Por más escandaloso que nos suene es un hecho que las mayorías en América Latina se están incorporando a la modernidad no de la mano del libro sino desde los discursos y las narrativas, los saberes y los lenguajes, de la industria y la experiencia audiovisual. Y esa transformación nos plantea retos graves que dejan obsoletos tanto los ilustrados como los populistas modos analizar y valorar. Pues si las mayorías se están apropiando de la modernidad sin dejar su cultura oral es porque esa cultura ha incorporado la «oralidad secundaria»[1] que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y

(*) Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia).

(1) W. ONG: *Oralidad y escritura*. México, FCE, 1987, pp. 130-ss.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 67-83
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

el cine en un primer momento, y está incorporando en la actualidad la visualidad electrónica de la televisión, el vídeo y el computador. Una visualidad que ha entrado a formar parte, como afirma A. Renaud, de la *visibilidad cultural*, «a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario, capaz de hablar culturalmente –no sólo de manipular técnicamente– de abrir nuevos espacios y tiempos a una nueva era de lo sensible»[2]. De modo que la complicidad y compenetración entre oralidad cultural y lenguajes audiovisuales no remite –como pretenden buena parte de nuestros intelectuales y nuestros anacrónicos sistemas educativos– ni a las ignorancias ni a los exotismos del analfabetismo sino a los *des-centramientos culturales* que en nuestras sociedades están produciendo los nuevos regímenes del sentir y del saber –de la sensibilidad, o del *sensorium* como diría W. Benjamin– que están siendo catalizados principalmente por la televisión y el computador.

De las contradicciones que atraviesan la modernidad[3] el primer movimiento de *des-orden en la cultura* lo introdujo el cine. Al conectar con el nuevo *sensorium* de las masas, con la «experiencia de la multitud» que vive el paseante en las avenidas de la gran ciudad, el cine vino a acercar el hombre a las cosas, pues afirma Benjamin:

> Quitarle su envoltura a cada objeto, triturar su *aura*, es la signatura de una percepción cuyo sentido para lo igual en el mundo ha crecido tanto que, incluso por medio de la reproducción, le gana terreno a lo irrepetible[4].

Y al triturar el aura, especialmente del arte, que era el eje de lo que las elites occidentales han tendido a considerar cultura, el mundo de los *nuevos clérigos* sufrió una herida profunda: el cine hacía *visible* la modernidad de unas experiencias culturales que no se regían por sus cánones ni eran gozables desde su gusto. Pero domesticada esa fuerza subversiva del cine por la industria de Hollywood, que expande su gramática narrativa y mercantil al mundo entero, Europa reintroducirá en los años sesenta una nueva legitimidad cultural, la del «cine de autor», con la que recupera el cine para el arte y lo distancia definitivamente del medio que por esos mismos años hacia su entrada en la escena mundial, la televisión.

Más que buscar su nicho en la ilustrada idea de cultura, la televisión ha resultado siendo el medio que más radicalmente desordena la idea y los límites del campo de *la cultura*: sus tajantes separaciones entre realidad y ficción, entre vanguardia y *kistch*, entre espacios de ocio y de trabajo. «Ha cambiado nuestra relación con los productos masivos y los del arte elevado. Las diferencias se han reducido o anulado, y con las diferencias se han deformado las relaciones temporales y las líneas de filiación. Cuando se registran estos cambios de horizonte nadie dice que las cosas vayan mejor, o peor: simplemente han cambiado, y también los juicios de valor deberán atenerse a parámetros distintos. Debemos comenzar por el principio a interrogarnos sobre lo que ocurre»[5].

---

(2) A. RENAUD: *Videoculturas fin de siglo*. Madrid, Cátedra, 1990, p. 17.

(3) D. BELL: *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1997.

(4) W. BENJAMIN: *Discursos interrumpidos, I*. Madrid, Taurus, 1982, p. 25.

(5) U. ECO: »La multiplicación de los medios», en *Cultura y nuevas tecnologías*. Madrid, Novatez, 1986, p. 124.

Aun en nuestros «subdesarrollados» países, la *experiencia audiovisual* replantea de raíz las formas de continuidad cultural al plantear la existencia de una nueva generación «cuyos sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones, que definen aún hoy lo que es cultura, sino a partir de la conexión/desconexión (del juego de interfaz) con aparatos»[6]. Estamos ante una generación que más que en la escuela es en una televisión captada por antena parabólica donde ha aprendido a hablar inglés, que experimenta una fuerte empatía con el idioma de las tecnologías digitales, y que crecientemente se siente más a gusto escribiendo en el computador que en el papel. Empatía que se apoya en una «plasticidad neuronal»[7] desde la que los adolescentes entran más fácilmente en la complejidad de las redes informáticas. Frente a la distancia con que gran parte de los adultos resienten y resisten esa nueva cultura –que desvaloriza y vuelve obsoletos muchos de sus saberes y destrezas– los jóvenes responden con una cercanía hecha no sólo de facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas sino de *complicidad cognitiva y expresiva*: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que encuentran su ritmo y su idioma.

Lo que no hace sino comprobar la radicalización que actualmente experimenta el *desanclaje*[8] que, según Giddens, introduce la modernidad en la percepción del espacio: esto es la desterritorialización de la actividad social de los contextos de presencia, liberándola de las restricciones que imponían los mapas mentales, los hábitos y prácticas locales. A lo que asistimos es a la configuración de una espacialidad cuyas delimitaciones ya no están basadas en la distinción entre interior, frontera y exterior. Y que por lo tanto no emerge del recorrido viajero que me saca de mi pequeño mundo, sino de su revés: de la experiencia doméstica convertida por la televisión y el computador en territorio virtual al que, cómo expresivamente ha dicho Virilio «todo llega sin que haya que partir».

Es justamente en la *escena doméstica* donde el des-centramiento producido por la televisión se torna en verdadero des-orden cultural. Mientras la cultura del texto escrito creó espacios de comunicación exclusiva entre los adultos instaurando una marcada segregración entre adultos y niños, ***la televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de la información en el hogar***:

> Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar *presentes* en las interacciones entre adultos (...) Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos[9].

(6) S. RAMÍREZ; S. MUÑOZ: *Trayectos del consumo. Itinerarios biográficos y producción-consumo cultual*. Cali, Univalle, 1995, p. 62.

(7) A. PISCITELLI: Del pédulo a la maquina virtual», en S. BLEICMAR (comp.): *Temporalidad, determinación, azar.* Buenos Aires, 1994.

(8) A. GIDDENS: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1994, p. 31.

(9) J. MEYROWITZ: »La television et l'integration des enfants: la fin du secret des adultes», en *Reseaux*, 74. París, 1995, p. 62.

Al no depender su uso de un complejo código de acceso, como el del libro, la televisión expone a los niños, desde que abren los ojos, al mundo antes velado de los adultos. Pero al dar más importancia a los contenidos que a la *estructura de las situaciones* seguimos sin comprender el verdadero papel que la televisión está teniendo en la reconfiguración del hogar. Y los que entrevén esa perspectiva se limitan a cargar a la cuenta de la televisión la *incomunicación* que padece la institución familiar: como si antes de la televisión la familia hubiera sido un remanso de comprensión y de diálogo. Lo que ni padres ni psicólogos se plantean es por qué mientras los niños siguen gustando de *libros para niños* prefieren –en porcentajes del 70% o más según las investigaciones realizadas en muchos países– los programas de televisión *para adultos*. Cuando es ahí donde se esconde la pista clave: mientras el libro disfraza su control –tanto el que sobre él se ejerce como el que a través de él se realiza– tras su estatuto de objeto *distinto* y de la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión no admite disfraces haciendo explícita la censura. La que, de una parte, devela los mecanismos de simulación que sostienen la autoridad familiar, pues los padres juegan en la realidad *papeles* que la televisión desenmascara: en ella los adultos mienten, roban, se emborrachan, se maltratan... Y de otra, el niño no puede ser culpabilizado por lo que ve (como sí lo es por lo que clandestinamente lee) pues no fue él quien trajo subrepticiamente el programa erótico o violento a la casa.

De una manera oscura los padres captan hoy lo que pasa pero la mayoría no entiende su calado limitándose a expresar su desazón porque los niños ahora «saben demasiado» y viven cosas que «no son para su edad». Pero lo que nos cuenta la historia es otra cosa: durante la Edad Media los niños vivían revueltos con los adultos en el trabajo, en la taberna, hasta en la cama. Es sólo a partir del siglo XVII, cuando el declive de la mortalidad infantil se cruza, en las clases medias y altas, con un aprendizaje *por libros* –que sustituye al aprendizaje *por prácticas*– cuando emerge la infancia como «un mundo aparte»[10]. Y bien, la televisión ha puesto fin a esa *separación social*, y es ahí donde cala la honda desazón que produce su desorden cultural. En ese proceso la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban en la sociedad previamente, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia: inserción acelerada de la mujer en el mundo del trabajo productivo, drástica reducción del número de hijos, separación entre sexo y reproducción, transformación en las relaciones de pareja, en los roles del padre y del macho, y en la percepción que de sí misma tiene la mujer. Es en el múltiple desordenamiento que atraviesa el mundo familiar donde se inserta el *des-orden cultural* que la televisión y el computador introducen.

El especial malestar en la cultura de la modernidad, que expresan las generaciones de los más jóvenes, enlaza con el estallido de las fronteras espaciales y sociales que la llave *televisión/computador* introduce en el estatuto de *los lugares de saber* y de las *figuras de razón*. No es extraño que el imaginario de la televisión sea asociado a los antípodas de los valores que definen a la escuela: larga temporalidad, sistematicidad, trabajo intelectual, valor cultural, esfuerzo, disciplina. Pero al

(10) PH. ARIES: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París, Plon, 1960.

ser acusada por la escuela de todos esos males y vicios que acechan a la juventud la televisión devela justamente lo que los nuevos regímenes de la imagen catalizan *de cambios en la sociedad*: desde el *desplazamiento* de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana, a la *conexión* de las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad[11]. Desplazamientos y conexiones que empezaron a hacerse institucionalmente visibles en los *movimientos estudiantiles del 68* desde París a Berkeley pasando por Ciudad de México. Entre las revueltas de los estudiantes enunciadas en los *graffitis* –«la ortografía es una mandarina», «hay que explorar sistemáticamente el azar», «la inteligencia camina más que el corazón pero no va tan lejos»[12]– y la revoltura que esos años producen de libros con sonidos e imágenes, emergen una nueva *subjetividad* –valoración de la educación y el trabajo como espacios de desarrollo de la personalidad, y del amor y la sexualidad como posibilidades de experimentación vital– y un *nuevo proyecto de saber* que cuestiona radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento revalorizando las *prácticas* y las *experiencias,* y alumbrando un *saber mosaico*[13]: hecho de objetos móviles y fronteras difusas.

Un segundo ámbito de reflexión y comprensión del decisivo papel que juega la experiencia audiovisual en la emergencia de una *subjetividad* es el de las transformaciones que hoy atraviesa el *sensorium* urbano: si para W. Benjamin la *dispersión* y la *imagen múltiple* constituían «las modificaciones del aparato perceptivo del transeúnte en el tráfico de la gran urbe» que conectaban con «la experiencia del espectador de cine»[14], los dispostivos que ahora conectan la estructura comunicativa de la televisión con las claves que ordenan la nueva ciudad son otros: la *fragmentación* y el *flujo*. Pues mientras el cine catalizaba la «experiencia de la multitud» –era en multitud cuando los ciudadanos ejercían su derecho a la ciudad– lo que ahora cataliza la televisión es por el contrario la «experiencia doméstica» y privada de la casa, que es desde donde cada día más gente realiza hoy su inserción en la ciudad, es decir se hace de ella una imagen de conjunto, global.

Hablamos entonces de *fragmentación* para referirnos más que a la forma del relato televisivo a la *des-agregación social*, a la privatización de la vida que la experiencia televisiva consagra. Constituida en el centro de las rutinas que ritman lo cotidiano y en dispositivo de aseguramiento de la identidad individual[15] la llave televisión/computador convierte al espacio doméstico en el territorio virtual por excelencia: aquel en que más hondamente se reconfiguran las relaciones de lo privado y lo público, esto es la superposición entre ambos espacios y el

(11) A ese propósito, ver: M. MAFFESOLI: *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, Icaria, 1990. Y del mismo autor *Eloge de la raison sensible*. Paris, Grasset, 1996.

(12) J. CORTÁZAR recoege esos graffitis en «Noticias del mes de mayo», en *Casa de las Américas-Diez años*. La Habana, 1970, pp. 246-ss.

(13) A. MOLES: *Sociodinamique de la culture*. La Haya, Mouton, 1971, p. 36.

(14) W. BENJAMIN, op. cit., p. 47.

(15) H. VEZZETI: «El sujeto psicológico en el universo massmediático», en *Punto de vista*, 47 (1993). Buenos Aires. Ver también J. ECHEVARRÍA: *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama, 1995.

emborramiento de sus fronteras. «Un aire de familia vincula la variedad de pantallas que reúnen nuestras experiencias laborales, hogareñas y lúdicas»[16] atravesando y reconfigurando tanto las experiencias de la calle como la relación con nuestro propio cuerpo: la ciudad informatizada no necesita cuerpos reunidos sino interconectados. Del *pueblo* que se tomaba la calle en la protesta política al *público* que iba al teatro o al cine la transición conservaba el carácter colectivo de la experiencia; de los públicos del cine a las *audiencias* de televisión el desplazamiento señala una profunda transformación: la pluralidad social y cultural de la ciudadanía sometida a la lógica de la desagregación hace de la diferencia una mera estrategia del *rating*.

Des-espacializado[17] el cuerpo de la ciudad por exigencias del *flujo* que impone el tráfico de vehículos e informaciones, su materialidad histórica se ve devaluada a favor del nuevo valor que adquiere el «régimen general de la velocidad»[18], ese que pasa a legitimar el arrasamiento de la memoria urbana volviendo equivalentes e insignificantes, todos los lugares, y en cierto modo todos los relatos. También en el *flujo televisivo* –la metáfora más *real* del fin de los grandes relatos– encontramos una aceleración de las imágenes que arrastra la equivalencia de todos los discursos –información, drama, publicidad o ciencia, pornografía, datos financieros– la interpenetrabilidad de todos los géneros y la transformación de lo efímero en clave de producción y propuesta de goce estético. El des-arraigo que padecen tanto la muchedumbre de pobres que llega cada día a la gran urbe, como buena parte de los adultos urbanos en la ciudad actual, es vivido por los jóvenes como un *des-localizado modo de arraigo* desde el que habitan *nómadamente* la ciudad[19], desplazando periódicamente sus lugares de encuentro, atravesándola, en una exploración que tiene muchas relaciones con la travesía televisiva que permite el *zappar*: esa lectura nómadamente hecha sobre restos y fragmentos de novelas, videoclip musicales, informativos o deportes. Como de restos, pedazos y deshechos, de incoherencias y amalgamas, está hecha también la ciudad descentrada y caótica, que es la que *realmente* conforma su mirada y su identidad. Una identidad marcada menos por la continuidad que por una amalgama en la que aún la articulación de los tiempos largos esta hecha de tiempos cortos, pues son ellos los que vertebran internamente el *palimsesto* de las sensibilidades y los relatos. Es de lo que habla esa *cultura de la fragmentación*[20] que se expresa en la cada día más intensa identificación de los adolescentes con los relatos fragmentados del vídeo y del último cine. Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y al territorio, las electrónicas audiovisuales se basan en *comunidades hermenéuticas* que responden a identidades de

(16) C. FERRER: «Taenia sagitana o el veneno en la red», en *Nueva sociedad,* 140 (1995), p. 155. Caracas.

(17) J. MARTÍN BARBERO: «De la ciudad mediada a la ciudad virtual», en *Telos*, 44 (1996), Madrid.

(18) P. VIRILIO: *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra, 1989, p. 25. Ver también a propósito y del mismo autor *La vitesse* de liberation. Paris, Galilée.

(19) M. MAFESOLI, op. cit., pp. 133-189. También P. ORIOL-COSTA; J.M. PÉREZ TORNERO: *Tribus urbanas*. Barcelona, Paidós, 1996.

(20) V. SÁNCHEZ BIOSCA: *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión.* Valencia, Textos de la Filmoteca, 1995.

temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, dotadas de una elasticidad que les permite amalgamar elementos provenientes de mundos culturales muy diversos, atravesadas por discontinuidades y contemporaneidades en las que gestos atávicos conviven con reflejos postmodernos.

DES-LOCALIZACIÓN DE LOS SABERES Y ESQUIZOFRENIA CULTURAL DEL SISTEMA ESCOLAR

En la relación entre educación y comunicación, ésta última resulta casi siempre reducida a su dimensión instrumental, es decir, al uso de los medios. Con lo que se deja fuera justamente aquello que sería estratégico pensar: la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual, o dicho de otro modo, el *ecosistema comunicativo* en que estamos inmersos. Un entorno *difuso* de informaciones, lenguajes y saberes, y *descentrado* por relación con los dos centros –escuela y libro– que organizan aún el sistema educativo vigente. Si desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber fue siempre fuente de poder, ese poder ha conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente y asociado a determinados soportes y figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos de cómo circula el saber constituye una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado como el saber escapa de los lugares *sagrados* que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Y es esa diversificación y difusión del saber lo que constituye uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección y, al mismo tiempo, el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que –sobre biología, física, filosofía o geografía– circulan por *fuera* de ella. Y frente a un alumnado cuyo medio-ambiente comunicativo lo «empapa» cotidianamente de esos otros saberes-mosaico que, en forma de *información*, circulan por la sociedad, la reacción de la escuela es casi siempre de atrincheramiento en su propio discurso: cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad. En lugar de ser percibida como una llamada para replantear el modelo de comunicación, que subyace al modelo pedagógico, la intromisión de saberes y otros lenguajes resulta endureciendo el control de los discursos que no respetan el sagrado saber escolar.

El cruce de dinámicas que convierte la comunicación en ecosistema y éste en la fuente más ancha de diversificación y descentramiento del saber, pone cada día de manifiesto la esquizofrenia entre el modelo de comunicación que subyace al sistema educativo y el que configura una sociedad progresivamente organizada sobre la información y el conocimiento. Con el consiguiente agrandamiento de la grieta entre la experiencia cultural desde la que hablan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.

La actitud defensiva de la escuela y del sistema educativo, los están llevando a desconocer o disfrazar que el problema de fondo está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es *otra cultura*, otros modos de ver, de leer y de aprender. La actitud defensiva se limita a identificar lo mejor

del modelo pedagógico tradicional con el libro[21] y anatematizar el mundo audiovisual como mundo de la frivolidad, de la alineación y la manipulación; a hacer del libro el ámbito de la reflexión, el análisis y la argumentación, frente a un mundo de la imagen hecho sinónimo de emotividad y seducción. Ojalá el libro fuera en la escuela un medio de reflexión y de argumentación y no de lecturas canónicas y de repeticiones estériles. Pero desgraciadamente no lo es, como o han demostrado investigaciones realizadas en Cali por la Universidad del Valle[22] sobre hábitos de lectura y usos sociales de los medios, y en la que la inmensa mayoría de la gente, de todas las clases sociales y no sólo de los sectores populares, identifica libro con tarea escolar, de manera que una vez terminado ese periodo de la vida el libro deja de tener alguna utilidad o función que no sea la de procurar estatus social.

Lo que revela que nuestras escuelas no están siendo un espacio en el que la lectura y la escritura sean una actividad creativa y placentera, sino predominantemente una tarea obligatoria y tediosa, sin posibilidades de conexión con dimensiones claves de la vida de los adolescentes. Una actividad incluso castradora: confundiendo cualquier expresión de estilo propio en la escritura con anormalidad o con plagio los maestros tienden a reprimir la creatividad sistemáticamente. No por mala voluntad sino por los *habitus*[23] de lectura de los propios docentes, y por las inercias de la enseñanza legitimadas por el modelo imperante de comunicación escolar. Un joven psicólogo que está haciendo su tesis sobre el aprendizaje de la lectura en escuelas de Ciudad Bolívar, el conjunto de barrios más pobres de Bogotá, me contaba su triste descubrimiento: en esas escuelas el aprendizaje de la lectura está empobreciendo el vocabulario y las capacidades narrativas de los niños costeños cuyas familias han sido desplazadas hasta Bogotá por la violencia de la guerra. Pues al tratar de que los niños hablen bien se acaba identificando ese habla con la escritura, con lo que los niños se ven obligados a perder gran parte de la riqueza de su mundo oral, incluida su espontaneidad narrativa. Es decir, tenemos un sistema escolar que no sólo no gana a los adolescentes para una lectura y una escritura creativas sino que además no se ha enterado de que existe una cultura oral que constituye la matriz cultural entre los sectores populares, la que no puede ser en modo alguno confundida con el analfabetismo. Frente a la cultura oral la escuela se encuentra tan desprovista de modos de interacción, y tan a la defensiva, como frente a la audiovisual. El cuadro no puede ser más significativo: mientras la enseñanza discurra por el ámbito del libro el maestro se siente fuerte, pero en cuanto aparece el mundo de la imagen o de la escritura hipertextual el maestro pierde pie, su terreno se mueve: porque el alumno sabe más y sobre todo maneja mucho mejor esos lenguajes que el maestro. Y además porque esos lenguajes no se dejan leer con la univocidad de códigos que la escuela aplica al texto escrito. Frente ese desmoronamiento de su autoridad el maestro no sabe reaccionar sino des-autorizando los saberes que pasan por fuera de la escuela.

---

(21) J. MARTÍN BARBERO: «Nuevos modos de leer», en *Revista de crítica cultural*, 7 (1996). Santago de Chile. A. PISCITELLI: «El libro electrónico o el futuro de una ilusión», en *Ciberculturas. En la era de las maquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidós, 1995, pp. 178-186.

(22) S. MUÑOZ: *El ojo, el libro y la pantalla*. Cali, Univalle, 1995.

(23) Sobre el sentido de esa categoría, ver P. BOURDIEU; J. C. PASSERON: *La reproduction. Element pour une théorie du système de l'enseignement*. París, Minuit, 1970.

Del otro lado, la oralidad cultural de las mayorías tampoco cabe en la escuela: pues tanto el mundo del chiste y las narrativas orales como el mundo del *rock* y del *rap* des-ubican también –desde sus propias lógicas, saberes y placeres– el ascetismo triste del autismo libresco. En la manera como se aferra al libro, la escuela desconoce todo lo que de cultura se produce y circula por el mundo de la imagen y de la cultura oral: dos mundos que viven justamente de la hibridación y el mestizaje, de la revoltura de memorias territoriales con imaginarios des-localizados.

Desvelemos entonces el malentendido que nos esta impidiendo reconocer que *sociedad multicultural* significa en nuestros países no sólo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género, significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy «indígenas» de la cultura letrada, con indígenas de la cultura oral, y de la audiovisual, intermedial y digital. Y ello en su sentido más fuerte puesto que esas culturas configuran modos fuertemente diferenciados de ver y de oír, de pensar y de escribir. Y al reivindicar los derechos de la cultura oral y la audiovisual no estamos desconociendo en modo alguno la vigencia de la cultura letrada sino desmontando su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra sociedad. El libro sigue y seguirá siendo la clave de la *primera alfabetización*, esa que en lugar de encerrarse sobre la cultura letrada debe hoy poner las bases para la *segunda alfabetización* que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo intermedial de la informática. Estamos ante un cambio profundo en los procesos y protocolos de lectura[24], lo que no significa la simple sustitución de un modo de leer por otro sino la compleja articulación de uno y otro, de la lectura de textos en la de hipertextos, de la doble inserción de unos en otros, con todo lo que ello implica de continuidades y rupturas, de reconfiguración de la lectura como conjunto de muy *diversos modos de navegar textos*. Todos esos modos que está exigiendo la construcción de ciudadanos que sepan *leer* hoy tanto periódicos como noticieros de televisión, videojuegos, videoclips e hipertextos.

NUEVOS USOS DE LA IMAGEN Y NUEVAS FIGURAS DE RAZÓN

Hablar de *imágenes* en América Latina significa hablar de una larga y singular batalla cultural, pues ¿cómo puede entenderse el descubrimiento y la conquista, la colonización y la independencia del Nuevo Mundo, fuera de la *guerra de imágenes* que todos esos procesos movilizaron?, se pregunta Serge Gruzinski[25]. Cómo pueden comprenderse las estrategias del dominador o las tácticas de resistencia de los pueblos indígenas desde Cortes hasta la guerrilla zapatista, desde la instauración de pueblos zimarrones hasta el barroco del carnaval de Río, sin recrear la historia que nos lleva de la imagen didáctica franciscana del siglo XVI al manierismo heroico de la imaginería libertadora, y del didactismo barroco del muralismo a la imaginería electrónica de la telenovela? Cómo penetrar en las oscilaciones y alquimias de las identidades sin auscultar la mezcla de imágenes e

(24) A. SAMPSON et als.: «La lectura», en *Revista Universidad del Valle*, 16 (1994), monográfico. Cali.

(25) S. GRUZINSKI: *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. México, FCE, 1994.

imaginarios desde los que los pueblos vencidos plasmaron sus memorias e inventaron una historia propia?

Mirando desde México, Gruzinski ilumina los escenarios latinoamericanos en que se libra la batalla cultural, empezando por aquella en la que se produce el ejemplo más denso y espléndido de a guerra de ciframientos y resignificaciones de que está hecha la historia profunda de estos países. El sincretismo de simulación/subversión cultural que *contiene* la imagen milagrosa de la Virgen Guadalupana, ha sido espléndidamente descifrado por O. Paz y R. Bartra[26]. Pero la guerra de imágenes que pasa por ese icono no queda sólo entre la aparecida del Tepeyac, la diosa de Tonantzin y la Malinche, sino que continua produciéndose hoy en las hibridaciones iconográficas de un mito que reabsorve el lenguaje de las historietas impresas y televisivas fundiendo a la Guadalupana con el hada madrina de Walt Disney, la Heidi japonesa y hasta con el mito de la Mujer maravilla[27]. Eso del lado de las imágenes *populares*, porque también del lado culto el pintor Rolando de la Rosa expuso en el Museo de Arte Moderno (1987) una Virgen de Guadalupe con el rostro de Marilyn Monroe. Blasfemia que en cierto modo empata con la que paradójicamente subyace al lugar que la Virgen Guadalupana conserva en la Constitución de 1873, en la que al mismo tiempo y en el mismo texto se *consagra* un día como fiesta patria y se instaura la más radical separación entre Iglesia y Estado.

La recuperación de los imaginarios populares en las *imaginerías electrónicas* de Televisa o Rede Globo, en las que el cruce de arcaísmos y modernidades hacen su éxito, no es comprensible por fuera de los nexos que enlazan las sensibilidades a un *orden visual social*, en el que las tradiciones se desvían pero no se abandonan, anticipando en las transformaciones visuales experiencias que aún no tienen discurso ni concepto. El actual des-orden del imaginario deconstrucciones, simulacros, eclecticismos –remite al *dispositivo barroco* (o *neobarroco* que diría Calabrese[28]) «cuyos nexos con la imagen religiosa anunciaban el cuerpo electrónico unido a sus prótesis tecnológicas, *walkmans,* videocaseteras, computadoras»[29].

El racionalismo latinoaméricano, en su matriz maniquea tanto a derechas como a izquierdas, ha recelado sin embargo intensamente de las imágenes como instrumento persuasivamente endoctrinador y manipulador de las ignorantes gentes del pueblo. Del mismo modo que la «ciudad letrada»[30] ha sabido controlar la imagen confinándola al campo del arte o al territorio del simulacro, de la apariencia y los residuos mágicos. Ambos rechazos convergen hoy con la confusión que al cuestionar la mentalidad mercantil de «una imagen vale más que mil palabras» reduce las imágenes a las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales, las manipulaciones consumistas y la simulación política, con lo cual el mundo de la imagen es situado en los antípodas de la

(26) O. PAZ: *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 1978. R. BARTRA: *La jaula de la melancolía.* México, Grijalbo, 1985.

(27) M. ZRES: «Cuando Heidi, Walt Disney y Marylin Monroe hablan por la Virgen de Guadalupe»», en *Versión*, 4 (1992), pp. 57-93. México.

(28) O. CALABRESE: *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra, 1989.

(29) S. GRUZINSKI, op. cit., p. 24.

(30) A. RAMA: «La ciudad letrada», en R. MORSE; J. E. HARDOY: *Cultura urbana latinoamericana*. Buenos Aires, Clacso, 1985, pp. 11-38.

producción de conocimiento, esto es en el espacio y el tiempo de la diversión y el espectáculo[31].

Se abre dificultosamente paso en nuestros países otra posición frente a la imagen, que se apoya en una línea de pensamiento que desde el Nietzsche que atisbaba en la modernidad el tiempo de un mundo «convertido en fábula», pasa por Benjamin cuando consideraba las tecnologías, y en especial de las de producción y reproducción de la imagen, como estratégicas en la configuración de la ciudad moderna. Y Heidegger que, al hablar de la técnica, la liga a *un mundo que se constituye en imágenes* más que en sistema de valores, a la modernidad como «la época de las imágenes del mundo»[32], hasta Vattimo a para el que lo que en la tardomodernidad llamamos *mundo* es mucho menos aquella «realidad» del pensamiento empiricista –enfrentada a la «conciencia» del 'sujeto autocentrado' del racionalismo– que el tejido de discursos e imágenes que entrecruzadamente producen las ciencias y los medios. A partir de lo cual Vattimo plantea una renovadora pista sobre el sentido actual de la relación tecnología/sociedad/imagen al afirmar que «el sentido en que se mueve la tecnologia no es ya tanto el dominio de la naturaleza por las máquinas cuanto el específico desarrollo de la información y la comunicación del *mundo como imagen*»[33].

Desde esa línea se hace posible la revaloración cognitiva de la imagen –y con ello su reubicación en el campo de la educación– ya no como mera *ilustración* de la verdad contenida en la escritura sino como dispositivo de una específica producción de conocimiento. Pues la reivindicación cognitiva de la imagen pasa paradójicamente por la asunción de la *crisis de la representación*. A examinar esa crisis dedicó M. Foucault su libro *Las palabras y las cosas*. Su análisis se inicia con la *lectura* de un cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, en la que nos propone tres pistas.

- Puesto que estamos ante un cuadro en el que un pintor nos contempla, lo que en verdad vemos es el revés del cuadro que el pintor pinta, y es en ese revés donde somos visibles nosotros.
- Lo que podemos decir del cuadro no habla de lo que vemos pues «la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreductibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás en lo que se dice»[34].
- La esencia de la representación no es lo que se da a ver, sino la invisibilidad profunda desde la que vemos, y ello a pesar de lo que creen decirnos los espejos, las imitaciones, los reflejos, los engañaojo. Pues ya no disponemos, como en el pensamiento clásico, del descifrамiento de la *semejanza* en su juego de signos, en su capacidad de vecindad e imitación, de analogía o empatía, para hacer posible el conocimiento. Ni disponemos tampoco de aquella hermeneútica de la escritura que domina desde el

(31) Una extremada versión de esa mirada en N. POSTMAN: *Divertirse hasta morir*. Barcelona, La Tempestad, 1991.

(32) J. HABERMAS: «Lenguaje de tradición y lenguaje técnico», en *Pensamientos sobre la técnica. Artefacto 1*. Buenos Aires, 1997, pp. 13-20.

(33) G. VATTIMO: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 95.

(34) M. FOUCAULT: *Les mots et les choses*. París, Gallimard, 1966, p. 25.

> Renacimiento en un reenvío de lenguajes –de la Escritura a la Palabra– colocando en el mismo plano las palabras y las cosas, el hecho, el texto y el comentario.

A partir del siglo XVII el mundo de los signos se espesa, e inicia la conquista de su propio estatuto poniendo en crisis su subordinación a la representación tanto del mundo como del pensamiento. Y en el paso del siglo XVIII al XIX por primera vez en la cultura occidental, afirma Foucault, la *vida* escapa a las *leyes generales del ser* tal y como se daba en el análisis de la representación; y también el trabajo transforma el sentido de la riqueza en *economía,* al tiempo que el lenguaje se «libera» para enraizarse en su materialidad sonora y en su expresividad histórica. El fin de la metafísica implica dar la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y *en su lugar* emerge el hombre configurado por la vida, el trabajo y el lenguaje. En adelante será a partir de la *trama significante* que tejen las *figuras y los discursos* (las imágenes y las palabras), y de la *eficacia operatoria* de los modelos, como se hará posible ese saber que hoy denominamos ciencias humanas.

Es justamente en el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault –economía discursiva y operatividad lógica– donde se sitúa la nueva *discursividad constitutiva de la visualidad* y la nueva *identidad lógico-numérica de la imagen.* Estamos ante la emergencia de *otra figura de la razón*[35] que exige pensar la imagen, primero, desde su nueva configuración sociotécnica, pues el computador no es un *instrumento* con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de *tecnicidad* que posibilita el procesamiento de informaciones y cuya materia prima son abstracciones y símbolos. Lo que inaugura una nueva *aleación* de cerebro e información, que sustituye a la relación exterior del cuerpo con la máquina. Y segundo, estamos ante la emergencia de un nuevo paradigma de pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y el de lo visible (la forma), entre inteligibilidad y sensibilidad. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su *informatización*, esto es de su inscripción en el orden de lo *numerizable*, que es el orden del *calculo* y sus mediaciones lógicas: número, código y modelo. Inscripción que no borra sin embargo ni la figura ni los efectos de la imagen pero esa figura y efectos remiten ahora a una *economía informacional* que reubica la imagen en los antípodas de la ambigüedad estética y la irracionalidad de la magia o la seducción.

El proceso que ahí llega entralaza un doble movimiento. El que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna –Galileo, Newton– de traducir/sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica, y el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Un nueva *episteme cualitativa* abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándola a la *sospecha* racionalista, la imagen es percibida por la nueva episteme como posibilidad de experimentación/ simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos *juegos de interfaz,* esto es de nuevas arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina

(35) A. RENAUD: «L'image: de l'economie informationelle à la pensée visuelle», en *Reseaux*, 74 (1995), pp. 14-ss. París.

«logística visual»[36] a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene *legibilidad*[37], permitiéndole pasar del estatuto de «obstáculo epistemológico» al de *mediación discursiva* de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

El relieve de las potencialidades cognitivas de la imagen nos reafirma en que la comprensión de la *estructura comunicativa* de la sociedad se haya ligada a la aceptación de cambios profundos en las condiciones del saber[38]. Que remiten a cambios en los modos de percibir/sentir y a nuevas maneras de relacionarse, esto es de re-conocerse y de juntarse. Que es lo que experimentan claramente los más jóvenes, y que los adultos tienden a desvalorizar convencidos de que los cambios que hoy viven los jóvenes son, como lo fueron siempre, «una fiebre pasajera». Rompiendo esa inercia, M. Mead supo leer, hace ya veinticinco años, y cuando ella ya tenia setenta, lo que en la actual ruptura generacional remite a la larga temporalidad en que se inscriben nuestros miedos al cambio, tanto como las posibilidades que éste abre de inaugurar nuevos escenarios y dispositivos de diálogo entre generaciones y pueblos:

> Nacidos antes de la revolución electrónica la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación en cambio se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos. Pero para proceder así, debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales, el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía, el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde[39].

De lo que habla M. Mead es del surgimiento de un nuevo tipo de cultura entre la juventud contemporánea ligada a la revolución electrónica, y explica ese cambio a partir de su contraste con los dos tipos de cultura que ella ha vivido: uno como ciudadana norteamericana y el otro en su experiencia de antropóloga. Llama *postfigurativa* a aquélla cultura en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vivir y de saber de los ancianos es inmutable e imperecedera. Llama *cofigurativa* a otro tipo de cultura en la que el modelo de los comportamientos lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que le permite a los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introducir algunos cambios por relación al comportamiento de los abuelos. Finalmente, llama

(36) P. VIRILIO: *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra, 1989, p. 81.

(37) G. LASCAUT et als.: *Voir, entendre*. Paris, UGE-10/18, 1976. J. L. CARRASCOSA: *Quimeras del conocimientos. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*. Madrid, Fundesco, 1992.

(38) W. BENJAMIN, op. cit., p. 23

(39) M. MEAD: *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gránica, 1971, p. 125.

prefigurativa a una nueva cultura que ella ve emerger a fines de los años sesenta y que caracteriza como aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas, o viceversa, sino un cambio en lo que denomina *la naturaleza del proceso*: la aparición de una «comunidad mundial» en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas *emigran en el tiempo,* inmigrantes que llegan a una nueva era desde temporalidades muy diversas, pero todos compartiendo las mismas *leyendas* y sin modelos para el futuro. Un futuro que sólo balbucean los relatos de ciencia-ficción, en los que los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad «no se deja decir en las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa»[40], y que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecno-cultural hacen de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad.

La asunción de la *tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura contemporánea* representa para la escuela un desafío estratégico para reinsertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad, e interactuar *con los campos de experiencia* en que hoy se procesan las transformaciones claves: desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte; y también la reorganización de los saberes en su articulación a la del mapa de los oficios y las profesiones por la incidencia de los flujos y redes de información. Sólo haciéndose cargo de esas transformaciones la escuela podrá *interactuar* con las nuevas formas de participación ciudadana que el entorno informacional hoy abre.

El chileno Martín Hopenhayn ha traducido a objetivos básicos de la educación los «códigos de modernidad»[41] que hoy requiere una sociedad democrática. Ellos son formar *recursos humanos, construir ciudadanos* y *desarrollar sujetos autónomos*.

- Pues la educación no puede estar de espaldas a las transformaciones del mundo del trabajo, de los nuevos saberes que la producción moviliza y de los nuevas figuras que recomponen aceleradamente *el campo y el mercado de las profesiones*. No se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean en términos de nuevos lenguajes, saberes y habilidades. Sería suicida que la escuela alfabetice para una sociedad cuyas modalidades productivas están desapareciendo.
- En segundo lugar, *construcción de ciudadanos* significa una educación capaz de enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir capaz de crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza o de

(40) Ibídem, p. 106.

(41) M. HOPPENHAYN: *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile, CEPAL-Estudios especiales, 2003.

la resignación en la pobreza; una educación que renueve la cultura política para que la sociedad no busque *salvadores* sino que genere socialidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos.

- Y en tercer lugar la educación debe *desarrollar sujetos autónomos*. Pues frente a una sociedad que masifica estructuralmente por tendencia a homogeneizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de sujetos autónomos, es decir de gente libre tanto interiormente como en sus tomas de posición. Y libre significa gente capaz de saber leer la publicidad y para qué sirve, y no dejarse masajear el cerebro, gente que sea capaz de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, gente que piense con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor.

Lo más grave de la situación es que, los retos que la comunicación le hacen a la educación es que mientras los hijos de la burguesía entran en interacción con el ecosistema informacional y comunicativo desde su propio hogar, los hijos de los pobres –cuyas escuelas públicas casi no tienen interacción con el entorno informático, siendo que para ellos la escuela es el espacio decisivo de acceso a las nuevas formas de conocimiento– están quedando excluidos del nuevo espacio laboral y profesional que la cultura tecnológica configura. De ahí la importancia estratégica que cobra hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios masivos y las tecnologías informáticas. Pero ello sólo será posible en una escuela que transforme su modelo (y su praxis) de comunicación, esto es, que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal –que *encadena unidireccionalmente* grados, edades y paquetes de conocimiento– a otro *descentrado* y *plural,* cuya clave podría pensarse desde el «encuentro» del *palimsesto* y el *hipertexto.* Entiendo por *palimsesto* ese texto en el que un pasado borrado emerge tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente; y por *hipertexto* una escritura no secuencial sino *montaje* de conexiones en red que, al permitir/exigir una multiplicidad de recorridos, transforma la lectura en escritura[42]. Lo que en lugar de sustituir viene a potenciar la figura y *el oficio del educador* que, de mero retransmisor de saberes deberá convertirse en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias y memoria viva de una educación que, en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ARIES, PH.: *L' Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime.* París. Plon, 1960.

BARTRA, R.: *La jaula de la melancolía.* México, Grijalbo, 1985.

BELL, D.: «El análisis pionero de esas contradicciones», en *Las contradicciones culturales del capitalismo.* Madrid, Alianza, 1997.

(42) G. P. LANDOW: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.* Barcelona, Paidós, 1995.

BENJAMIN, W.: *Discursos interrumpidos, I.* Madrid, Taurus, 1982.

BOURDIEU, P.: PASSERON, J. C.: *La reproduction. Element pour une théorie du système de l'enseignement,* Paris, Minuit, 1970.

CALABRESE, O.: *La era neobarroca.* Madrid, Cátedra, 1989.

CARRASCOSA, J. L.: *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial.* Madrid, Fundesco, 1992.

CORTÁZAR, J.: «Noticias del mes de mayo», en *Casa de las Américas-Diez años.* La Habana, 1970.

ECHEVERRÍA, J.: *Cosmopolitas domésticos.* Barcelona, Anagrama, 1995.

ECO, U.: «La multiplicación de los medios», en *Cultura y nuevas tecnologías.* Madrid, Novatez, 1986.

FERRER, C.: «Taenia saginata o el veneno en la red», en *Nueva sociedad*,140 (1995). Caracas.

FOUCAULT, M.: *Les mots et les choses.* Paris, Gallimard, 1966.

GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza, 1994.

GRUZINSKI, S.: *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a 'Blade Runner'.* México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

HABERMAS, J.: «Lenguaje de tradición y lenguaje técnico», en *Pensamientos sobre la técnica. Artefacto 1*, Buenos Aires, 1997.

HOPPENHAYN, M.: *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana.* Santiago de Chile, CEPAL-Estudios especiales, 2003.

LANDOW, G. P.: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.* Barcelona, Paidós, 1995.

LASCAUT, G. et als.: *Voir, entendre.* París, UGE-10/18, 1976.

LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.* Madrid, Cátedra, 1984.

MAFFESOLI, M.: *Eloge de la raison sensible.* París, Grasset,1996.

— *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en la sociedad de masas.* Barcelona, Icaria, 1990.

MARTÍN BARBERO, J.: «De la ciudad mediada a la ciudad virtual», en *Telos,* 44 (1996). Madrid.

— «Nuevos modos de leer», en *Revista de crítica cultural*, 7 (1996). Santiago de Chile.

MEAD, M.: *Cultura y compromiso.* Barcelona, Gránica, 1971.

MEYROWITZ, J.: «La televisión et l'integration des enfants: la fin du secret des adultes», en *Reseaux*, 74 (1995).

MOLES, A.: *Sociodinamique de la culture.* La Haya, Mouton,1971.

MUÑOZ, S.: *El ojo, el libro y la pantalla.* Cali, Univalle, 1995.

ONG, W.: *Oralidad y escritura.* México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

ORIOL-COSTA, P.; PÉREZ TORNERO, J. M.: *Tribus urbanas.* Barcelona, Paidós, 1996.

PAZ, O.: *El laberinto de la soledad.* México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

PISCITELLI, A.: «Del péndulo a la máquina virtual», en BLEICMAR, S. (comp.): *Temporalidad, determinación, azar.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

— «El libro electrónico o el futuro de una ilusión», en *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes.* Buenos Aires, Paidós, 1995.

POSTMAN, N.: *Divertirse hasta morir.* Barcelona, La Tempestad, 1991.

RAMA, A.: «La ciudad letrada», en MORSE, R.; HARDOY, J.E.: *Cultura urbana latinoamericana.* Buenos Aires, Clacso, 1985.

RAMÍREZ, S.; MUÑOZ, S.: *Trayectos del consumo. Itinerarios biográficos y producción-consumo cultural.* Cali, Univalle,1995.

RENAUD, A.: «L'image: de l'économie informationelle à la pensée visuelle», en *Reseaux*, 74 (1995). París.

— *Videoculturas fin de siglo.* Madrid, Cátedra, 1990.

SAMPSON, A. et als.: «La lectura», en *Revista Universidad del Valle*, 16 (1997), monográfico. Cali.

SÁNCHEZ BIOSCA, V.: *Una cultura de la fragmentación. Pastiche, relato y cuerpo sobre la técnica.* Valencia, Textos de la Filmoteca, 1995.

VATTIMO, G.: *La sociedad transparente.* Barcelona, Paidós, 1990.

VEZZETI, H.: «El sujeto psicológico en el universo massmediático», en *Punto de vista,* 43 (1993). Buenos Aires.

VIRILIO, P.: *La vitesse de liberation*. Paris, Galilée,1995.

— *La máquina de visión.* Madrid, Cátedra, 1989.

ZIRES, M.: «Cuando Heidi, Walt Disney y Marylin Monroe hablan por la Virgen de Guadalupe», en *Versión*, 4 (1992). México.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

ROBERTO APARICI MARINO*

RESUMEN. Los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información conforman un sistema educativo informal que actúa como escuela paralela a la convencional con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores.

La acción y los efectos de la escuela paralela se dan tanto de forma inmediata como a largo plazo, como ocurre con la educación convencional.

Desde hace más de treinta años, una disciplina, la Educación para los Medios también denominada Educación para la Comunicación se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan así como ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos.

En los últimos diez años, la Administración ha abandonado a su suerte el desarrollo de este campo. Asociaciones y ONG han tomado el relevo y son quienes, principalmente, están realizando estos procesos de formación.

ABSTRACT. The media and the digital information technologies constitute an informal education system, which functions as a school parallel to the conventional one, with its own codes, languages, rules and values. As happens with conventional education, the action and consequences of the parallel school may appear immediately and in the long-term.

For more than thirty years a subject, Media Education, also known as Communication studies, has analysed the media and the digital information technologies with the purpose of knowing the construction of the reality they make, as well as providing the instruments of expression through those media.

In the last ten years, the Administration has abandoned the development of this field to its fate. Associations and NGOS have taken over and it is mainly them who carry out these educational activities.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 85-99
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

En los últimos treinta años, en diferentes contextos y con distinta intensidad, se han desarrollado programas para formar en el conocimiento de los medios de comunicación. ¿Cuál ha sido el motivo de crear una nueva disciplina destinada a los estudiantes más jóvenes?

Niños y adolescentes pasan más tiempo en contacto con los medios, sobre todo televisión y ordenadores, que en la escuela. En función del contexto familiar y social un niño ve, aproximadamente, unas 27 horas de televisión a la semana, sin contar el tiempo que dedica a otros medios. La radio es el medio preferido por los adolescentes que son los principales consumidores de música pop y los que convierten en éxitos los temas del momento. No sólo el consumo de radio aumenta en esa edad, sino también el de revistas, periódicos y la frecuencia de asistencia al cine. Poco antes de terminar la enseñanza secundaria un estudiante pasa aproximadamente unas 11.000 horas en un instituto, frente a unas 15.000 horas ante el televisor y unas 10.500 horas oyendo música pop. Además de otras miles de horas dedicadas a otros medios de comunicación como Internet, videojuegos, telefonía móvil, cómic y cine.

Ante esta situación, bastante extendida a nivel internacional, docentes y padres comparten la responsabilidad de asegurar que los estudiantes comprendan el significado de estar viviendo en un contexto, sobre todo, audiovisual y digital. Los medios de comunicación y las tecnologías digitales de información ofrecen no sólo información y entretenimiento, sino también formas y contenidos que afectan al sistema de percepción de valores y actitudes.

El objetivo de la enseñanza de los medios no es formar futuros profesionales de la televisión, de la radio, de la prensa o de las tecnologías de la información sino ofrecer una disciplina que le permita comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que vive. Una persona crítica en palabras de Zeccheto es:

> Aquel individuo cuyos hábitos mentales lo llevan en forma activa, a enjuiciar las diversas formas de conocimiento que proporcionan los medios de difusión masiva, analiza los elementos y las estructuras que los componen y percibe los alcances ideológicos hacia los cuales tienden (Zeccheto,1986, p. 54).

La enseñanza de los medios debemos entenderla como una formación en valores y, por consiguiente, tiende a complementar la formación en la ciudadanía y la democracia que se hace en el resto del currículum.

La preocupación social que comienza a manifestarse sobre la relación de niños y jóvenes con medios de comunicación y las tecnologías de la información está estrechamente vinculada a dos factores: por un lado, el tiempo que dedican a la televisión, Internet, teléfono móvil, radio, etc.; y, por otro, los valores y representaciones que transmiten estos medios que terminan asumiéndolos como suyos. Masterman (1993, pp. 16-17) considera que la enseñanza de los medios es un asunto prioritario en la formación de niños y jóvenes y ofrece las siguientes razones para introducir su estudio tanto en la enseñanza formal como no formal:

- El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
- El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.

- La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
- La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.
- La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
- El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información. (Masterman, 1993, pp. 16-17).

LA ESCUELA PARALELA

El conjunto de los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información conforman un sistema educativo informal que actúa como escuela paralela a la convencional con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. Esta cuestión ya fue anticipada por Porcher hace más de treinta años cuando afirmaba:

> La escuela paralela constituye el conjunto de las vías mediante las cuales y, al margen de la escuela, llegan hasta los alumnos (y a quienes no lo son), las informaciones, los conocimientos y cierta formación cultural, correspondientes a los más variados campos.
> Sus instrumentos son los de la comunicación de masas: cabe citar esencialmente, la prensa, el cómic, la radio, el cine y, sobre todo, la televisión. Estos nuevos canales de educación, no controlados por los docentes, llegan a los alumnos de forma asidua y masiva. Cualquiera que sea la opinión que se tenga al respecto, no es posible descuidar el problema pedagógico y sociológico que plantean. Es cuestión de saber si la escuela y la escuela paralela van a ignorarse, a comportarse como adversarias, o a aliarse. En todos los casos ello concierne de modo muy cercano a los docentes. (Porcher, 1976, p. 5).

La escuela paralela ofrece un universo construido con un lenguaje específico en función de cada medio. En unos predominan los sonidos, en otros los textos, en otros las imágenes y en otros se da una conjunción de todos ellos. Asimismo, la emisión de mensajes lleva implícita la difusión de valores, normas y actitudes que suelen entrar en contradicción con el universo escolar.

LOS NUEVOS ANALFABETOS

Las instituciones educativas formales prestan escasa o nula atención a nuevos conocimientos vinculados con el contexto comunicativo e informacional en el que se mueven cotidianamente niños y jóvenes.

La escasa atención que el sistema educativo presta al conocimiento de los nuevos lenguajes, está generando desde la propia escuela un nuevo tipo de analfabeto: aquellos individuos que no conocen los instrumentos básicos para analizar los mensajes de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información. Es necesario definir entonces, el nuevo tipo de alfabetización que concierne a la comunicación analógica y digital y las competencias que deben alcanzarse. Esta nueva alfabetización la denominamos multimedia. La alfabetización multimedia es la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios (Internet, televisión, vídeo, ordenadores, radio, prensa, teléfono móvil, etc.). Pero, también podemos hablar, específicamente, de alfabetización audiovisual, alfabetización digital, etc.

La acción y los efectos de la escuela paralela se dan tanto de forma inmediata como a largo plazo como ocurre con la educación convencional que, suele afirmarse, forma para toda la vida. Debemos agregar que los medios de comunicación también lo hacen y, en este sentido, Porcher sentó ya las premisas cuando afirmaba que:

> Sociológicamente, el verdadero peso de los medios masivos resulta considerable a largo plazo. Mediante su influencia sobre los niños, está modelando al futuro adulto y, por consiguiente, le están brindando nuevas referencias culturales (Porcher, 1976, p. 62).

El alcance de los efectos inmediatos pueden comprobarse fácilmente en el éxito que tienen las campañas publicitarias, los efectos mediatos están íntimamente ligados a la construcción de valores y de normas así como a la concepción del mundo que se articula a través de las representaciones sobre los más diversos temas.

Todos los medios tal como lo hace la escuela se encargan de educar, pero hasta ahora no se ha prestado suficiente atención a cómo lo hacen y a las metodologías que utilizan. En este sentido García Matilla dice:

> Educar debe identificarse aquí con el sentido de conducir, de tratar de convencer, de transmitir una visión del mundo centrada en la imposición reiterada de unos valores machaconamente presentados y que atienden a una serie de principios que suelen calar en las conciencias de muchos ciudadanos (2003, p. 132).

El nuevo tipo de analfabeto no tiene características estandarizadas. Puede ser cualquier hombre o mujer de un entorno urbano o rural que aun sabiendo leer y escribir tiene dificultades para comprender la realidad construida por los medios.

El tiempo que cada persona dedica a un medio no significa que conozca la dinámica de su funcionamiento ni que comprenda sus mecanismos de acción. Un analfabeto mediático queda fascinado por el mensaje y la tecnología del medio y sólo puede describir los contenidos que percibe. El objetivo de estar alfabetizado conlleva la idea de comprender y transformar el mundo que le rodea. Y, precisamente, el mundo en el que participa la mayoría de la gente es una construcción realizada por los medios de comunicación. En ese sentido se manifestaba Ely hace poco más de veinte años cuando afirmaba:

> Una persona alfabetizada hoy en día es capaz de comprender, interpretar y utilizar innumerables estímulos que se le presentan en un medio ambiente determinado. El lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos las imágenes fijas y animadas, los objetos y los fenómenos naturales son algunos de los estímulos que influyen en el individuo, y, por lo tanto, requieren ser comprendidos, interpretados y utilizados.
> La escuela se limita a menudo a la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura, algunas veces a expensas de la observación. Este enfoque limitado no es suficiente para estudiantes que viven en un mundo complejo que requiere un tipo de alfabetización que va más allá de los conocimientos y aptitudes de la escuela primaria básica. (Ely, 1984, p. 102).

Las competencias mínimas que deben alcanzarse en un programa de enseñanza de los medios comprenden el conocimiento y comprensión acerca de al menos diez cuestiones:

- ¿Quién es el que comunica y por qué lo hace, en síntesis quién es el

responsable de esas representaciones? (Propiedad y dominio de los medios de comunicación, sociología de las profesiones de la comunicación).

- ¿Cómo se logra exactamente el efecto ideológico de esas representaciones?
- ¿Cuáles son los códigos y técnicas dominantes que se emplean actualmente para transmitir un significado?
- ¿Cuáles son los valores que están implícitos en el mundo que construyen los medios de comunicación?
- ¿Cómo percibe el público esas construcciones de la realidad?
- ¿Qué procedimientos y técnicas utiliza el medio para atraer a su audiencia?
- ¿Cómo sabemos lo que significan esas construcciones, esas representaciones de la realidad?
- ¿Qué papel juega cada uno de los medios en la vida de los ciudadanos?
- ¿Existe algún tipo de vínculo entre diferentes medios, organizaciones, partidos políticos y si lo hubiera cuáles son sus consecuencias?
- ¿Cuáles son las fuentes de financiación de cada medio?

LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS

El campo de estudios que tiene como objetivo la enseñanza de los medios se denomina «Comunicación educativa», «Educomunicación» o «Educación para los Medios» y en el contexto anglosajón se la conoce con los términos *Media Education* o *Media Literacy*. Esta disciplina se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan y, al mismo tiempo, ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos. Este tipo de estudio no es sólo de carácter teórico, sino también de carácter práctico y experiencial, donde se ponen en juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción. El desarrollo de la comunicación educativa está íntimamente vinculado a su integración en el currículum obligatorio. Este es el caso de Australia, Canadá y, en menor intensidad, de Gran Bretaña.

En otros países, aparecen como asignaturas optativas que abordan el estudio de los medios de comunicación o de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pero, en la mayoría de los casos se abordan como temas aislados dentro de áreas como Lengua, Ciencias Sociales o Educación Artística. En España y en algunos países de Latinoamérica (Brasil, México, Argentina, Colombia) se incluye el estudio de la comunicación, de los medios y de las tecnologías digitales en programas de educación popular y de educación de adultos, o se incorporan en la enseñanza primaria y secundaria de manera informal o no sistemática.

Los mayores esfuerzos que ha hecho el sistema educativo en este campo ha sido dotar de ordenadores con conexión a Internet y ofrecer un modelo de formación vinculado más con la ingeniería que con el conocimiento y comprensión del propio medio. Esta concepción instrumental extendida en la mayoría de las escuelas que se ha constituido en «la norma» ha borrado o ha hecho desaparecer casi las huellas del movimiento de educación para la comunicación que se desarrollaba a comienzos de la década de los años noventa y que pretendía vincular la realidad mediática con la realidad escolar.

Debemos admitir que estos últimos diez años han significado el triunfo de la «cacharrería» y de los modelos neoconductistas en la enseñanza de las tecnologías así como el paulatino abandono de modelos reflexivos y críticos que pretendían formar para la comprensión y análisis de los medios. Son clarificadoras las palabras de Roszak:

> En un momento en que los ordenadores invaden las escuelas, es necesario que tanto maestros como estudiantes tengan presente esa distinción. Pero gracias a la mística, a esa especie de culto, que rodea al ordenador, la línea que divide la mente de la máquina se está haciendo borrosa. Por consiguiente, la razón y la imaginación, facultades que la escuela debe exaltar y fortalecer, corren el peligro de verse diluidas con imitaciones mecánicas de grado inferior. (Roszak, 1990, p. 9).

Esta cuestión que plantea Roszak la comprobamos a diario en la mayoría de los centros escolares que demuestran conocer y/o usar ordenador o Internet pero que desconocen cuestiones básicas sobre la comprensión del propio medio. Podemos decir que las prácticas y usos mecánicos de las TIC que se han estandarizado no permiten comprender su significado. Obsesionados por conocer el funcionamiento de nuevos programas informáticos, se ha descuidado un punto central como es el de pensar sobre los medios y sobre las tecnologías. En este sentido, Mattelart dice que:

> Frente al auge de las corrientes neopositivistas y a la fascinación por las herramientas tecnológicas que las acompañan (es necesario) subrayar la importancia de una reflexión epistemológica. (Mattelart, 1989, p. 21).

LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación de profesores en el campo de la comunicación y de las tecnologías ha estado vinculada, sobre todo, a la utilización de los medios tecnológicos en el aula. No existe una práctica extendida de desconstruir los mensajes ni de implicar a los estudiantes en un modelo de comunicación participativa y democrática.

Como en muchos otros países, la formación de los profesores de medios en España ha estado estrechamente vinculada a la formación tecnológica e instrumental. A veces se realizan actividades que fascinan a los alumnos y se cree que pueden permitirles descubrir y apropiarse de un determinado conocimiento acerca de los medios, cuando en verdad se los está vinculando más y más a la industria cultural que se analiza, hasta tal punto de que, a veces, los docentes son mediadores en la conformación de un lector, un espectador o un mero consumidor de programas.

Frente a los planteamientos progresistas que hiciera Freinet sobre el uso de la prensa en educación, el New York Times creó en los años setenta una estrategia de marketing con el fin de conformar a los lectores de fin de siglo. Desarrolló una campaña que tuvo por finalidad la incorporación de este medio en el aula. Esta campana no pretendía formar lectores críticos sino todo lo contrario. El New York Times, que se presenta como un periódico serio e independiente, puso en práctica un programa que buscaba, a largo plazo, nuevos lectores. Este proyecto no analizaba cómo se fabricaban las noticias, la ideología, la vinculación con el poder y tampoco las formas de representación de la realidad que presentaba en sus propias páginas.

En los años ochenta, le tocó el turno al vídeo y se desarrollaron programas

específicos para su incorporación en el aula. Ahora le toca el turno a los entornos multimedia y a las autopistas de la información. Para ello se desarrolla una campaña de marketing a escala mundial con el fin de vender más tecnología. ¿De qué se beneficia un profesor de medios si usa esta tecnología y no reflexiona acerca de lo que significa su utilización? Estamos ante una situación similar a la que se planteaba hace diez años en relación con la incorporación del vídeo en la escuela. En estos momentos la mayoría está fascinada con las TIC y presupone la solución de todos los problemas del proceso de enseñanza/aprendizaje. Lo que no suele decirse es que la mayoría de los multimedia, por ejemplo, responden a modelos de aprendizaje conductista donde los usuarios sólo tienen la ilusión de la participación y de la interactividad y que su antecedente más cercano a este modelo es la instrucción programada que se desarrolló en la década de los sesenta.

La introducción de una tecnología en el contexto educativo puede tener apariencia pedagógica pero, a veces, no es otra cosa que una estrategia de marketing. Y los educadores se convierten inconscientemente en agentes de venta.

El movimiento incipiente que tuvo lugar en España a fines de los años ochenta y comienzos de los años noventa en el campo de la comunicación educativa ha ido extinguiéndose por diferentes razones: normativas del MEC, políticas públicas sobre una concepción instrumental tecnológica e instrumental que han asumido escuelas y docentes e implantación de modelos empresariales y economicistas para el uso de hardware y software en las escuelas.

En los últimos diez años han nacido asociaciones y ONG que se dedican a la enseñanza de las tecnologías de la información y de la comunicación y, podemos afirmar que, el declive de la enseñanza de los medios en la educación formal es inversamente proporcional a la actividad realizada por diferentes asociaciones y organizaciones civiles que potencian el estudio de las TIC de manera reflexiva y crítica. Sintetizando, afirmamos que el abandono que el Estado ha realizado en la escuela pública en el campo de la comunicación educativa es inversamente proporcional a la acción que ha desarrollado la sociedad civil a través de diferentes organizaciones sociales.

LOS CONCEPTOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS EN EL SIGLO PASADO

En la actualidad conviven viejos y nuevos principios en la enseñanza de medios. Durante la década de los años ochenta y buena parte de los noventa, se enunciaron una serie de conceptos básicos que están aún presentes a la hora de estudiar los medios. Tyner (1996) los resumió en los siguientes principios:

LOS DOCUMENTOS AUDIOVISUALES SON COMUNICACIÓN MEDIADA

Los medios de comunicación realizan representaciones y construyen la realidad. En ningún caso, los medios reflejan o reproducen un acontecimiento, en ese sentido hace más de 20 años Masterman especificó que:

> Los medios de comunicación no se limitan a construir sucesos. Les dan un sentido y un significado ¿cómo lo hacen?
> En primer lugar es evidente que el acto mismo de seleccionar privilegia a ciertas personas, sucesos o temas. Los medios de comunicación nos dicen lo que es importante con lo que señalan

y con lo que pasan por alto, con lo que amplifican y con lo que se callan, pero también definen el modo en que procede examinar tales sucesos, y los marcos interpretativos que procede aplicar. (Masterman, 1984, p. 154).

AUNQUE LOS DOCUMENTOS AUDIOVISUALES NO SON REALES, PUEDEN MODELAR NUESTRAS ACTITUDES, CONDUCTAS E IDEAS SOBRE EL MUNDO

Las representaciones que realizan los diferentes medios han sido previamente seleccionadas, se muestran ciertos acontecimientos, personajes, lugares y se omiten otros. El contenido como la forma pueden influir en nuestra percepción del mundo. Bourdieu al referirse a la televisión dice que:

> La televisión puede, paradójicamente, ocultar mostrando. Lo hace cuando muestra algo distinto de lo que tendría que mostrar si hiciera lo que se supone que se ha de hacer, es decir, informar, y también cuando muestra lo que debe, pero de tal forma que hace que pase inadvertido o que parezca insignificante, o lo elabora de tal modo que toma un sentido que no corresponde en absoluto a la realidad. (Bourdieu,1997, p. 24).

Los medios son empresas y cada una de ellas enjuician y valoran todos los acontecimientos, sean del pasado, presente o futuro, y lo hacen de manera redundante y repetitiva. De alguna manera todos los procedimientos, recursos expresivos y técnicas que utilizan terminan por constituir un «modelo pedagógico invisible» que puede influir en el punto de vista del público de los medios.

LAS AUDIENCIAS NO SON ENTIDADES PASIVAS

Las audiencias pueden estar en una actitud de descanso o reposo, pero nunca son pasivas. En todo momento negocian significados, aprueban o rechazan lo mostrado, se identifican o no con personajes, situaciones, etc.

LAS INDUSTRIAS DE LOS MEDIOS HACEN QUE AUMENTEN EN MILES DE MILLONES LAS ECONOMÍAS

Los Estados Unidos junto con Europa y Japón controlan la producción de los medios a escala mundial. Los medios constituyen una industria que se diversifica en centenares de productos de consumo masivo, además del específico como es el de producir contenidos para cada medio.

LA OBJETIVIDAD Y EL EQUILIBRIO SON IDEALES PERIODÍSTICOS, PERO LOS MEDIOS NO SON OBJETIVOS

Cada empresa mediática realiza una representación del país y del mundo. Virilio dice que el mundo se ha convertido en una representación y precisa:

> Vivimos el mundo a través de una representación que, como las fotografías con teleobjetivo, distorsiona los planos lejanos y los planos cercanos y hace de nuestra relación con el mundo una relación en la que se ven en un mismo plano lo lejano y lo cercano. Al igual que la perspectiva del espacio real era la organización de una óptica nueva –la óptica geométrica de los puntos de fuga y la óptica convergente–, la perspectiva del tiempo real es la puesta en práctica de una óptica distinta, la óptica ondulatoria.

> A partir de ahora ya no nos enfrentamos a los problemas de los rayos solares y de la luz; nos enfrentamos a los problemas de la radiación electromagnética. (Virilio,1997, p. 83).

LOS MEDIOS HAN ALTERADO DE MODO IRREVERSIBLE EL PAISAJE DE LAS MODERNAS CAMPAÑAS POLÍTICAS

Los medios han sido los mejores aliados de los políticos y sus campañas están íntimamente ligadas a sus estrategias comunicativas. Es interesante destacar cómo los partidos políticos se modifican en su contacto con los medios y cómo los medios realizan una actividad política con un tratamiento diferencial a cada partido.

LA GENTE DISFRUTA MUCHO DEL USO DE LOS MEDIOS

En el mundo desarrollado como en el subdesarrollado los medios constituyen una de las principales fuente de ocio.

Todos estos conceptos aún siguen vigentes, pero son insuficientes para el estudio de los medios en esta nueva década. El desarrollo y expansión de las tecnologías de la información en el contexto de la globalización neoliberal ha supuesto una serie de profundos cambios en la industria de los medios y en el análisis de los mismos en contextos educativos.

LOS CONCEPTOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS EN EL SIGLO XXI

Las transformaciones tecnológicas e informacionales que estamos viviendo requieren que se introduzcan nuevos conceptos para el estudio de los medios, algunos de ellos son:

LA EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN DEBE ENTENDERSE COMO UNA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARA LA DEMOCRACIA

El objetivo de los medios en estos momentos es formar consumidores. Esta formación invisible conlleva una ideología que impregna a la sociedad civil: el consumo indiscriminado. Para Rushkoff:

> Las fuerzas en el poder han desarrollado muchas redes que esperan controlar, manipular o al menos, capitalizar sobre los comportamientos y deseos de la población. La televisión y los medios asociados han criado una generación de consumidores condicionados, ansiosos por comprar cualquier cosa que se anuncie. Más aún, para proteger la soberanía de las naciones capitalistas y favorecer el flujo del capital, la industria armamentística y los bancos han erigido redes de comunicación que conectan todo el globo. Mediante satélites, ordenadores y telecomunicaciones, una nueva infraestructura –los senderos de la infosfera– se han superpuesto a las coordenadas preexistentes como una metacoordenada, imponiendo el materialismo subyacente, la causalidad, la dualidad y el control. (Rushkoff, 2000, p. 272).

Estas cuestiones obligan a reformular cómo se concibe la esfera pública y cómo debe impregnarse a todos los sectores sociales en el contexto mediático que se está viviendo. En este sentido García Canclini dice que:

> A diferencia de la época en la que se enfrentaban quienes colocaban todas sus ilusiones en alguna transformación mágica del Estado y quienes confiaban todo el cambio al proletariado

> o las clases populares, ahora se trata de ver cómo podemos rehacer conjuntamente el papel del Estado y de la sociedad civil. Para no simplificar lo que entendemos por una y otra, necesitamos repensar a la vez las políticas y las formas de participación, lo que significa ser ciudadanos y consumidores. (García Canclini, 1995, p. 1889).

Las instituciones educativas formales como no formales pueden y deben desarrollar acciones con el fin de redefinir el papel de la ciudadanía en el contexto de la sociedad de consumo. Martín Barbero señala que:

> Si lo propio de la ciudadanía es el estar asociada al reconocimiento «recíproco», esto pasa decisivamente hoy por el derecho ha informar y ser informado, a hablar y ser escuchado. imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. De ahí que una de las formas más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúe justamente ahí en la desposesión al derecho a ser visto, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías. (Martín Barbero,2002, p. 109).

La transmutación que ha convertido a los ciudadanos en meros consumidores, obliga a reflexionar sobre cómo se puede recuperar el papel de ciudadanos y cómo desde la educación se puede actuar para reestablecer la identidad perdida. Martín Barbero dice que para ello ocurra debe transformarse la concepción y usos que se hacen de las tecnologías en las aulas cuyo modelo instrumentalista y tecnológico se adecua más a la ideología consumista que a una ideología ciudadana. Observa que:

> La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las distintas formas de seducción de los medios audiovisuales sólo resultará válida y socialmente eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural. Entiendo por tal, en primer lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela trabaja en nuestros países para que comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, tanto en cuanto dispositivo de productividad como de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir.
> Lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como «tecnologías intelectuales» (P. Levy) esto es como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión. (Martín Barbero, 2002, p. 57).

LOS MEDIOS CONFIGURAN Y CONFORMAN LA INTERPRETACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS

Los medios no sólo representan y construyen la realidad, sino que también la interpretan. Existen pocos márgenes para que la audiencia pueda establecer o desarrollar su propio modelo interpretativo. De alguna manera, es necesario poner al descubierto los mecanismos de funcionamiento que se utilizan para llevar a cabo este mecanismo que empieza y termina en el propio medio. El reforzamiento constante de los mismos mensajes y de su supuesta interpretación deja pocos resquicios para que puedan negociarse otros significados que los emitidos. Así como en décadas pasadas el trabajo se centró en poner al descubierto los mecanismos representacionales para la construcción de la realidad, ahora se hace necesario analizar los procedimientos y técnicas que permitan descubrir los modos de

interpretación que utilizan los medios de sus propios mensajes.

La concentración de medios en manos de pocas empresas conlleva una homogeneización de la información

En los últimos años, se ha producido una fusión de empresas mediáticas tanto a nivel nacional como internacional. Conocer la red de fusiones es esclarecedor para saber hasta qué punto frecuentar diferentes medios significa o no obtener una información diferente.

En 1999, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) advertía que:

> La industria mundial de la recreación y los medios de comunicación está dominada por un puñado de grandes empresas que controlan tanto las redes de distribución, como la programación, incluidas las noticias y las películas, enviadas por televisión de cable y satélite a los hogares de todo el mundo. (www.solidaridad.net).

Otro dato que aparece en esa misma página web es que de las primeras 300 empresas de información y comunicación, 144 son norteamericanas, 80 son de la Unión Europea y 49 japonesas. El control y distribución de la información se concentra en tres grandes áreas y afecta a todo el planeta.

Los medios son «mediadores» de las tensiones, pulsiones y conflictos de la sociedad

Los medios de comunicación realizan sus representaciones en función del contexto simbólico y real de la población. Las tensiones, desajustes y conflictos sociales invisibles, pero presentes en la sociedad, se muestran en los medios en formatos que provocan, al mismo tiempo, identificación y rechazo.

Existe un acuerdo implícito en las audiencias y en los medios para que este tipo de publicaciones y programas de radio y televisión existan, funcionen y tengan éxito. Programas o revistas del corazón, *talk show*, *reality show* son proyecciones mediáticas de lo que desea u ocurre en la sociedad real. Existe una relación biunívoca entre el mundo simbólico de la audiencia y la realidad mostrada en el medio.

Aunque siempre el punto de mira se dirige a los medios, es necesario realizar un doble análisis centrado en estos y en su contexto social.

La convergencia de medios implica nuevos procedimientos de producción y análisis

Estamos ante el inicio de una nueva modalidad tecnológica donde van a converger los diferentes medios. Así como en la televisión convergen el cine o el deporte, en Internet y en la telefonía móvil lo hacen todos los otros medios. Estamos ante el inicio de un «nuevo» desarrollo tecnológico que abre muchas posibilidades para la emisión, producción y distribución de mensajes.

Los relatos audiovisuales tienen estructuras abiertas

Se ha producido una hibridación de géneros y formatos donde unos se superponen con otros. En el proceso de hibridación que se está llevando a cabo se suele dar un tratamiento ficcional a la

información y un tratamiento documental a la ficción. Asimismo, se espectacularíza la información y los espectadores intercambian constantemente la imagen y la realidad mostrada. En este sentido Lull dice:

> Si pretendemos explicar la compleja naturaleza interactiva y a menudo contradictoria de los medios y la cultura, debemos reconocer tres axiomas fundamentales: la estructura no está fija ni es determinante; los mensajes simbólicos son polisémicos y multisémicos, y los actores sociales interpretan y usan su entorno simbólico de manera que representan sus intereses personales, sociales y culturales (...).
> Tenemos que vérnoslas con una trama de ambientes: complejos y contradictorios sistemas de mensajes producidos y distribuidos por instituciones sociales que penetran culturalmente en diversos puntos de reunión y diversas comunidades de recepción, interpretación y uso. (Lull, 1997, p. 226).

Los propietarios de los grandes medios en Europa y en América de norte a sur son mayoritariamente hombres, blancos y aparentemente heterosexuales

El tratamiento de raza y de género está estrechamente vinculado a las características de sus propietarios. El predominio casi absoluto de blancos sobre otros grupos étnicos, es mucho más visible en Europa y en América Latina. En el caso de Estados Unidos negros, asiáticos e hispanos tienen un cierto grado de visibilidad por las actividades que realizan diferentes movimientos sociales. En el caso específico de España gitanos e inmigrantes suelen estar representados negativamente aunque significan algo más del 10% de la población. Podemos afirmar que los medios de una manera enmascarada están excluyendo a los no blancos.

En cuanto a cuestiones de género, la representación de la mujer y de las minorías sexuales responde a parámetros de heterosexuales blancos masculinos. En los últimos años, han surgido diferentes medios coordinados por asociaciones, ONG y pequeñas empresas que están realizando un tratamiento de las cuestiones étnicas y de género desde la perspectiva de los propios grupos, es decir desde la perspectiva del otro.

La interacción social comienza a ser predominantemente virtual

Las tecnologías digitales permiten que cada individuo pueda ser un productor de mensajes y pueda distribuir la información en pequeña escala. Internet y la telefonía multimedia abre posibilidades insospechadas para que la ciudadanía pueda organizar redes así como producir y distribuir mensajes multimedia.

La interacción en el ciberespacio está dando lugar a que colectivos de ciudadanos puedan desarrollar diferentes acciones superando las relaciones espacio/temporales. Estas acciones en los espacios virtuales tienen por objetivo entre otos una democratización en las comunicaciones, pero como muy bien señala León:

> La lucha por la democratización de la comunicación no es ni será fácil. El poder adquirido por las mega corporaciones que dominan esta área es enorme, tanto en términos de recursos como en relación con su orientación para dar visibilidad pública según sus propias conveniencias, cuestión que se torna crucial para aquéllos que actúan o quieren actuar en las instancias de la

> decisión política. Sería ingenuo esperar que surja un cambio desde el interior del sistema: nos queda solamente empeñarnos en una gran movilización ciudadana para modificar el curso de los acontecimientos. (León, 2003, p. 412).

LAS TIC FAVORECEN A LOS QUE TIENEN ACCESO A LOS MEDIOS Y DISCRIMINAN AL RESTO

El estudio de las TIC obliga a realizar un análisis de la accesibilidad no sólo por cuestiones físicas sino también por cuestiones sociales. ¿Qué brechas genera la introducción de un nuevo medio? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Quiénes no tienen acceso? ¿Por qué? ¿Cómo se pueden reducir las diferencias? ¿Cómo se pueden desarrollar políticas públicas de inclusión social y digital? ¿La inclusión digital implica la inclusión social o viceversa?

LAS EMPRESAS DE MEDIOS INTENTAN ESTIGMATIZAR O DOMESTICAR A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES QUE REALIZAN ACCIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Las acciones que se desarrollan en el campo de la educomunicación pueden ser estigmatizadas por las empresas de los medios. Si la acción crítica llegara a ser visible las empresas o bien intentarían incorporar los contenidos de educación para la comunicación en su empresa suprimiendo toda la carga reflexiva o bien serían estigmatizados utilizando todas las formas representacionales que están a su alcance. En este sentido Balandier dice:

> El poder dispone de una auténtica tecnología de las apariencias que le permite, a un mismo tiempo, producir la impresión de una cierta transparencia y suscitar la connivencia pasiva o activa de una gran cantidad de gobernados espectadores, de manera que estos pueden experimentar, en una primera instancia, el sentimiento de que gozan de libertad de determinación –frente a la imagen que se ha introducido en su universo privado– y de posibilidades de participación. (Balandier,1994, p. 128).

LOS EDUCOMUNICADORES EN LOS AMBIENTES REALES Y VIRTUALES

Si en décadas pasadas eran la televisión, la radio, la prensa, el cine o el cómic el objeto de estudio, en ésta nueva década deben incluirse los videojuegos, los multimedia, Internet y la telefonía móvil. La enseñanza de los medios se mueve en estos momentos en dos ámbitos el real y el virtual y desde ambos ámbitos se busca la construcción de nuevas redes sociales. El mediador de este proceso es el «educomunicador».

Las diferentes relaciones y vinculaciones entre empresas, poder y concentración de medios sitúa a los educomunicadores en una situación muy especial: Aliarse a los que proponen la trama informacional, ser un *outsider* mesiánico, mediar entre los diferentes actores del proceso, infiltrarse como topo y formar grupos y construir representaciones del mundo de otra naturaleza, resistir desde la asociación o institución en la que está actuando, integrar u organizar grupos en el ciberespacio y en los espacios ciudadanos.

La actividad en la red suele convertirse en un juego, pero también puede ser un canal para desarrollar movimientos cooperativos y solidarios en el ciberespacio que sean algo más que un intercambio, un trueque o una ayuda para una duda puntual. Muchos alumnos realizan,

a veces, actividades como *hackers* cooperando con otros grupos o intercambiando *software* o luchando contra una injusticia local o planetaria. Este modelo de *hacker* no se adecua al estereotipo que muestran los medios que los identifican sólo como terroristas ciberespaciales.

Esto significa que el educomunicador del siglo XXI tiene que conocer cuestiones vinculadas a la organización, a la dinámica de grupos en contextos reales como virtuales y aprender y conocer las dinámicas que se dan en el ciberespacio en estrecha conexión con lo que ocurre en los escenarios reales. En resumen, significa conocer las diferentes dinámicas de organización social que se establecen en la red y en la sociedad.

LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y EL FUTURO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

¿De qué manera la burocracia introduce la educación para los medios? ¿Qué cosas omiten y desde qué lugar se explicita el estudio de los medios?

Concepciones sobre el carácter solamente reproductivo del sistema educativo justifican prácticas docentes administrativas y desdibujan las posibilidades de un hacer creativo y transformador. Paper dice que aunque las tecnologías pueden tener un potencial innovador, las propias administraciones y las prácticas escolares no han hecho más que convertirlas en un medio reproductor de concepciones pedagógicas establecidas de antemano. El análisis que realiza sobre la introducción del ordenador en la enseñanza puede extenderse también a otros medios. Dice:

> A principios de los años ochenta habían pocos microordenadores en las escuelas, pero de estos pocos casi todos estaban en las aulas de los maestros visionarios, la mayoría de los cuales los empleaban con un espíritu «progresista», sin someterse a esas prácticas escolares de contenidos balcanizados y aprendizaje memorístico y despersonalizado. Poco después, sin embargo, este cuadro cambió radicalmente. La iniciativa y el poder en el terreno de los ordenadores empezó ha pasar de los profesores a los administradores escolares (...).
>
> Desde el punto de vista de un administrador era más lógico reunir a todos los ordenadores en un aula –el mal llamado «laboratorio de informática»– bajo el control de un profesor especializado. Así, todos los niños podían ir a clase de ordenadores una vez por semana.
>
> Dentro de esta lógica inexorable el siguiente paso fue introducir los ordenadores como una nueva materia de los contenidos. De este modo, poco a poco, los rasgos más subversivos del ordenador fueron desvaneciéndose: en lugar de atajar y desafiar así la misma idea de fronteras entre materiales, el ordenador se convertía, en una nueva materia; en lugar de incidir en una exploración más animosa de la vida por parte los estudiantes y no en unos contenidos despersonalizados, el ordenador se convertía en un refuerzo de las viejas maneras de la escuela. Lo que había empezado siendo un instrumento subversivo para el cambio, había quedado neutralizado por el sistema, que lo ha convertido en un instrumento de consolidación. (Paper, 1995, p. 55).

La introducción de una nueva tecnología no significa necesariamente que esté asociada a una nueva concepción de la enseñanza, sino todo lo contrario. Suele utilizarse una nueva tecnología para poner en práctica una vieja concepción pedagógica. La educación para la comuni-

cación requiere planteamientos y propuestas de otra naturaleza.

Tenemos la posibilidad de hacer de los medios un contenido de enseñanza que supere la separación entre escuela y sociedad. Hay una enorme demanda de la ciudadanía para que ello ocurra, y esta demanda legitima desarrollos curriculares sobre los medios. Esta demanda y la necesidad de fundamentar una presencia de la enseñanza de los medios, están esperando decisiones desde políticas públicas en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

APARICI, R.: *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. Ediciones de la Torre, 1993.

– *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid. UNED, 2003.

BALANDIER, G.: *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona, Paidós, 1994.

BOURDIEU, P.: *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama, 1997

GARCÍA MATILLA, A.: *Una televisión para la educación. La utopía posible.* Barcelona, Gedisa, 2003.

GARCÍA CANCLINI, N.: *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*. México DF, Grjjalbo, 1995.

LEÓN, O.: «Para uma agenda social em comunicação», en MORAES, D. DE: *Por uma outra comunicação*. Río de Janeiro, Record, 2003.

LULL, J.: *Medios, comunicación y cultura. Aproximación global*. Buenos Aires Amorrortu, 1997.

MARTÍN BARBERO, J.: *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma, 2002.

MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

MATTELART, A.: *Pensar sobre los medios*. México DF, Universidad Autónoma Metropolitana, 1989.

MORSY, Z.: *La educación en materia de comunicación*. París, UNESCO, 1984.

PAPER, S.: *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona, Paidós, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 1998.

PORCHER, L.: *La escuela paralela*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1976.

ROSZAK, T.: *El culto a la información*. México DF, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,1990.

RUSHKOFF, D.: *Ciberia. La vida en las trincheras del hiperespacio*. Barcelona, Mondadori, 2000.

TYNER, K.: «Conceptos claves de la educación para los medios», en APARICI, R.: *La Revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

VIRILIO, P.: *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid, Cátedra, 1997.

ZECCHETTO, V.: *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 1986.

PÁGINAS WEB

http://www.udp.cl/comunicacion/detacados/unesco.htm

http://catedras.fsoc.uba.ar/mastrini/textos/tv_latina_times.doc

http://www.airecomun.com/

http://www.edu.uned.es/ntedu

http://www.solidaridad.net

LA VALIDACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA: SU CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ*

RESUMEN. La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia es una práctica que se está extendiendo en diferentes países del mundo. La fuerza de su expansión proviene tanto de la sociedad civil de mercado como de la sociedad civil de organizaciones solidarias que en este punto coinciden en favorecer su promoción. Este artículo pretende definir los diferentes contextos en los que aparece la legislación sobre el reconocimiento y la validación con título oficial de los aprendizajes adquiridos en la experiencia (laboral y social) y, se detiene en analizar las novedades que introduce al respecto la última ley francesa sobre modernización social.

ABSTRACT. Validation of the learning acquired through experience is an increasingly common practice in different parts of the world. The impetus for the spread of this practice is fostered by both the market society and organizations for solidarity, which are in favour of its promotion. This article attempts to define the different contexts in which legislation is passed on the recognition and validation, through an official qualification, of the learning acquired through work and social experience. Likewise, it looks closely at the new aspects introduced in this regard by the most recent French Act on social modernization.

INTRODUCCIÓN

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), a instancias de un proyecto[1] elaborado por Cinterfor/OIT en 1979, definió la validación como el reconocimiento formal de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores independientemente de la forma como hayan sido adquiridas. Durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, un elemento que no pasa desapercibido en las

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

(1) Proyecto DOCREF/SEM 128/1, Cinterfor/OIT, 1979.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 101-124
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

reformas de los sistemas de enseñanza es el reconocimiento y la validación de la experiencia como vía de acceso a diplomas y títulos oficiales. La legislación sobre la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral y social se está desarrollando en países como Canadá, México, Portugal, Inglaterra y, de una manera muy particular y significativa, en Francia. La Comisión Europea está también directamente implicada en impulsarla y en América Latina la certificación de competencias es incluida por varios países dentro de las políticas nacionales de desarrollo del capital humano (Vargas Zúñiga, 2004).

En España la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional incluye en su artículo 3 el objetivo de realizar la evaluación, reconocimiento y acreditación oficial de las cualificaciones profesionales cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición. El Proyecto Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA03, 2003) ha servido para diseñar lo que quizás en un futuro próximo pueda llegar a ser el proceso de validación no sólo en el ámbito de la enseñanza profesional sino en todos los ámbitos y niveles educativos. También en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, actualmente sometido a debate, se propone expresamente la validación de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia en los siguientes términos:

> (Art. 63.4) las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Hasta el momento actual la única forma de acceder a aprendizajes socialmente reconocidos con un diploma oficial eran los ofrecidos por los procesos de formación, es decir, de la enseñanza de profesores específica y legítimamente designados para tal función. Otros aprendizajes adquiridos al margen de tal enseñanza no han sido nunca despreciados pero tampoco han alcanzado el máximo estatus social de reconocimiento público. La experiencia no ha sido tampoco un espacio de confianza para la racionalidad dominante. Tanto la filosofía clásica como la ciencia moderna han considerado cualquier conocimiento procedente de la experiencia como inferior o incluso como un impedimento para el acceso a la verdad. La filosofía clásica asociaba la experiencia al ámbito de lo sensible y lo subjetivo, más ligada a la pasión que a la razón, más cercana, por lo tanto, a la *doxa* que a la *episteme*. La ciencia moderna ha contemplado la experiencia como algo particular, intransferible, no «universalizable». De ahí que la experiencia sólo ha sido útil cuando, desnaturalizándose, se ha convertido en experimento controlado, objetivado y repetible. Por todo ello no es extraño que no haya logos ni razón de la experiencia, ni tampoco exista una verdadera pedagogía de la experiencia por mucho que esas formas de racionalidad hagan uso y abuso de la palabra experiencia (Larrosa, 2003).

A pesar de todos estos precedentes, y probablemente abusando de la palabra «experiencia», en el momento actual los aprendizajes adquiridos en la experiencia están siendo sancionados en muchos países por un título oficial del Estado y en algunos casos con un título universitario, como ya ocurre en Francia a partir de la aplicación por la universidad de la ley de

modernización social[2]. Esto es un síntoma de que actualmente importa más lo que se aprende que las circunstancias de cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende. Algo que, por otra parte, ha sido considerado como una teoría extravagante hasta hace relativamente pocos años. Jacques Rancière (1987) nos ofrece, en *El Maestro Ignorante*[3], interesantes reflexiones sobre la práctica educativa de un maestro del siglo XIX, Jacotot, para quien el aprendizaje no era consecuencia de las explicaciones del maestro sino producto de la propia experiencia de los alumnos:

> Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: «aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo...». A la inteligencia que dormita en cada uno, bastaría decirle: *age quod agis*, (imítalo, conócete a ti mismo), este es el camino de la naturaleza... Pero ahí está el salto más difícil. Todo el mundo practica este método si es preciso pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden de las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es (Rancière: *El Maestro Ignorante*, pp. 26-27).

Aquella práctica educativa, considerada un tanto escandalosa en el siglo XIX, parece recobrar prestigio en el momento actual. Aprender sin maestros es algo cada día más normalizado, reconocido y legitimado. Numerosas investigaciones sobre estrategias cognitivas populares generadas por la misma gente para solucionar sus problemas cotidianos demuestran su valor (Lacasa, 1994; Buendía, 2002, etc.). Nuestra sociedad actual no puede obviar los cada día más evidentes y abundantes éxitos de muchos procesos de aprendizajes autodidactas. Los niños suelen adquirir por su cuenta altas competencias en el uso de las nuevas tecnologías sin que nadie les enseñe. La argentina Ivonne Lerner, profesora de idiomas del Instituto Cervantes de Tel Aviv, viene observando desde hace años que los estudiantes aprenden más español viendo y oyendo telenovelas argentinas subtituladas que en sus clases de español. En todas las profesiones, incluida la de profesor universitario, existe un alto grado de formación autónoma en el ejercicio de la

(2) Sección primera del capítulo segundo de la ley francesa sobre modernización social (Loi n. 2002-73, de 17 de enero) en la que se aborda la validación de lo adquirido en la experiencia.

(3) Jacotot (1770-1840) fue un lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Exiliado en los Países Bajos y desconocedor del flamenco, a principios del siglo XIX, constata que sus alumnos aprenden bien francés sin necesidad de sus explicaciones como maestro, cosa que no podía producirse al desconocer él el flamenco, idioma de sus alumnos, y ellos el francés. Ante esta experiencia Jacotot proclama escandalosamente que los ignorantes pueden aprender sin maestros y que los maestros pueden enseñar lo que ignoran. Rancière ha hecho un análisis filosófico del problema de fondo que implica esta práctica de aprendizaje en *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Para Rancière la igualdad no es un objetivo a conseguir con la educación sino un requisito previo a cualquier proceso de relación educativa. Plantear la igualdad como objetivo final es lo que legitima la necesidad del alumno ignorante, dependiente e incapacitado (impotente) para aprender con autonomía y la necesidad de estrategias de relación vertical entre alumnos y maestros contra las que Jacotot ya estaba en contra.

propia profesión. Todos los estudios estadísticos sobre la participación de las personas en formación continua o en procesos formativos no formales como cursos de verano, universidades de mayores, aulas de la tercera edad, lectura autodidacta, aprendizaje en la web, etc., demuestran que a mayor nivel de formación reglada recibida, más posibilidades existen de caminar autónomamente en aprendizajes posteriores[4]. Todo esto demuestra que el aprendizaje autodidacta guiado por la propia experiencia se convierte en una práctica común, normal y frecuente de las sociedades altamente formadas.

Por lo tanto reconocer la experiencia como un espacio más de aprendizaje y validar sus logros formativos con el respaldo de un título oficial parece una decisión adecuada a la sensibilidad y a las demandas de muchos colectivos. En definitiva se trata de reconocer formas plurales de aprendizaje y vías diversificadas de acceso a titulaciones que se correspondan con un trato más adecuado a los distintos estilos cognitivos y más adaptado a las distintas circunstancias sociales de la vida de los que no sólo desean sino necesitan aprender durante toda su vida.

La validación de formas plurales de aprendizaje, en concreto la aceptación de la experiencia como una vía nueva de acceso a las titulaciones, no es considerado tampoco como un residuo de pretéritas reivindicaciones marginales y «antiautoritarias». Coincide con una estrategia de determinadas fuerzas dominantes económicas y empresariales que tienden a reivindicar más participación en los aprendizajes y a no adherirlos exclusivamente a procesos académicos y funciones magistrales. En la Conferencia Internacional del Trabajo (junio 2004), los Estados miembros aprobaron una resolución[5] sobre el reconocimiento y la certificación de aptitudes en el trabajo en la que se proponía la adopción de medidas para promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, cualquiera que sea el país en el que se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal. Una década antes, la ERT[6] (Mesa Redonda de los Industriales Europeos) que es sin duda alguna la corporación más influyente en toda la política educativa de la Unión Europea, en su Informe de 1994, sobre educación y formación, ya había planteado que debería darse por finalizado el tiempo en que los Estados reglamentaran la atribución de diplomas y que era necesario pasar a la «cartilla personal de competencias» destinada a convalidar los aprendizajes adqui-

(4) Según el Informe OCDE (2003): *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*. Madrid, OCDE y MECD, en todos los países estudiados la proporción de tasa de participación en procesos de aprendizaje autónomo y formación continua aumenta, en las personas de 25 a 64 años, en proporción al nivel adquirido en la formación reglada.

(5) OIT: Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004.

(6) La Mesa Redonda Europea de Industriales (MRE) es un grupo en el que se encuentran organizados, desde 1983, los representantes de las principales industrias europeas como, por ejemplo, Peter Brabeck (Nestlé), Paolo Fresco (Fiat), Leif Johansson (Volvo), Thomas Middelhoff (Bertelsmann), Peter Sutherland (BP) o Jürgen Weber (Lufthansa). A partir de 1989 forman una comisión específica de educación y formación que elabora informes educativos casi determinantes para la política educativa de la Unión Europea.

ridos en el empleo y librada por organismos privados[7]. Algo que, solamente un año después, en 1995, recogería el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Aprender y Enseñar en una sociedad Cognitiva. La ERT, especialmente interesada en convertir a las empresas en lugares de aprendizaje, plantea que estamos pasando de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje en el que los profesores ya no tendrán que transmitir conocimientos sino motivar, guiar y evaluar aprendizajes adquiridos por las vías más diversas. Un lenguaje paradójicamente muy similar al que Rancière atribuye al revolucionario protagonista de *El Maestro Ignorante* del siglo XIX.

Si añadimos, además, las reivindicaciones que los movimientos sociales plantean para que también sean reconocidos y validados los aprendizajes que adquieren en la experiencia social los ciudadanos participantes en el voluntariado y en organizaciones solidarias, la cuestión se enriquece aún más. El fenómeno de la validación de lo aprendido en la experiencia es por lo tanto lo suficientemente complejo como para merecer alguna reflexión.

En este artículo nos vamos centrar en la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia tanto laboral como social equivalentes a titulaciones superiores. Por eso nos vamos a referir muy específicamente a la última ley francesa sobre modernización social que, en este momento, ya está siendo aplicada por las universidades francesas y es, además, lo suficientemente significativa como para percibir la novedad y problemática de fondo de lo que suponen los actuales sistemas de validación. Pero tanto o más de lo que actualmente ocurre en Francia, nos interesa ofrecer algunos datos y reflexiones sobre el marco socioeconómico y cultural en el que está teniendo lugar. Situaremos esta práctica, primeramente, en el contexto de la sociedad civil de mercado desde donde existe una gran demanda de la validación de la experiencia laboral y, después, en el contexto de la sociedad civil de organizaciones solidarias desde donde se demanda prioritariamente la validación de la experiencia social a la que la ley francesa se refiere bajo la denominación de espacios de voluntariado. Solamente al final añadiremos algunos motivos de sospecha sobre el abuso que en todo este discurso de la validación se hace de la palabra experiencia, identificándola con la práctica y ligándola a competencias que transforman el mundo más que a actitudes que le dan sentido.

LA INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL DE MERCADO[8] EN LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA LABORAL

Al aparecer el fenómeno que comúnmente se denomina «globalización», en nuestras instituciones cambian de contexto.

(7) Citado en C. LAVAL: *La escuela no es una empresa*. Barcelona, Paidós, 2004, p. 180.

(8) Se encuentran tres grandes definiciones de sociedad civil: la sociedad civil en sentido amplio coincide con el concepto de sociedad civilizada o sociedad de ciudadanos y no súbditos que participan con relativa autonomía frente al Estado pero dentro de su marco político; la sociedad civil en sentido restringido incluye a todas aquellas instituciones y movimientos ciudadanos que trabajan y actúan fuera del control directo del Estado, en este marco se incluyen tanto las instituciones del mercado como todo tipo de asociaciones voluntarias solidarias; una última definición de la sociedad civil incluye solamente a aquellas organizaciones solidarias que actúan sin afán de lucro.

Algunos autores (Echevarría, 1994) denominan a las sociedades de la globalización «sociedades del tercer entorno» situándolas dentro de un contexto evolutivo que presupone otros dos modelos de sociedades anteriores: las del primer entorno y las del segundo.

Las «sociedades del primer entorno» son sociedades ligadas a la tierra, a la naturaleza, a modos de convivencia muy directos y a técnicas de actuación muy «naturales». Son sociedades «localizadas» y en las que la «oralidad» es suficiente para comunicarse. La cultura hegemónica de estas sociedades se basa originariamente en la metáfora de la alianza (Cortina, 2001) y del reconocimiento próximo. Es una cultura en la que los lazos dominantes son prioritariamente religiosos y se apoyan en la frágil voluntad de la beneficencia. Las «sociedades del segundo entorno» se caracterizan por la aparición de las ciudades, con una vida relativamente artificial y en donde la convivencia y la relación están mediatizadas por lo que podríamos denominar cultura del contrato basada en los distintos modelos del pacto social (el *Leviatán* de Hobbes, la «voluntad general« de Rousseau, etc.). Es una cultura en la que los lazos dominantes son prioritariamente políticos, se apoya en un desarrollo evolutivo de deberes y derechos[9] humanos y se basa en la obligación de cumplir la ley. El documento escrito es el nervio que permite la comunicación e interacción en el conjunto social, de donde se deduce que la enseñanza de la lectura y escritura se convierta en una tarea de Estado. La institución encargada por el Estado para facilitar la integración social es la escuela y el libro su herramienta fundamental. Las »sociedades del tercer entorno» están siendo caracterizadas de muchas formas: son sociedades invisibles (Innerarity, 2004), sociedades del riesgo (Bech, 1998), son telépolis (Echevarría, 1994), sociedades de la información (Castells, 1998), sociedades del «no lugar» (Augé, 1992) en las que el espacio es más un lugar de paso que de conversación y está determinado por coches y edificios más que por calles y plazas (Borjá, 2003). Algunos hablan de sociedades de conocimiento pero otros, menos optimistas, constatan una nueva era de desigualdades cognitivas (Fitoussi y Rosanvalon, 1995) o auguran una nueva Edad Media (Le Golf, 1968) en la que el conocimiento podría encerrarse en instituciones aisladas, similares a los conventos del medievo, significativamente más interconectadas entre sí que aquellos santuarios del saber, pero profundamente desarraigadas de las formas de vida de la mayoría de la población mundial, cada vez más hambrienta, agresiva y refractaria a esos conocimientos y a las formas empíricas y racionales de pensamiento que están en su base (Braslavsky, 2004). Los más pesimistas afirman que entramos en una era de la «desinstitucionalización» debida a la capacidad que el terrorismo tiene de poner el conocimiento a su servicio y de utilizarlo para la destrucción física y la «desinstitucionalización» social. Unos y otros análisis coinciden en identificar este nuevo tipo de sociedad que está surgiendo como una sociedad deslocali-

(9) Los derechos evolucionan y crecen a lo largo de la historia. Existen distintas generaciones de derechos: los derechos políticos y civiles de la primera generación. Los derechos económicos, sociales y culturales de la segunda; el derecho a la paz, al medio ambiente sano y al desarrollo de los pueblos, de la tercera y; los derechos derivados del avance científico (intimidad del patrimonio genético, derecho a la protección de datos, etc.) o el derecho al reconocimiento de las diferencias (derechos feministas o derechos de los homosexuales), de la cuarta generación.

zada y «desterritorializada» (Giddens, 1994) en donde, no sólo la actividad económica sino todas las relaciones humanas (políticas, religiosas, culturales) y sus distintas modalidades (pacíficas, solidarias o violentas) transcurren sin límites fronterizos (Tudesco, 1999). Una sociedad en donde existe un nuevo concepto de frontera que posibilita estar fuera de casa sin salir de ella.

En este tránsito que se está produciendo de las «sociedades del segundo entorno» a las del «tercero» se están modificando las funciones políticas que muchas instituciones tenían asignadas.

Cambia la función del Estado. Del «Estado máximo» se ha pasado al «Estado mínimo» o con más precisión, al «Estado subordinado al Mercado» porque la política sigue siendo un ámbito de gran poder aunque no contrapuesto al poder económico sino a su servicio.

Cambia la escuela: sus instrumentos de aprendizaje y su función social. El cambio más visible en las «sociedades del tercer entorno» es el de los instrumentos de información y comunicación. Por eso se cuestiona que el aprendizaje formal siga ligado exclusivamente a la cultura del libro olvidando que la cultura digital abre nuevos espacios de aprendizaje e introduce nuevas herramientas de construcción de conocimiento. No se demanda que esta sociedad de la segunda «oralidad» suprima los espacios escolares al estilo de lo que Goodman, Illich o Reimer demandaban en los años setenta del siglo pasado. Tampoco se trata de marginar al libro y excluir un medio tan consolidado para aprender y construir conocimiento como lo es la escritura y la lectura pero sí se pide que la institución articule los diferentes espacios de aprendizaje y los distintos modos de construir el conocimiento además del ya consistente y experimentado de la lectura. La cultura digital puede estar siendo recibida en la escuela de la cultura escrita con la misma sospecha con la que, en tiempos de Sócrates, la Academia de la cultura oral recibió entonces a la escritura. Sócrates es presentado por Platón, en el Fedro[10], como un acérrimo defensor de la «oralidad» frente a la lectura y le hace discordar de la defensa que Theuth propone a favor de la escritura como el mejor fármaco de la memoria y la sabiduría. Sócrates y también paradójicamente Platón así como otros grandes personajes de la antigüedad se opusieron a hacer de la escritura, de la lectura y del libro el gran vehículo educativo. El advenimiento de la cultura de la imagen y de la tecnología digital es recibido, por analistas representativos de un gran público pedagógico literario (Simone, 2000 y Postman, 1991 y 1995) con una sospecha similar a la que la cultura oral socrática recibió en la Academia a la escritura.

Pero, con el advenimiento de la «sociedad del tercer entorno» no sólo cambian los instrumentos de aprendizaje, cambia sobre todo, la función de la escuela. Si en la «sociedad del segundo entorno» la escuela ejercía hegemónicamente la función educativa, lo que la sociedad actual demanda a la escuela es que comparta su función con otros espacios y con otras instituciones y, que se articule un nuevo sistema de enseñanza descentrado de la escuela y de su función prioritariamente política de formar a ciudadanos para converger con los intereses productivos, que en una sociedad global son considerados como intereses de Estado, y que consisten en formar productores competentes y competitivos. Las resistencias de la escuela a compartir el control de la formación con otras instituciones y,

(10) Utilizo el texto de los *Diálogos*, traducido y reproducido por Emilio Lledó en su obra *El surco del tiempo*. Lledó, 1992, pp. 18 y ss.

a cambiar su función política de formación de ciudadanos por su función económica de formación de productores, en este tránsito del segundo al tercer entorno, son similares a las que ya la escuela del primer entorno ofreció al cambiar su función religiosa de formación de creyentes por la política de formación de ciudadanos. Resulta sorprendente que en el debate actual de la reforma educativa, la confrontación ideológica más visible siga siendo la existente entre la función religiosa de la escuela (clase de Religión) y la función política (clase de Ciudadanía) marginándose el debate sobre la función económica que es la que realmente domina en este momento.

En las sociedades globalizadas, en las que el conocimiento se ha convertido en el elemento más estratégico de productividad, la legitimación hegemónica de la educación está siendo ejercida por la economía transnacional. Este cambio de orientación implica que el servicio educativo se mueva con mentalidad mercantil y espíritu empresarial y que sean las competencias productivas las que ocupen el primer rango entre todo lo que hay que enseñar y aprender.

Desde esta perspectiva económica son cada vez más los empresarios e industriales que consideran al sistema universitario del segundo entorno incapaz de abrirse por sí mismo al mundo de la formación en competencias que exigen las «sociedades del tercer entorno», ya que permanece ensimismado en aprendizajes académicos demasiado generalistas y, sus funcionarios docentes están excesivamente despreocupados de si lo que enseñan e investigan es o no lo que más y mejor conviene al sistema productivo y comercial. Los funcionarios docentes no tienen una cultura empresarial y mantienen un estatus suficientemente seguro y autónomo como para amortiguar la creatividad y el enfrentamiento a los retos que impone la competitividad. Esto, para una mentalidad productiva, está perjudicando inmediatamente la eficacia del sistema de enseñanza y a la larga el bienestar de la sociedad que no podrá repartir bienes y servicios si antes no aprende a producirlos. En una coyuntura como la actual en la que el conocimiento y las competencias son un elemento fundamental de la estrategia productiva, la mejor política educativa que a juicio de los industriales debiera asumirse es la de congelar, cuando no de retirar progresivamente, las inyecciones de dinero público a un sistema de educación universitario ineficaz y, dedicarlo a la implantación de vías paralelas de formación y aprendizaje más modernos en las que pueda intervenir directamente el mundo empresarial. Entre estas vías paralelas se encuentra, además de todos los sistemas de formación continua y los espacios virtuales de aprendizaje, los sistemas de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

Dos dinámicas importantes van a potenciar la traslación a las empresas de los aprendizajes en competencias laborales y, como por inercia, la demanda de validación de los aprendizajes adquiridos en el mismo lugar de trabajo: en primer lugar el apoyo de las grandes organizaciones internacionales del ámbito económico y empresarial y, en segundo lugar, la rentabilidad de la comercialización de la enseñanza.

El apoyo de Organizaciones Internacionales

La primera reacción del liberalismo económico frente al sistema público de enseñanza, apoyada en este tipo de razonamiento, tuvo lugar en 1978, en California, cuando las clases medias y superiores se negaron a pagar impuestos para la

escuela pública. Este viento procedente del Oeste se generalizó con Reagan en el poder, consolidándose en el denominado «consenso de Washington»[11]. Las políticas del Banco Mundial[12] sobre la educación son especialmente claras en este mismo sentido desde el año 1992 en el que se inicia un impulso renovador de la educación bajo el paradigma de la productividad. Según este mismo criterio, en un documento sobre la enseñanza superior (Banco Mundial, 1994) el Banco apuesta por sacar la enseñanza superior de todos aquellos centros académicos que eran poco rentables. A su juicio, en la mayoría de los países en desarrollo, el grado de participación de los gobiernos en la educación postsecundaria había excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente. Por todo lo cual, entre las estrategias[13] que aconsejaba (ordenaba) se encontraba la del fomento de una mayor diferenciación de instituciones de aprendizaje así como la diversificación de su financiamiento, algo que a pesar del desacuerdo de muchos analistas de los países en desarrollo[14] fue puesto, sin embargo, en práctica por la gran mayoría de éstos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en un informe de 1998 (OCDE, 1998) concluía con toda claridad que la «mundialización» económica, política y cultural volverá obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada que se llama «escuela» y al mismo tiempo que a ella, al «profesor».

Sin duda alguna la organización internacional que más ha alentado la comercialización de la educación y con ello la descentralización de la formación superior del espíritu académico ha sido la Organización Mundial del Comercio a través del Acuerdo General de la Comerciali-

(11) La primera formulación del llamado «consenso de Washington» se debe a John Williamson y significa, lo que el complejo político-económico-intelectual integrado por los organismos internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EUA, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los grupos de expertos quieren decir cuando se refieren a reformas de las políticas económicas. Entre las diez reformas que, a juicio de Williamson, este consenso requiere, la segunda es la reordenación de las prioridades del gasto público de cosas como los subsidios indiscriminados a la salud y a la educación básicas.

(12) El Banco Mundial es uno de los organismos internacionales que desde el 1992 viene incidiendo con más insistencia en educación y está impulsando un modelo de enseñanza muy ligado al paradigma del desarrollo productivo y económico. Los documentos más importantes hay que retrotraerlos a dos de política educativa titulados: *Educación Primaria* (Banco Mundial, 1992) y *Educación Técnica y Formación Profesional* (Banco Mundial, 1992) pero donde aparece con más claridad este paradigma productivo es en el tercer documento de esta serie de informes, del año 1994, sobre *La educación superior: lecciones derivadas de la experiencia*.

(13) Las cuatro estrategias que el Banco Mundial plantea para una mayor eficiencia, calidad y equidad son: fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior y; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

(14) Entre los análisis distintos a los del Banco Mundial podemos encontrar el del secretario de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Jorge Brovetto, realizado en 1999. Un análisis crítico a las políticas del Banco Mundial se puede encontrar en la obra de Bibiana Medialdea y Víctor Alonso. También se puede consultar el libro de José Luis Coraggio y María Rosa Torres, de 1997. Reseñados todos ellos en la bibliografía.

zación de Servicios (AGCS). En abril de 1994, los Estados miembros aprobaron el AGCS, cuyo objetivo era la liberalización comercial de todo tipo de servicios. El acuerdo preveía como única excepción la de aquellos servicios que fueran proporcionados en exclusiva por los gobiernos. En principio se entendía que la seguridad, la justicia, la educación y la sanidad podrían estar dentro de esta excepción. Pero en septiembre de 1998, exactamente un mes antes de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, organizada por la UNESCO y en la que se plantearía un modelo público de universidad más social, el secretariado de la OMC sacó un documento, considerado en aquel entonces restringido, en el que insinuaba una tesis –en realidad un gran sofisma a juicio del entonces ex director[15] de la División de Educación de la UNESCO– según la cual, la existencia de proveedores privados en la educación, hacía posible que los gobiernos aceptaran el principio de que la educación, y en particular la educación superior, pudiera ser tratada como servicio comercial. En octubre de 1999, el secretariado de la OMC, a través de un documento con el título «Introducción al AGCS», definió expresamente los servicios que, según su criterio, deberían ser regulados por el AGCS, incluyendo entre ellos la educación[16]. A partir del año 2000, la organización comenzó negociaciones para la liberalización de los servicios educativos.

En Europa, la ERT, ya citada anteriormente, introduce nuevos planteamientos que conducen al trato comercial de la educación de la misma manera que, desde principios de los años ochenta del siglo pasado, Margaret Thatcher venía haciendo con otros servicios públicos como los teléfonos, los ferrocarriles, las compañías aéreas y servicios del agua. En los informes sobre la educación y la formación en Europa que este importante grupo de industriales comienza a hacer públicos a partir de 1989, cuando constituye su sección educativa, reiteradamente se incide en la necesidad de no dejar la formación en las manos exclusivas del mundo académico[17]. En 1995, en una reunión extraordinaria con el G7, (ERT, 1995) proclama que si la llave de la

(15) Marco Antonio Rodríguez Días fue ex director de la División de educación de la UNESCO y da testimonio de este documento en la conferencia pronunciada en Barcelona en el año 2003 y reseñada en la bibliografía. El documento al que hace referencia es «WTO, 1998. Council for Trade Services. Background. Note by the Secretariat. SCW49, 23.09.98».

(16) La lista, según la OMC, incluye los siguientes servicios: administrativos de las empresas (incluyendo servicios profesionales e informáticos), comunicaciones, construcción e ingenierías que estén relacionadas, distribución, educación, medio ambiente, finanzas (incluyendo seguros y bancos), salud y servicios sociales, servicios de ocio, culturales y deportivos, transporte y otros servicios no incluidos en la lista señalada.

(17) En el informe *Education et Compétence in Europe*, de enero de 1989, la ERT publica un informe alarmante en el que se dice que «el desarrollo técnico e industrial de las empresas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas». La ERT lamenta que «la industria tenga tan poca influencia en los programas enseñados», que los docentes tengan «una comprensión tan insuficiente del entorno económico y que no comprendan las necesidades de la industria». Sin embargo, insiste la ERT, «competencia y educación son factores vitales de éxito». En conclusión, el poderoso grupo de presión patronal sugiere «multiplicar los convenios entre escuelas y empresas» e invita «a tomar parte activa en el esfuerzo de la educación» y pide a los responsables de la política «asociar a los industriales a todas aquellos debates que se refieran a la educación».

competitividad de Europa reside en sus niveles de conocimiento y competencia, la responsabilidad de la formación debe en definitiva ser asumida por la industria.

La influencia de la ERT en la Comisión Europea es tan grande que, como anota (Nico Hirt, 2002), no se podría comprender en profundidad la política educativa de la Unión Europea sin conocer las relaciones con esta asociación de grandes industriales europeos. Efectivamente, tres años más tarde de la puesta en circulación de los primeros informes de la ERT, en 1992, el artículo 126 del Tratado de Maastricht concede por primera vez competencias en materia de formación a la Comisión Europea. Se crea la Dirección General de Educación, Formación y Juventud (DGXXII) dirigida por Edith Cresson quien rápidamente encomienda al profesor Jean-Louis Reiffers la coordinación de un grupo de reflexión sobre la educación y la formación en Europa. Este grupo es el que elaborará el famoso libro blanco (1995) sobre *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* en donde se asumen todos los planteamientos más importantes de los industriales. Es en este libro en el que se plantean con toda claridad las exigencias de la ERT en cuanto a dar prioridad a la formación en competencias, a que tanto la escuela como la empresa han de reconocerse como lugares de adquisición de «saberes» y que la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, una de las más importantes recomendaciones de la ERT, exige abrir nuevos modos de reconocimiento y validación de competencias adquiridos en la experiencia. Sugiere, por ello, experimentar una tercera vía que consista en reconocer competencias parciales a partir de un sistema de acreditación fiable de tal manera que cada individuo pueda hacer validar competencias independientemente de que haya pasado o no por un proceso de formación. Ahí se inicia la idea en Europa de que cada uno pueda disponer de una carta personal de competencias, transparente y capaz de facilitar la movilidad de los trabajadores.

Desde la publicación de este libro blanco, en 1995, hasta, por poner un límite, la publicación del libro verde sobre *El espíritu empresarial en Europa,* de 2003, la Unión Europea ha promovido insistentemente la necesidad de que la empresa se convierta en lugar de aprendizaje y que el aprendizaje a lo largo de la vida se favorezca con sistemas de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia. Desde 1997 toda Europa se encuentra en un mar de reformas educativas cuyos ejes son siempre los mismos: desregulación, dualización, «empleabilidad» inmediata, colaboración escuelas-empresas, vías no académicas de aprendizaje y finalmente, la validación y reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral.

La rentabilidad de la comercialización de la enseñanza

El otro elemento que intervine, desde el contexto económico, para facilitar la sustitución del espíritu académico por el espíritu empresarial en el sistema de enseñanza es la rentabilidad de la prestación de los servicios educativos.

En el año 2000, la UNESCO[18] sitúa en dos billones de dólares los gastos totales de educación en el mundo. En el ámbito de la OCDE los gastos en enseñanza comienzan a ser durante estos años equi-

(18) «L´education: un marché de 2.000 milliards de dollars», en *Courrier de l´UNESCO,* (noviembre, 2000).

valentes a los de la industria del automóvil (Laval, 2004). Los Estados pertenecientes a la OCDE gastan en educación un total de un billón de dólares y según el informe (1996) de los ministros de Educación de este organismo, titulado *Aprender a todas las edades,* el aprendizaje de por vida requerirá cada vez más recursos privados, de empresas o familias, dispuestas a invertir en competencias. Glenn Jones, fundador de Knowledge TV, un imperio multimedia de la educación, opina que la educación es el mercado más amplio del planeta y el que crece más deprisa. Algo que se prueba por el número de empleos que ofrece y las importantes sumas de dinero que moviliza. Y afirma que, según las encuestas realizadas en distintos países desarrollados, los padres de las clases medias están cada vez más dispuestos a gastar grandes cantidades de dinero en formación para evitar el paro de sus hijos.

Todos los datos ofrecidos por diferentes análisis sobre el funcionamiento real del mercado educativo confirman su rentabilidad[19]. El volumen de dinero que se mueve en torno a la enseñanza en el mundo es lo suficientemente atractivo como para que el sector empresarial demande su liberalización, sobre todo la de la formación superior. Es un mercado que comienza con pequeños negocios en centros de enseñanza primaria como el alquiler de los espacios escolares a empresas publicitarias a cambio de alguna contraprestación[20] pero termina convirtiendo la «venta» de formación superior en un verdadero negocio. La Conferencia de la UNESCO de 1998 sobre educación superior declara que «la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial. El número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de 6 entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Los países que más rápidamente descubren en la comercialización de la formación una fuente importante de ingresos son aquéllos que más estudiantes extranjeros acogen en sus instituciones

---

(19) Entre los análisis y estudios publicados sobre la comercialización educativa podemos resaltar los siguientes: C. LAVAL (2004), N. HIRT (2003), K. TOMASEVSKI (2004). Varias revistas han dedicado estudios monográficos a la comercialización educativa. El periódico francés *Le Monde* publicó un suplemento especial sobre las nuevas tecnologías y la comercialización educativa, el 26 de septiembre de 2001. La revista *L'Ecole Démocratique* 11, (septiembre, 2002) publicó un dossier específico elaborado por Nico Hirt. La *Revista Iberoamericana de Educación* 14 (mayo-agosto 1997) publicó un número monográfico sobre la financiación educativa y en su introducción paradójicamente se reconoce que el tema del financiamiento de la educación no suele ser tratado en demasía, ni en los foros académicos, ni en las reuniones internacionales, gubernamentales o no, ni tampoco es frecuentado por las revistas especializadas de educación; posiblemente, se dice, por ser ininteligible incluso para los mismos protagonistas de la educación. Lo cual, si fuera así, sería una razón más para ser estudiado.

(20) El *School board* de la ciudad de Nueva York, por ejemplo, hizo un contrato publicitario por 53 millones de dólares por poner un anuncio en los autobuses escolares durante nueve años y la Chanel One, una cadena de noticias para alumnos financiada por campañas de publicidad, firmó con 12.000 escuelas un contrato por el que las escuelas se comprometían a que cada día los alumnos pasaran 12 minutos delante de este canal. Chanel One podía garantizar de este modo un público cautivo y vender sus anuncios a cerca de 200.000 dólares los 30 segundos. A cambio las escuelas recibían televisores y conexiones por satélite a cadenas de televisión (LAVAL: 2004, pp. 193-194).

educativas[21] como Estados Unidos, Australia, Japón y también algunos países europeos. El ministro francés de Educación, Claude Allègre[22], presumía en 1998 de vender formación técnica al extranjero por valor de 2.000 millones de francos en tres años y estaba convencido de que la venta del conocimiento sería el gran mercado del siglo XXI. En un amplio debate sobre la relación entre la economía y la cultura, autores como García Canclini (1999), Buzzelli (2000)[23] o María Isabel García (2003) en estudios sobre España[24] han demostrado la potencialidad del mercado cultural en el que se incluye la enseñanza.

El periódico francés *Le Monde*[25] publicó en el año 2001 un suplemento especial sobre las nuevas tecnologías y dedicó un gran espacio a la comercialización de la educación, en particular de la educación superior. Stéphane Medrad informaba en aquel número de la importancia que tenía el que Vivendi, la antigua compañía francesa del agua, hubiera invertido 25 millones de dólares para lanzar su portal de educación, una cantidad bastante inferior a la que el Banco Santander había ya invertido por aquellos años en Universia (no menos de 60 millones de dólares hasta 2001). En Estados Unidos las famosas EMOs (Education Management Organisations) gestionaban durante el curso 1999-00 más de 285 escuelas y cotizaban en bolsa con el objetivo lógico y directo de obtener beneficios económicos. En Europa tenemos muestras como la de Educinvest[26] que pertenece a Vivendi, y que ya en 1995 gestionaba unas 250 escuelas y movía anualmente más de 850 millones de francos (unos 130 millones de euros). En el Reino Unido la sociedad Capital Strategies sacó a Bolsa, en 1996, UK Education y se enorgullece de tener altos rendimientos: una inversión de 1.000 libras esterlinas, en el momento de lanzamiento (1996), valía en julio del año 2000, unas 3.405 libras esterlinas, lo que representaba una rentabilidad del 240% (Nico Hirt, 2001).

Todos estos datos no tendrían mucho sentido para el objetivo de esta reflexión sobre la validación del aprendizaje adquirido en la experiencia si no indicaran que, efectivamente, existe una gran fuerza centrífuga que intenta sacar la formación del paradigma tradicional académico amparado por la enseñanza formal, pública, subvencionada por los estados y dirigida a todos los ciudadanos en espacios y tiempos escolares y la intenta reconducir

---

(21) INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO: *Compendio Mundial del la Educación 2005. Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo*. Montreal, http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2005/ged2005_sp.pdf. Según este estudio los datos para el curso 2002-03 son los siguientes: Estados Unidos recibe 582.996 alumnos extranjeros de educación terciaria, Australia 179.619 y, Japón 74.892. Algunos países europeos también tienen un elevado número de alumnos extranjeros del nivel terciario: Alemania 240.619, Reino Unido 227.273, Francia 221.567. Sin embargo España recibe tan sólo 53.

(22) *Les Échos*, (3-02-1998).

(23) A. BUZZELLI: *Economic Impact of the Arts and Cultura in Greater Washington*, (2000). Según este autor, el sector cultural genera aproximadamente 20.000 empleos en la ciudad de Washington DC.

(24) M. I. GARCÍA, (2003) demuestra que el sector cultural aporta un 4,5% de la producción nacional.

(25) *Le Monde*, (Suplemento especial del 26-09-2001).

(26) *Les Échos* (21-02-1995).

hacia un nuevo paradigma que legitime modos plurales y espacios diferenciados de aprendizaje además del académico.

Desde otro punto de vista, el del ahorro en formación, el sistema de validación es también contemplado con simpatía. Robert Bosch (GMBH), por ejemplo, tenía 95.000 empleados en 50 puntos distintos de Alemania y 150.000 en 170 lugares distintos del mundo, y gastó en formación en el año 1994, sólo para el personal alemán, más de 265 millones de marcos alemanes (en torno a unos 132 millones de euros). Bosch[27] estimó que esos gastos eran demasiado elevados y buscaba el modo de abaratar la formación. Muchas empresas como Bosch consideran que los aprendizajes adquiridos, independientemente de cómo se hayan adquirido, son un capital aprovechable y que su descubrimiento, reconocimiento y validación es una forma de abaratar gastos en aprender. Los sistemas de validación se contemplan también como una fuente de ahorro de tiempo y de dinero y creen que es más rentable y motivador descubrir y validar los aprendizajes ya adquiridos en la experiencia que volver a aprender formalmente lo que ya se ha aprendido informalmente.

LA INFLUENCIA DEL PARADIGMA SOLIDARIO EN LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA SOCIAL

La ley francesa de modernización social contempla dos espacios diferentes en los que tienen lugar las experiencias de aprendizaje que han de validarse: el espacio laboral donde tienen lugar las experiencias de los trabajadores y, el espacio social donde tienen lugar las experiencias del voluntariado. Después de haber analizado la influencia del paradigma económico o de la sociedad civil de mercado en la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral, hagamos algo similar con la influencia de la sociedad civil de organizaciones solidarias en la validación del aprendizaje adquirido en la experiencia de voluntariado social. En este caso son los movimientos sociales quienes protagonizan la demanda de arrastrar el modelo tradicional académico hacia esferas más cercanas a las experiencias populares de aprendizaje de los ciudadanos. Tres aspectos pueden ayudarnos a intuir lo que estos movimientos demandan: un modelo de universidad cercano a las necesidades de la vida cotidiana; una formación que no quede encerrada en el paradigma de competencias y; un sistema «pluriversitario» frente al tradicional sistema «universitario».

UN MODELO DE UNIVERSIDAD CERCANO A LA VIDA COTIDIANA (EL MODELO SOCIAL DE LA UNESCO)

El paradigma solidario ha encontrado eco en organizaciones no gubernamentales, en asociaciones educativas universitarias, en organismos internacionales como la UNESCO y en movimientos internacionales como el Foro Social Mundial.

Marco Antonio Rodríguez Días (2003), ex director de la División de Educación de la UNESCO y actual consultor internacional de la Universidad de las Naciones Unidas, se ha convertido, desde la perspectiva de la UNESCO, en uno de los referentes mundiales de la oposición al

(27) OCDE (Organisme du Commerce et du Développement Economique): *Adult Learning and Technology in OECD Countries, OECD Proceedings.* OECD 1996, ISBN 92-64-15320-9.

paradigma económico que el neoliberalismo propone para la educación. Advirtió a los gobiernos e instituciones de educación superior de todo el mundo del peligro de comercializar la educación, defendiendo como solidario el proyecto de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO celebrada en París en 1998 y explicando que, bajo la OMC, las políticas educativas se elaborarán no soberanamente por los gobiernos elegidos democráticamente sino por el juego del comercio, restringiéndose así el desarrollo popular. En la misma línea Cecilia Braslavsky, directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, y Joaquin Brunner (2000) proponen la utopía de la sociedad del círculo virtuoso que entiende el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida no de forma defensiva y en torno «al miedo» y a la angustia de quedarse sin trabajo sino, de una forma más optimista, ligada a nuevas oportunidades, a ideales y características esenciales de todo ser humano como la voluntad de innovar y el placer de producir; y que implica no sólo el legítimo deseo de estar integrado sino el proyecto justo de integrar a los demás.

Por otra parte, varias organizaciones universitarias de los Estados Unidos y de Europa enviaron, en 1999, a sus gobiernos una nota contraria a la propuesta de la OMC de incluir la enseñanza superior entre los doce sectores de servicios a comercializar según el AGCS y adhiriéndose al modelo universitario de la Conferencia de la UNESCO. En septiembre del 2001, distintas asociaciones educativas europeas y americanas firmaron una declaración conjunta en el mismo sentido[28]. Otras asociaciones y ONG también han manifestado críticas hacia el AGCS entre las que cabe mencionar, Global Trade Watch; National Unions of Students in Europe (ESIB), Word Trade Organization of Teacher's Trade Unions, y la Transnational Education. En América Latina, la reunión Fórum Social de Porto Alegre, celebrada en el 2002 se hizo eco de esta protesta. En febrero de 2002 y en el marco del Fórum Social de Porto Alegre, los rectores participantes en la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales discutieron el tema y aprobaron una declaración, donde afirmaban:

> [...] los rectores y académicos iberoamericanos aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la socie-

(28) En el texto firmado, en el 2001, por la Association of Universities and Colleges de Canadá, el American Council on Education, European University Association y el Council for Higher Education Accreditation, se dice los siguiente: «Nuestras instituciones miembros se comprometen a reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la realización de convenios y acuerdos que estén por fuera de un régimen de política de comercio [...]. Nuestros respectivos países no se deben comprometer en la prestación de servicios de educación superior o en las categorías relacionadas con «educación para adultos» u «otros servicios educativos» en el contexto del GATS. La AUCC, el CE, la EUA y el CHEA le comunican esta declaración conjunta al Gobierno de Canadá, a la oficina del Representante de Comercio de Estados Unidos, a la Comisión Europea, a los Estados europeos individuales, miembros del Área Europea de Educación Superior, y a todos los Estados Miembro de la OMC interesados, para su información».

dad en general, sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC.

Pero el que la UNESCO se oponga al modelo economicista y mercantil de la educación, no quiere decir que no coincida con él en cuestionar a la universidad, desde otro punto de vista como es el distanciamiento existente entre el espíritu académico y la sociedad. En este sentido la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO insiste en la necesidad de una reforma universitaria que incluya la participación y la presencia activa del saber ciudadano[29] en la universidad.

UNA FORMACIÓN QUE NO QUEDE ENCERRADA EN EL PARADIGMA DE COMPETENCIAS

El paradigma educativo solidario ofrece un perfil que no se reduce ni a la formación ilustrada del experto ni a la formación en competencias del productor sino que se amplia a otros aprendizajes como el de la prudencia, el del sentido común, el de la solidaridad gratuita (Cortina, 2003) y el del sentido de la vida (Larrosa, 2002), adquiridos en gran parte en los ámbitos de la experiencia.

Por supuesto que la adquisición de conocimientos y competencias son condiciones necesarias para poder construir una vida digna. No es precisamente desde la ignorancia desde donde se puede dar solución a problemas tan solidarios como el del paro, el del hambre, el del medio ambiente, el del comercio justo, el de la convivencia intercultural, etc. En nombre de la dignidad humana no se debería por tanto descuidar el aspecto de enseñar y aprender a ser competentes. Pero dicho esto, hay que añadir que siendo necesarias las competencias y siendo imprescindibles los expertos, ni las unas ni los otros son suficientes. Aristóteles nos dijo que las destrezas y el conocimiento sirven para fabricar venenos que pueden utilizarse tanto para matar como para sanar y tan competente es el envenenador como lo es el médico. Por lo que concluía que además de la competencia se necesita la prudencia.

La educación ha de enseñar a ser competentes pero también a ser prudentes con el conocimiento. Prudencia que conduce a que la competencia que nos da el conocimiento la dirijamos a un bienestar o, mejor, a una calidad de vida proporcional a las dimensiones humanas[30].

---

(29) Entre las líneas programáticas establecidas por la UNESCO, algunas de ellas expresan una relación directa con la participación popular en los sistemas de enseñanza superior: las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socioeconómico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de la paz; asimismo las instituciones deberán reforzar sus funciones críticas y de previsión. Para esto, deberán rendir cuentas a la sociedad; los estudiantes deben ser el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior; también es necesaria una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no están suficientemente representadas.

(30) Bienestar y calidad de vida son dos conceptos diferentes. El bienestar reduce el desarrollo al disfrute y al uso de bienes materiales. La calidad de vida es un concepto de desarrollo que,

Algo que recuerda aquello que Sócrates pedía al dios Pan en la plegaria del Fedro de Platón: «ser bello por dentro, considerar rico al sabio y que todo el dinero que tenga sólo sea el que puede llevar y transportar consigo un hombre sensato».

La prudencia debe articularse también con la solidaridad para que la calidad de vida no nos llegue solamente a nosotros y a los nuestros sino también a los otros. La prudencia se guía por cálculos afectivos hacia la calidad de vida de los más cercanos, pero una vida digna exige el reconocimiento del otro. El reconocimiento del otro se logra por la fuerza de la justicia o por la libre solidaridad. La justicia se basa en la cultura del contrato y la solidaridad en la de la alianza. El contrato social nace de la cultura del miedo mutuo y de la evitación del conflicto tal y como lo formula el *Leviatán* de Hobbes; la alianza, en cambio, nace del reconocimiento radical al otro como carne de la propia carne planteado, por ejemplo, en el relato de la creación del libro del *Génesis*. La historia del contrato es la historia evolutiva de las distintas generaciones de derechos humanos, políticos, económicos y culturales. La historia de la alianza es la historia del grito y reclamo del reconocimiento mutuo para poder ser feliz. Reconocimiento tan necesario para ser feliz como pueda serlo a la libertad, al trabajo, al pan o a la vivienda y que sin embargo no encuentran eco en el paradigma de la cultura de los derechos y de los deberes. Son aquellos aspectos que nadie está obligado a cumplir en justicia, porque no pertenecen a la cultura del pacto sino a la del don. El cariño, el consuelo, la palabra, la compañía, la simpatía, la compasión, por muy necesarios que sean, se donan gratuitamente y pertenecen no a la vertiente del derecho sino a la de la gratuidad. Articular estas dos culturas, la del contrato y la de la alianza, es más urgente aún en una sociedad como la actual en la que la cultura de la alianza es ninguneada y está prácticamente bajo sospecha (Arteta, 1996).

Los movimientos ciudadanos de solidaridad reivindican un tipo de experiencia que no se paralice en la formación de competencias sino que sea generadora de sentido. Es tanto como hablar de dos tipos de formación complementarios: el de la ciencia y el de la experiencia, el del experto y el del hombre vulgar, el de la razón y el del sentido común. La ciencia, el experto y la razón nos enfrentan a lo que pasa; la experiencia y el sentido común nos adentran en lo que nos pasa. La ciencia y la razón generan competencias transformadoras del mundo, la experiencia nos ayuda a darle un sentido. La experiencia no ha de confundirse con la práctica, ni se construye sólo con información, sino en los entresijos del silencio y el recuerdo. Por eso una sociedad que evite el silencio y la memoria corre el riesgo de privarse de la experiencia que es lo mismo que no saber lo que nos pasa y, lo mismo que vivir una vida vacía y sin sentido. Ponerse en disposición de aprender a dar sentido a lo que nos pasa en el transcurrir de la vida es una dimensión educativa que hace visible la intervención de la experiencia y permite plantear no

---

desde mediados del siglo XX y sin olvidar la necesidad universal de bienes materiales, no reduce, sin embargo, el concepto de desarrollo y felicidad al disfrute cuantitativo de muchos bienes sino que contempla la necesidad de abrirse a otros bienes inmateriales como la relación humana, la cultura, el saber. Diversos autores como Amartya Sen, Ronald Inglehart o Gary Becker, han definido con este criterio las condiciones para que un ser humano desarrolle su vida de manera digna y feliz.

sólo el cambio del mundo sino sobre todo el cambio del tiempo.

> [...] cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia. Por lo tanto, la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente «cambiar el mundo», sino también y sobre todo «cambiar el tiempo» (AGAMBEN, 2001).

UN SISTEMA «PLURIVERSITARIO« QUE TRASCIENDA EL TRADICIONAL ESPACIO «UNIVERSITARIO«

Las relaciones entre conocimiento y sociedad comienzan a alterarse a finales de la década de los noventa del siglo pasado hasta tal punto, que cambian tanto la concepción que teníamos de la sociedad respecto al conocimiento como la que teníamos del conocimiento respecto a la sociedad. Los ciudadanos ya no son solamente un objeto de investigación por parte de los científicos sino que se convierten en sujetos que interrogan a los expertos. A la universidad ya no se le demanda solamente que extienda sus conocimientos entre la ciudadanía sino que, además, integre dentro de su dinamismo los distintos conocimientos que los ciudadanos adquieren de las más diversas maneras. Lo que los movimientos ciudadanos piden es un nuevo modelo de universidad a la que ellos vayan no solamente a recibir sino también a ofrecer. Se trata de un modelo en el que los alumnos no cumplan sólo la función de ignorantes y dependientes sino la de sabios y autónomos; no se dediquen sólo a aprender lo que no saben, sino también a enseñar lo que traen aprendido. Un discurso que nos recuerda el principio pedagógico practicado por *El Maestro Ignorante* de Rancière o el desarrollado en novela pedagógica heterodoxa de principios del siglo XX, como es *Ferdydurke* (Gombrowicz, 1937). Tanto uno como otro son sólo algunas reminiscencias de un intermitente reclamo de los «ignorantes» a ser introducidos en la esfera de los sabios.

El modelo universitario que equipara al estudiante con un ignorante dependiente ha de romperse según los movimientos críticos actuales y, esta ruptura ha de provocar la aparición de un modelo «dialógico» en el que todos los participantes, expertos, profesores y alumnos reconozcan sus ignorancias y sus dependencias mutuas, generando un nuevo modelo en el que la producción del conocimiento deje de ser unilateral. Un planteamiento, por otra parte, nada lejano del que Humboldt hacía en 1809 ó 1810 en el documento fundador de la Universidad de Berlín:

> Una peculiaridad de los establecimientos de Enseñanza Superior es que siempre tratan la Ciencia como un problema que todavía no se ha resuelto íntegramente y por consiguiente lo siguen investigando en la medida en que la meta de la institución es manejar y enseñar conocimientos completos y reconocidos. Por esta razón, la relación entre el profesor y el estudiante es totalmente distinta de la que era. El *primero* no está allí para el *segundo*, *ambos* existen en aras del conocimiento; la actividad del *profesor* depende de la presencia del *estudiante* y difícilmente podría tener lugar sin él.

Añorando este modelo universitario, comenta actualmente el profesor Wolfgang Frühwald (2003), la institución universitaria hay que considerarla un espacio

en el que la mente trabaje con libertad, y en el que tanto los muy competentes como los inexpertos, el personal capacitado y los principiantes, los investigadores jóvenes y los mayores participen en la batalla en torno a las ideas, los métodos y las soluciones.

Lo que pide el movimiento ciudadano solidario más actual es un modelo de universidad más plural que se describe en torno a dos ejes conceptuales: el eje que contrapone conocimiento universitario a conocimiento «pluriversitaro» y el eje que se estructura en torno al concepto de ecología de «saberes».

El modelo de conocimiento universitario es considerado por los movimientos sociales como un modelo de conocimiento disciplinar, jerárquico y dominado por la cultura académica del «científico». La lógica de este proceso implica que sean exclusivamente los expertos quienes controlan los problemas a investigar, su importancia, su ritmo y la evaluación de los productos de la investigación. Los que participan en este modelo de construcción de conocimiento pertenecen a una misma cultura científica y a una misma formación y lo hacen además en un marco jerárquico estrictamente establecido. Por el contrario el modelo «pluriversitario» hace de la ciudadanía uno de los ejes orientadores de todo el proceso de aprendizaje e investigación. Según este modelo todos los «saberes», independientemente del lugar jerárquico que ocupen, quedan integrados en una organización que tiende a reemplazar las tradicionales relaciones de verticalidad por relaciones cooperativas y reticulares. Se trata de un modelo que realza la importancia de los elementos tradicionalmente secundarios que comporta cualquier organización debido a que su desprecio puede ocasionar el «disfuncionamiento» del conjunto. Según este modelo, los ciudadanos de la cultura no son sólo objeto de conocimiento sino sujetos reconocidos con capacidad para establecer preguntas, plantear problemas, seleccionar objetos o fenómenos a investigar, construir currículos de aprendizaje, establecer ritmos y, sobre todo, controlar el uso social del saber. Los ciudadanos críticos demandan la necesidad de que el lego participe en la cultura no sólo como consumidor del conocimiento sino también como constructor a cuya elaboración contribuye participando, no como experto pero sí con el saber que el sentido común acumula a lo largo de la experiencia, un saber que, no por ser invisible, deja de circular en la sociedad soportando grandes pesos en la vida social y laboral. Este planteamiento nos lleva al otro concepto de ecología de «saberes» (Boaventura do Santos, 2003).

El concepto de ecología de «saberes» no hace referencia solamente a la existencia multicultural que caracteriza a nuestras sociedades sino también a los distintos modos de saber y de conocer que existen dentro de una misma cultura[31]. Además del conocimiento apoyado en la razón existen otros conocimientos apoyados en distintos elementos de la experiencia humana como puede ser la emoción, la intuición, lo simbólico o el sentido común. Además del conocimiento dominante, en cualquier sociedad existen otros conocimientos dominados pero imprescindibles para conseguir el equilibrio de la sabiduría colectiva. Sabiduría

(31) Para evitar interpretaciones legitimadoras de la exclusión, Howard Gardner se sintió obligado a enfatizar el hecho de que «todos los seres humanos poseen, por lo menos, ocho formas distintas de inteligencia». H. GARDNER: *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 82.

que no se consigue con el monocultivo de conocimientos que conduce a verdaderos desastres dentro del ecosistema cognitivo. Todo este tipo de conocimientos subyacentes, dominados y maltratados son los que los movimientos de ciudadanos críticos demandan que sean activados como agentes constructores de sabiduría. Algo que por otra parte los líderes del monocultivo de conocimientos debieran haber comprendido a partir del accidente de la nave espacial Challenger, donde, como se sabe, todo fracasó debido al fallo de una conexión muy secundaria.

Con estos planteamientos no se trata de generar un movimiento regresivo contra la ciencia ni contra los expertos. De lo que se trata es de armonizar el conocimiento científico con el sentido común acumulado de muchos pueblos. No se trata de renunciar a la formación en competencias pero sí de no convertirlas en única expresión de todo conocimiento progresista. No se trata de prescindir de la enseñanza sino de que integre la experiencia.

LA VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN LA EXPERIENCIA LABORAL Y SOCIAL EN LA LEY FRANCESA DE MODERNIZACIÓN SOCIAL

La regulación francesa más reciente sobre la validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia se encuentra en la Ley sobre Modernización Social, de 17 de enero de 2002. Se trata de una ley que introduce novedades muy significativas respecto a la legislación anterior y que algunos han considerado como revolucionarias. Veamos solamente algunas de ellas.

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA: DOS CAMINOS INDEPENDIENTES PARA LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS OFICIALES

En el nuevo sistema, el referente de la validación ha dejado de ser el programa de formación y ha pasado a ser el perfil profesional o, lo que es lo mismo, los criterios para validar un título no se construyen exclusivamente por profesores sino prioritariamente por industriales del ramo correspondiente y quien ha de juzgar a las personas que solicitan convalidar sus aprendizajes adquiridos en la experiencia no son sólo profesores del sistema de enseñanza sino profesionales de otros sistemas. Aprender a través de la experiencia es considerado como otro camino distinto al de aprender por la formación y la enseñanza. Precisamente por esto las universidades, como espacios específicamente formativos, han sido las instituciones más reticentes a otorgar títulos universitarios basados exclusivamente en aprendizajes adquiridos en la experiencia tanto laboral como social. A pesar de todo, las universidades francesas están aplicando la ley y ya existen en Francia diplomados universitarios que han obtenido su título no después y como consecuencia de haber seguido un proceso formativo en la universidad sino, después de haberse sometido con éxito a un proceso de validación de su experiencia.

EL NUEVO CONCEPTO DE VALIDACIÓN SUPERA EL CONCEPTO DE DISPENSA DE REQUISITOS PREVIOS O DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

La evolución del concepto y práctica de la validación ha pasado por tres etapas. Las primeras prácticas de validación conducían a las dispensa de algún requisito académico previo para comenzar algún

proceso formativo. Es el tipo de procedimiento utilizado en España para permitir el acceso a la universidad a mayores de 25 años. La validación no implica la obtención de título alguno, en este caso del Bachillerato, sino solamente la dispensa del Bachillerato como requisito para estudiar en la Universidad. Otra práctica habitual de validación ha sido y es la que conduce a dispensarse de algunos créditos o tramos del proceso de formación. Este es el caso de la validación o convalidación de determinados créditos (nunca de todos) de un determinado currículo o programa formativo por aprendizajes adquiridos en la experiencia. El diploma se obtiene después de un periodo acortado de formación y de los exámenes correspondientes sobre los ciclos formativos cursados. Actualmente la Ley de Modernización Social en Francia permite sustituir completamente el proceso de formación por el aprendizaje adquirido en la experiencia, de tal forma que lo aprendido en la experiencia no se supedita necesariamente a un determinado programa de formación sino que la experiencia misma puede satisfacer todos los aprendizajes requeridos para el desempeño de una profesión superior respaldada por un título, incluido el universitario. El diploma se obtiene después de la resolución positiva de un jurado plural y mixto que analiza el dossier aportado de aprendizajes adquiridos en la experiencia. La novedad del nuevo concepto de validación consiste en que una persona puede obtener la totalidad de un título académico a partir de aprendizajes exclusivamente adquiridos en la experiencia.

La relevante función del jurado de validación

El jurado tiene autoridad plena para validar total o parcialmente el aprendizaje adquirido en la experiencia y presentado en un dossier o historia personal. Si la validación es total, el aspirante obtiene el título solicitado. Pero si la validación es parcial, para el caso en que se observen lagunas importantes de aprendizaje, es el mismo jurado el que decide cómo completar esas lagunas que no necesariamente ha de hacerse en situaciones formativas y dentro de instituciones de enseñanza sino que puede optarse por completar el proceso de aprendizaje en situaciones de experiencia dentro de contextos laborales o sociales. Es decir, no se remite necesariamente a la formación para completar aprendizajes, aunque pueda hacerse.

Validación de experiencia profesional y personal

Los aprendizajes adquiridos en la experiencia hacen referencia explícita a dos tipos distintos de experiencia: la experiencia profesional y la experiencia personal. La experiencia profesional puede ser asalariada o no y la experiencia personal se refiere a la adquirida en espacios u ocupaciones públicas de voluntariado, asociativas, sindicales, etc., pero no incluye la experiencia personal en espacios privados como, por ejemplo, los aprendizajes que se pueden adquirir por el desempeño de ocupaciones o responsabilidades familiares. Un requisito necesario para obtener el derecho a hacerse validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia es que la experiencia acumulada haya sido de al menos tres años.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión queremos dejar expuestos algunos interrogantes y sospechas abiertas sobre el uso de la

palabra y el concepto de experiencia en los sistemas de validación. En primer lugar hay que decir que existe una cierta confusión entre experiencia y práctica y entre experiencia y trabajo. Identificar trabajo con experiencia no deja de ser paradójico en una sociedad en la que es muchas veces el trabajo el que impide tener experiencia. También habría que profundizar en la relación entre experiencia-competencia y la cercanía entre experiencia y el mercado de créditos académicos que presentan los sistemas de validación. Estaríamos más de acuerdo en sospechar de esta cercanía después de los estudios filosóficos sobre la experiencia (Melich, Bárcena, Brinnitzer y Larrosa). Para ellos (Larrosa, 2003) la experiencia está más ligada al sentido de lo que nos pasa que a la transformación de lo que pasa. Para este autor el par experiencia/sentido le permite decir nuevas cosas (no mejores ni peores) sobre el valor formativo de la experiencia y, diferentes de las que ya estamos habituados a oír en los discursos que posibilita el par teoría/práctica y que cuestionan, desde la teoría, la formación de la experiencia o critican, desde la experiencia, la formación teórica.

Desde una perspectiva más ramplona y como consecuencia de un pensamiento dominante heredado, los sistemas de validación de aprendizajes adquiridos en la experiencia han levantado en los profesionales de la enseñanza formal numerosas sospechas e interrogantes. Los profesores aceptan difícilmente que se puedan legitimar, validar y respaldar con un título oficial aprendizajes que se han adquirido al margen de la enseñanza y de la formación. Parece que su identidad social queda cuestionada o mermada porque ya no son los únicos mediadores del conocimiento válido o porque se puede aprender sin su explicación. Los sistemas de validación de la experiencia fuerzan a los sistemas de enseñanza y a sus profesores a integrarse en nuevos espacios de aprendizaje en los que han de desempeñar nuevas funciones relacionadas más con el aprendizaje que con la enseñanza y, en los que han de compartir responsabilidades con otros profesionales no profesores. En este sentido el reto es importante. Hay que decir a favor de los sistemas de validación que la rigurosidad con la que están actuando los jurados de validación no es de ninguna manera menos fiable que aquélla con la que actúan los tribunales académicos y, que no habría que confundir la adquisición de títulos mediante el sistema de validación con la burda acusación de «regalo» de títulos. El que la validación se soporte en un sistema diferente no quiere decir que éste sea de inferior exigencia y categoría, únicamente es diferente.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G.: *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.

ARTETA, A.: *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona. Paidós, 1996.

AUGÉ, M.: *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.

BANCO MUNDIAL: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D. C., Banco Mundial, 1994.

BECK, U.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.

BORJÁ, J.: *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.

BRASLAVSKY, C. (2004): *Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales.* Oficina Internacional de la UNESCO.

BROVETTO, J.: «La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX«, en *Revista Iberoamericana de Educación* 21 (1999), pp. 41-53.

BRUNNER, J. J. (2000): *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información.* Santiago de Chile, PREAL, 2000.

CASTELLS, M.: *La Era de la Información.* Madrid, Alianza Editorial, 1998.

COMISIÓN EUROPEA: Libro blanco sobre *La educación y la formación –Enseñar y aprender–. Hacia la sociedad cognitiva.* Bruselas, COM(95) 590, 1995.

— Libro verde sobre *El espíritu empresarial en Europa.* Bruselas, COM(03) 27, 2003.

CORAGGIO, J. L.; TORRES, M. R.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 1997.

CORTINA, A.: *Alianza y Contrato: política, ética y religión.* Madrid, Editorial Trotta, 2001.

— «Educación y Sociedad» en *Educar lleva su tiempo.* Ciclo de conferencias de la Fundación Santamaría, 2003.

ECHEVARRÍA, J.: *Telépolis.* Barcelona, Editorial Destino, 1994.

ERT: *Une éducation européenne-vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens*, 1995. (Documento publicado con ocasión de una reunión extraordinaria del G7 celebrada en el mes de febrero de este año en Bruselas y dedicada al estudio de la Sociedad de la Información).

FITOUSSI J. P.; ROSANVALON, P.: *La Nueva Era de las Desigualdades.* Buenos Aires, Ediciones Manantial, 1995.

FRÜHWALD, W.: «¿Cultura del conocimiento o mercado del conocimiento? Acerca de la nueva ideología de la Universidad» en *Perspectivas* (Revista trimestral de educación comparada), vol. XXXIII, 1, 125 (2003).

GARCÍA, M. I.: *La Industria de la Cultura y el Ocio.* Barcelona, Ariel, 1998.

— «The Economic Dimensión of the Cultura and Leisure Industry in Spain», en *Journal of Cultural Economics,* 2003.

GARCÍA CANCLINI, N. y otros: *Las Industrias Culturales en América Latina.* México, Grijalbo, 1999.

GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1994, p. 31 y ss.

GOMBROWICZ, W.: *Ferdydurke,* Barcelona, Seix Barral, 2001.

HIRTT, N.: *Les nouveaux maîtres de l'école.* Anvers (Berchem), Bélgica, Editions EPO, 2000.

— *L'école prostituée.* Labor/Espace de Libertés, 2001, pp. 50-51.

— «L´Europe, l´école et le profit. Naissance d´une politique éducative» en *L'ecole democratique* 11, (2002), p. 3.

— *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza.* Sevilla, Publidisa, 2003. (Es una versión española de *Les nouveaux maîtres de l'école* y de *L'école prostitué*).

INNERARITY, D.: *La sociedad invisible.* Madrid, Espasa, 2004.

LACASA, P.: *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Madrid, Visor, 1994.

LARROSA, J.: *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de Educaçao, 19 (2002), pp. 20-28.

— *Experiencia y sus lenguajes.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, 2003.

LAVAL, C.: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós, 2004.

LE GOFF: *La nueva Edad Media ha comenzado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

LLEDÖ, E.: *El surco del tiempo*. Barcelona, Crítica, 1992.

MEDIALDEA B.; ALONSO, V.: *Las Reformas Neoliberales de la Educación en el Mundo*. Madrid, Club Amigos de la UNESCO.

OCDE: *Internationalisation of Higher Education*. París, OCDE, 1996.

— *Análisis de políticas educativas*. París, OCDE 1998.

POSTMAN, N.: Divertirse hasta morir. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 1991.

— *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro, 1999.

RANCIÈRE, J.: *Le maître ignorant*. París, Fayard, 1987.

RODRÍGUEZ DÍAS, M. A.: *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. Inauguración oficial del año académico 2003-04 del conjunto de las universidades de Cataluña –Universidad Politécnica de Cataluña–, (25-09-2003).

TEDESCO, J. C. (1999): *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia, 1999.

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN: *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto experimental)*. Madrid, Subdirección General de Formación Profesional, 2003.

SIMONE, R.: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2000.

SOUSA SANTOS; B.: *A Universidad no século XXI: Para una reforma democrática e emancipatoria da universidade*. Sao Paolo. Cortez Editora, 2003.

— *A universidade popular dos movimentos sociais para formar activistas e dirigentes dos movimentos sociais eOngs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social* . Coimbra, Centro de Estudos sociais da Facultade de Economía da Universidade de Coimbra, 2003.

TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona, Editorial Inermon Oxfam, 2004.

UNESCO: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998, p. 19.

— *Compendio Mundial de la Educación 2005 Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, 2005.

VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004): *Competencias Clave y aprendizaje permanente*. Montevideo, CINTERFOR, 2004, pp. 119 y ss.

PÁGINAS WEB

http://www.fundacionsantamaria.org/plataciclo.htm

http://www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/TEC2002.pdf

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

http://www.oecd.org/document/52/0,2340,fr_2649_201185_34995956_1_1_1_1,00.html#TOC. (En la web se pueden encontrar los análisis de la OCDE sobre políticas de la educación, desde el año 1997.)

http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf

EL PAPEL DE LA EMPRESA EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES EN ESPAÑA

JORDI PLANAS COLL*

RESUMEN. Hasta mediados del siglo XX la fuente de producción de competencias necesarias para el trabajo era el mismo trabajo. Durante la segunda mitad del siglo XX fueron los sistemas de enseñanza los que asumieron el papel dominante en la formación de competencias. A partir de los últimos años del siglo XX la formación se convierte necesariamente en una coproducción de distintos espacios, dinamismos e impulsos a la formación. Uno de ellos es la empresa.

ABSTRACT. Until the middle of the 20th century the origin of the skills required for a certain job was the job itself. During the second half of the 20th century, education systems assumed the leading role in skill training and, over the last decades of the 20th century, training definitely became a co-production of different areas, energies and boots for training. Companies constitute one of these areas.

INTRODUCCIÓN

El papel de las empresas españolas en la formación de sus trabajadores actualmente no difiere, en lo esencial, del que juegan las empresas de otros países de la Unión Europea, aunque sí mantiene importantes diferencias respecto a las modalidades e intensidad de la participación.

Los cambios que se han producido, durante las últimas décadas, en los procesos de producción y distribución de bienes y servicios y, sobre todo, la velocidad de estos cambios, requieren nuevas estrategias empresariales en la producción y gestión de las competencias necesarias para el trabajo.

Estos cambios coinciden, como no podría ser de otra manera, con una evolu-

(*) Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) e investigador del Grup de Recerca sobre Educació i Treball (GRET) de la UAB.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 125-143
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

ción en los procesos de producción de las competencias, entendidas éstas como el conjunto de «saberes» y saber hacer necesarios para la producción, y también en el papel de la empresa en este proceso.

Respecto a las modalidades de producción de competencias, durante el último siglo, podemos hablar de una historia en tres tiempos. En un primer tiempo, que llega como mínimo hasta mediados del siglo XX, la fuente primordial de producción de las competencias necesarias para el trabajo continuaba siendo el trabajo mismo: la experiencia. Esto que era verdad para todas las economías desarrolladas, lo fue durante más tiempo para la economía española (Köhler, 1994).

En un segundo tiempo, grosso modo durante la segunda mitad del siglo XX, la formación inicial formal, proporcionada por los sistemas de educación y formación, fue ganando importancia como fuente de las competencias necesarias para el trabajo. Uno de los fenómenos sociales mas importantes que se ha producido durante la segunda mitad del siglo XX es la expansión educativa que ha conllevado un gran crecimiento del nivel educativo de las generaciones más jóvenes. La citada expansión educativa es la resultante de una dinámica que podemos resumir diciendo que, durante este periodo, cada generación ha sido «más educada» y «titulada» que la anterior (Beduwe y Planas, 2003).

En los últimos años, en un tercer tiempo, debido a la profundidad y rapidez de los cambios en los sistemas productivos (Carnoy 1999, Castells 1996 y Vinokur 1999) y a los requerimientos en competencias que ello conlleva (Descy y Tessaring 2001, pp. 147-158), la formación se convierte en un proceso que se desarrolla necesariamente a lo largo de toda la vida y la adquisición de las competencias necesarias para el trabajo se realiza, inevitablemente, mediante la coproducción de múltiples espacios formativos, donde la escuela y la empresa son los centrales. Es decir, la función de producción de competencias será, cada vez más, una función compartida, como afirma Santelmann (2001).

Como resultado, las competencias requeridas por la economía son y serán cada vez más el resultado de una «coproducción» entre distintos espacios formativos donde sistemas educativos y empresas juegan un papel central. La formación escolar que, durante un periodo, representó una alternativa a la adquirida mediante la experiencia del trabajo, ha dejado de serlo para incorporarse a una lógica de coproducción y complementariedad entre la formación escolar y la que se produce o induce desde las empresas.

El contexto empresarial es de cambio rápido y de competencia feroz y global. Las empresas se mueven en un marco de incertidumbre y de necesidad de respuesta rápida también en el ámbito de las competencias de sus trabajadores. Las empresas, en un medio inestable, se ven forzadas a definir una gestión de la mano de obra que minimice los costes de adaptación.

En todo caso cualquier estrategia empresarial en gestión de recursos humanos debe buscar mejorar la adaptabilidad de la mano de obra. La búsqueda de flexibilidad consiste en ganar en ductilidad de ajuste, en rapidez de reacción ante las demandas del mercado o de las evoluciones tecnológicas.

Esta capacidad de adaptación puede obtenerse, según Léné (1998) a cuatro niveles:

- Aumentar la capacidad de aprendizaje de los trabajadores.
- Acumular las experiencias de aprendizaje (las experiencias

sucesivas aumentan la productividad del aprendizaje, por efecto de escala *–learning by learning–*, (Stiglitz, 1987).

- Aumentar la «transferibilidad» de los aprendizajes pasados, incrementando las competencias transversales.
- Favorecer la organización «cualificante» (Amadieu y Cadin 1996), la construcción de competencias cognitivas requiere actividades diversificadas, un trabajo cooperativo y, una relación abierta entre funciones.

En este contexto, si razonamos en términos de costos, vemos que el estado y las familias cargan con el peso fundamental de la formación inicial principalmente escolar, mientras que las empresas cargan fundamentalmente con los costos de inserción y de adaptación de sus trabajadores (Stankievich, 1995). Las empresas han podido beneficiarse, durante las últimas décadas, de un flujo creciente de jóvenes con un alto nivel de formación inicial y, esta «abundancia» de jóvenes muy formados, ha sido uno de los ingredientes de sus estrategias de gestión de recursos humanos. Este flujo tiende actualmente, y sobretodo en un futuro próximo, a reducirse en España debido a razones demográficas (Planas, Sala y Vivas, 2003 y 2004) y ello puede acelerar un cambio del modelo de producción de competencias (Planas, 2005).

Las empresas, por tanto, actuarán con el doble objetivo de: a) disponer de las competencias necesarias para la producción y distribución de sus productos y, b) minimizar sus costes en la producción de estas competencias.

Las empresas intentan minimizar sus costes de inserción y adaptación, ya sea contratando personas más fácilmente formables (jóvenes con niveles altos de formación), ya sea transfiriendo estos costes fuera de la empresa, mediante procesos de inserción profesional de carácter escolar (prácticas en periodo escolar) y accediendo a fondos externos para la formación continua de adaptación (Crespo y Sanz, 2000).

Para ello, las empresas realizan tres tareas: a) reconocen y gestionan las competencias adquiridas por sus trabajadores en instituciones externas, como el sistema escolar; b) establecen mecanismos propios de producción de competencias y; c) establecen mecanismos de participación e influencia en procesos de adquisiciones externos a la empresa.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN DE LAS EMPRESAS EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES EN ESPAÑA

En el proceso de coproducción de competencias en que están inmersas también las empresas españolas, éstas disponen de cuatro modalidades principales de intervención, que son de diversa naturaleza y con diversa intensidad de presencia:

- *La formación a través de la experiencia.* El trabajo mismo es una de las fuentes principales de adquisición de las competencias necesarias para realizarlo. Es de facto la más antigua e intensa modalidad de adquisición de competencias en que las empresas intervienen.
- *La formación explícita de inserción o adaptación.* Las empresas producen e inducen actividades de formación explícita para la inserción o la adaptación de sus trabajadores, e incluso están aumentando las actividades de formación explícita que algunas empresas realizan

para trabajadores de otras empresas. Estas formaciones, dirigidas a trabajadores de otras empresas pueden tener múltiples motivaciones, desde acompañar la venta de sus productos (sobre todo por las empresas que venden tecnología a otras), el marketing o simplemente el negocio de venta de formación.

- *Las prácticas en la empresa.* Las empresas participan en la formación inicial a través de las prácticas en la empresa que son obligatorias para los Ciclos de Formación Profesional desde la aprobación de la LOGSE. Este tipo de prácticas se ofrecen cada vez más, aunque en la mayoría de los casos sin carácter obligatorio[1], en ciclos de carácter académico como el Bachillerato o la Universidad.
- *La participación de las empresas en los organismos de gestión y dirección de los sistemas educativos.*

Las empresas también intervienen ejerciendo su influencia sobre el contenido y la oferta de formación, principalmente interviniendo en los «Consejos» que a distintos niveles, y con objetivos diversos, se han creado. Desde el Consejo General de la Formación Profesional a los Consejos Sociales de las universidades. Pero también intervienen, a través de sus organizaciones, en la gestión directa de la Fundación Tripartita para la Formación Continua.

En los apartados siguientes de este artículo analizaremos el papel de las empresas en la formación, concentrando nuestra atención en las dos primeras modalidades para llevarla a cabo (la experiencia y la formación continua explícita) y señalando algunos elementos de las «prácticas en la empresa» que se desarrollan en el marco de la formación reglada.

LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO Y SU RECONOCIMIENTO

Los cambios en los procesos productivos, señalados en la introducción, se han traducido, ya desde los años ochenta del siglo pasado, en una disminución de la demanda relativa de mano de obra no cualificada y el deterioro de las condiciones de trabajo de los trabajadores no cualificados. Ello no es más que el reflejo de una creciente demanda de competencias por parte de las empresas.

Pero el aumento de la demanda de competencias en los trabajadores, no supone únicamente un incremento en los requerimientos de formación inicial formal, también está comportando un creciente papel de la formación informal en el seno de las empresas o de las formaciones inducidas por ellas (Méhaut y Delcourt, 1995).

El comportamiento de las empresas respecto a la formación no es en modo alguno homogéneo, pero todas ellas comparten una tendencia común al aumento de la necesidad de competencias para afrontar los retos de la globalización y del cambio tecnológico.

Siendo muchos los factores que influyen tanto en la demanda como en la producción de competencias por parte de las empresas, indudablemente algunos de ellos se generan y resuelven a través de la actividad propia de la empresa, como es el caso de la organización del trabajo.

---

(1) Estas prácticas han sido tradicionalmente obligatorias en formaciones como las de Magisterio o Medicina, pero no para otras titulaciones universitarias ni para el Bachillerato.

De manera general, las innovaciones tecnológicas y el aumento del capital físico y humano, han jugado un papel central en la transformación de la organización «taylorista» del trabajo (Boyer, 1994; Milgrom y Robert, 1990). La estructura organizativa de las empresas se modifica y se reorganiza en torno a equipos con mayor autonomía y directamente relacionados con la gestión central

Así pues, la formación a través de la experiencia, es hoy de una naturaleza distinta a la que se realizaba dentro de procesos productivos dominados por el taylorismo. Está menos basada en la repetición de lo observado, es más reflexiva e implica aprendizajes que desarrollan la autonomía, la iniciativa y la flexibilidad. Está más interrelacionada con las otras modalidades de formación.

De esta manera los sistemas flexibles de trabajo y organización requieren también sistemas flexibles de formación (Delcourt, 1998).

Respecto a la relación entre formación inicial formal y formación en la empresa, un estudio realizado en base a 47 estudios de casos de empresas europeas (Méhaut y Delcourt 1995), algunas de ellas españolas, concluye en tres puntos:

- Una parte de las competencias requeridas para el trabajo, no pueden construirse si no es mediante el trabajo y en el trabajo. Pero éstas no se reducen a las capacidades técnicas específicas que caracterizaban los antiguos aprendizajes. Mediante el trabajo también se adquieren competencias cognitivas de carácter teórico, «saberes» y saber hacer de carácter general y transversal y se hace «mantenimiento» de las capacidades para «aprender a aprender». La investigación constata que la elevación de la formación escolar de base de los trabajadores de estas empresas les predispone más a procesos de autoaprendizaje. En resumen: «De alguna manera, es la articulación entre formas escolares, formas informales y formas explícitas de formación continua la que está cambiando de sustancia».
- Las nuevas organizaciones son más exigentes en términos de formación inicial, reclamando perfiles de competencias más complejos para la contratación: buen dominio de los conocimientos generales básicos (matemáticas, expresión, etc.), dominio de un campo profesional, conocimientos técnicos transversales pero también «aptitud para gestionar la "polifuncionalidad"». Una parte de estas competencias se adquieren a través de la formación inicial, otras, como indicamos en el punto anterior, sólo se pueden adquirir a través del trabajo, pero, al mismo tiempo, se están abriendo nuevos espacios formativos, ni escolares ni laborales, para la adquisición de competencias (formación no-formal, formación a distancia, experiencias vitales, etc.).
- Aumenta en todos los países y sectores productivos, el espacio «mestizo» de las prácticas en las empresas durante la formación inicial escolar.

Por otra parte, constatamos, la tendencia de las empresas a emplear personas con mayor nivel de formación inicial para los empleos más cualificados, que, a su vez, resultan ser los más «formadores informalmente». De esta manera se evidencia la *complementariedad* creciente entre formación formal e informal que en otro tiempo fueron *alternativas*.

Este aumento del papel de las competencias adquiridas informalmente y la complejidad de las competencias adquiridas de esta manera, aumenta los requerimientos de reconocimiento de estas competencias (Björnavold, 1997). Estos requerimientos aumentan también debido a la externalidad de los mercados de trabajo; la movilidad de los trabajadores se hace cada vez más, mediante cambios de empresa, y ello implica, que en el cambio de empresa se pierda la «memoria» que tenía la empresa de origen sobre las competencias adquiridas mediante el trabajo, y no certificadas, de sus ex-trabajadores.

Como señala Marsden (1994, p. 20):

> [...] si las cualificaciones vinculadas a un puesto y específicas a una empresa pierden su atractivo porque el empleo en los mercados de trabajo internos se vuelve menos seguro que en el pasado, un sistema efectivo para el reconocimiento de las competencias adquiridas podría ofrecer un compromiso aceptable.

El autor propone por una parte promover la construcción de «sistemas de cualificaciones basadas en las competencias».

Actualmente, se están realizando en Europa considerables esfuerzos para evaluar, reconocer y «normalizar» las competencias adquiridas informalmente.

Estos esfuerzos toman distintas direcciones (CEDEFOP, 1998a):

- *A nivel individual:* la evaluación de las competencias adquiridas dentro de los sistemas «formales» se aproxima a través del «título» (en el sentido genérico del término). Éstas no constituyen más que una parte del capital humano (del stock de competencias) de un individuo (y por agregación) de un país. Muchos países están pues introduciendo sistemas de evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas a través de la vía informal con el objetivo de conocer el capital humano disponible, de hacer el mercado de trabajo más transparente y de definir mejor el potencial (el valor) de los trabajadores que hayan adquirido lo esencial de sus competencias fuera de los sistemas formales (esto es particularmente importante para los menos cualificados y los de mayor edad).
- *A nivel de la empresa:* existe un movimiento progresivo hacia la evaluación y el inventario de los activos inmateriales que incluye los recursos humanos. La inmadurez de las metodologías de evaluación de estos activos inmateriales tiende a subestimarlos (OCDE, 1996) tanto en los procesos presupuestarios como en la gestión global de los recursos disponibles.
- *A nivel de gobiernos:* se observan los esfuerzos realizados para la introducción de nuevos métodos de valorización del gasto público en capital humano. Estos esfuerzos parecen tener poca incidencia en la concepción y en las estructuras del funcionamiento de los sistemas de educación.

Para los gobiernos, el reto consiste en iniciar la creación de sistemas eficaces de definición y de recuento de los componentes de la competencia para asegurar la transparencia de los mercados de trabajo. Para conseguirlo, la estrategia consiste en establecer los «parámetros colectivos» de la definición, a fin de establecer «las reglas del juego» en la evaluación y los

métodos de certificación de las competencias. Se trata de un papel similar al que el Estado juega en el mercado de bienes y servicios.

El reconocimiento de competencias requiere la creación de un lenguaje común, comprensible y reconocible para todos los actores. Esto exige los instrumentos técnicos de validación de las competencias adquiridas y procesos de legitimación.

Bjørnåvold (1997) y Cedefop (1998, pp.189-198) recuerdan los desarrollos que están teniendo lugar y los verdaderos retos para la construcción de un mecanismo de medida de las competencias adquiridas por la vía informal.

Por el momento los importantes esfuerzos realizados en este sentido a nivel de estados y a nivel internacional, como el caso de la Comunidad Europea, han obtenido unos resultados muy escasos y esta escasez de resultados está siendo objeto de debates en el ámbito europeo (Haut Comité éducation-économie- emploi, 2004).

En el caso español, el sistema de reconocimiento de las competencias es actualmente más un proyecto que una realidad. En el año 2002, siguiendo la corriente de la Unión Europea (UE) de facilitar una población activa cualificada y apta para la movilidad y la libre circulación, se aprobó el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que incluye, entre otras funciones, la evaluación y acreditación de las competencias profesionales. El mismo sistema entiende la *competencia profesional* como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

El sistema prevé la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Para ello tomará como referente técnico el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que agrupa las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y su formación asociada.

La evaluación y la acreditación (con títulos del ámbito académico o certificados del ámbito laboral) deberán cumplir criterios de fiabilidad, objetividad y rigor técnico. El reconocimiento de las competencias profesionales contempla la posibilidad de una acreditación parcial acumulable de las unidades de competencia de una cualificación hasta la obtención del correspondiente título o certificado. Se trata de favorecer la realización de itinerarios de cualificación personalizados que faciliten la formación y el desarrollo profesional a lo largo de la vida. Para ello el sistema establece servicios de información y orientación en materia de formación profesional y empleo.

En el año 2003, el Instituto Nacional de las Cualificaciones realizó el proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales), (MEC, 2004), con la colaboración de siete comunidades autónomas para la experimentación del reconocimiento de la competencia tomando como referentes determinados títulos académicos.

La realidad nos dice que es un interrogante cómo convivirán en el sistema previsto, cualificaciones, títulos académicos y certificados laborales, ya que si los segundos están admitidos socialmente, cualificaciones y certificados requieren una implantación y legitimación todavía por comprobar. Qué equivalencias y puentes podrán establecerse entre cualificaciones, títulos y certificados es una pregunta que todavía no tiene respuesta.

En este sentido, se avanza más en el reconocimiento de la competencia profesional por la vía académica de los títulos

de técnico y técnico superior de formación profesional, ya que su desarrollo, normativa y el comienzo de la experimentación así lo indican. Mientras que a la norma de 2003 que establece las directrices de los certificados laborales no le han seguido pasos posteriores, la relativa a las pruebas para obtener los títulos académicos por la experiencia profesional ha comenzado a ponerse en marcha en 2004. Estas pruebas deben implantarse gradualmente en todas las familias profesionales y en las Comunidades Autónomas. El País Vasco y Cataluña son los casos más adelantados.

LA FORMACIÓN CONTINUA EXPLÍCITA[2]: MODALIDAD EN EXPANSIÓN

La intervención de las empresas, realizando o induciendo a la formación continua explícita, es, cuantitativamente, la segunda modalidad de intervención de las empresas en la producción de competencias, después de la educación informal que las empresas producen a través del trabajo, de la que hemos hablado en el apartado anterior.

Las fuentes disponibles para intentar medir la actividad formativa explícita de las empresas son múltiples y, aunque son técnicamente poco compatibles, las informaciones que nos proporcionan resultan complementarias. En primer lugar disponemos de las encuestas a empresas, entre ellas hay que destacar las Encuestas de Formación Profesional Continua, desarrolladas bajo el patrocinio y la orientación de EUROSTAT para toda la UE y que, hasta el momento, se han realizado en 1993 y 1999. Pero disponemos también del estudio realizado por Parellada (1999) sobre las empresas españolas y exploraciones *ad hoc* de las fuentes estadísticas disponibles, como el trabajo de Carlos Peraita (2000). A continuación analizaremos los datos disponibles sobre el comportamiento de las empresas, a través de la Encuesta de Formación Profesional Continua, y sobre los comportamientos individuales de formación continua, a través de los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) y los datos disponibles de la fuente institucional del FORCEM (hoy Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo).

EL COMPORTAMIENTO DE LAS EMPRESAS: LA ENCUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA 1993 Y 1999

La Encuesta de Formación Profesional Continua (EFPC, 1993 y 1999) tiene como población de referencia las empresas y sólo indirectamente proporciona datos sobre los individuos. La encuesta forma parte de una encuesta general a escala europea, permitiendo así establecer comparaciones entre los países.

A partir de los datos de esta encuesta, conocemos que la participación de las empresas españolas en la Formación Profesional Continua (FC) estuvo, en 1999, en una posición intermedia/baja respecto a la media de la UE, con 33,6% de las empresas españolas que realizaron formación el año de la encuesta, lo que sitúa a las empresas españolas entre el 96% de las empresas danesas y el 18% de las griegas.

Un 25% de los asalariados españoles, según la citada encuesta, recibió

(2) Este apartado se basa en el trabajo elaborado para la Fundación Tripartita y publicada por la misma. FUNDACIÓN TRIPARTITA: *Consolidación y desarrollo de la formación continua en España*. Madrid, J. PLANAS; J. RIFA (ed.), 2003.

formación continua durante 1999 por una duración promedio de 42 horas.

Si observamos la evolución entre 1993 y 1999, siempre según la encuesta, del conjunto de empresas entrevistadas en el EFPC, un 26'5% afirmaron haber realizado algún tipo de acción formativa, considerada como formación continua durante 1993 y un 33,6% en 1999. En términos de participantes en los cursos se estima en 928.000 trabajadores, lo que supone un 20% con relación al conjunto de trabajadores de todas las empresas entrevistadas en 1993 y la proporción aumento hasta el 25% para 1999. Este es el número de participantes contabilizados sólo una vez. Es decir que el número de acciones formativas realizadas es probablemente superior, dado que una persona puede realizar más de una acción formativa a lo largo de un año.

En las empresas que efectivamente afirmaron haber realizado formación continua, más de la mitad de los trabajadores hicieron algún tipo de curso (56'5%). Esta cifra debe considerarse según el tamaño de la empresa, puesto que en las empresas pequeñas el porcentaje de trabajadores y trabajadoras formándose es muy reducido en comparación con el de las empresas grandes. La enorme diferencia que existe entre los niveles de formación que ofrecen las empresas grandes, medianas y pequeñas es debida en buena parte a su capacidad para promover, diseñar y organizar formación. Las grandes empresas tienen muy a menudo sus propios departamentos de recursos humanos desde los cuales se gestionan los planes de formación específicos para la empresa, mientras que las pequeñas empresas difícilmente disponen de plan de formación.

Además, la probabilidad de realizar formación en una gran empresa con posibilidades de promoción, ascenso o movilidad interna es mayor que en una pequeña empresa. La capacidad para amortizar los gastos que la empresa realiza en la formación de sus empleados tiende a ser también proporcional al tamaño de la empresa, cuanto mayor es la empresa, mayor tiende a ser su capacidad de retención de los empleados al poderles ofrecer mejores oportunidades de trayectorias profesionales de promoción interna. Pero al analizar los grados de formación dentro de las empresas, también debe considerarse el tipo de empresa. Así, y coincidiendo con la tipología establecida por Parellada (1999), hay empresas con características muy distintas. En España, muchas pequeñas y medianas empresas, todavía tienen un carácter familiar y tradicional. Esto hace que las innovaciones tecnológicas y la modernización de los métodos de producción y gestión aún no se hayan incorporado totalmente en la organización de la empresa. En este tipo de empresas la FC no se percibe como un instrumento necesario o prioritario.

De la encuesta destaca también la estrecha relación que se establece entre la formación y la temporalidad en el trabajo. En las empresas con mayor proporción de trabajadores con contratos temporales, las tasas de formación son inferiores que en las empresas con tipos de contratos más estables. Ello responde a una racionalidad económica claramente descrita por Crespo y Sanz (2000, pp. 282-286).

Por sexo, se aprecian resultados destacables. En primer lugar, del total de participantes en acciones de FC, un 78% fueron hombres frente al 22% de mujeres. En segundo lugar, por sectores, tres cuartas partes de las mujeres que realizaron formación continua están ocupadas en el sector servicios, y entre los hombres esta proporción se reduce a poco más de la mitad. En tercer lugar, por tamaño de la empresa, cabe destacar que cuanto mayor

es la empresa, la diferencia entre hombres y mujeres se agudiza, mientras que en las pequeñas empresas son las mujeres las que con mayor porcentaje realizan formación.

Según las ocupaciones, los mayores índices de participación corresponden al grupo de «profesionales y técnicos medios», seguidos de «ejecutivos y técnicos superiores», «empleados de oficina y otros servicios», «obreros de la industria y la construcción» y finalmente «trabajadores no cualificados». Si comparamos estos datos con los que nos proporcionan las encuestas europeas no se pueden detectar diferencias muy significativas. El trabajo realizado por Peraita (2000) en base a la muestra española de la encuesta Panel de Hogares de la Unión Europea, añade a estos datos el hecho de que:

> «Además, la distribución de la formación esta concentrada en los trabajadores más cualificados en los tramos más elevados de la distribución de salarios» (p. 305).

A la vista de estos resultados, podemos concluir que aunque los niveles de formación continua en España crecen, son todavía bastante bajos en comparación con los de los otros países europeos. El perfil de población que se beneficia de la formación continua es similar (Planas y Rifa, 2003) al de otros países de la UE. Las empresas que mayor formación realizan son las de mayor tamaño y la formación se concentra en los empleados hombres, que desempeñan tareas más cualificadas y mejor retribuidas. Observamos que las personas que tienen mayor probabilidad de acceder a la formación continua explícita, realizada o inducida por las empresas, son aquéllas que realizan tareas en las que se adquiere mayor experiencia (cualificadas) y tienden a estar desempeñadas por personas con mayor nivel de estudios (aunque este punto lo desarrollamos en el apartado siguiente). El riesgo de polarización, en los itinerarios formativos de las personas a través de la formación continua, parece ser cada vez más evidente. De todas formas los datos de la EFPC 1999, publicados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales señalan una ligera corrección de esta tendencia, debida a la creciente presencia de la formación continua también en niveles menos cualificados del empleo.

El comportamiento de los individuos: Encuesta de Población Activa

También podemos aproximarnos al papel de las empresas, en la formación continua explícita, a través de los comportamientos de las personas que trabajan en ellas, la población activa. Para ello disponemos de la información que nos proporciona la EPA (Encuesta de Población Activa).

La EPA es una encuesta trimestral a personas y no a empresas, que contiene información sobre la formación continua que éstas realizan. En base a los datos de esta encuesta, hemos realizado un análisis de los comportamientos en formación continua explícita de los individuos (reglada y no reglada), relacionándola con el nivel de estudios y la edad de las personas que la realizan (Planas y Rifa, 2003, pp. 143-154).

Para simplificar el análisis, hemos agrupado los niveles de educación en tres: aquéllos que disponen únicamente de la formación obligatoria o menos, aquéllos que han alcanzado niveles de secundaria «post-obligatoria» (Bachillerato o Formación Profesional) y los titulados universitarios.

TABLA I

Porcentaje de Población Activa realizando formación continua explícita por grupos de nivel de estudios (sobre los totales de cada grupo), en 1990, 1996 y 2000

Estudios terminados	**Porcentaje EPA 1990**	**Porcentaje EPA 1996**	**Porcentaje EPA 2000**
Enseñanza obligatoria o menos	1'1	1'7	2
Bachillerato Formación Profesional	8'8	10	8'9
Titulados universitarios	6'2	11'1	11,4

Fuente: Cálculos propios basados en la EPA de 1990, 1996 y 2000.

TABLA II

Porcentaje de población realizando formación continua, según niveles de educación y edades en el año 2000

	20-30 años	**40-50 años**
Enseñanza obligatoria o menos	8'5%	1%
	30-40 años	**+50 años**
Bachillerato y Formación Profesional	6'6%	1'5%
Titulados universitarios	14'5%	3%

Fuente: cálculos propios a partir de la EPA 2000.

Los resultados presentados en las tablas precedentes son en alguna medida paradójicos. La población más joven y con mayor nivel de estudios son los primeros beneficiarios de formación continua y con notable diferencia respecto a otros grupos de edad. La tabla I muestra la polarización en el acceso a la formación continua por niveles educativos, resultando ser los grupos más titulados los que mayor acceso tienen a la formación (11'4% sobre el total de este grupo respecto al 2% de las personas menos tituladas en la EPA 2000). La tabla II nos muestra que la polarización, no sólo es por niveles educativos, sino que, también lo es por grupos de edad.

Los mismos cálculos se han realizado para las EPA de otros años, como la de 1996 y la de 1990. Los resultados no varían de forma sustancial, pero sí que observamos un pequeño descenso en los porcentajes de población mayor de 50 años que está realizando formación en la EPA de 1996 y en la de 1990. Sin embargo, los resultados nos muestran una diferencia importante en los porcentajes referidos a la población «más titulada». Mientras la

TABLA III

Evolución de los efectivos en FC por niveles de educación y por años (1990=100)

	Enseñanza obligatoria o menos	Bachillerato y Formación Profesional	Titulados Universitarios
1990	100	100	100
1996	134	133	242
2000	145	194	297

Fuente: Cálculos propios basados en la EPA 1990, 1996 y 2000.

población que está formándose en 1990 llega al 6'2% en el grupo de población «más titulada», esta cifra se dobla para los años siguientes.

La tabla III muestra la evolución de la FC por grupos de estudios terminados y por años. No se ha tomado como punto de partida los porcentajes sino el número de efectivos que realizan formación en cada grupo. Se desprende de los resultados la creciente polarización entre el grupo sin formación o formación obligatoria y los grupos más formados (titulados universitarios) que acceden a realizar formación continua. El salto cuantitativo que estos datos representan pone de manifiesto que los grupos más formados son los que más rápidamente aumentan en número total de efectivos a lo largo de los años. Así, la relación de 100 a 145 de aquéllos que disponen de un nivel más bajo de formación contrasta de forma clara con la relación de 100 a 297 para los titulados universitarios. El número de efectivos en este grupo se ha multiplicado por tres en 10 años mientras que en el grupo de los titulados de Bachillerato o Formación Profesional, el número de efectivos se ha duplicado.

Estos datos indican una cierta progresión de la formación continua congruente con el desarrollo económico y con el de los instrumentos disponibles para la FC. Así, aunque en los últimos años la población que se forma ha aumentado considerablemente, también ha aumentado con ello la diferencia entre los grupos de población en el acceso a la formación, polarizándose cada vez más la población que se forma según edad y nivel de estudios. Frente al espejismo de que la formación continua constituiría un instrumento de compensación de las diferencias de formación inicial constatamos que los más formados, en formación inicial, son «más formables» y están más interesados en formarse.

Se concluye de estos resultados, que no sólo la formación inicial, sino también «el ser joven» son factores cruciales para el acceso a la formación continua. Las personas se forman principalmente en los primeros años, después de la entrada en el mercado de trabajo y tras una corta ruptura con la formación inicial.

Así, según estos datos, la «formación a lo largo de toda la vida», por el momento, es menos amplia de lo que su nombre podría hacer suponer y se concentra durante el primer periodo de la vida activa. Ello se debe sin duda a factores múltiples (los más jóvenes son los más

formados, formarlos puede ser más rentable pues tienen toda una vida por delante, tienen mayor disponibilidad y mayores expectativas, etc.). Pero reducir o concentrar la «formación a lo largo de toda la vida» a los primeros años de la vida activa tiene consecuencias importantes: ¿Qué va a suceder con estos jóvenes cuando dejen de ser jóvenes? En los próximos años nos vamos a enfrentar a una situación desconocida hoy en día, a una población que ya ha dejado de ser joven pero que cada vez está más formada que las generaciones anteriores. La formación continua vinculada a la formación informal adquirida con la experiencia y la antigüedad dejarán de ser sinónimos. La educación formal se muestra como un factor «estructurador» dentro del mundo ocupacional. ¿Cómo reaccionarán las empresas ante estos hechos? Posiblemente aumentando el acceso a la formación continua de sus trabajadores (Planas, Sala y Vivas, 2004).

Por otra parte los datos presentados son un indicio de que algunos grupos, especialmente los grupos de personas mayores y los más jóvenes pero poco cualificados, entran en una dinámica de círculo cerrado, puesto que a partir de cierta edad es muy difícil volver atrás y recuperar la formación inicial que a uno le falta y, por otra parte se reducen sus posibilidades de acceso a la formación continua por falta de formación inicial. En este punto se plantea qué tipo de formación continua recuperadora o «realfabetizadora» se podría realizar con estos colectivos, con el fin de «reabrir» el acceso a la formación continua de las personas de mayor edad y con menor nivel de estudios.

Los datos provenientes del FORCEM[3] (Fundación para la Formación Continua)

Para estimar la evolución de la formación continua dentro del marco de FORCEM, que cuenta en su gestión con la intervención de los agentes sociales (organizaciones empresariales y sindicales) a nivel español, y que en 1999 financiaron cerca de los dos tercios de las empresas que realizaron actividades de formación continua (según EFPC, 1999), podemos tomar como referencia la tabla IV, donde se indica el número de participantes en planes (agrupados, de empresa e intersectoriales) solicitados por las empresas, aprobados y certificados.

Durante 1999 FORCEM financió 4.549 planes, lo que supone la formación para 1.413.193 participantes (esta cifra se refiere al número de puestos de formación, que pudo haber estado ocupado por una misma persona más de una vez) y la participación de 98.270 empresas.

Asimismo, se certificaron 32.436 acciones de formación, lo que supone, en comparación con 1998, un 10% más de planes y un 25% más de empresas formadoras.

En la tabla V se indica la evolución de la financiación. Se observa que mientras entre 1997 y 1998 la financiación de las acciones formativas no varió mucho, en 1998 esta cifra aumentó considerablemente.

Finalmente, es importante mencionar los «permisos individuales de formación», que han aumentado respecto al año anterior en un 18%. Estos permisos son

(3) FORCEM (hoy Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo) es la institución que gestiona los fondos provenientes de la «tasa para la formación profesional» para la formación continua en España. Esta fundación está gestionada con la participación de las organizaciones empresariales, sindicales y la Administración Pública educativa y laboral.

TABLA IV

Evolución de los participantes en Planes de Formación según Tipo de Plan y Fases de Tramitación. Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Participantes en Planes Solicitados	solic./ total solic. %	Participantes en Planes Aprobados	aprob./ total aprob. %	Participantes en Planes Certificados	certif./ total certif. %
Planes Agrupados	1997	1.972.670	52,35	1.652.176	55,05	620.521	46,44
	1998	2.827.343	61,03	2.503.238	63,57	608.180	45,26
	1999	3.903.900	66,34	3.654.397	67,61	660.785	46,76
Planes de Empresa y Grupo de empresas	1997	1.529.613	40,6	1.106.301	36,86	555.713	41,59
	1998	1.506.092	32,51	1.148.190	29,16	564.268	41,99
	1999	1.668.995	28,36	1.440.899	26,66	579.876	41,03
Planes intersectoriales	1997	265.591	7,05	242.797	8,09	160.013	11,97
	1998	299.419	6,46	286.566	7,28	171.210	12,74
	1999	311.710	5,3	309.553	5,73	172.532	12,21
TOTAL	1997	3.767.875	100	3.001.274	100	1.336.247	100
	1998	4.632.854	100	3.937.994	100	1.343.658	100
	1999	5.884.605	100	5.404.849	100	1.413.193	100

Fuente: Memoria de Actividades 1999, FORCEM.

TABLA V

Evolución de la Financiación de Planes de Formación según Tipo de Plan y Fases de Tramitación (en millones de pesetas). Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Financiación Solicitadada	solic./ total solic. %	Financiación Aprobada	aprob./ total aprob. %	Participantes Certificada	certif./ total certif. %
Planes Agrupados	1997	135.954	59,29	36.581	57,55	33.150	57,92
	1998	185.160	66,14	34.873	55,97	32.174	55,74
	1999	256.632	71,58	42.454	57,52	37.734	59,06
Planes de Empresa y Grupo de empresas	1997	74.101	32,31	14.390	22,64	13.009	22,73
	1998	74.446	26,59	14.916	23,94	13.776	23,87
	1999	79.863	22,27	17.817	24,14	15.366	24,05
Planes intersectoriales	1997	19.267	8,40	12.589	20,21	11.078	19,35
	1998	20.330	7,27	12.514	20,09	11.767	20,39
	1999	22.046	6,15	13.542	18,35	10.796	16,90
Total	1997	229.322	100	63.561	100	57.237	100
	1998	279.936	100	62.303	100	57.718	100
	1999	358.542	100	73.814	100	63.895	100

Fuente: Memoria de Actividades 1999, FORCEM.

acciones dirigidas a las personas que los solicitan y que están básicamente pensados para aquellas personas que quieran realizar estudios universitarios de Tercer Ciclo, tal como se puede observar en la Memoria de Actividades 1999 de FORCEM.

Los datos presentados en este apartado nos muestran cuatro puntos importantes. Primero, volvemos a encontrarnos un factor, la edad, que es determinante cuando analizamos los porcentajes de población realizando formación continua. El grupo de edad comprendido entre 25 y 35 es el máximo beneficiario de estos permisos individuales de formación (61'1%), seguido del grupo entre 36-45 años (29,8%). Segundo, por niveles de estudios terminados se corrobora también una evidencia muy clara de que el grupo de población con estudios universitarios (Primer Ciclo: 23%, Segundo Ciclo: 15,3%) o con Bachillerato (23,6%) tienen más ventajas en comparación con otros grupos, claramente discriminados en el acceso a este tipo de acciones. Tercero, el 68,4% de la población que obtienen permisos individuales de formación son hombres, frente al 31'6% de mujeres. Finalmente, el 75'7% de los permisos están dirigidos al acceso a estudios universitarios (título universitario, postgraduados, masters u otros tipos de formación de Tercer Ciclo).

Así, el perfil de persona que ha obtenido un permiso individual corrobora la hipótesis mencionada ya en otras ocasiones según la cual los hombres más jóvenes y mejor cualificados son el «grupo diana» de las empresas para invertir en formación.

LA PRÁCTICAS EN LA EMPRESA

Aunque sea de manera breve, al analizar el papel de las empresas en la formación de los trabajadores españoles, también debemos considerar las «prácticas de estudiantes en las empresas». Esta actividad «mestiza» de colaboración entre escuelas y empresas es, en España, relativamente reciente y se halla en expansión.

Por ello, aunque sea de manera sucinta, terminaremos la descripción de las modalidades de intervención de las empresas en la formación, con una breve descripción de las «prácticas en la empresa».

Estas prácticas son de carácter obligatorio para los alumnos de los Ciclos de Formación Profesional, organizada a partir de la aprobación de la LOGSE y, que crecen conjuntamente a la aplicación de esta ley.

Para el curso 2004-05, el alumnado de ciclos formativos en España se prevé que será de 516.504 según datos del MEC.

La duración mínima de la Formación en Centros de Trabajo (vulgarmente llamada: «prácticas en empresa»), varía por ley entre las 300 y 700 horas, y éstas se realizan tanto en los ciclos de un curso como en los de dos.

Ello implica que en términos de mínimos, cada curso, más de 300.000 alumnos realizan «prácticas empresariales» de más de 300 horas en empresas. A pesar de que, según un estudio realizado para Cataluña (María, 2003), un 40% de estas prácticas pueden quedar exentas, no siempre de forma plenamente justificada.

En todo caso, la participación en la formación inicial escolar de las empresas no es en ningún caso anecdótica y tiende a crecer en espacios «no obligatorios» sobre todo, en los niveles de educación superior.

El significado de estas prácticas, en términos de significación y financiamiento, mantienen una ambigüedad entre la formación escolar y la formación de inserción que, bajo esta modalidad se transferiría de las empresas al sistema escolar y a las familias.

Pero las prácticas en las empresas no se limitan a esta modalidad obligatoria. También existen prácticas de este tipo asociadas a los estudios de Bachillerato y a la educación universitaria. En la educación universitaria, a las tradicionales prácticas de los estudios de Medicina o Magisterio, se están incorporando otras especialidades como economía, sociología, psicología, etc. Pero sobre esta expansión de las «prácticas en la empresa» en ciclos educativos más allá de la formación profesional, no disponemos de información sistemática.

CONCLUSIONES

Los datos presentados, en los apartados anteriores, son indicios claros de la progresiva implicación de las empresas españolas en la producción de las competencias de los trabajadores, aunque en algunos aspectos, como el de la formación continua explícita, las empresas españolas, en promedio, sufran un retraso respecto a las de otros países vecinos de la Unión Europea, e incluso del promedio de éstos.

Son también una buena muestra, de la complejidad y el «mestizaje» creciente, de los procesos de producción de competencias de los trabajadores y de la implicación, siguiendo modalidades múltiples, de las empresas en ellos.

Estos hechos responden a fenómenos que, en lo esencial, comparten las economías desarrolladas y que, sucintamente, ya hemos señalado en los primeros apartados del texto y que, en lo que respecta a la producción de competencias, se pueden resumir en dos: a) el requerimiento creciente y cambiante de las competencias necesarias para el trabajo y; b) la coproducción y complementariedad de los distintos espacios y modalidades de producción de las competencias.

Aunque el proceso de coproducción de competencias esté muy desarrollado, las certificaciones legitimadas continúan siendo las escolares; una tarea pendiente de los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema escolar es su reconocimiento por el MT.

Pero, en este marco, emerge otro fenómeno, de gran trascendencia económica y social, el de la polarización de los procesos formativos entre las personas y entre las empresas.

Los datos nos muestran que, para las personas, el papel de las empresas en la formación es inseparable de sus procesos de «formación a lo largo de toda la vida». En estos procesos la formación no escolar, lejos de compensar las diferencias de formación inicial escolar, tienden a reforzarlas. Los datos nos confirman que, como tendencia principal, las personas que tienen mayor acceso a las modalidades de formación en las que están implicadas las empresas, son las personas más formadas en su formación inicial y, en cualquier caso, que el nivel de formación inicial condiciona fuertemente las oportunidades de «formación a lo largo de toda la vida».

Más específicamente, nuestros datos sobre el papel de las empresas en la formación, coinciden con lo afirmado por Peraita (2000, pp. 306):

> Todo parece indicar que las empresas obtienen la rentabilidad más elevada cuando invierten en la formación de sus empleados más cualificados, de forma que cabe esperar un aumento de la distancia que separa a los trabajadores más cualificados de los menos cualificados.

De los datos provenientes del comportamiento de las empresas y del de las personas en su «formación a lo largo de

toda la vida» se infiere el carácter estratégico e «irreversible» de la formación escolar inicial. Por ello, observándolo desde el ángulo de la formación de las personas, el reto estratégico para la «formación a lo largo de toda la vida» consiste en garantizar una formación inicial de buen nivel y, muy particularmente, erradicar el fracaso escolar de los adolescentes que abandonan su formación escolar sin haber superado los niveles mínimos, propios de la enseñanza obligatoria. Estos adolescentes, cuando sean adultos, corren el peligro, debido a su déficit extremo de formación inicial, de quedar excluidos de los procesos de formación a lo largo de toda la vida, que son cada vez más necesarios para mantener la «empleabilidad». Una intervención en este sentido parece urgente y con el tiempo el problema se hará más grave. Ello requiere una intervención pública decidida, el aumento de la presencia de las empresas en los procesos de formación de los trabajadores no resolverá este problema, en principio puede agravarlo.

Para los trabajadores adultos, los que ya terminaron su formación inicial hace años, con bajo nivel de cualificación o con importantes problemas de «recualificación», probablemente sería necesario un proceso de «realfabetización», con carácter compensatorio, que frene el progresivo distanciamiento entre trabajadores cualificados y no cualificados, que se produce espontáneamente mediante el comportamiento de las empresas.

Un proceso de polarización, similar al que se produce entre las personas, se produce entre empresas, aunque en este caso las diferencias en la capacidad de acceso a la formación se dan por otras razones, como la del tamaño de las empresas o la formación de sus directivos. Ante este hecho parece razonable, como algunos ya han propuesto (Crespo y Sanz, 2000, pp. 291), plantear medidas de ayuda pública y de formación para empresarios, para compensar las dificultades de una parte de las empresas, principalmente las PYME, para formar a sus trabajadores.

En síntesis, la implicación de las empresas españolas en la formación de los trabajadores es, y razonablemente continuara siendo, creciente. Pero en la búsqueda de su mayor competitividad económica, las empresas tienden a concentrar sus esfuerzos, tanto económicos como políticos, en la formación de las personas jóvenes y con mayor nivel de formación. Gestionar un mercado de trabajo que sea integrador de generaciones que tuvieron oportunidades muy distintas tanto en su formación inicial, como en las oportunidades de adquirir experiencia y formación continua, requiere intervenciones públicas de formación continua que, sin ser necesariamente rentables para las empresas, son un requerimiento básico de la cohesión social.

BIBLIOGRAFÍA

AMADIEU, J. F.; CADIN L.: *Compétences et Organisations Qualifiantes*. París, Económica, Serie Gestión, 1996.

BÉDUWÉ, C. y PLANAS, J.: *Educational expansion and labour market*. Luxemburgo.

BJORNAVOLD, J.: «Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12 [1998 (a)].

— «Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12. [1998 (b)].

BOYER, R.: «Training and employment in the new production models», en *Science and Technology Industry Review*, 15 (1994), pp.105-131.

CARNOY, M.: «Globalización y reestructuración de la educación», en *Revista de Educación*, 318, 1999.

CASTELLS, M.: *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Cambridge, Massachussetts, Blackwell Publishers Inc., 1996.

CEDEFOP: *Training for a changing society*. Tesalónica, CEDEFOP: (Sous la direction de TESSARING, M.), (versiones en francés, ingles, alemán y español), 1998a.

— *The role of the company in lifelong learning*. Tesalónica, CEDEFOP-Panorama, (versiones en francés e inglés), 1998b.

CEDEFOP-Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

CRESPO, J.; SANZ, I.: «La formación continua en España: implicaciones de política económica», en *Papeles de Economía Española*, 86, 2000.

DELCOURT, J.: *Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie*. Tesalónica, CEDEFOP, 1998.

DESCY, P.; TESSARING, M.: *Training and learning for competence*. Luxemburgo.

HAUT COMITÉ EDUCATION-ECONOMIE-EMPLOI: *Construction des qualifications européennes. Actes du Symposium*. Estrasburgo, Haut Comité éducation-économie-emploi, 2004.

KÖHLER, C.: «¿Existe un modelo de producción español? Sistema de trabajo y estructura social en comparación internacional», en *Sociología del Trabajo*, 20 (1994), pp.3-31.

LENE, A.: «La production d'adaptabilité: stratégies d'entreprise et compétences transversales», en STANKIEWISCZ, F. (ed.):, *Travail, compétences et adaptabilité*. París, L'Harmattan, 1998, pp.211-234.

MARÍA, J. F.: *Anàlisi i avaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana*. Universidad de Barcelona, Departamento de Política Econòmica i Estructura Econòmica Mundial, 2003.

MARSDEN, D.: «Mutation industrielle, compétences et marchés du travail», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1, (1994), pp.15-23.

MEC: *Proyecto ERA, evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. 3 vols. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2004.

MEHAUT, P.; DELCOURT, J.: «Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications», en *Rapport de Synthèse*, Document CEDEFOP, 1995, p. 130.

MILGROM, P.; ROBERTS, J.: «The Economics of Modern Manufacturing: Technology, Strategy, and Organization», en *American Economic Review*, 80, 3, (1990), pp 511-528.

OECD: *Education at glance*. París, OCDE, 1996.

PARELLADA, M.; SÁEZ, F.; SANROMÁ, E.; TORRES, C.: *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades*. Biblioteca Chivitas, Economía y Empresa, 1999.

PERAITA, C.: «Características de la formación en la empresa española», en *Papeles de Economía Española*, 80, (2000), pp. 295-307.

PLANAS, J.; GIRET, J. F.; SALA, G.; VINCENS, J.: «Skills Market, Dynamics and Regulation», en DESCY, P.; TESSARING, M.: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburgo, 2001, pp. 313-383.

PLANAS, J.; RIFA, J.: *Consolidación y desarrollo de la formación continua en*

España. Madrid, Fundación Tripartita, 2003.

PLANAS, J., SALA, G.; VIVAS, J.: «Escenarios de futuro para la educación en España», en *Revista de Educación,* 332, V. Madrid, 2003, pp. 445-461.

— «Nuevas estrategias formativas ante el fin de la expansión educativa en España», en *Revista de Educación,* 333, V, I, Madrid, 2004, pp. 237-257.

SANTELMANN, P.: «Production et transmission des savoirs: repères prospectifs», en *Formation Emploi,* 76, (2001), pp. 197-204.

STANKIEWICZ, F.: «Choix de formation et critères d'efficacité du travail. Adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise» en *Revue Economique*, 46, 5, pp. 1.311-1.331.

STIGLITZ, J.: «Learning to learn, localized learning and technological progress», en DAGGUPTA P.; STONEMAN P. (eds.): *Economic Policy and Technological Performance*. Cambridge UP, 1987, pp.123-153.

VINOKUR, A.: «Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems», TACIS EDRUS: Education Management in Russia. Ressearch Seminar. Moscú, Diciembre 15-19, 1998, [mimeo].

PÁGINAS WEB

CEDEFOP-Office for Official Publications of the European Communities, 2001 y 2003. Disponible en linea: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab

PLANAS, J.: «Vocational training in Spain: Changes in the model of skill production and in management modalities», 2005. *Bwp@+a, Berufs- Wirtsch. pädagog.* www.bpwat.de

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL: DOS REALIDADES QUE SE REALIMENTAN

MARÍA NOVO VILLAVERDE*

RESUMEN. Desde su constitución como movimiento institucional, en la década de los setenta del pasado siglo, la educación ambiental siempre ha tenido entre sus objetivos el de contribuir a la formulación y la difusión de modelos centrados en el equilibrio ecológico y social. Este artículo presenta un análisis de toda la problemática planteada por un modelo de desarrollo ilimitado y plantea la necesidad de encontrar otras alternativas más sostenibles. También analiza las posibilidades que se están ofreciendo desde el concepto y la práctica de la educación no formal.

ABSTRACT. Since environmental education became an institutional movement during the 70s of the last century, one of its aims has always been to contribute to the formulation and dissemination of models focused on the ecological and social balance. This article provides an analysis of the problems caused by an unlimited development model and poses the need of finding more sustainable alternatives. It also analyses the possibilities offered by the concept and practice of non-formal education.

LA CRISIS AMBIENTAL DE NUESTRO TIEMPO

El hecho de hablar de educación ambiental implica detenerse a contemplar la *crisis ambiental* de nuestro tiempo, así como los planteamientos educativos con los que la abordamos, planteamientos que pretenden modificar en positivo nuestras pautas de conducta respecto a la naturaleza y contribuir a la consecución de objetivos sociales que permitan lograr la equidad.

Una sociedad que vive en crisis experimenta profundos cambios, no sólo en sus estructuras, sino también en sus *modelos de pensamiento*, en la forma en que *los saberes se construyen y se instauran*. El panorama actual muestra que estos procesos son tan inestables como lo

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

(1) U. BECK: *La sociedad del riesgo.* Barcelona, Paidós, 1998.

es el sistema mismo en condiciones en las que existen una gran incertidumbre y riesgos difusos. La que Beck denominó *sociedad del riesgo*[1] es, hoy día, el *escenario de la crisis ambiental*. El construir conocimiento en ella y ayudar a la emergencia de un pensamiento ambiental orientador es, sin duda, un gran desafío. Pero algo sabemos: que los pensamientos útiles en esas circunstancias son los que tienen un *valor anticipatorio* y nos dan *conciencia de la inseguridad*, una de las pocas seguridades que podemos tener[2].

En lo que respecta a la posibilidad de que la educación pueda actuar como factor de anticipación, hoy son ya muchas las instancias formales y no formales que se plantean cómo incidir positivamente en la búsqueda de propuestas innovadoras para resolver esta crisis, orientando los conocimientos, los valores y las conductas hacia *pautas sostenibles para el consumo y la gestión de los recursos* que permitan corregir las disfunciones que presenta el planeta a través de la difusión de dos ideas fundamentales: que hay *límites* (ecológicos y sociales) que deben modular las ansias de seguir explotando sin control una naturaleza finita y que las *necesidades* –en especial las de los más pobres– reclaman nuevas formas de gestionar los bienes de la Tierra.

Como nos recuerda Díez Hochleitner[3], en este contexto, la educación no formal relativa al medio ambiente adquiere una especial importancia, puesto que un examen del deterioro de la biosfera resulta inquietante y se hace preciso asegurar la calidad de vida de todos los habitantes de la Tierra e, incluso, la supervivencia de futuras generaciones.

EL ESCENARIO DE LA CRISIS: LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

La fuerza impactante de la economía globalizada está modificando el escenario de esta crisis y haciendo que la situación sea todavía más difícil. Los procesos globalizadores merman sustancialmente la soberanía efectiva de los estados sobre sus economías, influyen en la localización y «deslocalización» del tejido productivo y configuran, así, un marco de uso y gestión de los recursos naturales que hace cada vez más complicados los controles ambientales. Con este telón de fondo, parece necesario traer aquí las reflexiones de Bauman[4], que manifiesta su especial preocupación por la interrupción progresiva de las comunicaciones entre las elites, cada vez más globales y extraterritoriales, y el resto de la población, que está «localizada».

Porque, en la actualidad, los centros de producción de significados y valores son extraterritoriales y están emancipados de las restricciones locales, pero no ocurre lo mismo con la condición humana que esos valores y significados deben ilustrar y desentrañar.

Consiguientemente, cuando intentamos analizar la *problemática ambiental*, lo primero que comprendemos es su *carácter global:* los grandes asuntos que

(2) J. GIMENO SACRISTÁN: «La educación en la sociedad de la información. La orientación de un nuevo discurso», en VV. AA.: *La educación más allá de la escuela.* Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 2004.

(3) Véase R. DÍEZ HOCHLEITNER: «La educación no formal, una prioridad de futuro», en VV. AA..: *La educación no formal, una prioridad de futuro (Documentos de un debate).* Madrid, Fundación Santillana, 1991.

(4) Z. BAUMAN: *La globalización: consecuencias humanas.* Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1999.

hay que resolver –el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la deforestación, la pobreza...– se extienden a lo largo y ancho del planeta y su resolución hace necesario el concurso de fuerzas colectivas que atenúen, corrijan y transformen cuanto ahora mismo está incidiendo negativamente sobre el equilibrio ecológico y la equidad social.

Junto al carácter global de la cuestión ambiental, hay que señalar también *su dinamismo*[5]. Los problemas aparecen asociados al cambio y la incertidumbre, las soluciones fluctúan, los actores y los contextos están en continuo cambio, y la posibilidad de lograr el equilibrio se percibe como algo aproximativo, pero que no permite definiciones precisas. De este modo, la situación exige prestar una atención constante no sólo a los productos, sino también a los procesos mismos.

Resulta, por tanto, imprescindible hablar de *globalización* y de *sociedad dinámica global*. El reconocimiento de la importancia de ese *escenario global cambiante* nos ayuda a intuir los caminos, objetivos y métodos que pueden contribuir a dotarlo de una correcta orientación ambiental. En esta tarea, es fácil reconocer las fuertes *relaciones entre la sociedad globalizada y los contextos locales*, esa imbricación global/local que hace que hoy la solución de los problemas pase necesariamente por *estrategias de carácter «glocal»* que permitan interrelacionar las fuerzas de cambio, tomando como referente el pensamiento y el análisis de los problemas a escala planetaria pero desarrollando, al mismo tiempo, propuestas de acción contextualizadas que contemplen las necesidades, potencialidades y características de cada entorno concreto.

Al mismo tiempo, si algo evidencia la crisis global que vivimos, es *la necesidad de una nueva mirada* que permita contemplar la naturaleza y al ser humano de otra manera, una mirada distinta basada en nuevos valores, en enfoques integradores, en la búsqueda de ese necesario equilibrio dinámico. Por consiguiente, la última década del siglo pasado y la primera del siglo XXI han puesto de manifiesto el *protagonismo creciente de la sociedad civil* como impulsora de los procesos de cambio. En lo referente al medio ambiente, desde que se celebrara el Encuentro de Río 92 hasta nuestros días, hemos vivido una verdadera proliferación de organizaciones no gubernamentales, movimientos ciudadanos, fundaciones, asociaciones profesionales... nacidas al calor de una *voluntad transformadora*. Muchas de ellas tienen finalidades educativas y se mueven en el campo de la *educación ambiental no formal*. Son parte significativa del amplio movimiento de una *sociedad civil* que pretende establecer su protagonismo como *generadora de cambios e interlocutora de los poderes públicos*.

Junto a la globalización de la economía –y con la pretensión de contrarrestarla–, se produce así una *globalización de la solidaridad*[6]. En su extensión, juega un importante papel la educación ambiental, la que se da en la escuela y la que tiene lugar en contextos abiertos, no escolares, y permite plantear de forma negociada nuevos modelos de cooperación que hacen efectivo el hermanamiento de grupos y comunidades del norte y del sur del planeta.

---

(5) Véase M. NOVO: «Hacia un nuevo paradigma ambiental: el desarrollo sostenible como proceso de cambio», en *Siglo XXI, siglo de la Tierra*. Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 1999.

(6) Véase M. NOVO, et al.: *Cambiar es posible*. Madrid, Universitas-UNESCO, 2001.

LOS CAMINOS DE LA «SOSTENIBILIDAD»

¿Qué persiguen estos movimientos ciudadanos? ¿Por qué se aglutinan en torno a propuestas orientadas a la defensa de la naturaleza y la búsqueda de equidad social?

La respuesta –dada su complejidad– se resiste a ser expresada en unas cuantas líneas. Necesitada de hacerlo, diré, no obstante, que todo el vasto entramado de asociaciones y movimientos que ha surgido en las últimas décadas tiene su origen en la constatación de que el *modelo de progreso* por el que ha optado la humanidad, *basado en el consumo ilimitado de recursos, es insostenible* desde el punto de vista ecológico. Vivimos en un planeta finito, un sistema cerrado, y no estamos respetando sus posibilidades de regeneración. Consumimos recursos renovables mucho más rápido de lo que podemos reemplazarlos y estamos agotando las reservas de los no renovables como el petróleo en una carrera hacia ninguna parte que, a la vez, crea nuevos problemas ambientales.

Pero el tema no termina ahí. Como sabemos, *este consumo es absolutamente desequilibrado*, beneficia tan solo a un 20% de la población mundial que prácticamente esquilma los recursos del planeta (un 80%), y deja «los restos» (un 20% de la energía, el agua, los alimentos...) para que con ellos resuelvan malamente su vida las 4/5 partes de la población mundial. La constatación de este desequilibrio conduce también a los ambientalistas a considerar, como lo hiciera en su día Indira Gandhi, que *«la pobreza es la peor de las contaminaciones«* y a organizarse desde la sociedad civil para paliar este problema.

La *búsqueda de la «sostenibilidad«* de nuestros sistemas económicos y sociales se transforma así en la *meta primera* de todos estos movimientos. En consecuencia, vamos estableciendo algunos criterios que nos permitan aproximarnos a la idea de *lo que es sostenible* y, sobre todo, reconocer claramente *lo que no es sostenible*.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN INSTRUMENTO PARA LA «SOSTENIBILIDAD»

Desde su constitución como movimiento institucional, en la década de los setenta del pasado siglo, la educación ambiental siempre ha tenido entre sus objetivos el de contribuir a la *formulación y difusión de modelos de desarrollo centrados en el equilibrio ecológico y social*. De modo que, si rastreamos los documentos «fundacionales»[7] anteriores a Río 92, en todos ellos, encontramos claras menciones al problema de los malos modelos de desarrollo y a la necesidad de transformarlos.

A finales de la década de los ochenta, el *Informe Brundland* acuña y difunde a escala global el concepto de *desarrollo sostenible,* concepto que será retomado como eje central de los debates de Río 92 y quedará consolidado como idea fundamental que sirve de inspiración para los nuevos modelos de desarrollo que, desde el «ambientalismo», se proponen para el planeta.

En el marco de Río 92, educadores de todo el mundo redactamos y presentamos a la comunidad internacional el documento que lleva el título de *Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global,* una declaración en la que figuraban tanto conceptos, como valores y estrategias, y que, desde *una educación*

(7) Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Moscú (1987)...

ambiental transformadora, señalaba el camino a seguir.

Es importante señalar que, ya en ese momento, el tratado enunciaba (y anunciaba) dos de los grandes hitos de la reflexión y la problemática ambiental que habrían de explicitarse en las décadas siguientes: por un lado, la *sostenibilidad* y, por otro, la *visión global en unas sociedades cada vez más interconectadas.*

Me interesa insistir en el hecho de que *la educación ambiental siempre ha tenido entre sus objetivos el de impulsar un nuevo modelo de desarrollo*, y la «sostenibilidad» es una meta que hace mucho tiempo se incorporó totalmente a la filosofía de los educadores ambientales. El que ahora estemos en la década de la «educación para un desarrollo sostenible» no hace sino confirmar las intuiciones primeras del movimiento de educación ambiental y su *carácter pionero*, pues planteaba ya en los años setenta y ochenta cuestiones relacionadas con el desarrollo y el medio ambiente que hoy aparecen sancionadas en los nuevos documentos y sirven de base a las líneas de trabajo.

Por otra parte, es importante resaltar el papel que la educación ambiental ha desempeñado –a lo largo de estas décadas y hasta el momento presente– como *estructura de mediación*[8] entre los procesos de conocimiento que se dan en la escuela, el medio ambiente real y las experiencias prácticas que tienen lugar en el ámbito ciudadano o en centros educativos extraescolares. Esta mediación, que ha venido tomando la forma de una reflexión crítica, ha afianzado las relaciones escuela/territorio, y ha hecho de nuestro movimiento uno de los referentes del cambio operado en el imaginario colectivo en lo que respecta al papel de la educación misma su alcance, y a la necesaria integración de los procesos educativos en su contexto real.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL: DEL CIUDADANO/EDUCANDO AL CIUDADANO/PARTÍCIPE

Como he comentado anteriormente, la evolución del *movimiento ambientalista* corre pareja al *fortalecimiento de la sociedad civil* que, también en las últimas décadas, ha ido conquistando espacios de participación y adquiriendo mayor protagonismo en las sociedades democráticas –e, incluso, a duras penas, en las que no lo son–, y reivindica modelos de vida más acordes con los requerimientos de un planeta que sufre una grave crisis ecológica y social.

En el terreno específico del *ambientalismo*, muchos de estos movimientos, ONG y asociaciones han desempeñado –y desempeñan– un papel fundamental para impedir que los avances de la economía neoliberal depredasen y destruyesen definitivamente ecosistemas de alto valor ecológico, comunidades indígenas, culturas en peligro de extinción... Tales propuestas han tenido, en general, *dos frentes bien relacionados* que se han alimentado recíprocamente: la *acción transformadora* (reivindicaciones ecologistas, buenas prácticas de las administraciones locales, cooperación norte-sur...) y la *educación* (granjas escuela, aulas de naturaleza, centros de educación ambiental...).

No es posible hablar de las *acciones del movimiento ambientalista* sin comprender que están íntimamente asociadas al esfuerzo de *divulgación y concientización* que, al mismo tiempo, la educación

(8) M. MAYER: *L´educazione ambientale como terreno di mediazione.* Frascati, (Roma), Centro Europeo dell´Educazione, 1999.

ambiental ha desarrollado, en muchos casos, desde la educación formal (universidades, institutos, escuelas...), pero también usando el poderoso instrumento que constituye la *educación ambiental no formal*, que ha permitido llegar a amplios colectivos ciudadanos.

Si la educación no formal siempre tuvo su sitio en la sociedad, no parece aventurado afirmar que los problemas ambientales y los movimientos asociados a su solución fueron el caldo de cultivo más fecundo para la expansión de los *métodos y prácticas no formales*, para hacer de ellos un verdadero *instrumento de cambio*.

Como antes comentaba respecto a la educación ambiental, esta potencialidad de las estrategias no formales ya estaba presente tiempo atrás en su propia entidad *concientizadora y difusora de cultura*. Pero será también ahora, a partir de la década de los 90, cuando tal potencialidad tome cuerpo y se haga efectiva en los contextos sociales, sobre todo en la escala local, y permita que este movimiento sea *un fermento social de primer orden*.

En efecto, los programas no formales facilitan en gran medida la selección y la adaptación de los contenidos a los territorios donde han de desarrollarse y a los sujetos a los que se dirigen[9], lo que hace que, en este caso, puedan incidir sobre las conciencias y las conductas ciudadanas, no sólo para *orientar las modalidades de consumo* (enseñar a consumir los bienes de la Tierra), sino también, y esto es muy importante, para *educar en el no consumo* (enseñar a valorar la escasez y finitud de los bienes colectivos). Al mismo tiempo, estos mensajes se completan con la *confrontación entre despilfarro y escasez* que caracteriza las *relaciones norte-sur* y que plantea la necesidad de realizar urgentes ajustes en uno y otro ámbito.

Así, la experiencia de *crear escuela sin escuela* se va abriendo paso, con dificultades, de la mano de muchos educadores ilusionados que intentan construir un modelo flexible de calidad, que fomente la diversidad y las diferencias, y que sea revisable periódicamente, gracias al reconocimiento explícito de que «no todo vale en educación ambiental»[10].

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL, EXPRESIÓN DE UN VÍNCULO Y DE UNA NECESIDAD

De este modo, y en este amplio conjunto de movimientos organizativos, se va constituyendo la *educación ambiental no formal* como *expresión de un vínculo y de una necesidad*. El *vínculo* establece, en primer lugar, la *inextricable relación entre nuestro movimiento educativo y el desarrollo sostenible* que necesitan las sociedades de nuestro tiempo. Esto orienta necesariamente los procesos de educación ambiental no formal hacia los problemas locales, nacionales y globales que tienen que ver con la «sostenibilidad» (consumo y gestión de bienes naturales, modelos energéticos, tratamiento de la biodiversidad, respeto por las culturas autóctonas...). Por otra parte, la *necesidad* nos habla de la urgencia del cambio y del importante papel que este tipo de educación tiene para concienciar acerca

(9) J. TRILLA: *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel, 1993.

(10) M. L. DÍAZ GUERRERO: «Los centros de educación ambiental. El reto de la calidad». Ponencia presentada en el Simposio núm. 5 del *III Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Córdoba, 2003.

de los *valores que reorientan las propias necesidades humanas,* las modulan, y las aproximan a los límites del ecosistema global y a los principios de equidad.

En cuanto a las fórmulas para alcanzar tales objetivos, parece obvio que la educación ambiental no formal *no debería copiar los modelos escolares*, sino, más bien, construir dinámicas de aprendizaje distintas, complementarias e incardinadas en la vida real. Como advierte Tonucci[11], la imagen que puede permitirnos reflejar esta idea no es, por tanto, la del programa o el texto, que poseen una lógica preconstituida y un orden secuencial rígido, sino *el «hipertexto«, que permite al usuario construir una trama personalizada*. Este tipo de proyecto no responde a una idea ya establecida del medio ambiente, sino a la posibilidad de que puedan hacerse distintas lecturas de una propuesta o realidad dada.

Como consecuencia del desarrollo de estos procesos, un amplio colectivo de ciudadanos resulta beneficiado, entre ellos, algunos de los grupos a los que pertenecen las llamadas *personas-clave* (planificadores, gestores...), cuya formación ambiental resulta imprescindible si se quiere realizar una correcta gestión de los recursos y atender a las demandas de los colectivos ciudadanos. Del mismo modo, aquellos que han de tomar las decisiones, sobre todo, a escala local, comienzan a asistir a cursos y seminarios sobre temas ambientales, muchos de ellos organizados en los centros de educación ambiental y las aulas de naturaleza, que desempeñan así un papel significativo en la *difusión de una cultura ambiental entre los profesionales* que han de tomar decisiones de alto impacto ambiental –ya sea éste positivo o negativo.

Consciente de la importancia de este movimiento y de su relevancia para la extensión de la conciencia ambiental que, en nuestras sociedades, se generaliza cada vez más, creo necesario detenerme en el analisis pormenorizado de su *alcance,* sus *objetivos y* sus *estrategias*, así como de las *líneas de pensamiento y acción* que lo guían.

CARACTERÍSTICAS DE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL

A lo largo de estas décadas, no son pocas las posibilidades potenciales de la educación ambiental no formal que se han ido materializando, lo que ha convertido a este movimiento en *uno de los ejes de cambio y transformación social más importantes del momento actual*. Entre ellas, destacaré las siguientes:

ESTÁ CONTEXTUALIZADA

Las tareas realizadas por los centros de educación ambiental, las aulas de naturaleza, las granjas-escuela... así como el trabajo de las organizaciones no gubernamentales se han llevado a cabo, en general, como *un «diálogo« con el entorno próximo*, con la realidad local, tanto natural, como social.

Este diálogo es especialmente importante porque permite no sólo ayudar a conocer de un modo abstracto (información, datos, valores...), sino también

(11) F. TONUCCI: *La educación ambiental no formal: sus posibilidades y relaciones con la e.a. escolar.* Módulo del Master en Educación Ambiental UNED-Fundación Universidad Empresa. Madrid, FUE, 1990.

interpretar en el terreno toda esa información y aplicar los conocimientos adquiridos a la *resolución efectiva de problemas*.

Los propios *contextos* se constituyen así en *ámbitos de aprendizaje* en los que confluyen todos los aspectos del proceso educativo, desde su *formulación* (diagnóstico de los problemas), hasta su *fase final* (propuestas de solución y toma de decisiones).

FAVORECE LOS PROCESOS INTERDISCIPLINARES

Generalmente, los centros de educación ambiental no formal y los procesos relacionados con este campo que han sido desarrollados por equipos interdisciplinarios cuyos objetivos y métodos confluyen en paradigmas y valores compartidos conducen a la aparición de procesos verdaderamente interdisciplinares.

En efecto, la consideración, por lo que respecta a los aprendizajes, de *los problemas y tópicos ambientales como centros de interés* hace que, en este tipo de educación, no haya asignaturas y desaparezcan las compartimentaciones disciplinarias propias de la educación formal. Esto favorece no poco un verdadero *salto cualitativo en los aprendizajes*, lo que permite abordar las cuestiones ambientales en toda su complejidad.

Es interesante destacar que algunas de las organizaciones que trabajan específicamente en la educación ambiental no formal utilizan como profesores/as no sólo a cualificados profesionales de las ciencias naturales, sociales y humanas, sino también a expertos y a personas que acumulan saberes ancestrales (indígenas, campesinos...), y cuyo *«conocimiento tácito»*[12] resulta muy valioso para la comprensión de otros modelos de desarrollo posibles y la revalorización cultural de formas de gestión del medio que se ven ahogadas por el gran mercado global.

PERMITE QUE AFLORE LA CONCIENCIA PARTICIPATIVA

La experiencia de quienes aprenden en estos ámbitos formativos es, ya hablemos de niños o de adultos, la de ser parte de su entorno y *partícipes activos* del proceso que en ellos tiene lugar. El aprendizaje que de aquí se deriva implica, por tanto, la adquisición de mucho más que unos meros conocimientos sobre naturaleza o sociedad: se trata de *un meta-aprendizaje* acerca de las posibilidades de comprender el mundo y nuestro papel en él *mediante la implicación, la práctica activa, la resolución de problemas y la toma de decisiones*. Ello permite a quienes participan no sólo aprender de forma teórica, sino experimentar la estrecha relación existente entre el ser humano y la naturaleza, y los mecanismos de trabajo colectivo como parte esencial de proceso de *descubrimiento y análisis del mundo vivo*.

Se podría decir, en base a lo expuesto, que si la educación ambiental formal se ve limitada por las restricciones que impone la organización institucional y es, por tanto, esencialmente *informativa y formativa*, y se basa en la adquisición de conocimientos, la educación ambiental no formal resulta especialmente eficaz gracias al modo en que utiliza los mecanismos experienciales de aprendizaje y al énfasis

---

(12) Sobre el «conocimiento tácito», véase M. POLANYI: *Personal Knowledge*, citado en M. BERMAN: *The reenchantment of the world*. Ithaca, USA, Cornell University Press, 1981.

que pone en que quienes aprenden desarrollen una *«conciencia participativa»*. Como vemos, ambos procesos no se excluyen entre sí, sino que se complementan, por lo que resulta aconsejable la coincidencia, en el tiempo y el espacio, de ofertas orientadas en ambas direcciones.

Flexibiliza el papel que desempeñan el profesor/a y el alumno/a

Los sistemas de educación ambiental no formal *generalmente rompen con los papeles tradicionalmente establecidos* para plantear los procesos educativos en términos de *mayor autonomía por parte de quienes aprenden* y no en función de las directrices de los educadores. La propia concepción de las áreas de aprendizaje como espacios de descubrimiento e interacción hace que el *educador* se limite, las más de las veces, a ser un mero *orientador* y a solventar problemas concretos.

Aquí encontramos, de nuevo, *otro meta-aprendizaje esencial* para nuestros niños y jóvenes: la asistencia a estos centros les proporciona la ocasión de verificar su propia *capacidad de realizar un aprendizaje autónomo*. Al mismo tiempo, el trabajo en pequeños grupos, que suele ser el habitual, les confirma que es posible trabajar en procesos que implican la *construcción colectiva de conocimiento,* el *debate conjunto de valores,* la *asunción grupal de responsabilidad...* Esto constituye, a mi juicio, un *aprendizaje democrático* de primer orden y una incitación a la participación efectiva en los problemas del entorno que, aunque también se practica en algunos ámbitos de la enseñanza formal, lamentablemente, no se ha generalizado.

Por otra parte, no cabe duda de que la *flexibilidad* de este tipo de aprendizaje alcanza también *a los espacios, a los tiempos de formación y a las propuestas didácticas* (generalmente abiertas y opcionales), lo que contribuye no poco a ese aprendizaje autónomo al que me he referido anteriormente.

Estimula las relaciones entre educación y trabajo

Nuestros sistemas educativos están muy alejados de la deseable relación entre la actividad formativa y la incidencia en la sociedad a través de trabajos –remunerados o no (esto no es lo más importante)– que permitan a quienes aprenden *verificar la pertinencia de sus conocimientos y habilidades en contextos reales* y adherirse a valores que se expresen mediante un compromiso efectivo con el entorno.

Los centros de educación ambiental, las granjas escuela, las aulas de naturaleza y tantos otros lugares dedicados a tareas educativas no formales ofrecen, generalmente, a los que allí se acercan, posibilidades para aproximarse a *contextos reales* (zonas de flora y fauna de interés, cultivos, instalaciones de energías renovables...) y a *actividades prácticas* (cuidado de animales domésticos, participación en actividades productivas artesanales, trabajo con máquinas...) que, en su conjunto, constituyen un *estímulo* para las personas, favorecen que *valoren positivamente el trabajo práctico* y les permiten intuir de forma muy inmediata las dificultades, limitaciones y posibilidades de las propuestas que el centro aporta.

Usa múltiples recursos y vías para el aprendizaje

Podría decirse que la educación ambiental no formal está especialmente adaptada

a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI, no sólo por las consideraciones anteriores, sino también por su *carácter multimedia* y su enorme capacidad para utilizar instrumentos de muy diversa índole para la actividad educativa.

Cuanto mayor es la diversidad de ofertas de un centro, más crece su capacidad para *integrar recursos y estrategias diferentes en el aprendizaje*. Ello nos habla no sólo de una *mayor complejidad en la oferta*, sino también de una *visión sistémica* que concede más importancia a los distintos aportes que, al relacionarse unos con otros, ofrecen la posibilidad de *entender el mundo en términos de relaciones* y no de objetos o hechos aislados, para superar así, en muchos casos, las visiones que ofrece la enseñanza reglada convencional y que, con frecuencia, reducen la realidad.

Esta multiplicidad de vías, estímulos y recursos resulta especialmente significativa en el caso de algunos museos y centros interactivos en los que las personas y los grupos pueden ver *elementos y procesos que están internamente articulados* y que, a su vez, explicitan sus relaciones con otros elementos o procesos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se puede «entrar» físicamente en el interior de un animal y conocer su estructura interna y su funcionamiento, pero también se puede «salir» y descubrir su posición en la cadena trófica y sus relaciones depredador-presa.

La diversidad de recursos y vías deviene así una posibilidad para el *conocimiento integrado* y se constituye en garantía, aunque parcial, de la *comprensión sistémica y compleja del mundo vivo*.

Estimula la creación de redes

La emergencia de las redes y el poder creciente de las mismas es, en las últimas décadas, una de las características de una sociedad global en la que los contactos horizontales entre personas y colectivos se ven favorecidos por el avance de las nuevas tecnologías.

En el caso de la educación ambiental no formal, la gran variedad de ofertas y centros ha hecho necesarios los intercambios de conocimientos, programas... no sólo para que la experiencia de unos pueda iluminar la de otros, sino también para establecer criterios consensuados de evaluación que permitan optimizar el rendimiento del trabajo en ellos desarrollado.

Estas redes han surgido, a veces, de modo espontáneo como consecuencia de contactos entre los centros o de los vínculos entre las ONG, pero también se han formado estimuladas por administraciones locales y regionales (ayuntamientos y comunidades autónomas), por instituciones que tienen diversos centros de educación ambiental en un territorio (como, por ejemplo, la Caja de Ahorros del Mediterráneo) o por establecimientos de educación ambiental de ámbito nacional (como el CENEAM).

Lo importante, más allá de su adscripción a un modelo u otro, es el papel efectivo que juegan a la hora de coordinarse para el lanzamiento de campañas, la divulgación de algunos contenidos y el establecimiento de mecanismos de valoración que ayuden a mantener los necesarios estándares de calidad.

Por otra parte, el hecho de que, en un mismo período o estancia, coincidan en los centros de educación ambiental escuelas o colectivos de procedencia diversa ayuda también al establecimiento de *redes informales* entre el profesorado que acude para tutorizar a los grupos y entre los propios participantes, sean estos niños, jóvenes o adultos.

PRINCIPIOS Y VALORES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL

La puesta en práctica de las líneas de pensamiento y acción descritas se verifica a través de la asunción de algunos *principios y valores de carácter educativo* que presiden y orientan la actuación de los colectivos que intervienen en la educación ambiental no formal. Entre ellos, parece posible destacar los que se exponen a continuación:

EXPLICITACIÓN DE LAS INTERDEPENDENCIAS (ECOLÓGICAS, ECONÓMICAS, EDUCATIVAS...)

En el origen de muchos programas de educación ambiental no formal, encontramos esta idea: un planeta cerrado, finito, en el cual, lo que sucede en una parte repercute en todo el sistema y lo reorganiza (los residuos que arrojamos, la energía que consumimos, la contaminación transfronteriza...). Desde esta perspectiva, la comprensión de la biosfera como un todo y de cada ecosistema en particular –ya sea éste físico o social– lleva a los educadores a enfatizar el hecho de que este concepto de *interdependencia* es clave para comprender tanto la dinámica de la vida, como nuestro papel en ella.

A veces, esta idea se expresa en campañas o frases que resumen de manera esquemática su filosofía –«todo va a parar a alguna parte», «consumir y destruir son la misma cosa»...– y que, a modo de flash, contribuyen a generar una conciencia colectiva de respeto y cuidado en el uso y consumo de los bienes naturales y nos hacen comprender nuestro impacto en los sumideros del planeta.

En la última década, se ha difundido mucho el concepto de *huella ecológica*, que resalta el enorme impacto que las ciudades tienen en su entorno y que el norte produce en el sur. Ya existen y han sido divulgados baremos que permiten a una persona o a un colectivo estimar su propia huella ecológica sobre el planeta, lo cual contribuye, de manera notable, a hacer visibles los impactos y las interdependencias existentes.

En otro orden de cosas, y coherentemente con la pretensión de lograr la adecuación entre el mensaje y los métodos, hay que destacar la preocupación que existe en algunos colectivos por hacer visibles las *interdependencias entre las personas que aprenden y las que enseñan. La idea del grupo como unidad de formación*[13] alude, así, al hecho de que, aunque el aprendizaje sea un fenómeno individual, la situación metodológica que se plantea para conseguirlo es grupal y pretende desarrollar dinámicas de participación que reviertan en la comunidad.

RELACIONES ENTRE LO GLOBAL Y LO LOCAL

Si alguna filosofía preside los programas de los centros y procesos de educación ambiental no formal, es la de *pensar globalmente, y actuar global y localmente.* Precisamente, el trabajo en el ámbito local es, en la medida en que se incardina en redes más amplias, uno de los elementos que pueden ayudar a que se produzcan cambios globales en cuestiones tan importantes como la erradicación de la pobreza, la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero...

---

(13) Véase A. CRIADO, et al.: *Educación ambiental para asociaciones juveniles. Una guía práctica.* Madrid, Miraguano, 2002.

Un ejemplo de esta relación es el modo en que ha sido acogida por los colectivos educadores la Declaración del Milenio, considerada como un elenco de referencias que, cada vez más, están siendo trabajadas en los programas de ámbito local, pero que muestra toda la crudeza de los problemas ambientales a escala planetaria.

LA ÉTICA COMO REFERENTE EDUCATIVO

Si algo está claro desde los cimientos de la educación ambiental, es que ésta es una *educación en valores* y que, por tanto, el *sustrato ético* de nuestros planteamientos es esencial para el desarrollo de una acción transformadora. Pero, desde siempre, esta convicción ha planteado un problema práctico: el *dilema ideologización versus descubrimiento*. En un planeta en crisis, la tentación de limitarse a «transmitir» los valores ambientales, sin dar tiempo a que estos sean ratificados por los descubiertos científicos, es muy fuerte. Todos –los educadores también– tenemos prisa por cambiar las pautas de consumo, uso de los recursos... así que, muchas veces, esa prisa no nos ha dejado ver que *son los educandos los que tienen que construir su propio entramado valorativo*, y han de hacerlo al hilo de nuestras explicaciones, desde luego, pero con autonomía y criterio propio.

No podemos decir que los programas de educación ambiental hayan acertado siempre en este aspecto. No sólo en la educación ambiental formal, sino también en la no formal, la importancia del tema de los valores ha sido evidente, pero no ha sido tan fácil determinar cuáles son los métodos adecuados para despertarlos. El necesario viraje hacia modelos éticos basados en la *fraternidad* entre seres humanos y en la *fraternidad* con la naturaleza se ha resentido así de falta de profundidad en las convicciones, lo que ha impedido que se produjesen *cambios de vida significativos, resistentes y resilientes capaces de modificar los modelos dominantes*.

El reto sigue estando ahí. La educación ambiental no formal puede, en la medida en que es menos académica y está más incardinada en su entorno, ser un vehículo apropiado –y, de hecho, lo está siendo en algunos casos– para mostrar lo consecuente de la actitud de algunos colectivos humanos que han decidido *no sólo promover el aprendizaje de nuevos valores ambientales, sino vivir coherentemente con ellos.*

LA INTEGRACIÓN ENTRE CONCEPTOS, ACTITUDES Y VALORES

Mientras que, dada su necesidad cumplir con unos programas, la educación ambiental formal ha insistido más en los aspectos conceptuales, la educación ambiental no formal ha gozado de una mayor libertad que le ha permitido movilizar no sólo el *campo cognitivo* de quienes aprenden, sino también *las aptitudes y actitudes, los afectos* y *los sentimientos* que dan sentido a las conductas individuales y colectivas que se adoptan respecto del entorno.

De ese modo, la existencia de una educación ambiental no formal dotada de una multiplicidad de registros ha hecho y hace posible una movilización real que permite escapar de la vieja falacia de que «sólo se ama a la naturaleza cuando se conoce su funcionamiento» y aceptar el reto de la afirmación inversa: «es posible conocer mejor algo cuando se le ama» –que también presenta la realidad de un modo incompleto, pero que incorpora una perspectiva nueva y necesaria. No es

fácil encontrar un equilibrio educativo entre ambas posturas, pero, si algunos grupos lo consiguen mejor que otros, estos son, sin duda, los que trabajan dentro de la educación ambiental no formal, ya que cuentan con una mayor libertad a la hora de planificar sus actuaciones.

El enfoque constructivista

Aunque no puede afirmarse que este enfoque esté presente en la totalidad de las experiencias de educación ambiental no formal que tienen lugar hoy día, sí que parece probado que, mayoritariamente, preside los procesos que se llevan a cabo en este ámbito, ya que, por lo general, *se suele partir de los conocimientos que ya tienen las personas* que se incorporan a dichos procesos.

En efecto, en las actividades con niños y jóvenes que acuden a los centros para complementar su educación formal, lo más frecuente es que se den instrucciones para la realización de trabajos previos de aula que proporcionen unos conocimientos básicos que permitan referenciar lo que después se va a aprender fuera de la escuela. También se suelen dar pautas para una tarea posterior de aula. Pero, desde el punto de vista constructivista, lo esencial es que los aprendizajes que tienen lugar en las aulas de naturaleza, las granjas escuela... procuran *tomar como punto de partida los conocimientos previos de los participantes*, explorados convenientemente mediante métodos diversos (trabajos preparatorios, informes de los profesores, cuestionarios...).

La importancia de esta aproximación constructivista al aprendizaje es, a mi modo de ver, significativa, pues parece probado que el hecho de tener en cuenta *los esquemas previsores o marcos de referencia* de los sujetos que aprenden[14] contribuye notablemente no sólo a la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades, sino también, en muchos casos, a lograr una verdadera *reorganización de su trama cognitiva y afectivo-valorativa* del entorno que les es propio y de su papel activo en el mismo.

La interdisciplinariedad

La práctica interdisciplinar introduce un factor de cambio en la pedagogía cotidiana, e incita a los enseñantes a reconsiderar su trabajo (generalmente disciplinario) y sus actitudes. Es un quehacer que exige tiempo, capacidad de innovación y un mínimo de medios, ya que cualquier educación resulta imposible sin ellos[15]

La práctica interdisciplinaria plantea un verdadero «salto cualitativo» en la enseñanza ambiental y requiere la *cooperación articulada* de diferentes perspectivas para la interpretación y/o solución de problemas de orden intelectual o práctico. Esto supone cambiar no sólo las metodologías, sino también los modelos de pensamiento –que se hacen, necesariamente, sistémicos y complejos–, los lenguajes, las formas de asociar la información y las técnicas de trabajo con grupos cohesionados[16].

---

(14) E. W. Eisner: *Procesos cognitivos y curriculum.* Madrid, Martínez Roca, 1987.

(15) Véase J. De Felice, et al.: *Enfoque interdisciplinar en la educación ambiental.* Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-Pnuma. Módulo núm. 14. Madrid, Los libros de la Catarata, 1994.

(16) Véase M. Novo; R. Lara (coords.): *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental.* Madrid, UNESCO-Fundación Universidad Empresa, 1997.

Aunque el principio de interdisciplinariedad se reconocía ya en todos los documentos fundacionales de la educación ambiental, a medida que se avanza en el sistema educativo propio de la enseñanza reglada, resulta cada vez más difícil llevar a la práctica esta metodología, hasta que, en las enseñanzas universitarias, y debido a que la compartimentación disciplinaria sigue dominando en estos contextos, su aplicación deviene imposible, salvo en el caso de seminarios, cursos de postgrado...

Esta es una de las paradojas de la educación ambiental universitaria: enseñamos *métodos interdisciplinarios* a través de disciplinas, y propiciamos un *enfoque sistémico* de los aprendizajes, pero no tenemos la llave para proponer *isomorfismos* o principios organizadores que aglutinen todo el conocimiento académico en *ejes compartidos*. Es bien cierto que las experiencias de postgrado, menos rígidas, y los cursos y seminarios nos van permitiendo mostrar que la necesaria interdisciplinariedad es, además, posible, pero estas experiencias no llegan a impulsar cambios significativos en la totalidad del currículum académico.

Aquí, la educación ambiental no formal juega de nuevo con ventaja. En sus programas, es posible *tomar los problemas del ambiente como tópicos centrales y propiciar análisis concurrentes y complementarios* desde la ecología, la economía, la agronomía, la historia.... Algunos centros intentan avanzar en esta práctica y hay que decir que los que no lo hacen pierden una oportunidad magnífica para abordar la problemática ambiental en toda su complejidad. En todo caso, el amplio abanico de posibilidades abierto, hoy por hoy, para los educadores no formales constituye *un reto y una posibilidad.*

La educación en la acción

El enorme esfuerzo que desarrollan los educadores de nuestras instituciones escolares para conciliar el trabajo en espacios limitados con la simulación de situaciones reales es digno de alabanza. Por mi papel de gestora de múltiples cursos de formación del profesorado en temas ambientales, he podido comprobar el entusiasmo que los profesores y las profesoras de enseñanza reglada ponen en formarse y las horas extra que dedican a ello, así como su interés en innovar para llevar a las aulas los temas ambientales con rigor y amenidad.

Pero su situación es muy difícil: los recursos ambientales de los centros son limitados, los horarios están bien definidos, las clases compartimentadas y las posibilidades de salir para llevar a cabo trabajos de campo en la naturaleza o en la ciudad se cuentan con los dedos de las manos.

Entre tanto, aunque los efectos de la educación ambiental en el comportamiento del futuro ciudadano deberán verse a largo plazo, la acuciante realidad de un planeta en crisis hace que resulte conveniente utilizar lo antes posible los conocimientos adquiridos por los alumnos y alumnas, aplicarlos en situaciones reales y convertir en referentes los problemas de la propia comunidad[17].

La ayuda que los estudiantes reciben de los educadores no formales a la hora de aproximarse a la realidad es muy

(17) C. SOUCHON: *Programa de educación sobre conservación y gestión de los recursos naturales.* Módulo núm. 3. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-Pnuma. Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.

valiosa. Gracias a esos cortos pero intensos espacios formativos en los que los alumnos y las alumnas pueden establecer relaciones activas con elementos y procesos ambientales, los educadores pueden hacer realidad *el necesario vínculo entre educación y acción*.

De ahí la importancia de los procesos no formales en este campo: representan la posibilidad de que este vínculo se fortalezca, de que la comprensión de los problemas se realice no sólo a partir del trabajo mental, sino también a partir de la experiencia, y de que las soluciones puedan aparecer como resultado de repetidos intentos, de ensayos acierto-error y de búsquedas en las que el tiempo no está limitado por un horario definido de antemano.

A mi juicio, nunca se insistirá lo suficiente en *la importancia de esta relación entre lo que se aprende mentalmente y lo que se ejecuta a través de las manos, el cuerpo, las decisiones conscientes y la participación*. Si la educación ambiental no formal puede contribuir a ello, tendremos que pedir a nuestros educadores que incentiven las prácticas abiertas y participativas, que llenen sus centros de espacios para la investigación y la búsqueda, que establezcan horarios flexibles... y que tengan presente que la forma más adecuada de culminar cualquier proceso educativo ambiental es llevar a cabo *una acción responsable,* una toma de decisiones vinculada a una necesidad del contexto, sea ésta de la envergadura que sea.

Las palabras clave para entender el despliegue de procedimientos pedagógicos que aquí se dan son *interpretación* y *aprendizaje por auto-descubrimiento.* Para interpretar, hemos de ser capaces de reconocer y comprender los componentes, los ciclos y los procesos de la naturaleza, y de percibir la intervención humana en el ecosistema. El aprendizaje por descubrimiento surge de la adecuada combinación de los conocimientos previos de los alumnos/as y los problemas o centros de interés prácticos que les plantea la experiencia[18] llevada a cabo en el marco de una aproximación didáctica no directiva, lúdica y participativa.

LA EVALUACIÓN DEL RECORRIDO: DÉFICITS Y MEJORAS POSIBLES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL

Es evidente que deberán superarse muchas dificultades para hacer frente a una realidad tan amplia y compleja como la descrita, y una de las más importantes es la diversidad de los objetivos perseguidos por esta educación y la multiplicidad de actuaciones que se consideran esenciales para alcanzarlos[19]. Existen lagunas y déficits, y hay cuestiones que hacen *necesaria la revisión de los modelos.* Algunas están ligadas al reconocimiento y el apoyo que los centros de educación ambiental, en sus diversas modalidades, reciben de las administraciones; otras tienen que ver con la propia estructura organizativa de los centros (equipamientos, servicios que prestan...); y, finalmente, las más importantes radican, a mi juicio, en la calidad

(18) Véase I. GARCÍA DEL PINO; E. GARCÍA GÓMEZ: *Educación ambiental en la provincia de Toledo.* Toledo, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2003.

(19) A. J. YOUNG; M. J. MCELHONE: *Principios fundamentales para el desarrollo de la educación ambiental no convencional.* Módulo núm. 23. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-Pnuma. Madrid, Los libros de la Catarata, 1994.

de la oferta educativa. A continuación, las comentaré con más detenimiento.

Apoyos de las Administraciones a la educación ambiental no formal

Las diversas ofertas de educación ambiental no formal existentes en nuestro territorio son, fundamentalmente, de dos tipos: dependientes directamente de las administraciones (local, autonómica o central) o privadas. El elenco de ofertas es amplísimo y abarca desde la experiencia aglutinadora del CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental) hasta la de granjas escuelas o aulas de naturaleza privadas. Algunas, como las que dependen de la CAM, están ligadas a instituciones, y otras muchas tienen que sostenerse exclusivamente gracias a sus propios recursos. Las problemáticas, por tanto, también son diversas.

Pero son estas últimas, las ofertas privadas, las que acusan en mayor medida la *falta de estabilidad financiera*. En general, reciben pocas subvenciones estables, aunque suelen concedérseles apoyos para programas puntuales, pero pese a que, en ocasiones, tienen establecidos convenios con ayuntamientos, diputaciones, etc., su alcance suele ser escaso.

La cuestión no es banal, pues los centros privados, que son muchos, manejan *presupuestos cuyo importe es muy aleatorio*, ya que dependen fundamentalmente de la demanda, y esto dificulta mucho el desarrollo en los mismos de *proyectos de investigación sobre la propia práctica* que puedan redundar en una mejora de los servicios, puesto que han de dedicar gran parte de su tiempo y esfuerzo a tareas de gestión –captación de la demanda, búsqueda de subvenciones para los proyectos...

Es evidente que las administraciones no pueden ni deben subvencionar todo lo que nace de la iniciativa privada. Pero también es cierto que, hoy, existen en nuestro país experiencias consolidadas que, con el tiempo, han demostrado sobradamente la calidad educativa de sus servicios y a las que habría que proporcionar un apoyo estable, pues, como sociedad, no podemos permitirnos el lujo de perderlas o tenerlas al 50% de su rendimiento.

Y esto enlaza con el segundo de los problemas que manifiesta el sector: la evaluación de la calidad educativa.

La evaluación de la calidad educativa

Aunque también aquí las experiencias e iniciativas son desiguales, los propios centros tienden, generalmente, a solicitar que este sector se unifique de acuerdo con una serie de *criterios de evaluación externa unificados y consensuados* que pongan en valor su oferta formativa-ambiental y la diferencien de otras que, hoy, compiten en nuestro país bajo nomenclaturas parecidas pero con proyectos que poco o nada tienen de educativo.

En este sentido, el CENEAM cuenta con un *Seminario Permanente de Centros de Educación Ambiental* en el que se trabaja el tema de la calidad. También algunas comunidades autónomas han mostrado su preocupación por esta cuestión. En Andalucía, se ha comenzado a elaborar un *Registro de Centros* para que la administración reconozca y valide aquellos que cumplan unos estándares de calidad, y la Dirección General de Educación Ambiental está elaborando un Decreto regulador de los Centros de Educación Ambiental que establecerá las condiciones que han de reunir aquellos que quieran ser calificadas así. Dichas condiciones hacen

referencia a los equipamientos, al proyecto educativo e, incluso, al peso que tienen en cada centro las actividades turísticas y la educación ambiental propiamente dicha, que debe ser dominante. En Valencia y en otras comunidades, se está trabajando de forma parecida, siempre con la idea de fijar criterios que permitan establecer una especie de *«sello de calidad»* para los centros de educación ambiental no formal que cumplan con los requisitos establecidos.

Al mismo tiempo, algunas asociaciones, como la Sociedad Catalana de Educación Ambiental, ya exigen a sus miembros unos mínimos de calidad para formar parte de su elenco de centros, y en comunidades autónomas como la de El País Vasco se están gestionando convenios colectivos para los centros de este tipo.

La inexistencia de un único órgano central encargado de coordinar las acciones y evaluaciones no implica que tales acciones no puedan ser en buena medida sistematizadas o coordinadas. Siguiendo las sugerencias de García Garrido[20], creo que *una red de instituciones de educación ambiental abierta (no formal)* puede ser un instrumento adecuado, y coincido en su apreciación de que, aunque los poderes públicos deberían huir de la fácil y habitual tentación de monopolizar y controlar esa red, sí podrían ser insustituibles a la hora de incentivar y prestar una ayuda positiva.

Lo que, en todo caso, resulta apremiante es la *necesidad de una evaluación* que delimite claramente qué centros trabajan con rigor la educación ambiental no formal y los diferencie de aquellos cuyas actividades se asemejan más al turismo rural o al ocio recreativo. Ésta es una de las demandas más planteadas en el sector. Las fórmulas que a tal fin se utilicen en las distintas comunidades pueden ser diversas, pero el objetivo último, la *validación de los centros que tienen una oferta de calidad*, es una meta que es urgente y necesario alcanzar.

En cuanto a la *evaluación interna*, la mayor parte de los centros utilizan cuestionarios con el fin de conocer hasta que punto los profesores que asisten con grupos escolares y los usuarios en general están satisfechos con las instalaciones, los programas educativos... El problema radica aquí, ya que la *falta de homologación de tales cuestionarios* hace muy difícil comparar el rendimiento de los distintos centros, debido, en gran parte, a la diferencia de estilo y de concepción de cada uno de ellos. Además, los responsables de estas instalaciones se quejan de que, en algunos casos, los usuarios valoran aspectos «periféricos» de la oferta de los centros y no llegan a considerar en todo su valor la oferta educativa en sí misma.

MAYOR COORDINACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FORMAL Y LA NO FORMAL

El tema de la calidad remite de inmediato a la *necesidad de una mayor coordinación* entre los profesores de la enseñanza reglada, que acuden a los centros con sus alumnos, y los equipos docentes de éstos.

En primer lugar, hay que ver *qué entiende por «calidad»* el colectivo docente de la escuela y si esa concepción está relacionada con la que tienen los gestores de los centros de educación ambiental extraescolar. Un tema este que,

(20) Véase J. L. GARCÍA GARRIDO: «Diez tesis sobre la educación abierta (también llamada no formal)», en VV. AA.: *La educación no formal, una prioridad de futuro (Documentos de un debate)*. Madrid, Fundación Santillana, 1991.

a mi juicio, debería trabajarse previamente a las visitas, desde el momento mismo en que una escuela o un instituto solicita acudir con un grupo de estudiantes a un centro.

El segundo lugar, hemos de considerar la importancia de que exista una *coordinación entre lo que se trabaja en la escuela y lo que se va a hacer durante la estancia en el centro*. Me consta que algunas experiencias trabajan estos aspectos de forma sistemática y rigurosa, lo cual, sin duda, confiere calidad a todo el proceso, pero muchas otras pasan por alto este trámite. Cuando ello es así, el alcance educativo de la estancia en los centros suele quedar circunscrito a la categoría de mera anécdota, y ésta se transforma en algo muy parecido a una excursión recreativa que no llega a incidir significativamente en el proceso de aprendizaje continuo de los estudiantes.

Por todo lo expuesto, creo que sería muy útil que los centros que tienen experiencia sobre el modo en que hay que relacionarse –antes y después de las visitas– con las escuelas liderasen algunos proyectos que permitiesen a los demás centros hacer suyas las *metodologías y estrategias* que conducen a este fin. Con ello, mejoraría sin duda la calidad global de la oferta del sector.

Cuando se ha podido consultar a algún responsable de centro sobre este punto, frecuentemente la respuesta alude a la falta de medios económicos y de personal cualificado para el *establecimiento de «puentes« efectivos* entre ellos y las experiencias de educación reglada.

MEJORAS EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS

En la medida en que las ofertas de educación ambiental no formal son tan diversas, no es posible hablar de unos niveles de organización que alcancen a todos ellas, sino que, bien al contrario, el abanico de experiencias va desde aquellas cuya estructura está bien trazada a esas otras en las que lo educativo y lo meramente funcional están muy descompensados.

Lo que puede decirse al respecto es que la oferta de unos centros suele estar volcada en las preferencias de ocio recreativo, que cuentan con una mayor demanda, mientras que otros plantean como eje de su proyecto la educación ambiental. Las discrepancias entre uno y otro modelo son uno de los problemas que aconseja *una evaluación externa de calidad,* pero, mientras ésta no se realiza, es conveniente insistir en que *la condición de «centros educativos« debe pivotar sobre una estructura organizativa de contenido eminentemente pedagógico*. Si se acepta este supuesto, parece posible afirmar que, en líneas generales, el panorama organizativo necesita de muchas mejoras, aunque hay excepciones honrosas y, por fortuna, numerosas, lo que me lleva a no citarlas expresamente.

FINALMENTE, UN DILEMA: CRECER O NO CRECER

Ya en un trabajo anterior sobre este tema[21], planteé uno de los que considero grandes dilemas de las organizaciones que trabajan en el ámbito no formal de la

(21) M. NOVO: «La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 11 (1994).

educación ambiental: *su crecimiento. ¿Hasta dónde pueden crecer sin perder su identidad y sin traicionar los objetivos para los que fueron creadas?*

La opción que planteo vincula el tema del tamaño de estas experiencias con el desarrollo sostenible. Si, al hablar de *«sostenibilidad«*, incorporamos la dimensión *«tamaño óptimo«*, parece oportuno señalar la necesidad de que exista una cierta vigilancia por parte de los centros para *no sobrepasar la medida en la que su inserción al territorio circundante resulta la adecuada.*

En teoría sistémica, éste es un concepto importante. Existe un principio básico que señala que el funcionamiento de cualquier sistema es coherente siempre que el sistema se mueva en el marco de unas *dimensiones óptimas* (los llamados «números mágicos») que vienen definidas, entre otros patrones, por la posibilidad de que los distintos elementos del sistema puedan comunicarse entre sí sin necesidad de alargar en demasía los cauces o agentes intermedios de esa comunicación.

Un principio parecido rige en la *teoría social de las organizaciones*, en la cual se establece que *el «óptimo« de un sistema* se produce cuando éste se encuentra dotado de controles propios, intrínsecos al sistema mismo, que le permiten mantener los objetivos y principios para los que nació y, al mismo tiempo, desarrollar una adecuada relación con el entorno.

Estas y otras consideraciones me inclinan a abordar, como parte final de mi reflexión, la necesidad de mantener viva la tensión ante el dilema que frecuentemente se plantea a los centros: *crecer o no crecer.* Porque el tema no es banal, y la historia nos enseña mucho al respecto. Cuando, con el paso de los años, algunas instituciones crecen más allá de lo estructuralmente deseable, con frecuencia, se rompen los umbrales que marcaban *el óptimo del sistema* y, si se continúa la carrera hacia delante, lo que se produce ya no es un incremento de la calidad, sino *un cambio cualitativo*: el sistema deja de ser lo que era y se convierte en otra cosa.

He visto como muchas instituciones han trastocado sus elementos constitutivos esenciales y su coherencia interna por no haber tenido en cuenta este principio. Es lo que algunos llaman *«morir de éxito«*. Y no deseo ese tipo de «muerte feliz» a ninguno de los centros que, con tanto esfuerzo, están haciendo operativa una educación ambiental no formal de calidad. Por eso, me permito mantener la llamada de atención: no se trata de negarse a crecer, sino de crecer sólo hasta el punto en que resulte posible hacerlo *sin cambiar la esencia que da sentido al propio grupo, sus objetivos y sus posibilidades reales de actuación*. Problema éste especialmente relevante cuando afecta a colectivos que trabajan por el desarrollo sostenible y deben dar ejemplo, por lo tanto, de «sostenibilidad».

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Z.: *La globalización: consecuencias humanas.* Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1999.

BECK, U.: *La sociedad del riesgo.* Barcelona, Paidós, 1998.

BERMAN, M.: *The reenchantment of the World.* Ithaca, Cornell University Press, 1981.

CRIADO, A. et al.: *Educación ambiental para asociaciones juveniles. Una guía práctica.* Madrid, Miraguano, 2002.

DE FELICE, J. et al.: *Enfoque interdisciplinar en la educación ambiental.*

Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA. Módulo núm. 14. Madrid, Los libros de la Catarata, 1994.

DÍAZ GUERRERO, M. L.: «Los centros de educación ambiental. El reto de la calidad». Simposio núm. 5 del *III Congreso Andaluz de Educación Ambiental.* Córdoba, 2003.

DÍEZ HOCHLEITNER, R.: «La educación no formal, una prioridad de futuro», en VV. AA..: *La educación no formal, una prioridad de futuro (Documentos de un debate).* Madrid, Fundación Santillana, 1991.

EISNER, E. W.: *Procesos cognitivos y curriculum.* Madrid, Martínez Roca, 1987.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: «Diez tesis sobre la educación abierta (también llamada no formal)», en VV. AA.: *La educación no formal, una prioridad de futuro (Documentos de un debate).* Madrid, Fundación Santillana, 1991.

GARCÍA DEL PINO, I.; GARCÍA GÓMEZ, E.: *Educación ambiental en la provincia de Toledo.* Toledo, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J.: «La educación en la sociedad de la información. La orientación de un nuevo discurso», en VV. AA.: *La educación más allá de la escuela.* Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 2004.

MAYER, M.: *L´educazione ambientale como terreno di mediazione.* Frascati, Centro Europeo dell´Educazione, 1999.

MORIN, E.: *Ciencia con consciencia.* Barcelona, Anthropos, 1984.

NOVO, M.: «Recursos para el desarrollo práctico de la educación ambiental», en VV. AA.: *Homenaje al Dr. Ricardo Marín.* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990.

— «La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 11 (1994).

— *La educación ambiental: claves éticas, conceptuales y metodológicas.* Madrid, UNESCO-Universitas, 1998.

— «Hacia un nuevo paradigma ambiental: el desarrollo sostenible como proceso de cambio», en *Siglo XXI, siglo de la Tierra.* Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 1999.

NOVO, M. (coord.): *Los desafíos ambientales: reflexiones y propuestas para un futuro sostenible.* Madrid, UNESCO-Universitas, 1999.

NOVO, M. et al.: *Cambiar es posible.* Madrid, UNESCO-Universitas, 2001.

— *Globalización, crisis ambiental y educación.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

NOVO, M.; LARA, R. (coords.): *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental.* Madrid, UNESCO-Fundación Universidad Empresa.

SOUCHON, C.: *Programa de educación sobre conservación y gestión de los recursos naturales.* Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA. Módulo núm. 3. Madrid, Los libros de la Catarata, 1994.

SUTCLIFFE, B.: *100 Imágenes de un mundo desigual.* Barcelona, Intermon, 1998.

TONUCCI, F.: *La educación ambiental no formal: sus posibilidades y relaciones con la e.a. escolar.* Módulo del Master en Educación Ambiental UNED-Fundación Universidad Empresa. Madrid, FUE, 1990.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela.* Barcelona, Ariel, 1993.

VV. AA.: *La educación no formal, una prioridad de futuro (Documentos de un debate).* Madrid, Fundación Santillana, 1991.

VV. AA.: *Siglo XXI, siglo de la Tierra.* Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 1999.

VV. AA.: *La educación más allá de la escuela.* Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 2004.

YOUNG, A. J.; MCELHONE, M. J.: *Principios fundamentales para el desarrollo de la educación ambiental no convencional.* Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA. Módulo núm. 23. Madrid, Los libros de la Catarata, 1994

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: LA EDUCACIÓN SOCIAL, LA EDUCACIÓN ESCOLAR, LA EDUCACIÓN CONTINUA... TODAS SON EDUCACIONES FORMALES[1]

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN*

RESUMEN. El hecho de calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico. No es, por tanto, una mera cuestión nominal. No tener forma es tener sólo potencialidad y, de hecho, no ser nada. Debemos hablar en positivo: educación social, educación escolar, educación continua... todo ello queda comprendido en la «educación-a-lo-largo-de-la-vida», que viene a coincidir con el concepto griego de *paideia*.

Aunque toda educación es o debe ser social, cuando hablamos de educación social, estamos ante una especificación accidental, intensificación y/o topologización, diferenciada, a veces, de la educación, que busca la activación de las condiciones educativas de la cultura y la vida social, por un lado, y la prevención, compensación o reeducación de la dificultad y el conflicto social, por otro, dentro del marco general que configura la finalidad integradora de toda educación.

Es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan el trabajo relacional y conjunto de la educación escolar y la educación social. Y, por otra parte, asumir, con todas sus consecuencias, que la escuela no deja de ser un jalón más –y no el único– en ese *continuum* que es la educación a lo largo de la vida. Ello evitará hacer de la escuela un santuario enquistado en la comunidad de la que debería formar parte.

ABSTRACT. The fact of referring to a type of education as non-formal or informal is certainly negative, pejorative and, maybe, ideological. Therefore, it is not only a mere question of names. The lack of shape means to have only potential and, consequently, to be nothing. Positive talk is a must: social education, school education, continuing education... All of them are included in «lifelong education», which corresponds to the Greek concept of *paideia*.

(*) Universidad de Salamanca.

(1) Tomo este rótulo de un artículo de J. ANTONIO CARIDE en Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, Octubre-diciembre (2004).

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 167-175
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

Although any type of education is or must be social, when we talk about social education we refer to an accidental specification, intensification and/or topologization. Sometimes social education is differentiated from education, whose aim is, on the one hand, the activation of the educational conditions provided by culture and social life and, on the other, the prevention, compensation or re-education of the difficulty and social conflict. This is done within the general framework that constitutes the aim of any type of education: integration.

It is necessary to accept that education is not the sole responsibility of the school and therefore, to try flexible ways that make possible the relational and joint work of school education and social education. Apart from this, it is also necessary to assume, with all its consequences, that the school is but another key fact –and not the only one– in that *continuum* known as lifelong education. This will prevent the school from becoming a sanctuary deeply entrenched in the community to which it should belong.

NO HAY EDUCACIÓN «NO» FORMAL O INFORMAL

La educación dada en el ámbito escolar –mal llamada también «educación formal», del sistema o reglada– pertenece o, al menos, debe pertenecer o estar inserta por propio derecho en el devenir general de la «educación a lo largo de la vida». La educación, las apropiaciones y los aprendizajes que del individuo al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como las que realiza en el ámbito escolar. En cualquier caso, también son educación y formación, y sirven a los individuos y los grupos para convivir en el marco de la comunidad en que la que han nacido. Parecería sano y conveniente para la misma eficiencia del la educación escolar que ésta no estuviera tan formalizada como se pretende, y que la educación social o la educación continua no fuesen ser tan informales o estuvieran tan «desregularizadas» como se supone.

Parece bastante claro que en la denominación de la educación que ha estado al margen del sistema escolar como «no formal» hay claramente una carga negativa e, incluso, despectiva, pero, además, ideológica. Todos conocemos la consideración que nos merece el individuo que es susceptible de este epíteto. Parece bastante patente que la desconsideración que ha soportado hasta ahora la educación no escolar se ha transferido de manera más o menos inconscientemente a los mismos nombres con los que se la denomina. Ya conocemos que, en la teoría «hylemórfica» de la escolástica, lo que no tenía forma, lo no formal, era *neque quid, neque quantum, neque quale*... ni ningún otro predicado. La materia no tenía entidad sin la *forma*, era mera potencia, mera posibilidad. En realidad, no era nada, y en la filosofía actual, lo «no formal» es mera apariencia, y carence de la propiedad objetiva que se le atribuye.

El hecho de hablar de «educación no formal» o de «educación informal» es semánticamente contradictorio. Si algo es educación, es formal, si es no formal o es informal, no es educación. Esto se aprecia con mayor claridad si utilizamos el término «formación» que, en general, suele usarse como sinónimo de «educación». ¿Qué les parecería si habláramos de «formación formal», de »formación no formal» o de «formación informal»? No sólo estaríamos ante una cacofonía delirante, sino también ante una contradicción semántica y, al mismo tiempo, conceptual. Podríamos decir, no sin una «mica»

de ironía, que atacaríamos incluso el principio básico de la Lógica y la Metafísica que sostiene que: no se puede ser y no ser a la vez. Y es que tanto la palabra formación, como la palabra formal o la palabra informal vienen de la palabra forma, concepto «hylemórfico», aristotélico y escolástico.

Habría, pues, que utilizar denominaciones positivas como, por ejemplo, educación social. O, quizá, tendríamos que hacer más especificaciones dentro de la educación social: educación ocupacional, educación o reeducación laboral, ambiental o familiar, educación para el ocio y el tiempo libre, etc.

Pero esta cuestión no ha quedado en el ámbito lingüístico y semántico, sino que, por curioso y aberrante que pueda parecernos, ha pasado al campo curricular, disciplinar, epistemológico y administrativo. Ha dado lugar a asignaturas, disciplinas, proyectos docentes e investigadores, libros, y a la existencia, incluso, de docentes que han concursado a plazas con tales denominaciones «escolásticas» y negativas, y que se han visto compelidos a elaborar el constructo de la educación no formal y, ahora, se ven impelidos a investigar teórica y epistemológicamente sobre la praxis de lo no formal o informal. El monstruo lingüístico ha ido creciendo y amenaza con fagocitar todo lo educativo y lo pedagógico. Crea plazas académicas y crearás monstruos conceptuales que tenderán a reproducirse y a expandir sus tentáculos.

A partir de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, por razones ideológicas, políticas y económicas, los gobiernos centrales en el poder fueron gestando unos sistemas nacionales de instrucción y formación que requerían los estados del nuevo régimen para adquirir una progresiva complejidad económica y social, y perpetuar la ideología y el poder de la burguesía ascendiente. Abierta la educación, una cierta educación, a capas sociales más amplias –alta burguesía y clases medias– se fue construyendo un sistema cerrado y que, en cierto modo, estaba enquistado en la propia sociedad de la que era parte.

Cuestionada la escuela por ideólogos, políticos y pedagogos, a partir de mediados del XIX y comienzos del XX, se amplió, en las sociedades occidentales, a más capas sociales en un intento de lograr su legitimación mediante una mayor apertura a la sociedad y a las preocupaciones de la comunidad en la que se insertaba. Se dieron perfecta cuenta de las consecuencias perniciosas que el aislamiento de la escuela tenía para la educación y, por ello, trataron de abrirla a la naturaleza, a la comunidad y a la sociedad. Pero los intentos de apertura, cuando se llevaron a cabo, se gestaron siempre desde la escuela, desde el aula, eran algo complementario y subsidiario, pero no parte integrante de la vida de la comunidad.

Hasta ahora, cuando los pedagogos pensaban en la educación, pensaban en la escuela y en los sistemas y los procesos de enseñanza como si no existiera otra formación.

Poco a poco, se ha ido queriendo extender influencias y establecer vínculos estructurales con aquellos campos de la educación y la cultura que estaban «fuera de la escuela». Ésta ha querido alcanzar con sus efluvios, conceptos y métodos, zonas irredentas. Parece que se quiere hacer del mundo un aulario. La educación o era escolar, o no era. Primero, se etiquetó, un tanto despectivamente, a la otra posible educación como «no formal», «informal» o «no reglada», propia de responsables locales, asociaciones, ONG, ayuntamientos, diputaciones... y, después, ante su imparable desarrollo, se busca tenuemente recibirla en el sistema o, al menos, iluminarla con las teorías y

los planteamientos del evolucionado y desarrollado, pero también gastado y manido, sistema formal.

Hoy, sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y el sistema escolar, y que la escuela siempre debió formar parte de la «educación a lo largo de la vida». De este modo, no hubiera tenido que abrirse a la comunidad y a la vida para encontrar sentido y legitimación.

Entendemos que ha llegado ya el momento de que la educación escolar, sin dejar de estar planificada, programada/reglada, y de ser rigurosa y eficaz, deje de soportar el formalismo y la formalidad que les impone el propio sistema y abandone su tendencia a recurrir a la exclusión para condenar a los demás tipos de educación al averno de la informalidad.

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN CONTINUA

Con el concepto de «educación-a-lo-largo-de-la-vida», se ha querido dar un nuevo sesgo, una nueva dimensión a la comprensión y a la *praxis* de lo que la educación debe ser hoy día. La educación a lo largo de la vida progresa a partir del concepto de «educación permanente», que, en un principio, fue entendido por muchos como una progresiva adaptación al empleo y, ahora, ha pasado a ser concebido «como la condición de un desarrollo armonioso y continúo de la persona»[2]. La «educación-a-lo-largo-de-la-vida» no sólo presta atención a la instrucción o al exclusivo aprendizaje de conocimientos, sino, además, y especialmente, a lo formativo, lo educativo. Estamos ante una nueva conceptuación de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano, pero también un productor y alguien que colabora con los demás. Todo ello, por supuesto, incluye una educación básica y fundamental de calidad, que puede adquirirse normalmente en las instituciones educativas escolares, y que se pretende flexible, diversificada, y accesible en el tiempo y en el espacio. Se trataría de que, en el espacio y el tiempo de la vida, aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser nosotros mismos.

Que la educación al margen de la escuela comience a ser más importante que la difícilmente contenida en el marco de la educación del sistema es todo un síntoma de que comienza a invertirse lo establecido.

Frente a la «crisis mundial de la educación» detectada en el informe de la Unesco de 1968 elaborado por Coombs –crisis derivada fundamentalmente de la gran explosión de la demanda educativa– se pedían mayores esfuerzos económicos, más innovación, nuevos medios, la modernización de la administración y de los docentes y, finalmente, «un mayor énfasis de la educación informal». Se llegó hasta el punto de sugerir que era necesario reconsiderar «la división general que se hace entre enseñanza (sic) «formal» e «informal», como parte de la táctica para superar la crisis de la educación»[3].

En el informe de 1972, coordinado por Edgard Faure, y titulado *Aprender a ser*[4], las cosas cambiaron cualitativamente.

---

(2) J. DELORS (Coord.): *La educación a lo largo de la vida*. Madrid, Anaya-UNESCO, 1996, p. 91.

(3) PH. COOMBS: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973, pp. 250-251.

(4) E. FAURE (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-UNESCO, 1972, 1983.

En dicho informe, se asume la revolución científico-técnica y la educación democrática, se cree en el futuro de los nuevos medios y perspectivas, pero ya no se ve como suficiente la mera expansión lineal de la educación, sino que se habla de la «globalidad» de la educación, de la necesidad de concebir la educación «como una empresa que rebasa el cuadro de los establecimientos escolares y universitarios y desborda las instituciones que la integran»[5]. Se habla, en fin, de «educación permanente». Pero, curiosa y sorpresivamente, ante la situación de la educación, transida por la revolución científico-técnica que nos impregnaba, se presentaba como solución y perspectiva conceptual y estratégica la *paideia* griega de la *polis* ateniense de los siglos III-IV antes de nuestra era, la «ciudad educativa».

Si el Informe Faure de 1972 se hizo a partir de la preocupación por las repercusiones de la implementación de la revolución científico-técnica en el mundo de la educación y por la democratización, el Informe Delors de 1996 muestra la inquietud existente por las inferencias de la interdependencia planetaria y de la «mundialización» propiciada por los modernos *media*, intranquilidad suscitada por lo que la convivencia entre los pueblos y las personas que esos fenómenos pudieran generar. Por eso, la educación deberá ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse uno mismo.

En «la educación a lo largo de la vida» –hablar de «educación de por vida», como hace Masuda[6], sonaría a condena–, el concepto de educación permanente se amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además, y sobre todo, como respuesta a la exigencia nueva y capital de autonomía dinámica que la Sociedad de la Información (SI) plantea a los individuos.

A este proceso deben contribuir todos los momentos de la vida y todos los ámbitos de la actividad humana a fin de que el desarrollo pleno del individuo coincida con la participación en la vida social. La educación sin límites temporales ni espaciales se convierte entonces en «una dimensión de la vida misma»[7]. Se reconsidera y amplía la idea de la educación permanente «porque además de las adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana»[8]. La educación permanente no puede ser ya sólo una reeducación o un reciclaje de aprendizajes y habilidades.

Esta concepción de la educación integra no sólo lo escolar, sino también lo extraescolar. Es más, yo diría que, en el concepto de «educación a lo largo de la vida», que se desarrolla en el Informe Delors, hay un claro reforzamiento de la educación básica y un replanteamiento de la enseñanza secundaria, que se diversifica y flexibiliza para acomodarse a una concepción de la educación más amplia tanto en el espacio, como en el tiempo.

La educación a lo largo de la vida debe integrar a los niños y a los jóvenes en la sociedad –e, incluso, en el sistema educativo–, pero también, y sobre todo, en la familia y en la comunidad de base. La educación permite un enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también una mejor estructuración

(5) *Ibidem*: pp. 256-257.

(6) MASUDA, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, Fundesco-Técnos, 1980.

(7) DELORS, *op. cit.*, p. 125.

(8) *Ibidem*, p. 20.

personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos.

Aunque la *polis paideutica* constituye aún una referencia, ya no se habla de «ciudad educativa», sino de algo más amplio: «sociedad educativa». Los nuevos medios de comunicación y relación entre los hombres, las culturas y los pueblos hacen que el término ciudad no sea ya el más pertinente. Hemos de aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria»[9], en la aldea global, en la «aldea red», y la educación debe entenderse, en cualquier caso, como un todo en el espacio y en el tiempo, en la vida de los individuos en comunidad.

A mi entender, es aquí, en ese ámbito espacio-temporal de tan amplios horizontes, donde la educación –todo tipo de educación– y la escuela deben encontrar una vez más su lugar y su sentido. En esta amplia perspectiva, deben moverse nuestras reflexiones y nuestras acciones[10].

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca desde que el hombre nace hasta que muere, y que no sólo es un espacio total, global y vital, sino también un «constructo» conceptual que transciende la idea de la educación circunscrita a un espacio delimitado de la vida que, desde, al menos, la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

La educación a lo largo de la vida es más que la educación infanto-juvenil y más que la instrucción escolar, es una dimensión de la vida misma en la que la comunicación y la comprensión de los demás son lo más útil y crucial.

A la espera de las todavía no claras transformaciones de la escuela en ese ámbito global que constituye la educación a lo largo de la vida en el marco de SI, será bueno que esa escuela en transición generalice el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y trate de paliar –con nuevas ayudas institucionales, materiales y profesionales– las disfunciones y los conflictos a los que los niños y los jóvenes tienen que hacer frente en su ámbito institucional.

De este modo, nos atrevemos a decir, incluso, que a partir de la concepción del informe Delors la educación como concepto y praxis cobra un sentido de cobertura global. En este contexto, la educación social, entendida como dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y como compensación, normalización o, en su caso, reeducación de la dificultad y el conflicto social[11], tendría su más sentido y una adecuada ubicación si se proyectase no sólo en el ámbito de la sociedad y de la vida en general, sino también en la propia escuela, considerada una instancia más de la vida o de ese *continuum* que es la educación a lo largo de la vida.

LA EDUCACION SOCIAL Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Se le han exigido tantas cosas a la escuela que está a punto de ser neutralizada. En todo caso, es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan que la educación escolar y la educación social se relacionen y trabajen conjuntamente.

---

(9) *Ibidem*, p. 16.

(10) J. ORTEGA ESTEBAN: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.

(11) *IDEM* (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel.1999a, p. 19.

La sociedad «multimediática» y globalizada está trastocando los tiempos y los espacios de la educación y, con ello, la estructura y las agencias educativas convencionales, aumentando la importancia de la educación social, favoreciendo, en cierto grado, la coincidencia de la educación con la vida.

Por otra parte, dada la dificultad de los problemas y la insuficiencia de las agencias tradicionales –la familia y la escuela–, así como su compleja realidad social, estoy de acuerdo con «romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo, y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto»[12].

Se ha venido partiendo del supuesto de que la escuela era, sobre todo, el lugar específico y propio de la transmisión de conocimientos, la instrucción, la docencia del saber y, acaso, del saber hacer. Sin embargo, se ha dado menos importancia tanto a la formación integral que, por supuesto, implicará, como desarrollo y profundización de lo anterior, la «transmisión del patrimonio cultural valioso que habilita a un sujeto a pensar y hablar con propiedad, para acceder a los tesoros de su cultura y a la aventura de la búsqueda»[13], como a la formación de la voluntad, la identidad personal, las emociones, las actitudes y los valores éticos y «convivenciales» propios de la cultura y del propio sujeto.

Los *curricula* son cada vez más amplios y exigentes, y no hay tiempo para otros menesteres. Se enseña lo que se puede en el tiempo que se tiene y se supone que, simultáneamente, se educa o se forma, como, en cierto modo, ocurre. Nadie puede negar que la instrucción implica también educación. Nadie puede evitar que la presencia cotidiana y continuada del maestro en el aula o en la institución docente forme por sí misma, ya que éste transmite su manera de entender la realidad y la vida, sus planteamientos sociales y políticos, y sus actitudes y valores.

Lo que pasa es que parece que esto no es suficiente, sobre todo, cuando da la impresión de que otras agencias fundamentales como la familia han abandonado sus obligaciones y menesteres en este campo, y otros agentes, como los nuevos medios de comunicación, contribuyen, aunque sólo sea relativamente, a crear nuevas disfunciones y problemas entre la población infantil y juvenil.

Pero las cosas no quedan ahí, por si fuera poco, se acusa a la escuela de marginar y excluir, al exigir que permanezcan en su seno sólo aquellos alumnos que aceptan sus dictados y exigencias, y desechar a aquellos que no aceptan la disciplina preceptiva, tienen problemas de conducta o son incapaces de alcanzar en el tiempo establecido los objetivos de aprendizaje propuestos. La escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en «situación de riesgo», tienen problemas conductuales, o son infractores o delincuentes juveniles. La escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas.

Dadas sus actuales exigencias, competencias y posibilidades, la escuela no

---

(12) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16 (1999), p. 64.

(13) V. NUÑEZ: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 55.

puede, en resumidas cuentas, hacerse cargo de las disfunciones que ni la familia, ni los *media*, ni la comunidad o el entorno asumen.

Pensamos que la escuela, con los cambios, replanteamientos y mejoras necesarios, es una institución en transformación que se inserta dentro del marco que proporciona una sociedad de la información en constante progreso, y debe ser siempre –o durante largo tiempo todavía– una agencia de educación social, incluso en el caso de los menores en dificultad y/o en conflicto social. Dicho de otro modo: no nos podemos permitir, al menos por ahora, el lujo de prescindir de la escuela, ni como lugar de instrucción, ni como ámbito de educación social. La educación social y el educador social deben estar si no en el aula, sí al lado de ella, y, en todo caso, en la escuela. Es más, pensamos que la escuela conceptuada de nuevo, reubicada y transformada, la escuela pública insertada en el marco de la educación a lo largo de la vida en una sociedad educativa global, debe seguir siendo una instancia fundamental en la educación de los individuos y los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, J. L.: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16 (1999), pp. 63-83.

CARIDE, J. A.: «No hay educación «no» formal», en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, Octubre-diciembre (2004).

CASTELLS, M.: *La era de la información*. 3 Tomos. Madrid, Alianza Editorial, 1999, 2000.

— *La era de la información*. Col. La Sociedad Red. Vol. I. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973.

DELORS, J. (coord.): *La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid, Santillana, 1996.

ELIARD, M.: *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón Ediciones, 2002.

FAURE E. (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO, 1972, 1983.

LACASA, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997.

MASUDA, Y.: La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid, Fundesco-Técnos, 1980.

NÚÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana. 1999.

ORTEGA ESTEBAN, J.: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.

— (Coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999a.

— «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)», en NUÑEZ, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre : las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 113-156.

PANTOJA, L. (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela, ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993.

PÁGINAS *WEB*

http://tonicues.eresmas.net/Documentos/Bibliograf%EDa%20comentada_A6.htm
http://www.forcem.es
http://gestioneducativa.freeservers.com/Educacion%20Formal%20e%20Informal.htm
http://www.ub.es-div5-site-pdf-ponencia4-cfernandez4.pdf
http://www.unesco.cl-pdf-actyeven-ppe-boletin-artesp-3-2.pdf
http://www.redec.unam.mx/redec2002/quees/forformalnoformal.htm
http://www.narceaediciones.es/libreria/NC_detalle.asp?idLibro=853
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/adultos.html
http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillasoc.jsp?id=comenius22c
http://continua.ugr.es/index.php
http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/37-4.pdf

MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

VÍCTOR MANUEL MARÍ SÁEZ*

RESUMEN. Este artículo explora las nuevas posibilidades que ofrece la sociedad informacional y global para los movimientos sociales dedicados a la educación popular. A partir del análisis de tres conceptos clave *–globalización, popular y sociedad-red–* se lleva a cabo una aproximación a las características específicas del nuevo periodo histórico. A continuación se aborda la dimensión educativa de los movimientos sociales y el trabajo que en torno a la educación se viene construyendo en el marco de los Foros Sociales Mundiales de Porto Alegre (Brasil) y Bombay (India). Finalmente, se analizan experiencias de educación popular –del contexto latinoamericano y español– que utilizan internet y la *lógica de la red.*

ABSTRACT. This article explores the new possibilities provided by the information and global society to the social movements focused on popular education. The specific characteristics of the new historical period are tackled taking as a starting point three key concepts: globalization, popular and society-network. After that, the article studies the educational dimension of the social movements and the work that is being done on education within the framework of the World Social Forums of Porto Alegre (Brazil) and Bombay (India). Finally, it analyses experiences on popular education from the Latin American and Spanish contexts that use the Internet and the logic of the network.

¿CUÁNTA GLOBALIZACIÓN PODEMOS SOPORTAR?

Desde el último tercio del siglo XX una serie de transformaciones económicas, políticas y culturales, agrupadas bajo el término *globalización,* han ido adquiriendo un progresivo protagonismo en el conjunto de la sociedad. En nombre de la globalización se someten cada vez más espacios a la lógica mercantilista del beneficio económico, se privatizan empresas públicas y servicios sociales, se recortan los presupuestos para financiar

(*) Miembro del CICO (Centro Iberoamericano de Comunicación Digital), Facultad de Comunicación (Universidad de Sevilla, España).

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 177-192
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

el Estado del Bienestar, se exalta al consumidor en detrimento del ciudadano, etc. La invocación a la globalización en el campo educativo hace que se impongan unos modelos gerencialistas dirigidos a satisfacer las necesidades del mercado. El conocimiento, la educación y la cultura funcionan, en la lógica del sistema, como meras mercancías.

En este contexto, cobra sentido la pregunta del filósofo alemán Rüdiger Safranski: ¿cuánta globalización podemos soportar?[1]. Para unos pocos, la globalización ha generado un escenario ideal en el que aumentar su riqueza y poder; para la inmensa mayoría de la población del planeta, la globalización ha supuesto mayores grados de exclusión, pobreza y desigualdad. Hoy más que nunca se hace necesaria una mirada crítica hacia la realidad con el fin de denunciar sus dinámicas generadoras de desigualdad y, a su vez, anunciar nuevos referentes desde los que organizar la vida social. Éste es el fin último del presente artículo. A partir de la revisión inicial de conceptos clave como *globalización, educación popular* y *sociedad-red,* exploraremos los modos en los que, en la actualidad, los movimientos sociales están impulsando nuevas propuestas educativas que contemplan la lógica de la red como principio articulador.

Para empezar, es importante analizar el término *globalización*, dado que los conceptos dominantes en una época son al mismo tiempo los conceptos de los que dominan. Como sugiere Armand Mattelart, se hace necesario reconstruir los orígenes de esta terminología con el fin de borrar el supuesto carácter intransitivo que, en el marco ideológico capitalista, adquieren términos como «globalizar», «comunicar», «informar»[2]. La pregunta a formular sería, entonces, «¿qué es lo que se ha globalizado?».

Lo que se ha globalizado ha sido el sistema capitalista. En un sentido amplio, la globalización hace referencia a la tendencia expansiva que ha tenido desde sus orígenes el capitalismo, una fuerza centrífuga que le llevó –desde el siglo XV– a salir de las fronteras europeas en busca de materias primas y nuevos mercados. En un sentido estricto, la globalización es la última etapa conocida del sistema capitalista. Comienza en el último tercio del siglo XX, en la confluencia de una serie de acontecimientos históricos de gran envergadura y carga simbólica: en el terreno económico, la crisis del petróleo y la crisis de la deuda externa en el Tercer Mundo, y en el terreno político, la caída del muro de Berlín y el triunfo de los gobiernos neoconservadores de M. Thatcher (Gran Bretaña) y de R. Reagan (EEUU)[3].

LA GLOBALIZACIÓN IDEOLÓGICA: EL PENSAMIENTO ÚNICO

La dimensión ideológica de la globalización fue bautizada por Ignacio Ramonet en 1995 como *el pensamiento único.* El director del periódico *Le Monde Diplomatique* lo define como la traducción, a términos ideológicos de pretensión universal, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital transnacional. En el pensamiento único cristalizan las teorías neoliberales

(1) R. SAFRANSKI: *¿Cuánta globalización podemos soportar?* Barcelona, Tusquets, 2004.

(2) A. MATTELART: «Premisas y contenidos ideológicos de la sociedad de la información», en J. VIDAL BENEYTO: *La ventana global.* Madrid, Taurus, 2002, p. 72.

(3) V. M. MARÍ: *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación.* Madrid, Ediciones de la Torre, p. 67.

gestadas en la Escuela de Chicago y propagadas por todo el mundo hasta alcanzar la hegemonía mundial a partir de la última década del siglo XX. El principio básico de su programa es que la economía está por encima de la política. Además, hay una serie de conceptos clave: el *mercado,* cuya mano invisible corrige las asperezas y disfunciones del capitalismo, y muy especialmente los mercados financieros, cuyos signos orientan y determinan el movimiento general de la economía; *la concurrencia y la competitividad,* que estimulan y dinamizan las empresas; *el librecambio sin limitaciones,* factor de desarrollo ininterrumpido del comercio en nuestras sociedades; *la división internacional del trabajo,* que modera las reivindicaciones salariales y rebaja sus costes, etc.[4].

Estos principios se imponen a escala mundial, por parte de las fuerzas globalizadoras, como verdades absolutas. Los principales mandatarios políticos y empresariales los repiten incansablemente como si de un nuevo credo se tratase. Lejos de quedarse encerrados en la esfera económica, estos presupuestos invaden el espacio cultural, educativo, las relaciones interpersonales, etc. El pensamiento único tiene pretensiones totalizantes: aspira a conquistar todas las esferas de la vida personal y social bajo la apariencia de lo *normal* y lo *natural.* Quienes se atreven a cuestionar los principios en los que se sustenta la globalización capitalista y el pensamiento único son representados como generadores de caos. Probablemente sea la fuerza del pensamiento único la que justifique, hoy en día, la pregunta de Boaventura de Sousa Santos: ¿por qué, viviendo en el inicio del milenio en un mundo donde hay tanto para criticar, se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica?[5]

GLOBALIZACION, GLOBALIDAD, GLOBALISMO

Hasta el momento, hemos visto dos dimensiones de la globalización. En primer lugar, la globalización de carácter eminentemente económico, que hace referencia al modo de concebir la economía en la nueva etapa del sistema capitalismo: protagonismo de los flujos especulativos de capital, nueva división mundial del trabajo, etc. En segundo lugar, observamos que a la globalización económica capitalista le acompaña un envoltorio ideológico, el pensamiento único. Además, podemos identificar una tercera dimensión de la globalización que nos remite a una característica específica de la sociedad actual: la interconexión. Vivimos en un mundo que, de repente, parece que se ha hecho pequeño. Las distancias espaciales y temporales se han reducido considerablemente. Podemos saber, en tiempo real, lo que sucede a millones de kilómetros de distancia. Incluso puede que esos acontecimientos en apariencia lejanos lleguen a afectarnos directamente en nuestras vidas. La interconexión e interdependencia se han visto reforzadas con la llegada de la globalización.

Estos tres niveles a los que hemos hecho alusión han sido formulados por Ulrich Beck[6]. Nos permiten distinguir un

(4) I. RAMONET: «Pensamiento único y nuevos amos del mundo», en I. RAMONET y N. CHOMSKY: *Cómo nos venden la moto.* Barcelona, Icaria, 1995, pp. 16-17.

(5) B. DE SOUSA SANTOS: *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia.* Bilbao, Descleé de Brouwer, 2003.

(6) U. BECK: *Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona, Paidós, 1998.

proceso económico (globalización), otro ideológico/político (globalismo) y un tercero de carácter social (globalidad). A la hora de situar la tarea educativa de los movimientos sociales en la era de la globalización, es importante descubrir cuál es la globalización a la que se oponen y, por el contrario, cuál es la globalización que defienden. Estos movimientos se oponen a una economía regida por los principios neoliberales y el pensamiento único; pero apuestan por la construcción de *otro mundo posible* –uno de los lemas identificativos del movimiento– en el que se gestionen de otro modo más igualitario y justo las posibilidades que ha traído el nuevo contexto de la globalización. No se oponen a la *globalidad* de un mundo interconectado. De hecho, afirman que la solidaridad tiene un componente global; además, tal y como veremos más adelante, aprovechan las nuevas redes tecnológicas para construir y difundir sus propuestas sociales y educativas.

¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO CUANDO NOS REFERIMOS A LO POPULAR?

En torno a esta pregunta, Néstor García Canclini –uno de los expertos mundiales en cultura popular– ha sistematizado su visión de los procesos de participación popular en la comunicación y en la cultura. En un ensayo que vio la luz a mediados de los ochenta[7], planteaba que para aproximarse a lo popular había que realizar dos tareas iniciales: sumergirse en la existencia cotidiana del pueblo y ser etnólogos de nuestros propios prejuicios. Reflexionar en torno a estas claves nos puede permitir profundizar en el sentido de este término complejo y ambiguo.

Para ello, habría que remontarse hasta los trabajos de Batjin[8], con el fin de descubrir la necesidad de superar los límites de la razón instrumental en el acceso a lo popular. En sus estudios centrados en la Edad Media y el Renacimiento, observa en la cultura popular una *diferencia de principio* respecto a las formas de culto y las ceremonias de la Iglesia o del Estado feudal. Identifica una visión del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferente; parecía que se había construido, al lado del mundo oficial, un segundo mundo y una segunda vida a la que los hombres de la Edad Media pertenecían en una proporción mayor o menor y en la que vivían en fechas determinadas[9]. Con el tiempo, la cultura popular será desplaza por las formas culturales oficiales y por la racionalidad que ellas imponen. Con el desarrollo del mundo artesanal y la creación del sistema de mercado se proyectó un nuevo sentido del ser orientado por el deseo de lucro, de acumulación y de poder.

En este nuevo estado de cosas, el pensamiento científico y la racionalidad instrumental son, como ha estudiado Habermas, la respuesta exigida por el progreso de la producción, del mercado y del consumo. La nueva cosmovisión emergente impide a los grandes pensadores de la Modernidad comprender, en su esencia, las propuestas de la cultura popular. Para ellos, ésta será sinónimo de lo *salvaje* y lo *bárbaro*. La fractura entre cultura oficial y

---

(7) N. GARCÍA CANCLINI: «¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?», en VV. AA.: *Comunicación y Cultura Populares en Latinoamerica.* México, FELAFACS/Gustavo Gili, 1987.

(8) M. BATJIN: *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento.* Madrid, Alianza Editorial, 1987.

(9) M. BATJIN, op. cit. p. 11.

cultura popular viene de lejos, y desplaza a ésta última al lugar de lo folklórico y lo marginal. Para superar esta brecha son necesarias, por tanto, las dos actitudes sugeridas por Canclini: revisar los esquemas mentales desde los que se analiza el *pueblo* y lo *popular* y, a su vez, tener un contacto experiencial que permita construir el conocimiento de un modo diferente. Lo popular es aquello que reside en la *exterioridad* y en la *periferia* del sistema, entendidos no sólo como lugares físicos, sino también, y sobre todo, como lugares sociales desde los que construir el conocimiento.

A partir de estas claves se pueden revisar críticamente algunas de las definiciones que históricamente se han formulado sobre lo *popular*. Stuart Hall[10] sintetiza algunas de las más importantes. En primer lugar, *populares* son los productos que escuchan, compran y consumen las masas: programas de televisión, revistas, etc. Se trata de una definición bastante extendida que, a pesar de la obviedad innegable de su afirmación, ofrece una imagen un tanto inmóvil de los sectores populares, como sujetos pasivos de consumo. En segundo lugar, hay definiciones en torno a lo popular de carácter esencialista. Popular es, aquel reducto incorruptible que identifica a los sectores populares de un modo inmutable a lo largo del tiempo. Esta acepción olvida que lo popular no está fuera del campo de fuerza de las relaciones de poder. No existe independientemente de la cultura oficial y hegemónica. Asimismo, descuida que lo popular no ha sido dado de una vez para todas; más bien, es un proceso de construcción y de re-construcción histórica.

En tercer lugar, hay definiciones que recurren a la enumeración descriptiva. Lo popular son las acciones que realiza el pueblo. Podríamos configurar un listado inacabable recopilando todas y cada una de las acciones que han tenido como sujeto a los sectores populares, pero nos encontraríamos con una dificultad importante: articularlas en función de un eje estructurador. Para Hall, el principio estructurador no reside en el contenido de cada categoría, sino más bien en las fuerzas y relaciones que sostienen la diferencia entre la cultura dominante y la cultura periférica o popular. Las acciones que en un período pueden identificar una posición de resistencia son susceptibles de perder esa cualidad en otro período o contexto histórico. Finalmente, en cuarto lugar, hay una definición de popular que integra los elementos críticos de las anteriores. *Popular* contemplaría, en un período dado, las formas y actividades cuyas raíces están en las condiciones sociales y materiales de determinadas clases, que hayan quedado incorporadas a tradiciones y prácticas populares. En este caso, se contempla la necesaria contextualización de la reflexión en torno a lo popular, su vinculación a unos sujetos sociales que son sus protagonistas y el carácter necesariamente procesual de este análisis.

¿Dónde quedan hoy los debates en torno al sentido de la cultura y la educación popular? Parece que *lo popular* es lo que se vende masivamente. García Canclini plantea que, hoy en día, la noción de *popular* construida por los medios sigue la lógica del mercado.[11] En la actualidad el término ha ido derivando hacia una progresiva pérdida de contenido. Por

(10) S. HALL: «Notas sobre la desconstrucción de lo popular», en R. SAMUEL (ed.): *Historia popular y teoría socialista.* Barcelona, Crítica, 1984.

(11) N. GARCIA CANCLINI: *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

otro, lado, se ha producido un desplazamiento que lleva desde el interés por investigar al pueblo a un rastreo de los públicos llevado a cabo por la mercadotecnia y los estudios cuantitativos de audiencias.

Parece, como indica la estudiosa francesa Geneviève Bolleme, que se ha producido una progresiva adjetivación de un sustantivo peligroso. El desplazamiento del sustantivo *pueblo* al adjetivo *popular* tiene como fin neutralizar los sentidos insurrecionales y peligrosos que el pueblo ha tenido y tiene para el *establishment*. A pesar de estas operaciones desmovilizadoras, hoy en día es posible encontrar elementos *residuales*[12] de la cultura popular en los movimientos sociales que trabajar por reorientar el actual proceso de globalización. No se trata de una recuperación nostálgica de términos y prácticas del pasado. Más bien, el proyecto cultural y político pasa por construir, en las condiciones contextuales del presente, un proyecto emancipador que entronque con los procesos transformadores que le han precedido históricamente.

UN MODELO SOCIAL EMERGENTE: EL MODELO DE RED

El camino que ha ido haciendo los movimientos sociales desde los años setenta hasta nuestros días se podría releer como un proceso paradójico que ha llegado a reunir de nuevas formas los fragmentos dispersos que hizo saltar por los aires el proceso de globalización. Se produce un encuentro entre organizaciones diferentes, aparentemente inconexas, pero que en lo profundo y esencial descubren unos mismos motivos por los que juntarse, en uniones más complejas, ricas y plurales de las que eran posibles de generar los *batallones ordenados* del período fordista.

En esta época de transición es importante estar atentos a los signos que apuntan al nacimiento de nuevas redes de solidaridad y de comunicación. Manuel Castells utiliza una formulación muy sugerente para referirse a esta transición: habla del paso de las banderas al viento a las redes multiformes. La potencia visual de esta expresión permite que dirijamos la mirada hacia el binomio tecnologías de la información-movimientos sociales a partir de lo metafórico:

> Es este carácter descentralizado y sutil de las redes de cambio social el que hace tan difícil percibir e identificar los nuevos proyectos de identidad que están en camino. Como nuestra visión histórica está tan acostumbrada a los batallones ordenados, las banderas al viento y las proclamas de cambio social que siguen un guión, nos sentimos perdidos cuando nos enfrentamos a la sutil penetración de los cambios de los símbolos procesados a través de redes multiformes,

(12) Para Raymond Williams, «lo residual, por definición, se ha formado efectivamente en el pasado, aunque está todavía activo en el proceso cultural, no solamente y con frecuencia de ninguna manera como elemento del pasado, sino como elemento efectivo del presente. Así, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden expresarse o verificarse de manera substancial en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base del residuo –cultural tanto como social– de alguna formación social previa. Es crucial el distinguir este aspecto de lo residual, que puede mantener una relación alternativa o incluso oposicional con la cultura dominante, de aquella manifestación activa de lo residual... que ha sido enteramente o en su mayor parte incorporada dentro de la cultura dominante» (Marxism and Literature, Oxford, Oxford UP, 1977, página 122.

> fuera de las sedes del poder. En estos callejones traseros de la sociedad, ya sea en redes electrónicas alternativas o en redes populares de resistencia comunal, es donde he percibido los embriones de una nueva sociedad, labrados en los campos de la historia por el poder de la identidad«[13] (Castells, 1998, p. 402).

A partir de las experiencias que se han ido gestando en los *callejones traseros* del capitalismo informacional y global hemos visto como emergen nuevas formas de organización en red por parte de los movimientos sociales, en las que han cumplido un papel importante las tecnologías de la información y de la comunicación. Unas experiencias que, analizadas en profundidad, nos dejan ver que la *lógica de la red* ha precedido a la red tecnológica. Las fechas recientes de 1994, 1999 y 2001 son momentos significativos para el análisis de estas relaciones. En 1994 tiene lugar el Foro *50 años bastan,* que servirá para redimensionar al movimiento de resistencia global que, desde 1988, venía aglutinando a diferentes movimientos de oposición a las políticas de instituciones supraestatales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. En la organización y desarrollo del Foro se utilizan BBS (Bulletin Board System) –las semillas incipientes de la red internet– que proporcionaban ayudas telemáticas a las organizaciones que intentaban denunciar la lógica de estas poderosas instituciones[14]. En este mismo año, el 1 de enero, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se hace con el control de los principales municipios próximos a la Selva Lacandona, en el estado sureño de Chiapas (México); hay quien ha hablado del movimiento zapatista como de la *primera guerrilla informacional*, un movimiento que utiliza las armas para hacerse oír y que entiende que la información, en el nuevo orden mundial, puede ser mucho más poderosa que las balas[15].

En noviembre de 1999, en Seattle (EEUU), cuando el proceso de globalización capitalista orquestaba la puesta en escena de lo que parecía iba a ser una inevitable vuelta de tuerca más en la liberalización de los mercados, emergió a la opinión pública un movimiento de movimientos sociales que hizo resonar un grito en todo el planeta: los seres humanos no somos mercancías. Al abrigo de este movimiento nace también el sitio web Indymedia, gestionado por periodistas independientes que apuestan por dar la voz a la ciudadanía para construir sus discursos sobre la realidad desde otros puntos de vista diferentes y divergentes a los que difunden los *media.* En enero de 2001 tiene lugar la siguiente etapa de este proceso que estamos revisando. Durante el mes de enero, en la pequeña ciudad suiza de Davos, tenía lugar la tradicional cita de las élites políticas y económicas que mueven los hilos del poder en el planeta. Como alternativa a este foro se convoca en el año 2001, en la ciudad brasileña de Porto Alegre, un Foro que reúne a los movimientos sociales y a los

(13) M. CASTELLS: *La era de la información. Volumen II: el poder de la identidad.* Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 402.

(14) S. LOPEZ; I. SADABA; G. ROIG: «Nodo50. Territorio virtual para los movimientos sociales y la acción política», en V. M. MARÍ SÁEZ (coord.): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red.* Madrid, Editorial Popular, 2004.

(15) M. E. MARTÍNEZ: *Networking global civil society: the zapatista movement. The first informational guerrilla.* California, University of California, 1996.

sectores de la ciudadanía que apuestan por la construcción de otro mundo posible y diferente al que engendra el proyecto *globalitario*. En los Foros Sociales Mundiales se dan cita también representantes de los proyectos comunicativos vinculados a los movimientos de resistencia y transformación de la globalización neoliberal.

CARÁCTERÍSTICAS DEL MODELO DE RED

Tras los oscuros años ochenta –época de la férrea aplicación de las políticas neoliberales– ha reverdecido en el umbral del siglo XXI un movimiento social multicolor unido bajo el lema «Otro mundo es posible». Las nuevas redes de solidaridad y de comunicación son fórmulas organizativas que reúnen unos atributos importantes sobre los que reflexionar: poseen un alto grado de *flexibilidad*, de *horizontalidad*, de capacidad de *interconexión* y de *cercanía* entre sus miembros[16].

- *Flexibilidad* porque se trata de una organización que se va construyendo sobre la marcha, en un proceso siempre abierto y en constante construcción. La red se estira o se encoge en función de las necesidades del entorno, de los actores sociales implicados, de las opciones estratégicas. Sin duda, ésta es una cualidad esencial para un contexto social continuamente cambiante.
- *Horizontalidad* entre los miembros de una red, que hace que distintos nodos tengan el mismo nivel de participación, la misma capacidad en la toma de decisiones. Se trata de estructuras descentralizadas articuladas sobre el principio de igualdad. La horizontalidad está al servicio de la participación de los miembros de la organización.
- La *interconexión* está en el origen de la red y en su proceso de crecimiento. La red se fortalece en el proceso de ir sumando nuevos miembros, de ir enriqueciendo y complejizando las relaciones ya establecidas para construir una gran malla. La lógica de la red lleva a buscar las interconexiones de todo con todo: entre lo global y lo local, la ecología con la política y la economía, etc.
- La *cercanía* es otro elemento importante de las redes de comunicación y de solidaridad. El trabajo en red no es solamente una forma más eficaz de organización; junto a su dimensión funcional –innegable y necesaria– está otra dimensión no menos importante que es la relacional y vital. Las redes son el modo en el que visualizar el «mapa de relaciones». Por ellas pasa la identidad y la existencia. Por este motivo Irantzu Larrañaga dirá que las redes, además de servir para intercambiar datos e información, sirven para hacer circular afecto, aliento, solidaridad. Las redes sirven para recordar a sus miembros que no están solos en el mundo, que hay gente en el mundo como ellos.

---

(16) Para una profundización de estas cuestiones, ver S. BURCH, O. LEON y E. TAMAYO: *Movimientos sociales en la red.* Ecuador, ALAI, 2001.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Era preciso contextualizar nuestra reflexión desde conceptos como *globalización*, *cultura popular* y *sociedad-red* con el fin de dar el justo relieve a las acciones educativas que, en la actualidad, vienen impulsando los movimientos sociales. A partir de este marco las propuestas educativas adquieren su verdadera dimensión, al constituirse en elementos de un proyecto alternativo de sociedad. Si la educación popular –tal y como sugiere Oscar Jara– es la dimensión educativa de la acción política[17], es necesario contemplarla en el marco de los procesos de transformación social para poder percibir su verdadero alcance. Desde el año 2001, uno de estos lugares de encuentro de los movimientos sociales del planeta es el Foro Social Mundial (FSM)[18]. Este evento visualiza mejor que ningún otro el proceso de encuentro, debate y articulación de una multitud diversa de grupos sociales que comparten el objetivo común de trabajar en la construcción de «otro mundo posible».

Antes de hablar de los movimientos sociales que se dedican de un modo específico a la educación es necesario identificar la dimensión educativa inherente a todo movimiento social. A partir del trabajo teórico de Alberto Melucci[19] podemos decir que los movimientos sociales son *mediums*, medios que nos hablan a través de la acción. Ésta es el mejor medio de comunicación y de educación de la que disponen para transmitir su proyecto alternativo a la sociedad. La acción transformadora como lugar educativo es, por tanto, un factor común en el campo de los movimientos sociales. Si se analiza, a modo de ejemplo, cuál es la visión de la educación de uno de los movimientos que más fuerza tiene en la actualidad a escala mundial –el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (MST)[20] –se observa que, para ellos, la mayor escuela es el propio movimiento, su dinámica de movilización, lucha y resistencia.

Además, el MST se caracteriza por haber dado a la escuela un lugar preferencial en su proyecto y en sus movilizaciones. Algunos de los rasgos más significativos de su propuesta pedagógica han sido recogidos y sistematizados por Marta Harnecker[21] (Harnecker, 2002, p. 221): la *lucha social* como lugar educativo, con sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas; la *organización colectiva*, aprendida a partir de cada ocupación de terreno llevada a cabo por el MST y el consiguiente proceso organizativo que se pone en marcha; la *educación para el trabajo* y por el trabajo, como un modo de vincular pensamiento y acción; la cultura, entendida como el modo de

(17) en VV. AA.: *La educación popular ante el siglo XXI*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Juventud, 1998.

(18) www.forumsocialmundial.org.br

(19) *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. Cambridge, University Press, 1996; *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid, Editorial Trotta, 2001; «¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?», en LARAÑA, E. y GUSFIELD, J.: *Los nuevos movimientos sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

(20) http://www.mst.org.br

(21) M. HARNECKER: *Sin Tierra. Construyendo movimiento social*. Madrid, Siglo XXI, 2002. En especial, el capítulo 4 (La educación en el MST, p. 209-252).

vida generado por el MST, la forma de ser y de vivir de los sin tierra (su mística, símbolos, religiosidad); el *poder de elección y de participación* en el movimiento como un modo de educarse en la participación social; el valor de la *historia*, ya que supone educar en una cultura de la memoria y en su carácter procesual e inacabado, la historia como algo que es construido por las personas y, finalmente, la alternancia entre *escuela y comunidad*, que permite superar los límites de los muros del aula. Todos estos elementos hacen del MST un movimiento social especialmente interesado por pensar y practicar la educación en el marco de los procesos sociopolíticos de cambio.

Su práctica supone un reto para otros movimientos sociales que, a partir de contextos diferentes, intuyen las posibilidades de la educación para la participación y una ciudadanía activa. En las sociedades avanzadas, los movimientos sociales también pueden jugar el papel de ser espacios para la creación de una cultura transformadora. Los movimientos sociales libran una batalla con el poder hegemónico por el control y el cambio de los códigos desde los que interpretar y dar sentido a la realidad. Hay un conflicto por la *in-formación* –en el sentido de *dar forma*– a la realidad. Por ello, el análisis de las relaciones que pueden llegar a establecer los movimientos sociales con las nuevas redes de información va más allá de la simple posibilidad de transmisión de informaciones alternativas. Es necesario superar unas visiones de las tecnologías excesivamente instrumentales y centradas en la transmisión[22], para asumir un *enfoque cultural* de la comunicación, que se concreta en la propuesta de nuevos marcos desde los que comprender y dar sentido a la realidad, en nuevos modos de relación que permiten construir identidades colectivas, en la consolidación de unas cosmovisiones y sistemas de valores que permitan cimentar prácticas eman-cipadoras y proyectos alternativos de sociedad.

En este sentido, Imanol Zubero plantea que una de las principales aportaciones de los movimientos sociales a la tarea de la transformación de la realidad social es fundamentalmente de índole cultural:

> No es una aportación que se derive de ninguna incapacidad o limitación de tales movimientos; no se trata de hacer de la necesidad virtud, con argumentos tales como: «ya que no podemos incidir en las estructuras políticas y económicas, concentrémonos en elaborar discursos en los que denunciemos esas estructuras». Nada de eso. Sencillamente, no existe posibilidad alguna de poner en marcha una práctica emancipatoria significativa si no es sobre la base de una previa tarea de transformación cultural; tarea que exige dos cosas: la primera, aprender a mirar de una forma nueva la realidad social, ser capaces de analizar dicha realidad con claves nuevas, diferentes de las claves dominantes; la segunda, establecer, a partir de esas nuevas claves, un auténtico combate cultural, una confrontación de legitimaciones» (Zubero, 2004, p. 63)[23].

(22) V. M. MARÍ SÁEZ: «Comunicación, redes y cambio social», en V. M. MARÍ (coord.): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red.* Madrid, Editorial Popular, 2004.

(23) I. ZUBERO: «Conocer para hacer: la tarea cultural de los movimientos sociales», en V. M. MARÍ SÁEZ (coord.): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red.* Madrid, Editorial Popular, 2004.

Los movimientos sociales permiten releer la actualidad desde unos parámetros diferentes y alternativos a los dominantes. Cambian los códigos a partir de los que se interpreta la realidad y se toman las decisiones. Seguramente, una de las cuestiones fundamentales que estos movimientos deben afrontar no consiste sólo en ver qué oportunidades políticas ofrece la situación actual para la movilización crítica, sino cómo hacer visibles tales oportunidades de manera que sean asumidas por la ciudadanía. La tarea cultural –como momento pre-político que antecede al diseño y aplicación de políticas transformadoras– sitúa a estas organizaciones ante el reto de asumir una pedagogía política, que lleve a la articulación, desde abajo, de un nuevo proyecto alternativo de sociedad. La cultura transformadora que impulsan los movimientos sociales ayuda a actuar críticamente en la sociedad con el fin de superar la desigualdad y la dominación, permite conectar la reflexión con la acción. Es la que queda, como sedimento, después de cada acción transformadora[24].

Pasamos a ver, a continuación, cómo están aprovechando la red los movimientos sociales que apuestan por otra globalización y educación posibles a partir de las claves de la educación popular.

EL FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN

La educación, para cambiar la realidad, requiere de una referencia al contexto social. Son necesarias las alianzas entre todos los profesores *intelectuales* (Giroux) –esto es, que reflexionan sobre su realidad para transformarla– y los agentes sociales y educativos que trabajan desde otros espacios sociales. Los movimientos sociales son, en este sentido, lugares de confluencia de estos sectores de la ciudadanía interesados por la educación y por la creación de cultura transformadora. El Foro Mundial de Educación[25] (FME) es uno de estos espacios alternativos. Se ha ido celebrando de forma paralela al Foro Social Mundial. En sus últimas ediciones ha ido avanzando en la idea de constituir una Plataforma Mundial de Educación, que permita el diseño y la ejecución de políticas, planes, programas y proyectos educativos, en todos los niveles de enseñanza, para todos los pueblos de la Tierra.

En el documento base titulado «Declaración de Porto Alegre» se insiste en tres ideas fundamentales. La primera consiste en el rechazo a la mercantilización de la educación implementada por los organismos internacionales y por los acuerdos de libre comercio.

La segunda idea, en estrecha conexión con la anterior, es la denuncia de la progresiva apropiación del conocimiento científico y tecnológico por parte del sector privado y de las potencias del Norte. Este conocimiento, patrimonio de la Humanidad, debería ser considerado, tal y como apuntan los trabajos de Phillipe Quéau[26] en el seno de la UNESCO, como un *bien público mundial*. Este concepto proporciona una sólida base teórica para la actuación colectiva de la comunidad internacional, atendiendo al interés superior de la humanidad y en beneficio de

(24) J. E. IBÁÑEZ: «Movimientos y redes para una cultura transformadora», en *Revista Tabanque*, 17 (2003).

(25) http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/

(26) P. QUEAU: «La sociedad de la Información y el bien público mundial» en J. VIDAL BENEYTO, (ed.): *La ventana global*. Madrid, Taurus, 2002.

todos. Puede servir, además, de base para la creación de una voluntad general mundial, y cabe utilizarlo para contrarrestar la relativa pérdida de influencia de las autoridades públicas frente al triunfo del mercado (Queau, 2002, p. 195). En tercer lugar, el FME apuesta por la defensa de una educación pública, gratuita y de calidad. En unos momentos en los que la tendencia dominante conduce hacia el recorte de las prestaciones en educación por parte de los gobiernos –como una medida más del desmantelamiento del Estado del Bienestar– y a la privatización de unos servicios que en su origen eran de vocación pública y universal[27].

El FME aprovecha Internet como una herramienta de coordinación de las numerosas organizaciones sociales y personas que se extienden por la geografía mundial. Su página de Internet sirve como lugar de visibilización del movimiento, como fuente de información y lugar de relación. Los foros, *chats* y listas de distribución son nuevas herramientas comunicativas que incorporan dentro de sus estrategias.

REDES DE EDUCACION POPULAR EN LA RED

En Internet se pueden encontrar sitios construidos por redes de educación popular con una larga tradición histórica. Podríamos hablar de «la presencia de las redes en la Red». La frase –más que un juego de palabras– hace referencia a una idea fundamental vinculada al nuevo contexto organizacional de la *sociedad-red:* aquellos grupos que en el espacio real funcionaban ya con la lógica de la red[28] son los que mejor están aprovechando las posibilidades de Internet. Dentro del campo de la educación popular, dos de estas redes históricas que están aprovechando Internet dentro de sus estrategias organizativas y comunicativas son la red Alforja[29] y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina[30] (CEAAL).

Alforja, creada en 1980, es una red que se concentra en coordinar acciones de formación, investigación, sistematización y producción de materiales para la incidencia política. Su trabajo presencial lo realiza, preferentemente, en Centroamérica. Desde su página web se puede acceder a cada uno de los centros que están en funcionamiento en la región. De esta manera, la red internet visualiza la red de organizaciones que funciona fuera del ciberespacio. Además, Alforja impulsa programas que, para su ejecución, contemplan como estrategia el trabajo con las tecnologías de la información en foros de debate, listas de distribución y bibliotecas virtuales; así sucede con el proyecto de sistematización de experiencias, un eje estratégico que consiste, en palabras de Oscar Jara, en la «interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre

(27) Estas medidas son posteriormente retomadas por otros foros regionales y locales en los distintos puntos del planeta. En el contexto español, los debates del FME encuentran continuidad, entre otros, en el Movimiento por la calidad de la educación en el Sur y Este de Madrid (http://www.nodo50.org/movicaliedu) y en los Movimientos de Renovación Pedagógica (http://cmrp.pangea.org).

(28) Ver apartado «Características del modelo de red».

(29) http://www.alforja.org

(30) http://www.ceaal.org

sí y por qué lo han hecho de ese modo»[31]. En su página web se pueden encontrar materiales para iniciarse en la sistematización, así como contactos con los grupos de trabajo y personas que se van sumando a esta tarea.

Por otra parte, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) es una red con una presencia histórica y significativa en el contexto latinoamericano. Agrupa a 195 organizaciones civiles de 21 países de América Latina y El Caribe, que desde la corriente de la educación popular trabaja a favor de la transformación democrática de sus sociedades. En los últimos años han estado trabajando en torno a cuatro ejes fundamentales: educación popular y nuevos paradigmas, incidencia política de la sociedad civil, incidencia sobre políticas educativas y fortalecimiento del poder local en América Latina. Su portal de internet sirve para hacer visible su trabajo y su red de organizaciones. Es un punto de encuentro fundamental para las personas y colectivos interesados en trabajar hoy la educación popular. Además, edita la revista *La Piragua*, con una versión digital.

MARCOS DE APROPIACIÓN DE LA RED

Manuel Castells indica que tecnologías de la información como internet tienen la característica de ser tan flexibles que se transforman con su uso. Permiten que sus usuarios las utilicen y adapten en función de sus necesidades, gustos, referentes culturales, etc. Quizá el ejemplo más significativo sea el modo en que la población juvenil ha utilizado el teléfono móvil como un instrumento modificable: todo el mercado que gira en torno a los mensajes SMS, melodías y diseños de los terminales telefónicos tiene a este sector de la población como motor del desarrollo exponencial que está viviendo en los últimos años.

Internet posee un alto grado de flexibilidad como herramienta. Uno de los elementos que permiten modificar las características de la red es lo que denominamos *marcos de apropiación*. Con este término se hace referencia a las metodologías y estilos educativos gestados en los movimientos sociales y en la educación popular. Entre otros, destacamos el *saber hacer* característicos de la educación de adultos inspirada en la *educación liberadora* de Paulo Freire, la animación sociocultural y la investigación-acción-participativa (IAP).

Una de las experiencias del contexto español más innovadoras en cuanto a esta unión sugerida de *metodología* y *red* es la liderada por la Asociación regional de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX)[32]. Esta entidad es la encargada de diseñar la dimensión metodológica y educativa de los centros de acceso público a internet que la Junta de Extremadura va poniendo en marcha en la región. Para ello, AUPEX aplica a la red los principios metodológicos de la educación de adultos y de la animación sociocultural en los que vienen trabajando desde hace décadas. Además, este proyecto tiene un valor añadido en lo relativo al software utilizado; su apuesta por el software libre supone una mayor coherencia ética, tecnológica y económica respecto a los fines de los movimientos sociales. El software libre fun-

(31) En ALBOAN, HEGOA, INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE: *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social.* Bilbao, Alboan, 2004.

(32) http://www.aupex.org

ciona gracias a la existencia de una comunidad mundial de programadores informáticos que comparten gratuitamente sus conocimientos. Conciben los programas y el conocimiento como un bien común a compartir (coherencia ética) y no como una mercancía con la que comerciar. Además, esta opción permite que equipos antiguos puedan ser utilizados –ya que el sistema operativo y los programas diseñados demandan menos recursos del equipo para su funcionamiento (coherencia tecnológica). Finalmente, la apuesta por el software libre permite el desarrollo de una red de empresas locales dedicadas a la prestación de servicio técnico (coherencia económica)[33].

En una línea similar se ha articulado la experiencia de formación de adultos *Circulum*[34], surgida inicialmente a partir de un núcleo de profesionales de la formación de Cataluña. *Circulum* ha descubierto que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son el punto de entrada a nuevas formas de aprender, con los consiguientes cambios en las instituciones educativas, en los docentes, en el papel del profesor, en la metodología y en el propio proceso de aprendizaje. Para ello, exploran las potencialidades de internet como herramienta comunicativa y educativa; intentan trasladar al ciberespacio la metodología de la educación de adultos: un aprendizaje que parte de la realidad, que invita a la persona a la participación social, al aprendizaje colaborativo, etc.

Estos dos proyectos ilustran el trabajo de otras tantas experiencias de educación popular constituidas en torno a dos ejes decisivos: la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje dialógico. Como apuntábamos anteriormente, internet sirve para algo más que la simple transmisión de informaciones. Hay grupos que están aprovechando la nueva herramienta tecnológica para explorar nuevos modos en los que transformar la información en conocimiento. Internet sirve para articular espacios de reflexión, de participación, de pensamiento, que se van construyendo y articulando en foros, chats, listas de distribución, etc.

Los esfuerzos de los movimientos sociales por recrear en la red las metodologías participativas gestadas en su seno conectan con la *pedagogía dialógica*. Para Florentino Sanz, hace falta aprender a trabajar con lo otro y con los otros como diferentes, en términos de complementariedad y no en términos de competitividad, de dominación u oposición. El diálogo nos transforma en seres permanentemente alterados, constituidos por el otro y constituyentes del otro[35]. Esta actitud dialógica es la que permite ir tejiendo la red, esto es, construyendo el conocimiento colectivo y las redes sociales de intervención social, encontrar los motivos comunes para la confluencia y la colaboración a pesar de las diferencias. Podemos hablar también de la búsqueda de un *aprendizaje dialógico* en estas propuestas, en la línea sugerida por Ramón Flecha[36]. En el nuevo contexto de la

(33) Para profundizar en las implicaciones del software libre, ver R. STALLMAN: *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2004.

(34) http://www.circulum.org

(35) F. SANZ: «El futuro de la educación social», en *Revista de Educación* (número extraordinario 2002), pp. 125-148.

(36) R. FLECHA: «Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información», en XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) (1999), http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrp_ga5.htm

sociedad de la información, surgen experiencias que, a partir de este modelo de aprendizaje, consiguen disminuir las desigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, alumnado y comunidad. Las comunidades de aprendizaje[37] que respaldan este modelo teórico están convencidas de que sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil.

En este trabajo hemos explorado las características de la educación popular en un contexto sociopolítico diferente al que existía en otras décadas. Hoy, necesariamente, hay que vincular este trabajo educativo a las nuevas características que se han creado con la llegada de la globalización y del nuevo entorno tecnológico y organizativo de la sociedad-red. Además, la progresiva articulación de los movimientos sociales a escala mundial diseña un escenario novedoso en el que la educación popular se está haciendo presente. Internet es un nuevo espacio, una ciudad –Telépolis– que van construyendo quienes navegan y actúan cotidianamente en él. Los movimientos sociales que trabajan desde las claves de la educación popular están convencidos de que el *pueblo* y *lo popular* son unos referentes irrenunciables desde los que articular hoy unas prácticas educativas transformadoras. En esta línea caminan las experiencias y los proyectos que, a modo indicativo, han ido apareciendo en estas páginas. Internet y la globalización, como procesos dinámicos y complejos, avanzan a tal velocidad que hace difícilmente predecible cuál será la fisonomía que adopte la educación popular en un futuro. Lo cierto es que, en el presente, está sirviendo como referente para un amplio número de organizaciones que se siguen inspirando en ella para impulsar nuevas prácticas y marcos teóricos.

BIBLIOGRAFÍA

BATJIN, M.: *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento.* Madrid, Alianza Editorial, 1987.

BECK, U.: *Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona, Paidós, 1998.

BOLLEME, G.: *El pueblo por escrito. Significados culturales de lo «popular«.* México, Grijalbo, México, 1986.

BURCH, S.; LEON, O. y TAMAYO, E.: *Movimientos sociales en la red.* Ecuador, ALAI, 2001.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Volumen I: la sociedad red.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.

— *La era de la información. Volumen II: el poder de la identidad.* Madrid, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

DIAZ SALAZAR, R. (ed.): *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre.* Barcelona, Icaria Editorial/Intermón, 2002.

GARCÍA CANCLINI, N.: ¿«De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?», en VV. AA.: *Comunicación y Cultura Populares en Latinoamerica.* México, FELAFACS/Gustavo Gili, 1987.

— *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid, Paidós, 1990.

HALL, S.: «Notas sobre la desconstrucción de lo popular», en SAMUEL, R. (ed.): *Historia popular y teoría socialista.* Barcelona, Crítica, 1984.

(37) http://www.comunidadesdeaprendizaje.net

HARNECKER, M.: *Sin Tierra. Construyendo movimiento social.* Madrid, Siglo XXI, 2002.

JARA, O.: *Para sistematizar experiencias.* Costa Rica, Alforja, 1994.

MARÍ, V. M.: *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.

— «De las banderas al viento a las redes multiformes. Globalización, nuevas tecnologías y cambio social», en SIERRA, F. y QUIRÓS, F. (coords.): *Economía Política de la Comunicación y la Cultura,* Sevilla, Comunicación Social Ediciones, 2001.

— «La información: ¿derecho o mercancía?. Democratizar las comunicaciones y radicalizar la democracia en los debates sobre la Sociedad de la Información», en *Revista Crítica* 906 (2003), p. 37-40.

MARÍ, V. M. (coord.): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red,* Madrid, Editorial Popular, 2004.

MARTÍN BARBERO, J.: *De los medios a las mediaciones.* Barcelona, Gustavo Gili, 1987.

MARTIN BARBERO, J.: «Cultura popular y comunicación de masas», en APARICI, R. y MARÍ, V. M.: *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio.* Madrid, UNED, 2003.

MATTELART, A: «Premisas y contenidos ideológicos de la sociedad de la información», en J. VIDAL BENEYTO: *La ventana global.* Madrid, Taurus, 2002.

MELUCCI, A.: «¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?», en LARAÑA, E. y GUSFIELD, J.: *Los nuevos movimientos sociales.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

RAMONET, I.: «Pensamiento único y nuevos amos del mundo», en RAMONET, I. y CHOMSKY, N.: *Cómo nos venden la moto.* Barcelona, Icaria, 1995.

SAFRANSKI, R.: *¿Cuánta globalización podemos soportar?* Barcelona, Tusquets, 2004.

SANZ, F.: «El futuro de la educación social», en *Revista de Educación* 2002.

SIERRA, F.: *Comunicación e insurgencia. La comunicación y la propaganda en la guerra de Chiapas.* Bilbao, Hiru, 1997.

— «La agenda de los Estudios Culturales en comunicación. Cartografíar el cambio social», en APARICI, R. y MARÍ, V. M.: *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio.* Madrid, UNED, 2003.

SOUSA SANTOS, B.: *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia.* Bilbao, Descleé de Brouwer, 2003.

STALLMAN, R.: *Software libre para una sociedad libre.* Madrid, Traficantes de Sueños, 2004.

VIDAL BENEYTO, J. (ed.): *La ventana global.* Madrid, Taurus, 2002.

VV. AA.: *La educación popular ante el siglo XXI.* Sevilla, Instituto Andaluz de la Juventud, 1998.

WILLIAMS, R.: *Marxism and Literature,* Oxford, Oxford UP, 1977.

ZUBERO, I.: *Movimientos sociales y alternativos de sociedad.* Madrid, HOAC, 1996.

ZUBERO, I.: «Conocer para hacer: la tarea cultural de los movimientos sociales», en MARÍ SÁEZ, V. M. (coord.): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red.* Madrid, Editorial Popular, 2004.

LOS CATECISMOS: PROS Y CONTRAS COMO CAMINO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA

ENRIQUE MIRET MAGDALENA*

RESUMEN. Los catecismos tanto políticos como religiosos han sido uno de los medios a través de los que las personas han aprendido conductas, doctrinas y dogmas durante muchos siglos y fuera de los sistemas de enseñanza. Este artículo hace un recorrido histórico presentando los distintos catecismos religiosos que se han utilizado en Europa, particularmente en España, y en América.

ABSTRACT. Catechisms, whether political or religious, have been one of the methods through which people have learnt behaviours, doctrines and dogmas for many centuries and outside the education systems. This article presents a historical analysis of the different religious catechisms used in Europe, especially in Spain, and in North and Latin America.

Hasta ahora y durante los seis siglos últimos el camino para enseñar la religión era la clase de catecismo en la escuela.

Pero hemos de saber que no todo ha sido así durante más siglos, pues hasta la centuria XIII no aparecieron estos breves textos donde se resumía la religión católica. Además, al principio los catecismos se hacían para los que enseñaban, no para leer directamente el niño: y la implantación para éstos fue otra novedad en la historia de la enseñanza religiosa.

Estamos en un error si creemos que durante toda la historia cristiana fue la enseñanza de este modo siempre, igual y constante. En realidad el primer catecismo extranjero que se recuerda es del siglo XIV, el inglés «Lay Folk's Catechism», escrito por el cardenal Thoresby en 1357. Hasta entonces no se recuerdan otros manualitos que la famosa «Didajé», o enseñanza, llamada también Doctrina de los Doce Apóstoles. Escrita a final del siglo I. Excelente resumen cristiano en el que combinando lo teórico y lo práctico se daban buenas enseñanzas y consejos a los primeros cristianos. Desde el punto de vista moral lo resume todo en la famosa Regla de Oro «No hagas a los demás lo que no quieras para ti»; y dice que si

(*) Teólogo seglar.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 193-203
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

seguimos los preceptos del Señor seremos perfectos, preceptos que los evangelistas Mateo y Lucas resumen en ser misericordioso (Mat.V, 48, Lu.VI, 36; traducción de Juan Mateos y Alonso Schökel), así seremos perfectos, y si podemos seguir del todo lo que manda Jesús al menos «si no puedes, haz lo que puedas». Y además «no seas como quien extiende las manos para recibir, y las cierra para no dar». Sin embargo añade este práctico y realista consejo: «que tu limosna sude en tus manos, hasta que sepas a quien la das».

Más tarde, en el siglo II, surgió otro más complicado, pero a veces interesante: «El Pastor de Hermas», del cual se pueden recoger oportunos consejos olvidados hoy en la enseñanza corriente de los catecismos. Resume, por ejemplo, su enseñanza en el precepto propio del cristiano que es la alegría, ya que ésta «es acepta a Dios», y además «todo hombre alegre obra el bien, y piensa bien». ¿Por qué esto no se nos ha dicho, pues parece que la persona santa tiene que ser taciturna?

Y lo ha resumido también san Agustín en el año 397 en su pequeño libro: «De la doctrina cristiana», buen resumen, pero poco tiempo usado porque pronto cayó en desuso, sin duda porque el cristianismo desapareció poco a poco en el Norte de África, donde vivió este santo en una cristiandad ya mermada por las luchas religiosas en esa zona que terminó por perderse casi completamente el cristianismo después de haber sido uno de los lugares donde era más floreciente.

Vino después el siglo VII con el monje Alcuino, en tiempo de Carlomagno, y redactó este religioso el «Debate con los niños por medio de interrogaciones y respuestas». Quizá el primero escrito de esta manera hoy corriente.

Pasa el tiempo y aparece la «Doctrina Pueril» del beato mallorquín Ramón Llull, en el siglo XIII, franciscano que no es sacerdote y que se ocupa de dialogar con los islámicos creando un Instituto para enseñar la lengua árabe.

Y al final de la Edad Media el famoso canciller de la universidad de París, Juan Gerson, escribe el librito «Llevemos los niños a Jesucristo». Fue criticado por sus compañeros de universidad, porque entonces no era costumbre la educación religiosa infantil, sino se hacía con los jóvenes, y adultos sobre todo.

Ya he dicho el del cardenal Thoresby, y por esa época el primero que hubo en Alemania, escrito en alemán, fue el del Padre Teodorico de Münster llamado «Espejo del cristiano».

Y en Checoslovaquia salieron: «Preguntas para niños de los Hermanos de Bohemia», primer catecismo cristiano no católico.

En la zona de influencia germana, antes del siglo XVI se cuentan un poco más de una docena de ellos distintos, escritos en lenguaje popular y no en latín, y en general con un sentido más vital y piadoso que un frío catecismo actual de preguntas y respuestas estereotipadas.

Y en esa situación surgió en el comienzo del protestantismo el Catecismo Menor del antiguo fraile agustino Martín Lutero. Un catecismo que leído hoy es difícil distinguir que haya diferencia esencialmente distinta del catolicismo usual, pues hasta acepta Lutero la confesión auricular, aunque voluntaria y no obligada. Más tarde publica también uno más extenso, que dedica a los adultos y profesores catequistas y que se llamó «Catecismo Mayor», menos interesante que el anterior.

A partir de ahí, aparecen cada vez más catecismos católicos en réplica al de Lutero, pero en general sin criticar al protestantismo directamente, e incluso admitiendo algunas definiciones que luego desaparecen de los catecismos al uso a partir del siglo XVII.

El cardenal seglar Contarini, como era todavía frecuente serlo los seglares y no sacerdotes solamente, como ahora en nuestra Iglesia Católica, escribe uno que hoy parece excelente, porque no se impregna de la preocupación de discutir el protestantismo, sino de exponer adecuadamente el cristianismo bíblico que es usual entre católicos de aquella época. Y le sigue san Pedro Canisio, que edita en 1556 el «Catecismo medio para todos, mayores y pequeños» conteniendo 122 cuestiones. Y del cual se hicieron nada menos que 550 ediciones en Alemania, y 200 traducciones más para uso en otros países.

Un jesuita italiano, san Roberto Belarmino, obsesionado por la lucha contra el protestantismo, escribe el que invadió el lugar del de Canisio y los demás publicados en otros países, y que se diferenciaba, para mal, del de Canisio. Pues lo mismo Contarini que este santo describieron la fe de modo bíblico y vital, diciendo que era su base la confianza en Dios, y resultaba ser «luz de las almas, puerta de la vida, raíz de las bienaventuranzas». Para Belarmino la fe no era eso, sino la aceptación de los dogmas católicos, expuestos en forma de teoremas abstractos, inexplicables e inentendibles para las mentes infantiles.

Y en España, ¿qué había ocurrido?

El primero que sale a relucir es el «Catecismo cesaraugustano» a principios del siglo XIII, donde se describe brevemente el Credo, mandamientos, sacramentos y dones del Espíritu Santo. En 1299 surgen las «Glosas» de Pedro Pascual, y el más famoso de todos es el del Concilio de Valladolid en 1322, sobre el que suelen inspirarse los posteriores.

En catalán se publica en el siglo XIV el de Francesc Eiximenis llamado la «Doctrina des infants».

En la literatura empiezan a aparecer partes de determinados libros muy famosos, dedicadas a enseñar brevemente la religión cristiana, como ocurre con «El Libro de Buen Amor» del arcipreste de Hita, llamado Juan Ruiz, que dedica 23 estrofas, entre los miles de ellas que tiene, a una brevísima instrucción religiosa. En esas estrofas de esta obra se preocupa de dar algunos consejos morales y textos básicos del Evangelio para el lector. Y salen a relucir no siete pecados capitales, como es costumbre citar, sino ocho; añadiendo además las obras de misericordia también agrandadas, pues pone cuatro más de las catorce que figuran hoy en los catecismos; entre ellas figura: «non robar cosas ajenas, non forzar mujer nin nada»; y luego describe los dones del Espíritu Santo, los siete sacramentos, y las virtudes cardinales de las que sólo pone tres: la justicia, templanza y fortaleza, pero se deja en el tintero la prudencia, ya que no parece que le gustase mucho esta virtud pues prefería la osadía que practicó en su vida. Y dice además que de los pecados capitales la pereza es la peor pues la considera «mala cosa... sotil y engañosa».

También está el «Rimado en Palacio» de Pero López de Ayala, dedicando nada menos que 232 estrofas a enseñar el catecismo.

Sin embargo la obra, mitad literaria mitad de enseñanza religiosa, es la «Doctrina de discreción», escrita en verso por el aragonés Pedro De Beragüe en el año 1380. Es curioso que en él surge como vicio fundamental de nuestro país la envidia, vicio que se repite constantemente en nuestra literatura hasta nuestro siglo XX en el que lo repite el político republicano y sociólogo Salvador de Madariaga, en su libro moral-psicológico: «Ingleses, franceses y españoles», salido a la luz en 1969.

El mejor y más difundido catecismo en el Siglo de Oro fue el escrito por san Juan de Ávila, muy práctico y entendible para los niños, a diferencia de los que luego se impusieron en la práctica en el siglo XVII y siguientes: como fueron el de Ripalda que es un manualito de mala teología, y el más sencillo de Astete. Los dos fueron escritos por jesuitas, a pesar de que el superior de ellos para España los criticó, enviando una carta al General suyo en Roma P. Aquaviva, para que no se recomendaran sustituyeron al entonces frecuente y más sencillo, diciendo en ese escrito, además que él lo recomendaba citado pues en cambio aquel que era hasta entonces más utilizado aquí fue el de san Juan de Ávila.

Pero no le hicieron caso, y con su tenacidad los dos jesuitas consiguieron desplazar a todos los demás catecismos españoles existentes y algunos mejores con mucho, como el de san Pedro Canisio, y aquellos dos han sido los exclusivos durante los cuatro siglos siguientes hasta hoy, que prácticamente han desaparecido todos los catecismos infantiles de la enseñanza religiosa usual.

La verdad es que España, y la recién descubierta América, fueron los lugares con más catecismos en el Siglo de Oro, pues hasta el famoso teólogo de los derechos humanos, el Padre Vitoria, saca a la luz «El confesionario útil y provechoso», y otro más el dominico Domingo de Soto, el cual publicó uno excelente que no pudo después vencer a aquellos dos de los citados jesuitas.

Se cuentan 196 catecismos diferentes en nuestro país salidos en esos cien años. Uno muy curioso es el «Diálogo de la Doctrina Cristiana del ermitaño y el niño».

San Juan de Ávila publica también unas Cartillas muy didácticas y acomodadas al método infantil, que casi eran un juego para enseñar la religión a los niños, y que se usaron mucho en ese siglo.

Es curioso que hubiera un catecismo de un fraile español que se difundió fuera de nuestro país. Fue el de Diego de Ledesma en 1571 que se tradujo el polaco y lituano y allí se usó mucho.

También hubo la lucha contra algunos catecismos, como le ocurrió nada menos que al dominico y arzobispo de Toledo, el culto Bartolomé de Carranza, pues otro compañero de su Orden religiosa le denunció a la Inquisición por el extenso y excelente catecismo que publicó. Le achacó graves errores su opositor, el famoso teólogo Melchor Cano, por celos, ya que hubiera querido que él fuese nombrado arzobispo de Toledo y no su compañero de Orden religiosa Carranza; y por eso lo denunció, por que le parecían sus ideas semi-protestantes, lo cual no podía consentir el tribunal de la Inquisición por muy alto que estuviera el escritor, y a pesar de que éste era una de las más importantes jerarquías de su tiempo. Fue condenado a las cárceles de la Inquisición durante diecisiete años; aunque también su catecismo había sido recomendado nada menos que por el propio Concilio de Trento, en ese mismo siglo XVI. Fue por fin liberado de la prisión, reivindicado su catecismo, pero al poco tiempo murió y todo acabó tristemente, como cuenta con todo detalle el profesor de historia de la universidad Pontificia de Salamanca, el documentado catedrático Tellechea.

Otro de los más discutidos fue el catecismo de Juan de Valdés que llamó «Diálogo de la Doctrina Cristiana», excelente método de enseñar la religión por medio de un diálogo entre tres interlocutores: un sacerdote inculto, un religioso muy culto, y un arzobispo razonable que usa el sentido común en sus intervenciones.

También fue criticado Valdés por achacarle que protestantizaba, cosa que no era exacta, a pesar de ser los cristianos protestantes actuales en España quienes lo editan como si fuese seguidor de sus ideas, cosa no cierta, aunque sea sin duda un católico crítico en su época, pues seguía al crítico holandés Erasmo, que tenía muy importantes seguidores en nuestro país, como el arzobispo de Toledo Alonso de Fonseca, el Inquisidor General Alonso Manrique y teólogos tan apreciados por todos como el Padre Vitoria; incluso algunos Papas de su tiempo lo alabaron encarecidamente, como León X y el holandés Adriano VI, pues pensaba este último, al aparecer por las críticas de Lutero a ciertos excesos eclesiásticos, que nuestra Iglesia necesitaba una renovación en la cabeza, que sin duda eran el Papa y el Vaticano, y también en la base, que son los fieles.

Erasmo era claramente católico, y lo seguían humanistas como santo Tomás Moro, el popular canciller de Inglaterra, pero que el rey Enrique VIII se malquistó con él por sus divorcios injustos y nuevos matrimonios que Moro no admitía.

Erasmo tuvo mucho éxito con el libro «Enquiridion», un resumen muy interesante de leer hoy, porque expone un catolicismo abierto y crítico como muchos pensamos actualmente. Pensaba Erasmo que la lectura de la Biblia debe hacerse teniendo en cuenta cómo era la literatura oriental, que usaba leyendas y alegorías para dar una enseñanza religiosa y no era verdadera historia en muchas ocasiones, como la creación de Adán y Eva. Critica las devociones supersticiosas a los santos, diciendo además que el celibato no debía ser exigido a todo sacerdote de Occidente, pues en Oriente hay sacerdotes casados y el Concilio Vaticano II los ha alabado.

Más tarde surgieron los catecismos jansenistas por influencia francesa; allí se desarrolló esta corriente religiosa estricta debido a la disipación que había en el país vecino. Y aquí arremetieron contra el catecismo del Padre Ripalda y el de Astete, que según ellos contienen «embustes y patrañas», y exageraciones dogmáticas pues el sacerdote José Yeregui y el agustino Pedro Centeno, dicen con razón que al Papa le debemos ciertamente alguna respetuosa obediencia, porque ellos y los que critican lo consideraban «cabeza y primado de toda la Iglesia»; pero no más. Por eso critican que al Papa se deba como exponen esos catecismos incriminados «rendida obediencia», pues también los Papas se equivocan a veces, como demuestra la Historia. Lo que podemos es ejercer una obediencia crítica, como hicieron algunos ejemplares santos como san Bernardo, el cual recriminó al Papa de su época, y santa Catalina de Siena a los Papas de Aviñón.

No creamos que esta postura era de mayores o devotos nada más, pues Jovellanos recuerda que la juventud en Salamanca era entonces seguidora también de las ideas de esa corriente francesa, representada por Port Royal, y entre otros por el excelente pensador católico Blas Pascal.

Más tarde llegaron también los Ilustrados fomentando el catecismo que se llamó, como correspondía a su idea de poner en un pedestal a la diosa Razón, «Racional de la fe», escrito por Gregorio Baca de Haro.

Y están igualmente los catecismos politizados en un sentido u otro, como en un aspecto fue el «Catecismo de Napoleón» y en otro la «Norma del católico» del jesuita Padre Arcos, este último tremendamente conservador.

Y nada digamos de los superconservadores catecismos, mitad religiosos y mitad políticos, publicados en tiempo de la dictadura de Franco durante los 35 años que la padecimos.

Hasta llegar al extenso Catecismo oficial de la Iglesia Católica publicado por el Vaticano en 1992, y presentado por el famoso Inquisidor romano, cardenal Ratzinger, con grandes alabanzas, a pesar de que en 1997 se hizo una rectificación oficial de algunos párrafos suyos, y ésta es ahora la edición oficial en latín y la única obligatoria, sin por eso decir que sea infalible y no pueda alguna afirmación cambiarse o ser precisada con el tiempo. Pienso que esta rectificación de 1997 cerró un poco más algunas ideas que en su redacción anterior estaban mejor; pero no son muchas las variantes efectuadas.

Llegamos en este momento a un descenso significativo del número y difusión de los catecismos como método de enseñanza religiosa, pues se prefiere otros modos de transmitir y educar en la fe a los niños. Hay que tener en cuenta ciertas cosas y analizarlas despacio, por ejemplo un resumen bien hecho de los puntos esenciales del cristianismo sería siempre algo práctico para retener y aprender y serían los principales puntos de referencia de la fe cristiana. Esto lo hizo hace unos años la Congregación para los no-cristianos publicando un resumen excelente que ha pasado desgraciadamente sin pena ni gloria, y hoy por eso nuestra juventud no sabe bien ni lo que es el cristianismo ni lo que exige la fe católica bien entendida. Este pequeño catecismo vaticano se llama «La esperanza que está en nosotros», y se tradujo al castellano por la editorial PPC que tenía la Revista «Vida Nueva». Pero así como en Francia en muy poco tiempo se hicieron tres ediciones, aquí salió una sola que no se difundió apenas.

Yo siempre, en muchas discusiones con católicos conservadores uso este catecismo como referente oficial que también estos reacios conservadores debían aceptar. Pero es el gran mal español de los creyentes que se creen que saben y poseen toda la verdad, y no se consideran lo que todos somos: limitados, de pensamiento y de acción, y que no podemos saberlo todo ni completamente bien.

Somos buscadores de la verdad nada más, como decía san Agustín en aquella expresiva frase suya: «¡Indígnense contra vosotros los que no saben con qué fatiga se encuentra la verdad, y cuán difícilmente se evitan los errores!».

Y por otro lado señala tajantemente este santo que el camino de toda fe es la razón, pues «la fe si antes no se piensa será nula... Y Él nos libre de pensar que nuestra fe nos incita a no aceptar ni buscar la razón, pues no podríamos ni aun creer si no fuéramos almas racionales».

Por eso el Apóstol san Pedro amonesta que debemos estar preparados para «dar razón de nuestra fe y nuestra esperanza». Ése es el cometido del catecismo: no sólo saber lo que hay que creer, sino saber por qué creemos.

De manera parecida a lo que dice el Catecismo oficial de la Iglesia Católica a propósito de la salvación, treinta años antes ya lo decía este catecismo. Aquél afirma en el párrafo número 1.058: «La Iglesia ruega para que toda persona no se pierda: «Señor no permitas que yo sea separado de Ti». Y, si es verdad que nadie puede salvarse por sí mismo, es también verdad que «Dios quiere que todos seamos salvados» (I Tim.3,4), y para Él «todo es posible»». Y el pequeño catecismo vaticano para los no-cristianos afirma: «Aquél que vive en oposición con su conciencia, es el que fracasará en su destino de felicidad y permanecerá para su desgracia siempre lejos de Dios... Evidentemente nadie puede juzgar si ha ocurrido tal desgracia. Solo Dios sabe quiénes son estos hombres, y si existe alguno así».

Yo por eso tengo que agradecer, antes de conocer estos catecismos, al dominico

francés Padre Sertillanges que me ilustrara en las dos cosas con su profundo, pero claro «Catecismo de los Incrédulos» publicado en España antes de nuestra guerra civil. En él aprendí muchas ideas religiosas que me convencieron por sus razones y la inteligencia en proponerlas adecuadamente. Me descubrió que la clave del mundo es la evolución universal, y que de Dios no podemos saber lo que es, sino solo lo que no es. Y que la creación no es nada extraña, sino únicamente la relación de todo con Dios, que es el fundamento de ella. Y «cuando la Iglesia canoniza, solo declara ser cierto que tal o cual cristiano está en el Cielo; pero nunca ha declarado que tal o cual persona esté condenada».

El canónigo Vimort me enseñó, en su catecismo «Creo, pero no como antes», que con el tiempo vamos purificando nuestra fe de las impurezas que con el tiempo se le van adhiriendo y no son la fe, sino que la desvirtúan muchos libros de enseñanza religiosa, o muchos predicadores.

Se dice que estos pequeños libros llamados catecismos se llaman así desde que Lutero escribió su «Kleiner Katechismus» en su primera edición. Después de un año de trabajo, salió en abril del año 1529 «Ein kleiner Katechismus oder christiliche Zucht». El nombre viene de la palabra griega «katejismos», y en latín eclesiástico es «catechismus», palabra usada para expresar la enseñanza religiosa básica, pero escuchada y trasmitida oralmente. Aunque con el tiempo se plasmó en estos pequeños manualitos llamados catecismos, y que es lo trasmitido verbalmente durante siglos con los catecúmenos que querían entrar en la Iglesia y ser bautizados para pertenecer a ella.

He hablado de muchos catecismos usuales en España, pero tendríamos que hablar de los más interesantes y curiosos que han existido desde el siglo XVI para acá, pues en América hubo en el siglo XVI una avalancha de ellos para ilustrar en la fe a los indios. Están los primeros editados en México por los franciscanos entre ellos el abierto obispo Zumárraga que apoyaba las ideas renovadoras y que hizo traducir el criticado erasmista Ponce de la Fuente. Era partidario de que allí se inventara un catolicismo de acuerdo con la cultura azteca, y puesto que esos indígenas no entendían la estructura compleja de nuestra Iglesia latina de Occidente, desarrollásemos allí un catolicismo «sin canónigos ni catedrales».

En ese continente se escribió el peruano catecismo del Concilio de Reyes; pero especialmente interesante es el «pictográfico» de Fray Pedro de Gante del que poseo una reedición facsímil sin palabras y únicamente dibujos representando personajes del cristianismo e ideas también para que los autóctonos pudieran entender fácilmente la doctrina cristiana. Además el Concilio de esta ciudad de Reyes publicó otro en los tres idiomas usuales: el castellano, el quechua y el aymará.

Y en nuestra nación el «Catecismo de la doctrina cristiana para instrucción de sordomudos», hecho por el jesuita Hervás y Panduro.

En España tenemos los de Ripalda y Astete, aquél para el sur de la Península y el otro para la zona norte. Y en Aragón el del padre Vives, y ya en el siglo XIX en Cataluña el del Padre Claret, y en el XX el de Pío X de buena factura sin poder decir que fuese perfecto.

También los grupos religiosos han difundido los suyos, por ejemplo el *Opus Dei* de factura conservadora como es el de Victorio Lorente Sánchez párroco en Guadalajara, llamado «Oraciones del cristiano» con un breve resumen catequístico bien claro. O el del canónigo Jesús Polo publicado en la editorial del *Opus* Palabra. Y la «Guía cristiana» del obispo de

Abancay (Perú) llamado monseñor Pélach que es del *Opus*.

Para los católicos conservadores, seguidores del cerrado jesuita Padre Ruiz Ayúcar, se ha difundido entre sus discípulos uno acomodado a su postura actual bastante más conservadora que la que mantenía en tiempo de Franco. Época en la que reunía en pequeños coloquios a sus seguidores para difundirles sus ideas publicadas en ciclostil, pues tenía prohibido editarlas por sus superiores. Su doctrina entonces se centraba en la caridad, y llegaba a decir que los obispos la única función que tienen es comunicar a los que no saben leer el Evangelio, pues a los demás les basta y sobra con los cuatro Evangelios de san Mateo, san Marcos, san Lucas y san Juan para saber todo lo que la Iglesia puede enseñarles. Idea no sólo suya, sino del obispo misionero Mons Landrieux.

Un famoso dominico de Salamanca hizo una adaptación actual del catecismo Astete, añadiendo lo que está hoy en vigor en las leyes de la Iglesia, y ha hecho numerosas ediciones donde dice por ejemplo, a propósito de la ley del ayuno y abstinencia de carne, que sólo pecan los que no la cumplen por desprecio o que muchos días no la siguen. A pesar de lo cerrado de ese catecismo, ahora no lo es del todo.

Incluso el catecismo del integrista catalán Padre Tapies no es tan cerrado como parecería, pues dice que asistir a misa domingos y fiestas de guardar es obligado, pero «si tienes una dificultad seria automáticamente quedas dispensado».

Y el catecismo norteamericano para los párrocos, escrito tras el concilio Vaticano II, señala que a los pecados llamados antes graves hay que decirlos así solamente cuando son serios, o sea que se separan de Dios y de su amor. Actualmente son sobre todo los antirracistas, o no miran por los pobres, y los que cometen serio daño a la familia o en la profesión, y mal uso del alcohol y de los narcóticos o drogas. Y es nuestra propia conciencia la que debe decirnos cuándo es importante un pecado; y aclara que la conciencia no es otra cosa que la inteligencia aplicada a lo que hacemos, o sea lo que va o no va contra la razón. Sepamos además que con el tiempo algunos conceptos de la Iglesia cambian como es natural.

Ahora debemos leer los disparates que tras la Guerra Civil enseñaron algunos religiosos, como el dominico Padre Menéndez Reigada en su «Catecismo patriótico español», de obligada enseñanza en las escuelas a partir de 1939 por Orden del Ministerio de Educación Nacional. O el del capitán de artillería Ferragut, llamado también «Catecismo Patriótico».

Todos ellos tienen un precedente en el de 1788 llamado: «Instrucción militar christiana para el exercito y armada de S.M.».

El de Menéndez Reigada hay que leerlo para asombrarse de lo que se enseñó después de la Guerra Civil. En él se aprueba que el régimen de Franco defendió el totalitarismo cristiano, cuando todo totalitarismo había de ser condenado poco después por el Papa Pío XII, mucho peor totalitarismo era el nuestro si además era una imposición cristiana. Además pedía este catecismo que un buen católico debe perseguir a los contrarios al régimen franquista para no dejarles vivir, increíble consejo en un religioso dominico que desgraciadamente parecía rememorar la persecución violenta en el siglo XIII contra los albigenses de Francia, predicada por el fundador de esta Orden religiosa.

O el «Para ti soldado», declarado de utilidad por el ministerio del Ejército en 1962, y publicado por la Acción Católica.

Para adaptar el Ripalda a los nuevos tiempos de Franco, se publica el «Nuevo

Ripalda en la Nueva España», donde recoge los catorce errores condenados por la Iglesia, que unos son ciertamente errores y otros no. Éstos son:

- El materialismo que niega la existencia de Dios y del alma humana.
- El darwinismo porque es ridículo y absurdo que el hombre proceda del mono.
- El ateismo.
- El panteísmo.
- El deísmo que no admite la Providencia.
- El racionalismo que niega la fe.
- El protestantismo.
- El socialismo, que es un sistema absurdo, y sobre todo injusto.
- El comunismo porque niega el derecho de propiedad.
- El sindicalismo porque es la unión de las clases obreras para destruir la sociedad.
- El liberalismo porque dice que el Estado es independiente de la Iglesia.
- El modernismo porque admite todos los errores del tiempo.
- El laicismo en las escuelas.
- La masonería.

Cualquier lector imparcial verá que: o algunos no son errores o pueden entenderse de modo positivo bien expuestos.

Es en cambio muy interesante el «Arcic Catechism», publicado por la Comisión conjunta anglicano católica-romana, donde se enseña lo que ha sido aceptado en común por ambas ramas cristianas.

Otro excelente catecismo para adultos fue el editado por los obispos holandeses que no gustó del todo a Roma, y por eso los obispos españoles prohibieron su edición en castellano. Y la editorial católica de origen alemán Herder lo publicó en América Latina sin inconveniente alguno. Es para que se vea como es nuestro episcopado español.

Y no puedo por menos de referirme a los 1.500 catecismos distintos y de los más alejados países y lenguas que tengo en mi colección, reunida poco a poco con la ayuda de misioneros y misioneras fuera de España. Y la ayuda de amigos que viven fuera de nuestro país. Así he hecho mi colección muy amplia, que creo es una de las más extensas.

Entre estos libros curiosos yo tengo dos joyas: un catecismo católico chino editado, para sorpresa de mis lectores, en el año 1983 cuando gobernaba allí Mao-Ze-Dong, y otro anglicano de esa época, los dos firmados con una dedicatoria por un obispo católico y otro anglicano. Que hago leer, a un amigo chino que vive en España para darme cuenta de que no saben nada del concilio Vaticano II.

Y también me mandó otro misionero en África del sur un catecismo escrito en la lengua más antigua allí, el suahili.

Añadamos ahora el cerrado catecismo del Oblato de María Inmaculada Padre Lemius, con su Catecismo del Modernismo en el que pone a caldo cualquier idea renovadora de la teología, teniendo en cuenta la cultura moderna. En cambio es ejemplar la pequeña, pero sabrosa «Initiation Catholique» del filósofo jesuita francés Padre Valensin. Intenta exponer lo esencial de la doctrina cristiana en su vertiente católica, explicada de acuerdo con una moderna filosofía, como la de Kant, distinguiendo el fenómeno y el noúmeno.

Se tradujo al castellano en 1957, siete años después de la edición francesa. Y, al hablar de la transustanciación, la explica así: «no se interprete como si se dijera: una vez consagrado el pan, no subsiste nada en él, aunque parezca lo contrario. Este ilusionismo no tiene nada que ver con el dogma, pues la teología bajo el nombre de apariencias designa las

realidades que pertenecen al pan. En la terminología filosófica moderna se podría expresar el efecto de la consagración de la siguiente manera: el pan y el vino sin perder ninguna de sus propiedades, o lo que viene a ser lo mismo, sin que ningún cambio se produzca en ellos en el plano fenomenal, han dejado de ser en el plano metafísico lo que eran; en este plano Jesús mismo se ha hecho presente de una manera misteriosa». Y respecto a la misa señala: la explicación que la misa es un sacrificio no pertenece al dogma, procede de la aplicación del razonamiento a una realidad dogmática; y otros teólogos dan otras explicaciones. Y «auténtico» significa: «hecho por un ministro cualificado». Y añade «el cristianismo guarda, en medio de las peores tristezas un fondo de alegría, que constituye su serenidad». Y «quien quiera ser cristiano debe saber que no ha de esperar de la Religión ninguna ventaja de orden temporal, que no conseguirá más éxito en sus empresas, que no estará más al amparo de accidentes o del sufrimiento».

A este catecismo habría que añadir otros igualmente buenos, como los del sacerdote suizo Zundel, que enseña que Dios no es otra cosa que «un más allá interior siempre presente; alegría de todas las cosas... Es la atracción universal, siempre presente, ejerciéndose en todas direcciones: Belleza, Amor, Silencio, Justicia... (Pero) no podemos explicar a Dios ni lo que hace ni lo que permite». T, ¿el alma? «es el espacio interior» Y ¿el pecado?: «el no ser, lo irreal, lo negativo».

Y el catecismo filosófico, acomodado a los niños, del pensador católico francés Jean Guitton, que no tiene nada que ver con la teología romana del Vaticano actual. Llama a este catecismo: «Mon petit catechisme», escrito en forma de diálogo, intentando describir las verdades antiguas y eternas con un lenguaje moderno.

Interesante, pero menos que el de Zundel.

A estos catecismos habría que añadir igualmente otros como el gallego «Catecismo del labriego» en su edición castellana, y en gallego «O catecismo do labrego» del año 1889. O el escrito en la lengua asturiana, el bable, que se llama «Ctecismu del Llabrador» escrito en 1891. Los dos escritos en forma dialogada como corresponde a un catecismo al uso. O el no-creyente de Felipe Carretero: «Catecismo de la doctrina socialista», publicado de 1928 en su sexta edición; y que, siguiendo el estilo de preguntas y respuestas de un catecismo religioso, expone su creencia atea y socialista. Y, por último, «El catecismo de la doctrina humorística» del humorista P. García, editado en este año 2004.

Éste es el resumen con los pros y contras que hemos visto en los catecismos, a través de los siete últimos siglos que es cuando realmente se han difundido.

BIBLIOGRAFÍA

ALAIN: *Charlas sobre educación*. Madrid, Losada, 2002.

CAPITÁN DIAZ, A.: *Los catecismos políticos en España (1808-1822)*. C. Ahorros de Granada, 1978.

FREINET, C.: *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia, 1979.

GINER de los RIOS, F.: *Ensayos sobre la educación*. B. Aires, Losada, 1945.

JUNGMANN, J. A.: *Catequética*, Barcelona, Herder, 1957.

LÁPLE, A.: *Breve Historia de la Catequesis*. C.C. Madrid, Salesiana, 1978.

MARITAIN, J.: *Pour une philosophie de l'education,* anteriormente *L'education á la croisèe des chemins*, París, Egloff, 1947.

MATHEWS, G. B.: *El niño y la filosofía*. México, FCE, 1980.

MIRET MAGDALENA, E. y SÁDABA, J.: *El catecismo de nuestros padres*. Barcelona, Plaza y Janés, 1998.

MIRET MAGDALENA, E.: *Por una nueva educación religioso-moral*, La Coruña, Adara, 1976.

RAHNER, K.: *Diccionario Teológico*. Barcelona, Herder, 1986.

RESINES, L.: *Historia de la Catequesis en España*. Madrid, C.C. Salesiana, 1995.

– *La Catequesis en España. Historia y textos*. Madrid, BAC, 1997.

— *La Fe maltratada*. Valladolid, Ed. Luis Resines, 1988.

RICHÉ: *De l'education antique*. Paris, Flammarion, 1968.

CINE Y EDUCACIÓN SOCIAL

Mª CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ*

RESUMEN. El presente artículo trata de demostrar cómo el cine puede ser un elemento claramente formativo, además de un apoyo metodológico en la intervención pedagógica y hace incidencia en algunas profesiones que pueden aprovecharse del séptimo arte como soportes de complementación profesional.

La historia y desarrollo del cine como arte e industria y la pléyade de directores que han hecho películas que ayudan a la conformación de una escala de valores son argumentos suficientes para que podamos contar con el cine como un recurso didáctico para hacer una pedagogía más acorde con la realidad de los tiempos que vivimos.

ABSTRACT. The object of this article is to show how the cinema, apart from being a methodological aid in pedagogical intervention, may constitute a clearly formative element. The article also refers to certain careers that may take advantage of the cinema by using it as a teaching aid.

The history and evolution of the cinema as an art and industry, and the outstanding group of directors whose films help to give form to a set of values, are reasons enough to consider the cinema as a teaching aid, so that the pedagogy put in practice may be more in line with the reality of the times we live in.

Mi vocación más auténtica creo que es representar cuanto veo, siempre que me impresione, me fascine, me sorprenda.

Federico Fellini

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Si fuera necesario justificar la relación entre el cine y la Educación Social, empezaríamos por recurrir a los que se podrían considerar los elementos más visibles y exteriores de la misma; de una parte, a la enorme relevancia que ambos han tomado en un período de tiempo reciente; de otra, a su incidencia socializadora en sus respectivos campos. En cambio, encontraríamos nexos más profundos atendiendo, con respecto al cine, a su potencialidad

(*) Universidad de Vigo.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 205-228
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

educadora en un sentido amplio e informal; y, con respecto a la Educación Social, en la conveniencia de intervenir con medios formativos no convencionales.

El cine, como trataremos de mostrar a continuación, es el arte social de nuestro tiempo. También a la Educación Social se le podría asignar, en el ámbito educativo, esa caracterización social de nuestro tiempo. Sin minusvalorar la trascendencia de cuanto se hace dentro de los sistemas educativos, a la Educación Social le viene correspondiendo el reconocimiento de una importancia cada vez mayor. En la actualidad, se ha superado la visión de la educación como la de un fenómeno circunscrito a una etapa de la vida de las personas y vinculado solamente a unas instituciones que, además, en demasiadas ocasiones, están absorbidas en exceso por la educación permanente. Por eso la Educación Social se manifiesta como el enfoque actualmente imprescindible a fin de que la educación responda a las amplias necesidades que plantean nuestras sociedades.

A su vez el cine ha protagonizado la revolución que ha supuesto la superación de la lectura / escritura como prácticamente el único vehículo de información / comunicación y el paso a una cultura fundamentalmente audiovisual, especialmente a partir del refuerzo que han supuesto la televisión y, cada vez más, las nuevas tecnologías. De ahí que nos propongamos abordar el análisis de las características que hacen del cine un agente educador, y también un recurso de aplicación imprescindible en el ámbito educativo, especialmente en la educación no formal.

CARACTERÍSTICAS DEL CINE EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD ACTUAL

Como hemos expresado, el cine es el arte social de nuestro tiempo. Ello es debido no sólo a que en él se juntan diversas artes hasta convertirlo en un arte total, sino también al interés y aceptación que suscita en cualquier parte del planeta y entre personas de cualquier edad o condición. Es lo que ha resaltado Hauser que ya consideraba superadas las resistencias que inicialmente pudieron tener ante él algunos círculos elitistas:

> Se evidencia un cambio de opinión desde los inicios del cine cuando se interpretaba como amenaza por un reducido colectivo de intelectuales al dudar sobre el valor formativo y cultural de lo popular, que se mantenían fieles al poder de la literatura y las artes mientras valoraban las películas como meros y superficiales pasatiempos. Aunque sigue permaneciendo alguna tendencia en esta línea, el cine ha ofrecido auténticas muestras de arte a toda la población, al margen de su capacidad o edad y desde las más variadas zonas y culturas del planeta. Hoy el cine se valora de arte y de social en su totalidad, incluso hay quien lo cataloga como arte del siglo XX[1].

Hoy día es innegable su condición de arte, y no es menos cierto que en la actualidad uno de los rasgos que caracterizan a nuestra sociedad es la omnipresencia en ella de lo audiovisual. Y dentro del mundo audiovisual es justo destacar la importancia del cine. Calificado como séptimo arte ha logrado constituirse no

(1) A. HAUSER: *Historia social de la literatura y del arte*. Barcelona, Labor, 3 vol., 19ª edición, T. III, 1985, p. 289.

sólo en un medio de distracción, extendido a todo lo ancho de la tierra, sino que, tanto por las demandas de sus espectadores como por la ambición de sus creadores, ha llegado a ser una muestra donde observar, analizar y comprender nuestro mundo. En el cine aparecen la mayor parte de sus rasgos, ya sean comunes o extravagantes, reflejo de la realidad o producto de la imaginación de las personas, pero, precisamente por ello, en él encontramos una reproducción tan fiel de la existencia, las pasiones y los sueños de la humanidad actual. No es de extrañar, por lo tanto, que se la estudie a través de él.

Continuando con esta idea, queremos subrayar que por ello el cine es probablemente el arte más social. A diferencia de otras artes en las que cuenta más la individualidad del artista, en el cine, desde el momento inicial de su gestación, está presente el gran número de personas a las que se destina la película. Sin duda es una peculiaridad suya la unión de creación artística, función comunicativa y forma de producción más cercana a una factoría industrial que al taller o al estudio de un artista. Precisamente una de las grandezas del cine radica en que, sin renunciar a las más elevadas exigencias del arte, trata de llegar al máximo número de personas al margen de su formación cultural (Leigh, 2002). Y legítimamente puede enorgullecerse de haber sido aceptado tanto por las élites como por las masas populares.

En esta clave se comprende su conexión con una característica social muy propia de nuestra época: nuestra sociedad es una sociedad de masas. En nuestro tiempo se ha producido no sólo el acceso de las masas populares a la vida pública, merced a la creciente participación en la vida política y social, sino que esas mismas masas se han convertido de forma progresiva en público indiscriminado que accede a una serie de medios nuevos.

Si buscásemos las razones que le han permitido este logro en relación con la sociedad y, a su vez, no dejásemos de considerar que nuestro objetivo final es relacionarlo con la educación, debiéramos acudir a algunas de sus características principales. Entre ellas, nos parece destacar, en primer lugar, el solapamiento de sus funciones. Como ya ocurriera con el teatro y, más en general, con la literatura, el cine se presenta –(¿humilde o astutamente?)–, como si sólo pretendiera distraer, divertir, llenar espacios de ocio, para subliminalmente pasar a trasmitir ideas, aflorar reflexiones, provocar sentimientos, modelar comportamientos.

Ciertamente el cine entretiene, distrae, divierte y muchas personas no buscan más en él. Pero que no busquen no quiere decir que no encuentren o comprueben que, además de lo primero, el cine les inculque ideas, influya en sus conductas o logre que se identifiquen con determinados valores. Y su repercusión es mayor porque lo hace sin dejar de ser atrayente pues demasiado bien sabe que al cine se acude libremente, no por obligación y que si pierde su faceta atractiva, dados sus altos costos, no podrá subsistir.

Como ya ha señalado Tarkovski (2002, pp. 44-45), el éxito del cine estriba en conseguir llevar a cabo estas funciones ofreciéndonos un mundo ficticio, reconstruido pero tan similar al que vivimos, tan creíble, que nos induce a olvidarnos de que cuanto vemos en la pantalla no es la realidad sino un entramado artístico hábilmente elaborado. En ello reside la enorme capacidad de manipulación que posee el cine, de hacernos percibir un mundo utópico como si ya realmente existiese; y su gran éxito consiste en lograr que no sólo no rechacemos su pretensión, sino que la busquemos y la aceptemos con agrado. Para este autor la explicación se basa en todo lo que el cine

ofrece a las personas a cambio de su entrega confiada.

Aún así, a pesar de su ingenio, de su dominio y hasta de su manipulación, las personas desean ver cine porque por medio de él se recrean, van más allá de lo conocido y establecido, se vuelven libres, se acercan a lo humano y confían en la vida; para vivir y sentir con el cine, desde la risa hasta la tristeza, desde el amor hasta el odio, desde el gozo hasta el dolor, desde el valor hasta el temor, desde el éxito hasta el fracaso.

Y es que el cine obtiene la aceptación social porque conecta con dimensiones plenamente personales, con el interés que les mueve para superar cualquier obstáculo y aspirar a todo lo humano en un alto grado. Es aquí donde se ubican también algunas de las principales posibilidades del cine en orden a la educación. El cine profundiza, plasma o analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Y lo hace con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones y cambios de actitud. (Mitry, 1990; Casanova, 1998).

Cuanto venimos diciendo nos lleva de la mano a la consideración de la que querríamos destacar como una segunda característica del cine. Se trata de su ambivalencia, de su carácter bifronte. Posiblemente por ello se nos viene reclamando a los educadores que asumamos como imprescindible la formación para el cine, para el lenguaje audiovisual. Dada la fuerza con la que ha irrumpido en un mundo donde la información llegaba casi exclusivamente a través de la escritura y a un grupo limitado de la sociedad, es comprensible que el cine haya provocado en unas personas una aceptación plena y en otras un rechazo absoluto. Umberto Eco plasmará esta bipolaridad contraponiendo las actitudes que él califica como propias de *apocalípticos* o de *integrados,* pues si los unos sólo ven males sin fin que advienen de forma inevitable con la nueva cultura audiovisual, los otros la asumen como si de un fenómeno natural se tratase. Él nos previene y nos urge a imponernos una actitud crítica y reflexiva –en definitiva, personal– si queremos conservar nuestra autonomía y capacidad para pensar y decidir, si queremos evitar que se queden anuladas por la enorme capacidad de seducción con la que nos llegan los mensajes a través de los medios audiovisuales:

> La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis[2].

Y es que en la actualidad, por lo general, la información nos llega a través de las imágenes más que de las palabras de forma que hemos de considerar que en ella se ha producido un cambio en la jerarquía de los sentidos. Hoy prevalece lo que se ve sobre lo que se lee. Por eso han surgido voces como las del filósofo George Steiner en defensa de la lectura y de la memoria cultural o advertencias sólidamente justificadas acerca del peligro de desvertebración entre la cultura, la información y la educación, como las del lingüista Rafaéle Simone (2001).

Reconociendo el valor de estos pensamientos y la importancia de sus llamadas de atención, nos parece más oportuno

---

(2) U. ECO: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen, 1977, p. 367.

que los educadores no pretendamos erigirnos en nuevos Josués que persigan detener el movimiento de un astro, sino aprovechar las virtualidades formativas que ofrece el cine (Richmond, 1991; Urpí, 2000, p. 587). En este sentido, habría que destacar la capacidad de la persona para pasar de ser espectador a convertirse en coprotagonista, como tan bien ha narrado Woody Allen en su película *La Rosa Púrpura del Cairo* (1985).

Si esto fue así desde los inicios del cine, con la extensión de la televisión y su presencia a veces multiplicada en los hogares, casi como un miembro más de la familia y, en muchos casos, el principal interlocutor en el interior de ella, se ha conseguido una mayor familiaridad con el mundo de la imagen con la que se convive e interactúa. Gracias a ello ha disminuido la pasividad y el espectador, como señalábamos antes, se ha convertido en *coprotagonista interactivo.* Pero al igual que la pedagogía activa alcanza más profundamente sus objetivos que aquélla otra que impone una sumisión pasiva, esta nueva forma de llegar el cine intenta con mayor eficacia trasmitir sus mensajes y que se asimilen las actitudes y valores que le acompañan.

Para lograrlo, el cine recurre a todas las posibilidades que encuentra en las técnicas que emplea pues en él toda la importancia de la técnica tiene que estar dirigida en función del proceso de comunicación con el espectador. Lo que pretende el director de una película es que éste se sienta comprometido, que vea reflejada en la pantalla su visión de la realidad. (Dios, 2001, pp. 17-20; Alegre, 2003). De este modo, se obtiene un momento de convivencia mágica, un situarse en la personalidad del otro.

Subrayamos, como una tercera característica, la capacidad del cine para ser a la vez social e individual. El cine no nació en un reducido cenáculo y nunca ha pretendido limitarse a minorías selectas. Desde su origen se orientó hacia toda clase de personas. No es casualidad que entre sus primeras filmaciones estén la salida de una estación o de una fábrica, es decir, masas de gente. Con ello se manifestaba su vocación desde el principio de no ser una espectáculo elitista. Asimismo, se proyectó en locales que pronto buscaron dotarse de los medios técnicos precisos para reunir a grupos numerosos de personas. También muy pronto se inclinó a medir el éxito de sus filmes, no tanto por los juicios de sesudos y aquilatados críticos sino por el número de espectadores que habían asistido a su proyección.

La importancia de este carácter social, incluso sociológico, no debería hacer que se olvide que el cine es fuertemente individual o, mejor aún, personal. El cine es visto simultáneamente por muchas personas, pero sin por ello dejar de pretender comunicarse con cada una de ellas. Cuantos han estudiado el carácter de la comunicación cinematográfica han tenido que resaltar su capacidad para potenciar los sueños, los temores, las esperanzas de cada uno de los espectadores. Sus formas concretas, absolutamente reales, que el espectador relaciona con su mundo habitual, no le impiden avivar la imaginación y fomentar una sensación de libertad, de liberación de una vida en demasiados casos gris y anodina. Se reconoce con los protagonistas del film más allá de la pantalla y terminan por identificarse con las estrellas cinematográficas y compartir sus problemas y hasta su vida tal como los conocen a través de los medios de comunicación. De este modo, el cine potencia la personalidad de los espectadores y facilita que asuman y proyecten aspectos de ella que de otro modo permanecerían ignorados adormecidos en el inconsciente.

Por eso el cine constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Hay una

constante interacción entre cine y sociedad de modo que las tendencias, los gustos, las inquietudes, las ambiciones de ésta se reflejan en la producción cinematográfica, pues lo particular y lo general acaban estando presentes en la filmografía de una sociedad o de una época. Basta considerar los argumentos y los temas de las películas que se han producido en un período de tiempo determinado para poder encontrar como una reproducción de la sociedad que lo ha vivido. Y es que el cine se esfuerza por conseguir que la sociedad se identifique con sus filmes, se apropie de ellos, los haga suyos y para ello hace que tanto los grandes problemas como los pequeños, los que afectan a masas o a individuos se encarnen en la pantalla con lo que se produce una relación en una doble dirección: el cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca a sí misma en los filmes y los haga suyos. En este sentido, nos vienen al recuerdo recientes filmes como, *11 de septiembre*, (Loach, 2001); *El Pianista*, (Polanski, 2002); *Te doy mis ojos*, (Bollaín, 2003); *Mar adentro,* (Amenábar, 2004) y tantos otros.

De ahí que la asistencia de los espectadores se convierte en un auténtico barómetro de la vida de esa sociedad. Es decir, permite que las personas conozcan y se sumerjan en los grandes y pequeños fenómenos sociales y también nos muestra hasta qué punto la sociedad se identifica con ellos.

No quisiéramos terminar este apartado en el que hemos tratado de caracterizar al cine en orden a su relación con la Educación Social sin referirnos de un modo especial a su valor como medio de comunicación y como arte. El cine es un medio de comunicación basado fundamentalmente en la imagen. Por lo tanto, se requiere el conocimiento de unos códigos para captar toda la riqueza comunicativa que nos trasmite.

Si estudiamos la evolución del cine y nos fijamos en la importancia que se concede a la forma de configurarse la imagen, advertiremos que en el último tercio del siglo pasado, posiblemente por influencia de la lingüística, hay un fuerte cambio en la interpretación de los diferentes elementos de la imagen. Por eso se hace imprescindible estudiar esos elementos, su función, los códigos que se encuentran en su base a fin de una interpretación adecuada del filme. Es la *gramática* del cine que hábilmente utilizan los creadores para alcanzar sus objetivos y que paulatinamente van dominando los espectadores.

Y, por encima de todo, hay que resaltar la imagen. Como hemos señalado, estamos en una época donde predomina la comunicación a través de la imagen. Una imagen potenciada por todo lo que la creatividad del director es capaz de vincular a ella, es decir, además del movimiento, la luz, el color, el enfoque y demás componentes propios de la imagen, los elementos sonoros, como palabras, música, ruidos y hasta silencios. Destaquemos, además, que ya no sólo es en las grandes y sofisticadas salas de cine donde los filmes logran toda su efectividad. Actualmente, recursos técnicos (pensemos por ejemplo en los denominados *Home cinema*) dotan a una habitación de cualquier hogar de casi el mismo ambiente que el de una sala de proyección.

No quisiéramos dejar de mencionar una idea que consideramos como recurrente en diferentes estudios sobre la sociedad actual y los medios audiovisuales. Se trata de poner de relieve que éstos forman un conjunto y como tal se han convertido en un componente de nuestras sociedades sin el cual sería prácticamente imposible comprender a nuestros

entornos sociales y su forma de funcionar y existir. El cine, la radio, la televisión y demás medios audiovisuales son ya imprescindibles (Touriñán, 1999; Freedman, 2002; Esteve, 2003). Podemos decir que la forma de comunicación característica de nuestra época se basa en la imagen y que, gracias a ella, el cine ya es con todo derecho un medio de comunicación, con todas las propiedades características de los mismos.

Ahora bien, el haber resaltado la vinculación del cine a los medios de comunicación social no puede hacerse menoscabando su condición fundamental de arte. Incluso hay que decir que en él se compendian, de una parte, las diferentes formas artísticas que la humanidad ha ido desarrollando a lo largo de los siglos, de otra, es un arte capaz de seguir asimilando nuevas aportaciones artísticas. A los grandes realizadores cinematográficos hay que reconocerles, además, su tesón constante por preservar el carácter de arte global del cine por encima de los condicionamientos del género novelístico, que en algunos momentos ha soportado, y lo que es más difícil, la presión que ejercen sobre él la industria y el mercado cinematográfico. En la producción de una película es imposible no prestar atención a la rentabilidad y, por lo tanto, a la demanda del mercado. Pero el gran mérito de los realizadores está en no sucumbir ante ella, en no renunciar a la búsqueda de una estética que se caracteriza por el dinamismo, por buscar en el movimiento de las imágenes una representación de la vida a partir de sus grandes coordenadas, el espacio y el tiempo. (Hueso, 1998, p. 20; Benet, 2004).

Como conclusión de este apartado señalaríamos lo que ha sido la línea que lo ha recorrido: la relación sustancial que une a cine y sociedad. Las manifestaciones humanas, especialmente las artísticas, son, en gran parte, una proyección y una manifestación de la percepción social de unas personas: guionista, director y actores. En el cine esa proyección y manifestación asume un carácter social. Es cierto que, con anterioridad al cine, el teatro había buscado este mismo carácter y bastaría recordar el teatro clásico, especialmente las tragedias griegas, los autos sacramentales o, más recientemente, el teatro social (Úcar, Cortada y Pereira, 2003). El cine, en este sentido, ha seguido el mismo camino que el teatro y procura devolverle a la sociedad lo que en ese momento vive. Lo hace después de convertirlo en arte, en sublimarlo a partir de la belleza, el sentimiento, las ideas, el atractivo de sus grandes protagonistas o el rechazo de quienes representan conductas reprobables. El cine es industria y es arte. Sin su dimensión industrial no habría obtenido relevancia social pero si hubiese dejado de ser arte tampoco habría conquistado y mantenido el apoyo y reconocimiento de la sociedad.

Por lo tanto, como conclusión a este apartado, convendría resaltar la fuerte caracterización del cine como social y de esta forma enlazamos con la finalidad global de estas páginas, la conveniencia de relacionar la Educación Social con el Cine.

CINE COMO EDUCACIÓN SOCIAL

Una vez precisado el concepto de Educación Social, dedicaremos este punto al análisis de los beneficios sociales que reporta el cine y la necesidad de una formación cinematográfica; finalmente presentaremos la que para nosotros constituye desde hace tiempo una profunda convicción personal, la posibilidad de combinar cine y educación social.

En relación con el sentido de la educación no formal, recordaremos que, desde el lenguaje pedagógico internacional,

desde hace tiempo se ha asociado *no formal* a una perspectiva altamente positiva de la educación. Concretamente se la ha relacionado con aquella perspectiva que rompe las barreras de la lógica estructura administrativa a la que está ligada la educación formal puesto que se encuentra sometida a las directrices de la oficialidad y, en gran parte, de la obligatoriedad.

Coincidimos con el Profesor Gonzalo Vázquez, entendemos que *educación no formal* es *toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños*. (1998, p. 12).

Como es sabido, la educación no formal abarca una serie de ámbitos de actuación educativa (alfabetización, educación de adultos y personas mayores, formación laboral, ocio y tiempo libre, educación para el consumo, educación para la salud, educación urbana, educación ambiental y la conservación del patrimonio, animación sociocultural e intercultural, educación familiar, educar para los derechos humanos, medios de comunicación y desarrollo humano, etc.) que permiten hacer realidad aquel principio de que la educación es una tarea que prosigue después de la escuela y que afecta igualmente a quienes no han podido ir a ella (Ortega, 1999; Trilla, 2004). Pero sin olvidar que la educación no formal tiene hoy el necesario papel de complementar la educación formal escolar, la cual, lógicamente, no puede atender todas las dimensiones de la compleja educación actual.

Como tantas veces se ha destacado, la prolongación de la esperanza de vida junto con los cambios tecnológicos, económicos y sociales exigen que el aprendizaje y la educación no se limiten al tiempo, más o menos extenso, de la escolaridad primaria, secundaria y superior. En su lugar, hoy hablamos de la educación como proceso permanente vinculado a la mejora de las condiciones de vida de los individuos y las comunidades. (García Carrasco, 1997; Delors, 2001; Requejo, 2003).

Por otro lado, constatamos que nos encontramos en una sociedad marcada por el exceso de información, donde cobra una importancia excepcional la capacidad de seleccionar los conocimientos y de generar a partir de ellos sabiduría. El exceso de la información y la omnipresencia de lo audiovisual exigen el compromiso de la educación con la empresa de lograr una ciudadanía formada e informada ante una cultura escrita y audiovisual.

Añadamos, además, que, en la sociedad actual, dada la vertiginosidad como acontecen los hechos, resulta difícil, por no decir imposible, su total asimilación y comprensión, por lo que se recomienda la función selectiva de ciertos contenidos atendiendo las necesidades e intereses de cada persona. Igualmente, es conveniente que los contenidos aprendidos se asimilen acompañados de una amplia gama de experiencias cognitivas, afectivas, procedimentales y morales; experiencias que deben estar impregnadas de artes, de diversas corrientes de pensamiento, de ciencia, de tecnología, de cultura, de costumbres, de tradiciones, de valores, etc. Nos situamos ante un currículo donde coinciden la inteligencia, la racionalidad y la creatividad humana. Sin duda, éste sería uno de los retos de la actual pedagogía, conseguir vínculos entre las culturas y los sujetos, enjuiciando de forma activa las informaciones básicas que la persona acoge del medio, transformándolas, adaptándolas, actuando y enriqueciéndose de acuerdo a ellas.

Una de las principales consecuencias de lo recién expuesto es que el analfabetismo de las sociedades futuras estará

asociado no a la falta de información sino a su exceso:

> La información se extenderá cada vez más por cauces comerciales y a través de instituciones de enseñanza, (...) Pero el proceso educativo no se paralizará en el tratamiento de la información para generar conocimiento sino que habrá de avanzar hacia la interrelación de esos conocimientos para generar sabiduría. Si con la información sola podremos distraernos y con el conocimiento podemos transformar nuestras condiciones de vida, en cambio con la sabiduría podremos orientar y dar sentido a lo que denominamos vivir. En una sociedad compleja como en la que estamos, la interrelación entre los ámbitos de la información, del conocimiento y de la sabiduría marcarán los verdaderos grados de la promoción educativa del futuro[3].

Como consecuencia, recogemos la aguda puntualización de Janer:

> La gran tarea de la educación, tanto para los ámbitos formales como no formales, se encuentra enmarcada por el dilema de o bien definir de nuevo los objetivos de la escuela y demás agentes sociales, (...) o bien podemos llegar a construir una sociedad de mafiosos y sectaria, dirigida a la confrontación civil. Nos hemos de enfrentar al quehacer de educar a fin de ser capaces de existir en la pluralidad y en la diferencia. El reto que hemos de afrontar no consiste en sólo existir desde la diferencia sino también desde el pacto social que la convivencia comporta[4].

Es más, este reto, como señalan Bartolomé y Cabrera (2003) obliga a la construcción de una ciudadanía intercultural en donde los ciudadanos tienen que ser activos y para ello deben desarrollar y aprender unas habilidades y unas competencias que les darán oportunidades de desarrollar su compromiso democrático y participativo.

Y todo ello a partir de esa doble forma de entender que ha hecho necesaria la superposición de la cultura audiovisual a la que venía apareciendo tradicionalmente como la única y que ha reclamado Sartori (1998) en acertada expresión: entender mediante conceptos y entender a través de la vista han de combinarse en una suma positiva, reforzándose o al menos integrándose el uno en el otro. Así pues nos sumaríamos a la tesis de este autor de acuerdo con la cual la persona que lee y la persona que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual, están destinadas a sumarse en una síntesis armoniosa.

Ambas colaboran en una misma función, la formación de la persona, incrementar sus posibilidades y capacidades para comunicarse, para recibir lo que manifiestan otras personas y también expresarse ella misma. De ahí nuestra insistencia en solicitar que las nuevas generaciones no sólo se preparen para formarse a través de una cultura escrita sino también de una cultura audiovisual. Tal como se presenta, casi omnipresente, sería lamentable no aprovechar todas las posibilidades que ofrece para la formación estética, emocional, moral, en una palabra, global de la persona.

Por lo tanto, el cine puede convertirse en una importante ayuda para la

(3) F. SANZ: «El futuro de la educación social», en *Revista Educación*. Número extraordinario. Educación y futuro, (2002), pp. 146-147.

(4) G. JANER: «Representación del mundo y conflicto moral», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Educación y futuro, (2002), pp. 11-12.

humanización de la sociedad y el desarrollo de las personas pero no quiere decir que éste se reciba ingenuamente, de forma meramente espontánea y acrítica. Es demasiado fuerte su presencia y son muy valiosas las posibilidades que ofrece como para rechazarlo, pero también demasiado su poder como para entregarnos a él sin ninguna cautela. Por eso es conveniente ser conscientes de su influencia y desarrollar las capacidades que la persona tiene para beneficiarse del cine y también para situarse ante él como un sujeto independiente capaz de superar una actitud de aceptación espontánea y gregaria.

Todo pues apunta a la necesidad de una capacitación para la lectura audiovisual. De forma similar a como ocurre con el lenguaje escrito, se produce una relación entre el receptor-espectador, el emisor-director y texto-mensaje audiovisual. Recibir un mensaje audiovisual implica comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado. Ahora bien, la riqueza y la calidad de la recepción de ese mensaje dependerán no sólo de la intención del emisor y de las características del mensaje sino también de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador. La lectura precisa de conocimientos, habilidades y capacidades que nos permitan desarrollar estrategias que ayuden a interpretar el significado que conlleva el mensaje. Sin ellas, no lo lograremos o lo haremos de una forma más mediocre y defectuosa. De ahí la importancia de contar con un mínimo bagaje de conocimientos técnicos que nos ayuden a captar los aspectos formales de los que se ha servido el director para organizar lo que estamos viendo y comprender su función. Sólo así estaremos en condiciones de establecer unos juicios valorativos sobre los resultados estéticos y narrativos que se han perseguido por medio de estas aplicaciones tecnológicas.

En el caso del cine hay que resaltar además su carácter global, la pluralidad de dimensiones que contiene. Así, conjuga el lenguaje verbal y no verbal, constituyendo un medio de expresión total; es una verdadera obra de arte, ya que se alberga una demostración creadora y comunicativa; es un instrumento de transmisión de conocimiento, dado que oferta diversidad de capacidades informativas. De ahí que para nosotros la enseñanza con, por y desde el cine representa una exigencia social. Y no sólo para la formación de la persona, sino porque además el cine también es una alternativa de ocio y recreación personal.

Ante lo expresado hasta aquí cobra más importancia a la hora de dar alguna respuesta a los comentarios, que a menudo se escuchan, acerca de que las actuales generaciones se mueven entre escenarios caóticos, que navegan sin rumbo ante imágenes equivalentes sin ánimo de discriminarlas pero con efectos de empobrecimiento cultural y emocional. Cuando, por el contrario, se precisa incrementar su concentración, su atención, su paciencia, su capacidad interactiva y abstracta, no tanto impresionista, imaginativa y emotiva. Pensamos que se debería comprobar la exactitud de estas valoraciones para actuar pedagógicamente a fin de integrar dentro de los contenidos educativos a todo el mundo de las imágenes, a la lectura y comprensión de la imagen cinematográfica y aprovechar así toda su virtualidad educativa. (Rodríguez Neira, 1999, pp. 50-51; Mierieu, 2004; González, 2004; Pereira y Urpí, 2004).

Y puesto que las nuevas generaciones forman parte ya de un mundo audiovisual, no se trata sólo de formar *para el cine,* sino que hay que formar a los educandos también *con el cine*. Podemos afirmar que ningún medio cultural va a estar tan presente y accesible en la vida de una persona como el cine, lo audiovisual. Y

para dar mayor fuerza a nuestro deseo de preparar a los educandos por medio del cine, queremos insistir en que pocos medios nos ofrecen la riqueza formativa que éste reporta.

Como puede deducirse, el cine no es otra cosa que una producción cultural y como tal puede contribuir constantemente a la formación de la persona. Desde luego en lo referente a su formación estética; pero también en lo moral y en los valores; y de un modo especial cuando se busque formar en un sentido global y unitario. (González Lucini, 1996; Muñoz, 1998; Alonso y Pereira, 2000; Escámez y Gil, 2001; Pereira, 2005).

Antes de terminar este apartado quisiéramos detenernos en la idea de que la formación cinematográfica conlleva un conocimiento de las convenciones y códigos de la narrativa audiovisual y un entendimiento del mundo fílmico.

No se puede ignorar que sólo aquellos espectadores más familiarizados con las técnicas, estilos y géneros cinematográficos, pueden reconocer las estrategias de significación que hay detrás de cada elemento del cine y apreciar toda la complejidad que encierran. Por tanto ellos se sentirán mucho más realizados, serán más personas, al comprobar esta formación. Y, por el contrario, quienes carezcan de ella no sólo verán reducidas las posibilidades de formarse a través de este medio, sino que incluso podrán ser objeto de dominio y manipulación por parte de quienes posean gracias a lo audiovisual un poder tan grande de comunicación e incluso de inducción. Esto es lo que han puesto de manifiesto muchos autores y por eso hemos traído el testimonio de uno de ellos:

> La mejor forma de relacionarnos con un mensaje audiovisual, de comprenderlo e interpretarlo, es acercarnos a él dominando sus aspectos formales, los códigos de cuantos elementos utiliza ese mensaje (imágenes, signos escritos, voces, música, efectos sonoros...). Nunca debemos olvidar que cualquier mensaje filmado, hasta el aparentemente más sencillo, ha pasado por la elaboración de la cámara y ha sido reelaborado durante el montaje. En este sentido, todo montaje audiovisual se ha producido siguiendo todas las convenciones y códigos propios de la narrativa audiovisual[5].

En la actualidad, el cine se entremezcla con los acontecimientos de la vida cotidiana, nos puede proporcionar la idea de que conocemos toda su estructura básica de funcionamiento, cuando esto es imposible de alcanzar sin un aprendizaje. El hecho de contemplar películas no supone aprovechar todas sus posibilidades, ni mucho menos. La comprensión del cine requiere su aproximación continua, especialmente si se intenta un entendimiento del mundo cinematográfico. Dada la existencia de este desconocimiento generalizado, se precisa adiestramiento y sobre todo, formación en la reflexión, en el conocimiento y en el juicio crítico; diríamos que no sólo consiste en entender el mensaje del film, sino también criticar, reaccionar, transformar todo lo que reporta.

Finalmente, como conclusión de este apartado recordar la conveniencia de vincular el Cine a la Educación Social. Son muchas las razones en las que se podría apoyar este aserto pero, de entre ellas, destacamos que se trata de un medio de formación y comunicación genuinamente no formal. Y es importante, y en ocasiones hasta necesario, que los medios

(5) C. ROMEA: «Lectura a cinco bandas» en, *Comunicar*, 2001, pp. 71-78.

formadores a los que se recurra en la Educación Social no queden asociados automáticamente a lo escolar, sino que, por el contrario, aparezcan netamente diferenciados.

Igualmente, subrayamos la enorme capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo, vivo, real de acontecimientos y sucesos sociales. El cine no sólo llega a la inteligencia de las personas, sino también conecta con sus emociones, para generar motivaciones y para facilitar el compromiso de las personas con el cambio.

Y por último, que el cine es también un instrumento rico para la formación inicial y permanente de educadores sociales. Si lo que hemos expresado en el párrafo anterior puede servir para animar al uso del cine en la Educación Social, ahora destacaríamos que donde logra su máximo sentido es en la formación de educadores sociales. Las películas conectan con la parte individual y social de las personas y les ayudan a su crecimiento personal y profesional. Pero además, en el caso de educadores sociales –ya sea en preparación o en ejercicio– les permiten conocer y reflexionar sobre la realidad, constatar las circunstancias por las que muchos seres humanos pasan, reaccionar desde la totalidad de su personalidad y motivarse para prepararse y comprometerse con las personas que serán objeto de su acción educadora. Sin duda, determinadas películas pueden llegar a ser un medio eficaz para que futuros educadores sociales no sólo conozcan problemas, sino que se sensibilicen con ellos, los vivan, capten su dimensión real, humana y quieran comprometerse a trabajar en su mejora o solución.

El gran proyecto que hay detrás de la educación social es el cambio de la sociedad (de todos y cada uno de sus miembros), de su mentalidad, de sus actitudes, de sus leyes, de sus costumbres, de sus conductas. Que madure, evolucione de posturas injustas o inhumanas y considere a toda persona merecedora de derechos y se comprometa a fin de que les sean reconocidos y todos puedan disfrutar de ellos. Y hoy en día y de forma notoria, el cine conlleva un considerable poder sociocultural, artístico y humano, debido a su gran capacidad de acogida a toda la diversidad de sentimientos, deseos, acontecimientos y percepciones. Cualquier aprendizaje transmitido a través de este medio es fácil de asimilar, puesto que representa un producto cultural muy asequible que promociona el desarrollo de la personalidad de los espectadores.

Del mismo modo el cine nos acerca a una diversidad de culturas existentes, con sus filosofías, pensamientos, historias, modos de vida, costumbres y además, de aproximarnos a ellas, lo hace con la intención de conocerlas, comprenderlas, respetarlas y aceptarlas.

Como consecuencia de cuanto venimos expresando, comprobamos cómo la información obtenida por medio de las películas es capaz de conseguir cambios, emociones y llegar sin dificultad a cualquier sector de la población porque conecta con auténticas realidades sociales.

En ese sentido, creemos que algunas películas, sobre todo si somos capaces de organizarlas en ciclos, podrían convertirse en uno de los grandes educadores sociales, en hilos conductores del aprendizaje, pues su influencia se ejerce de forma difusa, pero eficaz, a lo largo de toda la sociedad.

Entendemos que todo aprendizaje se estructura desde la coherencia y la racionalidad significativa. Igual que ocurre con la cultura general, se compone de una estructura sistematizada de saberes que enriquecen y provocan un mayor entendimiento, el desarrollo de la reflexión crítica, la mejora de los comportamientos humanos y el ansia de seguir aprendiendo. Así acontece con el cine que se

convierte en un aprendizaje constante, porque facilita la observación con todos los sentidos, incrementa nuestros pensamientos y sentimientos, nos vuelve críticos y sensitivamente abiertos al lenguaje global y nos capacita para embellecer y dar sentido a nuestro modo de ser y actuar, a través de la reflexión y la sensibilidad, al tiempo que nos descubre ante los demás, por medio de la comunicación, entendida en su amplio sentido.

Si el cine posibilita el camino para que la cultura y los sujetos inicien juntos la andadura, también promociona formas de conocer y enfocar la realidad social para que el conocimiento permita la reproducción del orden cultural y la reconstrucción reflexiva y crítica.

Por eso abogamos por la idea de concebir el cine no sólo como un medio de comunicación sin más, sino como un apoyo pedagógico permanente en los procesos de aprendizaje del alumnado que promueve el desarrollo de habilidades sociales, además de predisponer a la reflexión, al análisis y al juicio crítico, así como también a crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales. (Platas, 1994; Leigh, 2002).

Y apostamos por el cine porque estamos convencidos de que es uno de los medios que puede llegar a la persona en su totalidad, con su individualidad y su sociabilidad. El cine se adapta a cada una de las diferencias individuales de cada espectador, le devuelve a su propia vida y a sus inquietudes más profundas, pero también trata las sensaciones y sentimientos propios de los seres humanos ofreciendo horizontes para vencer los obstáculos. Y por supuesto, el cine nos sumerge y encamina en la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también en la percepción, la inteligencia, el juicio crítico para percibir el mensaje en toda su extensión. (De la Torre, 1998).

En definitiva, se trata de seleccionar y servirnos de películas que ayuden al crecimiento personal y profesional de los ciudadanos. (Naval y Laspalas, 2000; Schujman, 2004). Además, si se estima el cine como una obra artística, de inmediato se pensará que éste provoca motivación, incitación y sensibilización hacia los valores sociales y culturales que conlleva.

CINE, VALORES Y EDUCACIÓN SOCIAL

En unas sociedades donde las personas se encuentran con menos imposiciones sociales de contenido moral pero también con menos apoyo para estructurar éticamente su conducta, se hace necesario una educación personal profunda y que esa educación se vincule a valores. Quizás aquí radique una de las razones por las que desde la teoría de la educación se viene trabajando reiteradamente en la fundamentación y desarrollo de la relación entre valores y educación.

Así, sin ninguna pretensión de exhaustividad, podemos mencionar a Romano y su estudio de los ámbitos en los que se desarrolla la vida moral de los seres humanos (2003); a los trabajos de Miquel Martínez que enfatizan la correlación entre educación en valores y creación de valores sociales que potencien las oportunidades para la práctica de la ciudadanía y la implicación en proyectos colectivos (Hoyos y Martínez, 2003; Valero, 2003); o la dedicación de García Moriyón al resaltar la importancia de apoyarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el conjunto de valores sobre los que cimentar la educación moral de un mundo globalizado[6].

(6) DERECHOS HUMANOS Y CINE. 50 años juntos. Documental grabado en vídeo, de Canal Plus, 1998.

Nuestro interés se encaminaría ahora a mostrar la importancia del cine en orden a trabajar los valores en Educación Social. Nos parece que está suficientemente atestiguada la potencialidad del cine, desde sus comienzos, como elemento transmisor de conceptos, valores y pautas de conducta (Lumet, 1999). Y, desde luego y algo ya se ha dicho en las páginas precedentes, parece innegable la influencia del cine sobre los valores y contravalores que predominan en una sociedad. Y sin duda es de tal grado esa influencia que se ha podido afirmar que el cine es un reflejo de la realidad social en la que vivimos. Por ello, se considera que los valores latentes en la realidad actual se reflejan en los filmes y se pueden leer a través de los diálogos y de las imágenes. Desde el lenguaje cinematográfico, el director puede expresar una manifestación sobre qué son los planteamientos éticos y las concepciones ideológicas que se encuentran arraigadas dentro de lo que constituye la conciencia social.

Y es que el cine es una realidad plena de sentido, y por ello conduce a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de alguna manera, incluso participan. El espectador es ajeno o cómplice de la acción que presencia en la pantalla: puede valorar desde el interior, como actor, lo que acontece por medio del proceso de identificación / internalización, pero también puede hacerlo, desde el exterior, situándose como observador ajeno, manteniendo el nivel de distanciamiento propio de un juicio objetivo. De ahí que afirmemos que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad, a promover sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y reflexiones que suscita la película. De aquí surge uno de los principales retos educativos frente al cine: favorecer el paso del conocimiento de la imagen concreta a la idea abstracta provocada en el espectador. (Colectivo Drac Mágic, 1995; González Martel, 1996; Corominas, 1999; Pereira y Marín, 2001; Martínez Salanova, 2002; Seger y Whetmore, 2004; Equipo Reseña, 2004).

La consecuencia lógica de cuanto venimos sosteniendo es que el cine es un excelente medio para formar en valores. A través de él se hacen patentes los valores y contravalores del mundo. A menudo, demuestra una gran capacidad para despertar en nosotros ideales y aspiraciones que estaban dormidos en nuestro interior y para impulsarnos a llevarlos a la práctica. Tiene, además, la cualidad de establecer ambientes de convivencia, incluso aunque se visione a modo individual, de forma que surjan vivencias comunes y, gracias a ellas, se dé paso a actitudes de diálogo, negociación, transigencia, compromiso. Muchas veces, los problemas sociales proyectados en la pantalla y resueltos de un modo concreto, se convierten en enseñanzas de la vida y para la vida, favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan y hasta logran el cambio de actitudes (Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Ortigosa, 2002). Por eso, sin que nuestro objetivo lo desvirtúe o fuerce su sentido, se puede elaborar un amplio muestrario donde veremos como el cine hace vivir un acontecimiento, incluso lo potencia gracias a la interpretación de unos personajes y a la habilidad con la que el director utiliza todos los recursos que un filme pone a su disposición, de modo que se convierte en poderosa motivación, tanto de atracción como de rechazo (Loscertales y Núñez, 2001). De ahí nuestra convicción de que el cine es el gran educador social. Sin aulas, sin horario establecido, sin materias previamente fijadas, sin profesorado titulado, en definitiva, sin ningún elemento formal, constantemente determinadas películas están impartiendo

educación moral a un «alumnado» que recibe su mensaje, las más de las veces, sin ninguna pretensión de recibir una formación precisa. Y esta convicción, se basa en otra previa, en la existencia de personas que quieren comprometerse en la educación, en la formación, en la mejora ética de su sociedad, más aún, de la humanidad, y recurren para ello a la dirección cinematográfica convencidos de que no hallarán un medio mejor.

Por eso resulta difícil de explicar que, existiendo instrumentos tan valiosos como ese muestrario fílmico, no se utilicen más en Educación Social. En primer lugar, en la formación de los educadores sociales. Hay una serie de aspectos de esa formación (sensibilización con problemas personales y sociales; empatía; análisis de situaciones personales y sociales; formas de implicación para que los mismos sujetos asuman y se enfrenten a problemas; compromiso con valores...) que podrían ser trabajados perfectamente a través de películas de las que luego señalaremos algunas, a modo orientativo, que se prestarían magníficamente a ello. Pero luego, en segundo lugar, si desarrollamos la capacidad de los futuros educadores sociales para aprovechar en profundidad los mensajes audiovisuales, ellos mismos se servirán del cine para su trabajo en los distintos ámbitos y con los diferentes sujetos con quienes lo desarrollen.

Ése es el sentido de nuestro modesto esfuerzo por ofrecer un pequeño muestrario cinematográfico pensado a partir de los principales ámbitos de intervención en la Educación Social, (educación de adultos y mayores, educación social especializada y animación sociocultural e intercultural). Nuestra pretensión es facilitar modelos de programas de intervención pedagógica, de desarrollo de proyectos comunitarios. Estamos convencidos de que, por medio del cine, conseguiremos una mejor formación de los futuros educadores sociales, desde vías interdisciplinares y teniendo como referente educar en la ciudadanía democrática. (Touriñán, 1997; Sevilla, Luengo y Luzón, 2000; Cobo, 2001).

Muchas de estas películas conducen, casi espontáneamente, a comprobar la distancia existente entre la Declaración Universal de los Derechos Humanos y determinadas realidades, a sensibilizarnos con la situación de tantas y tantas personas privadas de esos derechos manifestados universales y a comprometernos en acciones que, de una forma más amplia o más limitada pero real, tiendan a superar esa situación. (Labrador, 2003; Gil y Jover, 2003).

Por lo tanto, con esta selección cinematográfica pretendemos ayudar a descubrir la situación en la que se encuentran los valores y a reflexionar sobre ella; a persuadir acerca de la importancia de los grandes valores para la vida. No se trata de exponer normas, sino de ayudar a buscarlas y a descubrirlas, de forma que quien las conozca se encuentre interiormente comprometido con ellas y, cuando las exponga, hable de una verdad que le afecta y con la que está sensibilizado.

Preferentemente han sido películas escogidas de una notable calidad artística y contenido humano. Las hemos elegido entre las producidas en los últimos años a fin de facilitar su localización, ya que una lista completa sería de una amplitud y de una riqueza inconmensurable pero también sería difícil acceder a ellas. Por eso somos conscientes de haber dejado en el camino auténticas obras de arte impregnadas de gran humanidad. Después de años de haberlo experimentado, podemos afirmar que, cuando trabajamos con grupos de películas de estas características, se logran excelentes resultados para su formación, especialmente si no sólo pretendemos centrar la atención en su argumento, sino que también nos

esforzamos para que descubran el tema que se expresa en lo más hondo del mismo, a fin de transferirlo a situaciones reales y actuar de modo comprometido para su adecuada resolución[7].

En ese sentido, intentamos que la muestra fílmica ofrecida se convierta en un descubrimiento de aprendizaje ético; que su inmediata reflexión nos lleve espontáneamente a adoptar actitudes y a realizar determinadas acciones por el bien de la comunidad.

Aunque una película, como cualquier otra obra de arte, no deba valorarse mejor o peor únicamente porque considere o defienda ciertos valores morales, no se descarta que no podamos apreciar la fuerza o eficacia con que determinadas creaciones ilustran los principios sobre los cuales la humanidad va construyendo de modo lento y costoso las bases para que una sociedad sea cada vez más justa. En ocasiones, algunas de estos filmes están destinados a minorías, pues no han contado para su producción con demasiados recursos económicos, pero eso no le quita valor a su contribución por sensibilizar, reflexionar y llevar a la acción.

En definitiva, nos encontramos ante recursos pedagógicos que posibilitan descubrir el valor del esfuerzo, de la responsabilidad y de la disciplina en ambientes personales, familiares, de amistades o en entornos grupales; que presentan radiografías vitales dignas de ser seguidas como ejemplo o también excesivamente permisivas, hedonistas, consumistas, violentas e intolerantes, por lo que precisan de una atención especializada. (Escorsese, 2000; Sánchez, 2004; Marsé, 2004).

Como se ha hecho alusión, uno de los grandes retos que tenemos actualmente los educadores consiste en enseñar a ser espectadores críticos, hábiles para descodificar el lenguaje de la imagen y conscientes de los mensajes que recibimos diariamente; capaces de neutralizar la poderosa influencia de los medios y de actuar de forma acorde con las exigencias de una ciudadanía democrática. Y de nuevo invocamos nuestra experiencia para afirmar que, en esta tarea, es difícil encontrar otro recurso educativo mejor que el cine.

De la relación de películas que ofrecemos a continuación, la gran mayoría, ya han sido programadas, desarrolladas y evaluadas a lo largo de diversos momentos de la intervención educativa. Unas veces se han planteado desde enfoques interdisciplinares *(Educación Permanente, Educación de Personas Adultas y Mayores, Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación, Educación para la Salud, Intervención Educativa sobre Problemas Fundamentales de Desadaptación Social, Educación* y *Animación Sociolaboral)*; otras veces, desde las materias *Practicum I y II,* donde el alumnado participa en la planificación, desarrollo y evaluación de programas de intervención sociopedagógica diseñados para las variadas instituciones de educación social especializada[8]. Y podemos decir, además, que desde las mismas instituciones han comprobado los beneficios que reporta trabajar educativamente

(7) S. AMEIJEIRAS; Mª C. PEREIRA; E. SUEIRO y P. VILLAR: «Cine y salud. Aproximación a un programa de acción socio-educativa y cultural en los ámbitos formal y no formal», en J. A. CARIDE, (coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2000, pp. 593-607.

– B. AMEIJEIRAS; Mª C. PEREIRA y P. VILLAR.: «Evaluación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica en educación y valores. El Programa Cine y Salud», en L. NÚÑEZ CUBERO y otros (eds.): *Evaluación de políticas educativas.* Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2001, pp. 104-105 y CD-Rom.

con el cine, por lo que, si antes no lo hacían, ya lo incorporan; o intensifican su uso, si ya estaban familiarizados con ella. Lo cierto es que en ambos casos, se derivan experiencias altamente gratificantes. (Jarne, 2002).

Finalmente, queremos añadir que existen *guías didácticas cinematográficas*[9], adaptadas a este muestrario que aquí recomendamos, puesto que se lleva colaborando desde hace un largo tiempo en varios de los Proyectos sobre Cine donde se cumple este objetivo. (Instituto Pedagógico Padres y Maestros, 2003; FERE, 2003; Martínez, 2003; Almacellas, 2004).

	ÁMBITOS	PELÍCULAS	VALORES SOCIALES
1-ADULTOS Y VEJEZ	-Educación permanente.	*-Cartas a Iris,* (Ritt y Chelsom, 1989); *El cartero y Pablo Neruda,* (Radford, 1995); *Estación Central Brasil,* (Salles, 1998); *Lugares comunes,* (Aristaraín, 2002).	-Libertad, justicia, respeto, comprensión, solidaridad.
	-Medios de comunicación.	*-Días de radio,* (Allen, 1987); *Cinema Paradiso,* (Tornatore, 1988); *Sostiene Pereira,* (Faenza, 1996); *El show de Truman,* (Weir, 1998).	-Respeto, sinceridad, libertad, dignidad, justicia, compromiso, tolerancia.
	-Atención a la vejez	*-En el estanque dorado,* (Rydell, 1981); *Paseando a Miss Daissy,* (Beresford, 1989); *Tomates verdes fritos,* (Avnet, 1991); *El abuelo,* (Garci, 1998); *El hijo de la novia,* (Campanella, 2001); *A propósito de Smith,* (Payne, 2002).	-Ayuda, amor, respeto, justicia, responsabilidad, comprensión, solidaridad.
	-Formación laboral e inserción social.	*-Tocando al viento,* (Herman, 1996); *Full Monty,* (Catteneo, 1997); *La cuadrilla,* (Loach, 2001); *Los lunes al sol,* (De Aranoa, 2002).	-Libertad, amistad, colaboración, compromiso, igualdad de oportunidades, justicia.

(Continúa)

(8) Mª C. PEREIRA y M. PINO: «A la búsqueda de espacios formativos para un Practicum de calidad. Aproximación a una realidad», en F. ESTEBAN y R. CALVO (coords.): *El Practicum en la formación de educadores sociales.* Burgos, Universidad de Burgos-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999, pp. 311-322.
Mª C. PEREIRA, y E. SEOANE: «Un planteamiento teórico y metodológico interdisciplinar en educación social», en J. ORTEGA: *Nuevos retos de la pedagogía: la formación del profesorado.* Salamanca, Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, 2002, pp. 200-210.

(9) Igualmente, cabe mencionar que desde el año 1997 colaboramos en el *Proyecto Cine y Transversales*, publicado mes a mes en la *Revista Padres y Maestros*, impulsado por el Instituto Pedagógico Padres y Maestros. Así como en el *Proyecto Cine y Salud*, desde el año 1995 y promovido por la Concejalía de Sanidad del Concello de Ourense.

(Continuación)

	-Educar para el consumo reflexivo y justo.	*-Ladrón de bicicletas,* (De Sica, 1948); *Lloviendo piedras* (Loach, 1993); *Toy Story*, 1 y 2 (Lasseter, 1995 y 1998); *Las mujeres perfectas,* (Oz, 2004)	-Justicia, libertad, responsabilidad, compromiso, solidaridad.
	-Educación familiar.	*-Mi vida en rosa,* (Berliner, 1997); *El indomable Will Hunting,* (Van Sant, 1998); *El caso Winslow,* (Mamet, 1999); *Cadena de favores,* (Leder, 2000); *El Bola,* (Mañas, 2000); *Shrek* 1 y 2,(Adamson y Jenson, 2001 y 2004); *Mi gran boda griega,*(Zwick, 2002); *Héctor,* (Querejeta, 2004).	-Amor, respeto, sensibilidad, amistad, voluntad, comprensión, comunicación, responsabilidad, compromiso.
2-EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA	-Drogodependencias y rehabilitación social.	*-Historias del Kronen,* (Armendáriz, 1994); *Trainspotting,* (Boyle, 1996); *Mi nombre es Joe*, (Loach, 1998).	-Libertad, responsabilidad, diálogo, esfuerzo, ayuda, compromiso.
	-Atención a la mujer.	*-Thelma y Louise*, (Scott, 1991); *Ladybird, Ladybird,* (Loach, 1994); *Solas,* (Zambrano, 1998); *Las horas,* (Daldry, 2002); *Te doy mis ojos*, (Bollaín, 2003); *Cleopatra*, (Mignona, 2003); *La sonrisa de Mona Lisa,* (Newell, 2003); *Roma,* (Aristaraín, 2004).	-Libertad, amor, tolerancia, comunicación, respeto, aceptación, comprensión, dignidad, igualdad de oportunidades, compromiso.
	-Atención a la infancia.	*-Adiós muchachos*, (Maite, 1987); *Las hermanas de la Magdalena,* (Mullan, 2002); *Los chicos del coro,* (Barratier, 2004).	-Respeto, amor, diálogo, amistad, comunicación, responsabilidad, sensibilidad, tolerancia.
	-Integración social de personas discapacitadas.	*-Los santos inocentes,* (Camus, 1984); *Forest Gump,* (Zemeckis, 1994); *Yo soy Sam,*(Nelson, 2001); *Una mente maravillosa,* (Howard, 2001); *Buscando a Nemo,* (Stanton y Unkrich, 2003).	-Tolerancia, libertad, amor, amistad, respeto, comprensión, convivencia.
	-Centros penitenciarios.	*-En el nombre del padre,* (Sheridam, 1993); *La lista de Schindler,* (Spielberg, 1993); *Cadena perpetua,* (Darabont, 1994); *Sleepers,* (Levinson,	-Libertad, justicia, dignidad, compromiso, tolerancia, paz.

(Continúa)

(Continuación)

		1996); *La vida es bella,* (Benigni, 1997); *El pianista,* (Polanski, 2002).	
	-Atención a personas inmigrantes.	-*Las cartas de Alou,* (Armendáriz, 1990); *Bwuana,* (Uribe, 1995); *Saïd,* (Soler, 1998); *Flores de otro mundo,* (Bollaín, 1999); *Kandahar,* (Makhmalbaf, 2001); *Balseros,* (Boch y Doménech, 2002); *En un lugar de África,* (Link, 2003).	-Igualdad, ayuda, respeto, justicia, tolerancia, comprensión, solidaridad, cooperación, libertad.
	-Marginación social.	-*La naranja mecánica,* (Kubrick, 1971); *El rey pescador,* (William, 1992); *Barrio,* (De Aranoa, 1998); *La vendedora de rosas,* (Gaviria, 1998); *Ciudad de Dios,* (Meirelles, 2002); *Felices 16,* (Loach, 2003).	-Libertad, respeto, amor, justicia, tolerancia, cooperación.
	-Educar para la salud y el medio ambiente.	-*Dersu Urzala (El cazador),* (Kurosawa, 1975); *El oso,* (Annaud, 1988); *Philadelphia,* (Demme, 1993); *Quédate a mi lado,* (Colombus, 1998); *Las normas de la casa de la sidra,* (Halstrom, 1999); *Mi vida sin mí,* (Coixet, 2002); *Smoking room,* (Wallovits y Gual, 2002); *Las chicas del calendario,* (Cole, 2003); *Las invasiones bárbaras,* (Arcand, 2003); *Mar adentro,* (Amenábar, 2004).	-Libertad, respeto, amor, dignidad, generosidad, paciencia, justicia , comprensión, colaboración.
3-ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL	-Educar para el ocio y el tiempo libre.	-*Carros de fuego,* (Hudson, 1980); *El río de la vida,* (Redford, 1992); *Un abril encantado,* (Barners, 1992); *El sol del membrillo,* (Erice, 1992); *Billy Elliot (Quiero bailar),* (Daldry, 2000); *Quiero ser como Beckam,* (Cada, 2002).	-Libertad, felicidad, vida, responsabilidad, comprensión, cooperación.
	-Desarrollo comunitario sostenible y cultural.	-*Un lugar en el mundo,* (Aristaraín, 1991); *Hoy empieza todo,* (Tavernier, 1998); *El milagro de Candeal,* (Trueba, 2004).	-Apoyo, confianza, justicia, cooperación, responsabilidad, diálogo.

CONCLUSIONES

Quisiéramos formular algunas reflexiones finales a partir de estas páginas sobre Cine y Educación Social. Y empezaríamos por enfatizar el inmenso valor del arte en la formación de las personas. Somos conscientes de que, en demasiadas ocasiones, la educación se ha centrado en lo cognoscitivo, en lo intelectual y ha olvidado el valor de lo concreto y sensible, del sentimiento y de lo emocional. Y si es el arte el mejor medio para que una persona se exprese de forma sensible y llegue al mundo emocional de otras personas, el cine adquiere en esta función un papel privilegiado. Como arte total, puede servir a la educación completa de una persona y, de un modo especial, en los aspectos morales y en el compromiso con los valores sociales. Las películas permiten a los espectadores retomar las preguntas latentes en su vida y de ese modo les facilita distanciarse, encontrar criterios de valoración, formarse un juicio personal, en definitiva, plantearse posibles respuestas alternativas. Por lo tanto, nuestra primera conclusión sería solicitar que se reconozca la importancia del arte en la formación de las personas y, más concretamente, *que se acepte de una vez la capacidad del cine para una reconstrucción crítica de la cultura y para un compromiso con los problemas de las personas, consideradas individualmente, y de la sociedad.*

Nuestra segunda conclusión, en coherencia con lo anterior, es *postular la enseñanza del lenguaje audiovisual.* Los miles de años que pasaron hasta que la mayoría de la humanidad poseyó el dominio del lenguaje escrito pueden tener una explicación en la dificultad de acceso a los textos escritos hasta que se extendió la imprenta y en que era innecesaria la función lecto-escritora en la vida ordinaria de la generalidad de la población. Pero, por el contrario, el mundo audiovisual está presente en la vida diaria de la práctica totalidad de la población. De ahí la necesidad de una formación para el lenguaje audiovisual tanto en la educación formal como en la no formal. De otro modo, las personas no sólo no aprovecharán gran parte del contenido que se transmite por medio de dicho lenguaje, sino que serán fácilmente manipulables a través de toda su complejidad comunicadora.

Pero si es de una gran valía el cine para la formación de la persona en general, pensamos que lo es todavía más cuando *se trata de educar en valores sociales.* Es ésta nuestra tercera conclusión y tiene para nosotros un doble fundamento. En primer lugar, como hemos tratado de demostrar en las hojas anteriores, son muchas las películas en las que se hace realidad el compromiso social de sus autores. De ellas nos podemos servir para incrementar la información, para clarificar contenidos, para desarrollar habilidades sociales, para captar con fuerza, nitidez y de forma directa y vivencial valores y, a partir de todo ello, para facilitar los cambios de actitud de personas. Y en segundo lugar, podemos sostener esa afirmación basándonos en una ya larga experiencia. En los ambientes más diversos (infancia, juventud, adultez y vejez, alumnado, profesorado ya en ejercicio...), han sido un gran número las veces que hemos constatado el enorme potencial que posee el cine para la Educación Social.

Finalmente, modesta pero firmemente, queremos sugerir a quienes trabajan en la preparación de educadores sociales que consideren todo lo que les ofrece el cine para su labor. Por nuestra parte hemos de afirmar que utilizamos este medio con enorme eficacia, tanto para abordar determinados temas como en el desarrollo del Prácticum cuando hemos elaborado materiales educativos en orden al desarrollo de proyectos socioeducativos. Sinceramente, el cine nos ha servido, y creemos que a

nuestro alumnado también, para dar respuesta al sentido de nuestra función educadora en un mundo cada vez más controvertido y polémico. A través de él hemos hecho que naciera y se fortaleciera la esperanza de crear espacios abiertos, comunes, plurales, solidarios; en una palabra, profundamente humanos.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRE, O. Mª: *La discapacidad en el cine*. Barcelona, Octaedro, 2003.

ALMACELLAS, Mª A.: *Educar con el cine. 22 películas*. Madrid, Ediciones. Internacionales Universitarias, 2004.

ALONSO, Mª L. y PEREIRA, Mª C.: «El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.* Monográfico –Educación Social y Medios de Comunicación– 5, 2ª época, (2000), pp. 127-147.

BENET, V. J.: *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine.* Barcelona, Paidós, 2004.

BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F.: «Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 33-56.

CASANOVA, O.: *Ética del silencio*. Madrid, Alauda-Anaya, 1998.

COBO, J. M.: *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales.* Madrid, Huerga y Fierro, 2001.

COLECTIVO DRAC MÀGIC: «Aproximación a la cultura cinematográfica», en *Cuadernos de Pedagogía*. –Cine, año 100– Monográfico, 242, (1995), pp. 8-9.

COROMINAS, A.: *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores.* Bilbao, Desclée De Brouwer, 1999.

DELORS, J. (dir.): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid, Santillana-Ediciones Unesco, 2ª edición, 2001.

DIOS, M.: *Cine para convivir*. Santiago de Compostela, ToxoSoutos, 2001.

EQUIPO RESEÑA: *Cine para leer*. Bilbao. Mensajero, 1987-2004.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R.: *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós, 2001.

ESTEVE, J. M.: *La tercera revolución. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona, Paidós, 2003.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE ENSEÑANZA: *Cine y creatividad*. Madrid, FERE, 2003.

FREEDMAN, K.: «Cultura visual e identidad», en *Cuadernos de Pedagogía,* 312, (2002), pp.59-61.

GARCÍA CARRASCO, J. (coord.): *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 1997.

GIL, F. y JOVER, G.: «La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 109-129.

GARCÍA MORIYÓN, F.: «Los derechos humanos y la educación del ciudadano», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 131-153.

GONZÁLEZ, J. F.: *Aprender a ver cine*. Madrid, Rialph, 2004.

GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas transversales y educación en valores.* Madrid, Alauda, 1996.

GONZÁLEZ MARTEL, J.: *El cine en el universo de la ética. El cine-forum.* Madrid, Alauda-Anaya, 1996.

HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M. (coords.): *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona, Octaedro-OEI, 2004.

HUESO, A. L.: *El cine y el siglo XX*. Barcelona, Ariel, 1998.

INSTITUTO PEDAGÓGICO PADRES Y MAESTROS: *Cine y Transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao, Mensajero, 2003.

JARNE, I.: «Cine y educación informal», en *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 9, (2002), pp. 7-14.

LABRADOR, C.: «La cultura de la paz, marco para la ciudadanía», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 155-168.

LEIGH, J.: *The cinema of Ken Loach: art in the service of the people*. London, New York, Wallflower, 2002.

LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T.: *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona, Octaedro, 2001.

LUMET, S.: *Así se hacen las películas*. Barcelona, Rialp, 1999.

MARSÉ, J.: *Momentos inolvidables del cine*. Barcelona, Scrinium Editores, 2004.

MARTÍNEZ, J. (coord.): *Películas para usar en el aula*. Madrid, Publicaciones UNED, 2003.

MARTINEZ SALANOVA, E.: *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, 2002.

MEIRIEU, P.: *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, Graó, 2004.

MITRY, J.: *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid, Akal, 1990.

MUÑOZ, J. (coord.): *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona, Ariel, 1998.

NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona, Eunsa, 2000.

ORTEGA, J.: *Pedagogía social especializada*. Barcelona, Ariel, 1999.

ORTEGA, J.: *Educación social especializada*. Barcelona, Ariel, 1999.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R.: *La tolerancia en la escuela*. Barcelona, Ariel, 1996.

ORTIGOSA, S.: «La educación en valores a través del cine y las artes», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, (2002), pp.157-175.

PEREIRA, Mª C.: *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona, Octaedro, 2005 (en prensa).

PEREIRA, Mª C. y MARIN, Mª V.: «Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, (2001), pp. 233-255.

PEREIRA, C. y URPÍ, C.: «El cine: la escuela informal de nuestra juventud», en *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 28, (2004), pp.18-33.

PLATAS, A. Mª (coord.): *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña, Tambre, 1994.

REQUEJO, A.: *Educación permanente y educación social*. Barcelona, Ariel, 2003.

RICHMOND, S.: «Three assumptions that influence art education: A description and a critique», en *Journal of Aesthetic Education*, 25 (1991), pp. 1-15.

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel, 1999.

ROMANO, V.: «Educación ciudadana y medios de comunicación», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 391-401.

SÁNCHEZ, S.: *Fotogramas. Cuadernos de cine. Los 70: cine, sexo y rock´n´roll*. Barcelona, Comunicación y Publicaciones, 2004.

SARTORI, G.: *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.

SCORSESE, M.: *Mis placeres de cinéfilo*. Barcelona. Paidós, 2000.

SCHUJMAN, G. (coord.): *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada. Barcelona, Octaedro-OEI, 2004.*

SEGER, L. y WHETMORE, E.: *Cómo se hace una película. Del guión a la pantalla. Todos los trucos para llevar a cabo con éxito una película.* Barcelona, Robinbook, 2004.

SEVILLA, D.; LUENGO, J. y LUZÓN, A.: *La escuela y sus agentes ante la exclusión social.* Granada, Editorial Sociedad Digital, 2000.

SIMONE, R.: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001.

TARKOVSKI, A.: *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine.* Madrid, Rialp, 6ª edición, 2002.

TORRE, S. de la: *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro, 1998.

TOURIÑÁN, J. M.: «La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión», en *Revista de Educación,* 314 (1997), pp. 157-186.

TOURIÑÁN, J. M.: «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información», en TOURIÑAN, J. M. y SANTOS, M. A. (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional.* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999, pp. 39-70.

TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos.* Barcelona, Ariel, 2ª edición, 2004.

ÚCAR, X.; CORTADA, R. y PEREIRA, Mª C.: «El cine, nuevo escenario de la educación», en ROMAÑÁ, T. y MIQUEL, M. (ed.): *Otros lenguajes en educación.* Universidad de Barcelona, Ministerio de Ciencia y Tecnología, ICE de la Universidad de Barcelona, 2003, pp. 101-116.

URPÍ, C.: *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988).* Pamplona, Eunsa, 2000.

VALERO, L. F.: «La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades», en *Revista de Educación*. Número extraordinario. Ciudadanía y Educación, (2003), pp. 377-390.

VÁZQUEZ, G.: «Educación no formal y otros contextos próximos», en SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J.: *Educación no formal.* Barcelona, Ariel, 1998.

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

www.ai.cat.org./educador/pelis/propuestas
www.aulacreativa.org/cineducacion/grandestemas/derechoshumanos
www.buscacine.com
www.campus-oie.org./valores/monografías
www.caratulasdecine.com
www.ciberanika.com
www.cinehistoria.com
www.cineysalud.com
www.comunicacionypedagogia.com
www.elcinetienederechos.org
www.edualter.org./material/cinemad
www.estinga.com
www.fad.es
www.filasiete.com
www.filmaffinity.com
www.formatocine.com
www.foroedu.com
www.iris.cnice.mecd.es/media/cine/index.html

www.labutaca.net
www.nickel.odeon.com
www.oscar.com
www.porlared.com/cinered
www.todocine.com
www.users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/lecture/lirimage/cinema.htm
www.victorian.fortunecity.com/muses/116/cinematografo.html

LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA CANCIÓN DE AUTOR

LUIS TORREGO EGIDO*

RESUMEN. Las canciones, un elemento cultural que a primera vista podría ser considerado como menor o de escasa trascendencia, encierran una considerable capacidad educadora. Este artículo se centra en las canciones que forman parte de lo que se ha denominado como «Canción de Autor», que alcanzó una considerable influencia en España entre 1960 y 1980, y en él se reflexiona sobre la intencionalidad educativa de las canciones, se analizan los recursos educativos de los que se sirven los cantautores y se describen, recurriendo en ocasiones a la propia letra de las canciones, sus contenidos educativos. Entre esos contenidos está la difusión de la obra de nuestros principales poetas, la defensa de la identidad lingüística, la promoción de una conciencia crítica y una aportación fundamental a una afectividad diferente y más rica.

ABSTRACT. Songs are a cultural element that at first sight could be considered of a lesser importance or little account, but their educational potential is really high. This article focuses on the songs that are part of what has been called «Canción de Autor», which had a great influence in Spain between 1960 and 1980. The article provides a reflection on the educational purpose of songs, an analysis of the educational resources used by singer-songwriters and a description of the educational contents, which sometimes is done through the lyrics of the songs themselves. Among those contents are: the dissemination of the works of our major poets, the defence of the linguistic identity, the promotion of a critical conscience, and a fundamental contribution to a different and more varied emotional nature.

INTRODUCCIÓN

Resulta cada vez más claro que la escolarización no es más que una subcategoría de la actividad educativa. Hoy, además de la familia, del grupo de iguales o de la convivencia con los adultos de la sociedad, se percibe de una manera creciente la importancia educativa de los contenidos y de los procesos que constituyen la

(*) Universidad de Valladolid.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 229-244
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

comunicación pública. Algunos autores afirman que se ha generado una especie de «escuela paralela», puesto que la mayor parte de los conocimientos sociales que aprendemos provienen de los relatos que reproducen los medios de comunicación pública (Younis, 1993, p. 37). Esto obliga a las Ciencias de la Educación a superar el «escola-centrismo» que ha sido una de sus características más notorias. Otras instancias como la familia, el grupo de iguales o el cuerpo social, se convierten también en agentes poderosos de educación, en especial en la formación de la sensibilidad, los valores y lo que algunos califican como «mentalidad».

Numerosos autores han tratado de determinar los tipos de aprendizajes que se realizan a través de la comunicación pública: los más reiterados quizás sean el de la construcción de la realidad social (De Fontcuberta, 1992) o el sentido de reproducción y continuidad de la sociedad a la que pertenecen los individuos (Palacios, Coll y Marchesi, 1990). Pero también se aprende a estructurar la propia experiencia (Martín Serrano, 1986), a adaptarse al medio en el que se vive, a relacionarse con el grupo de iguales, a imaginar otros posibles modos de vida, a limitar o ampliar posibilidades morales y afectivas,...

El propósito de este artículo es, precisamente, analizar la capacidad educadora de un elemento que forma parte de la comunicación pública: las canciones. En concreto, las canciones de los que han sido denominados cantautores. La Canción de Autor es un movimiento cultural diferenciado, que tuvo su época de mayor incidencia en el período limitado por los años finales de la dictadura franquista –desde comienzos de la década de los sesenta del pasado siglo– y los primeros años de la transición democrática.

LA CANCIÓN DE AUTOR: RASGOS PRINCIPALES

No es posible realizar una definición rigurosa y cerrada, que delimite de manera precisa qué se incluye en la llamada Canción de Autor, quizás por la propia pluralidad y complejidad de este género musical. Pero sí se puede realizar una elemental aproximación a sus orígenes y a sus principales rasgos característicos.

Suele considerarse la fecha del 9 de diciembre de 1961 como el inicio de la Canción de Autor en nuestro país. Ese día se desarrolla en Barcelona una «sesión extraordinaria dedicada a la Poesía de la Nova Cançó», según el programa de aquel acto. En realidad aquella sesión era el primer recital de la *nova cançó*, denominación de la Canción de Autor en Cataluña. La presentación de esa nueva canción fue el primer paso de un movimiento que tendría un gran desarrollo no sólo en Cataluña, sino prácticamente en toda España, si bien es cierto que con más fuerza en algunos lugares que en otros.

En los años siguientes, cientos de artistas, miles de canciones, millones de discos vendidos y una gran cantidad de recitales, muchos de ellos prohibidos o censurados, van a configurar un movimiento cultural que se caracteriza por su penetración social, su enfrentamiento al Franquismo, su defensa de la identidad lingüística, su aportación a la configuración de una sensibilidad colectiva diferente y su relación con otros sectores de la cultura. En los primeros años de la transición vivida por nuestro país, el papel de los cantautores parece ampliarse, pues en múltiples ocasiones su figura se encuentra asociada a reivindicaciones de carácter político; pero en la década de los ochenta el panorama es bien distinto: el silencio, cuando no el olvido, ha caído sobre la mayoría de los cantautores.

Son numerosos los críticos que se han ocupado de estudiar la obra de los cantautores. La aportación del periodista Antonio Gómez es muy interesante, pues, aunque prefiere la denominación de canción popular, se arriesga a dar una definición de cantautor: se trata de un creador e intérprete de canciones que, utilizando los más diversos soportes musicales, desde la recuperación folklórica más o menos heterodoxa hasta el rock y sus derivados estéticos e instrumentales, pretende ofrecer a través de las canciones una concepción adulta del mundo y de la vida. Gómez señala el papel desempeñado por los cantautores y proporciona la siguiente relación, que puede ser utilizada también como una enumeración de los atributos de la Canción de Autor:

> La difusión de cierta cultura a través de poner música a los poemas. La aparición de una temática adulta en la canción española. La asunción consciente de un papel testimonial, a veces sobrevalorado, pero de reconocida eficacia. La creación de una sensibilidad colectiva de nuevo tipo. La potenciación de las culturas nacionales periféricas, especialmente aquellas que poseen un idioma diferente al castellano: Cataluña, Galicia y Euskadi. El aglutinamiento de una cierta conciencia resistente. El descubrimiento de unas señas de identidad popular, poco desarrolladas o censuradas por la cultura oficial. (Gómez, 1985, pp. 332-333).

Algunos otros autores identifican este tipo de canción a través de su diferenciación, de su oposición a otra clase de canción, considerada embrutecedora y enajenadora, muy ligada a la industria musical y la entroncan directamente con la poesía (Fleury, 1978). También se señalan como notas distintivas la oposición política al régimen dictatorial (Feito, 1983), su intento de ruptura con la cultura dominante mediante una reacción ética y estéticas ante las charangas horteras y triunfalistas (Claudín, 1981) y su carácter de hecho cultural programado, integrado en las intenciones de sectores sociales típicamente regionalistas (Vázquez Montalbán, 1968).

No puede concluir esta presentación de la denominada Canción de Autor sin señalar que nos encontramos ante un movimiento cultural que, pese al silencio que en torno a él se ha hecho, ha tenido una gran relevancia. Pero esta valoración puede apreciarse mejor si recurrimos a la opinión de autores suficientemente reconocidos. Como muestra traemos aquí dos breves apuntes del filósofo López Aranguren y del poeta José Agustín Goytisolo:

> Yo no olvidaré nunca la presentación, todavía en una política intimidad, si es que pueden casarse estas dos palabras, y desde luego en una intimidad políticamente asediada, que en la sesión de clausura de un congreso internacional nuestro sobre el «nouveau roman» y el realismo social, hicieron José María Castellet y sus amigos catalanes de la cançó, de Raimon. Fue un acontecimiento memorable. (López Aranguren, 1985, p. 7).

> La primera vez que oí uno de mis poemas cantado por Paco Ibáñez me quedé clavado, fue un amor a primer oído. Le dije: «Pon música a todos los que quieras». Tomar la poesía y convertirla en canción es mucho más difícil que escribir un texto y explicar las cosas banales que suelen explicar las canciones [...]. Es algo impresionante, de un valor excepcional. Son canciones que no quieren adiestrar a nadie, sólo conmover el espíritu; llegar a la sensibilidad, pero no meterle ninguna consigna. (Goytisolo, 1994, p. 39).

LA INTENCIONALIDAD EDUCATIVA DE LOS CANTAUTORES

Puede decirse que los cantautores, además de actuar en numerosas circunstancias como testigos comprometidos de su tiempo, también hacen de educadores en muchas ocasiones, pues con sus obras contribuyen a que las gentes realicen una lectura más clara de la realidad social que les rodea, colaboran al enriquecimiento de la afectividad y a la creación de una sensibilidad colectiva diferente y más libre, así como a una formación del componente ético de la personalidad de los oyentes. Naturalmente, para lograr estas influencias educativas se precisa que en las canciones se reflejen sentimientos elevados, se utilicen una amplia variedad de metáforas e imágenes, se recurra a elementos poéticos,... De lo contrario, como ocurre frecuentemente con la denominada canción de consumo, la fórmula sustituye a la forma y se llega, así, a la trivialización de la realidad, a la homogeneización sentimental, a la pereza afectiva, a la falsificación emocional.

Sin embargo, como ya hemos dicho, las canciones pueden realizar una valiosa aportación educativa. Se ha discutido mucho si la educación tiene que venir precedida de una intencionalidad educativa. Pues bien, los propios cantautores manifiestan su voluntad de influir en los otros. Así lo manifiestan Carlos Cano y María del Mar Bonet:

> ...parto de que la canción popular es un reflejo de la realidad viva y, en consecuencia, posee un sentido crítico ante la vida, sentido que respeta la libertad del oyente y logra que su conciencia, por razonamiento y no por condicionamiento, tome partido ante el contenido y se desarrolle (Carlos Cano, 1976, p. 53)[1].
>
> ...muchas personas no atienden a lo que dices hasta la tercera o cuarta vez que oyen la canción. Es muy interesante que se cante la obra de unos poetas que, de otro modo, no serían conocidos popularmente (Mª del Mar Bonet, 1975, p. 51)[2].

Pero esta intencionalidad educativa no está presente sólo en sus declaraciones, sino también en las propias canciones, en las que encontramos testimonios de su capacidad educativa. Así, en esta canción de Antton Valverde, el cantante manifiesta lo que aprendió de las canciones: su visión del mundo. En la siguiente, de Raimon, la finalidad educativa es más clara.

> ... Aprendí a ver el mundo
> a través de las canciones del pueblo...
> sembraron mi espíritu
> de sus ecos sugerentes. (Antton Valverde, 1975)[3].

> ...Siempre canté para quien quiso aprender,
> porque yo todavía aprendo de quien me escucha,
> de quien me hace callar o no me escucha,
> por eso digo:
> quien lo sepa todo,
> que no venga a escucharme,
> que no venga a escucharme. (Raimon, 1974)[4].

---

(1) C. CANO: «Carlos Cano o la recuperación de la copla andaluza», en *Triunfo,* 715 (9-10-76), p. 53.

(2) M. del M. BONET: «La nova Canço en el Olympia», en *Triunfo,* 660 (24-5-75), p. 51. 1975

(3) A. VALVERDE: «Una vieja canción» («Doinu zahar bat»). *Antton Valverde.* Edigsa, 1975.

(4) RAIMON: «Quien lo sepa todo» («Qui ja ho sap tot»). *Campus de Bellaterra.* Movieplay, 1974.

El cantautor tiene una función social y cultural y se percibe a sí mismo como un trabajador que, lejos del cantante «estrella» típico de la canción consumo, comparte tarea con los hombres y mujeres a los que se dirigen sus canciones. La fe en las canciones, entendidas como una compañía fiel, y la fe en el pueblo son características de la Canción de Autor:

> Quiero un verso caliente
> para el frío de tu casa;
> verso prendido en la tierra
> como crece la mañana.
> Quiero estar en tu copla
> cuando el viento te acompaña
> y repartirme en los vasos
> que alimentan tu esperanza...[5]

En los momentos iniciales de la Canción de Autor es muy clara la voluntad de realizar aportaciones educativas. Los primeros recitales de «El Setze Jutges» en Cataluña, origen de la nova cançó, son un ejemplo de ello. Josep Maria Espinàs, fundador del grupo, describe las características de aquel movimiento en esos tiempos. Obsérvese que bajo estas palabras encontramos una deliberada metodología de educación popular:

> Espíritu de colaboración. Antes y después de cantar. Antes, interesándonos por si en aquel centro, o en aquel pueblo, hay alguien que escriba canciones o las cante, y si es así, invitándole a compartir el tablado con nosotros. No somos gente aparte, distanciada; al contrario, buscamos la aproximación. Después de cantar no tenemos prisa en desaparecer. Sabemos que hemos llegado a aquel pueblo, o a aquella entidad, para algo más que para dar a conocer unas canciones [...]. Hemos llegado como tipos raros, nos hemos manifestado a través de la canción como gente preocupada por los problemas colectivos, y hemos de marcharnos como amigos. [...] La última característica que debe tenerse en cuenta es la de fe en el pueblo. Teníamos más fe en la gente que en nosotros mismos; sabíamos que teníamos muchas limitaciones, pero creíamos firmemente que nuestro pueblo tenía unas posibilidades ilimitadas, cuyo alcance podía explorarse, precisamente, con la herramienta de la canción. [...] Nos interesaba más estimular a los escépticos que satisfacer a los ya sensibilizados. No se trata de conquistar un público, sino de conectar con un pueblo (Espinás, 1974, p. 11).

RECURSOS EDUCATIVOS PRESENTES EN LAS CANCIONES

La potencialidad educativa de las canciones se sirve de numerosos recursos para lograr su efectividad. Sin embargo, todos esos recursos se fundamentan en los dos elementos que, indisociablemente unidos, componen las canciones: la música y la poesía. Precisamente de la unión de la música y de la poesía se obtienen la capacidad apelante o de llamada, que se dirige al sentimiento, y el carácter implicador de las canciones, que se logra mediante una estrecha asociación con la vida emocional del ser humano.

Pero hay otra característica central en este tipo de canciones –no en todas las canciones, pues en algunos casos es un factor secundario, muy poco relevante–, que constituye, cuando se desarrolla, un extraordinario recurso educativo. Nos referimos a la preocupación por la comunicación, elemento central de cualquier

(5) L. PASTOR y C. ÁLVAREZ: «Quisiera un verso manchado». *Vallecas* (Movieplay, 1976).

hecho educativo.

Por una parte, los cantautores quieren llegar de una manera clara, sin distorsiones al oyente. De ahí que su lenguaje intente ser comprensible para gran parte del público. Lo dicen ellos mismos:

> La canción para mí es un medio importante de comunicación. Tan importante hoy día como el que más. Pero si la canción se convierte en un producto dedicado exclusivamente a un sector o a un grupo de señores que son los que están en el ajo del asunto, los que de antemano manejan las mismas claves que yo pueda utilizar, entonces se convierte en un juego [...], creo en primer lugar que el lenguaje debe ser asequible, comprensible para el mayor número de personas (Rosa León, 1976, p. 78)[6].

Pero, paradójicamente, la Canción de Autor no renuncia, pese a su empeño por subrayar una comunicación real y efectiva, a la ambivalencia, a lo implícito, al doble sentido, a la ambigüedad, obligando al destinatario de la canción a aprender toda una clave de símbolos y de imágenes. Así se expresa Luis Eduardo Aute:

> A mí me gusta más sugerir que subrayar, y esto en todos los aspectos de la vida [...], lo cierto es que prefiero trabajar dentro de la ambigüedad, de la sugerencia (Luis E. Aute, 1976, p. 88)[7].

En otras palabras, las canciones buscan ser eficaces en comunicar aquello que quieren transmitir, pero para ello utilizan dos caminos que pudieran parecer contradictorios: el carácter asequible, comprensible, de la música y del texto de las canciones y, a la vez, la presencia de numerosas metáforas, de referencias a imágenes.

Precisamente, la utilización del lenguaje metafórico proporciona una gran oportunidad educativa. La metáfora ejerce una función primaria de comprensión de la realidad social, gracias a su poder de sintetizar varias unidades complejas en una imagen superior (Fortes, 1994). En la metáfora, las referencias a la realidad aparecen dibujadas de modo complejo, cargadas de significados polisémicos, de concepciones abiertas. Y lo que es muy importante desde el punto de vista epistemológico, esto se realiza sin afirmar nada, sino que es tarea del destinatario descubrirlo. Esta operación hace posible el inicio de un aprendizaje, mediante el descubrimiento y asimilación del proceso de transformación conceptual que tiene lugar en el juego metafórico.

Pero volvamos al argumento que habíamos apuntado con anterioridad: la canción, a diferencia de otros medios o formatos de comunicación, se caracteriza por algunas particularidades que favorecen la comunicación. Entre ellas, tal como afirma Vázquez Montalbán (1968), pueden citarse:

- La brevedad del texto de las canciones. Esta brevedad permite que el texto sea recordado. Es éste un recurso para que el «mensaje» que se quiere hacer llegar al receptor se almacene con relativa facilidad en la memoria.
- Esa misma pretensión de que lo comunicado se memorice, se fije en la mente del oyente, se ve ayu-

(6) Rosa León en conversación con Francisco López Barrios, en *La Nueva Canción en castellano*. Madrid, Júcar, 1976, p. 78.

(7) Entrevista de Luis Eduardo Aute con Francisco López Barrios en la obra citada, p. 88.

dada por otros recursos: la repetición –la utilización del estribillo–, el énfasis en los aspectos claves que se quieren transmitir –con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento instrumental–, las inflexiones en la voz, etc.

- Las características estructurales de la canción permiten a la misma comunicar cosas elementales sin esforzarse lo más mínimo en demostrarlas. Alguien que se dispone a escuchar una canción se sitúa en el terreno de la imaginación, de los sentimientos, o –en casos en los que quizás no deba hablarse propiamente de escuchar– adopta otra postura: la de la evasión. En todo caso, el oyente no tiende a ubicarse previamente en el ámbito de los conceptos o en el de los razonamientos.
- El poder del convencimiento emotivo de las canciones. Esta facultad se consigue gracias a la alianza de letra y música. Los recitales introducen en numerosas ocasiones a los participantes –no podemos utilizar el término espectador porque el concepto «espectador» no exige una disposición emocional previa para internarse en un proceso que toca de lleno a la sensibilidad– en un estado de exaltación y magnetismo.
- El esfuerzo de los cantautores por utilizar un lenguaje que les acerque al pueblo. Este afán se concreta en la utilización –en algunas zonas de España– de idiomas no oficiales, pero utilizados por el pueblo, o en el hecho de servirse de unas letras cuya sencillez permita llegar a la comprensión de amplias capas sociales, sin abandonar por ello su pretensión de influir en la disposición emocional de sus oyentes. Josep María Espinàs (1974), uno de los fundadores de la «Nova Cançó» catalana, afirmaba que pretendían servirse de un lenguaje discretamente poético.
- Ese afán de comunicación lleva también a que la música de las canciones sea poco elaborada. Es ya un lugar común la imagen del cantautor que sube al escenario con una guitarra por todo acompañamiento. Espinàs (1974) también recoge esta característica y afirma que la música de los cantautores es sencilla por dos razones. Primero, por decisión propia; la música de una canción no debe ser un obstáculo para la inmediata comprensión de la letra, sino un vehículo de las palabras y una ayuda para recordarlas... La segunda razón para la sencillez musical que cita el sincero Espinàs es más simple: las limitaciones técnicas de los intérpretes, su escasa preparación musical.
- El respaldo de evidencia que proporciona al contenido de una canción su intérprete, si éste consigue características mitificadoras. No cabe duda de que, por las especiales circunstancias políticas y sociales en las que se desarrolla el movimiento de la Canción de Autor, algunos de sus protagonistas se convierten en personajes de referencia para determinados grupos sociales, especialmente para ciertos sectores juveniles.
- El carácter de oposición que tiene este movimiento cultural. La Canción de Autor rompe con un tipo de canción imperante en la época en que aquella surge: frente a la canción que sirve para acompañar las actividades cotidianas o para

ayudar en el establecimiento de relaciones entre jóvenes de uno y otro sexo, (y no hay duda de que la Canción de Autor también ha sido útil para ambas cuestiones) encontramos ahora una canción que quiere decir cosas y cosas diferentes. Así lo expresaba Raimon, cuando, como hemos señalado con anterioridad, decía que *Al vent* no era una canción hecha para bailar en los guateques, señalando así su capacidad de ruptura con la música habitual de su tiempo. Ese antagonismo subraya su influencia.

- Pero la influencia educativa de los cantautores no se produce sólo mediante el contenido de sus canciones, también ocurre a través de los propios cantores: ellos mismos, en ocasiones, se convierten en patrones de conducta, en modelos. El modelo puede determinar múltiples aspectos de la conducta: desde el porte (la forma de vestir, el peinado, el pelo largo o corto), a las inquietudes culturales o de empleo del ocio. El cantante puede servir como una fuente de información de diferentes facetas de la vida, pues los aficionados a este movimiento musical conocerán datos, conceptos, –algunos de ellos musicales, otros políticos, históricos, culturales,...–, que se relacionan con el cantautor, pero también como incitador a explorar aspectos de la realidad, como otras tendencias musicales, otras expresiones artísticas, ciertos aspectos de la realidad social, política o histórica de nuestro país,...

Las canciones, oídas en directo o a través de la radio o de otros medios de reproducción mecánica, alcanzaron gran difusión en el período al que nos referimos en este artículo, en el final del franquismo y en los primeros años de la transición. En la época citada y en la que vivimos hoy las canciones nos envuelven por todas partes, especialmente a jóvenes y a adolescentes.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

En otro lugar (Torrego, 1999) hemos resumido las principales contribuciones educativas de la Canción de Autor. Reflejamos aquí, en primer lugar, un resumen de esas aportaciones y, posteriormente, desarrollamos algunas de ellas sirviéndonos de fragmentos de canciones como ilustración de lo manifestado.

- La persecución de una progresiva toma de conciencia. Esa toma de conciencia se refiere a la situación social, política y cultural que se desarrolla en la etapa histórica concreta en que se está viviendo, y se orienta por valores que se consideran esenciales para una mayor humanización de la persona.
- La Canción de Autor busca despertar, como acabamos de decir, una reacción ética, pero también estética, puesto que quiere romper con el gusto por una música evasiva, falsificada, con contenidos excesivamente superficiales.
- Pretende incidir en la cultura popular de una manera consciente. Quiere que sus canciones tengan valor de uso, no meramente valor de consumo, y que sirvan a las gentes para enfrentar sus problemas y sus momentos felices.
- La intencionalidad cultural de la Canción de Autor es también una intencionalidad educativa: las canciones serán útiles para ayudar en

la normalización del uso de lenguas como el catalán, el gallego o el euskera, para difundir extensas muestras del folklore de cada pueblo o para dar a conocer la obra de nuestros poetas.

- Muy relacionada con la anterior está otra característica: la que persigue descubrir y desarrollar unas señas de identidad popular, minusvaloradas, silenciadas o censuradas por la cultura oficial. En esta tarea se adaptarán las formas del folklore a las circunstancias concretas del tiempo histórico en el que se vive.
- La Canción de Autor contribuirá a la socialización política de las nuevas generaciones, en una época en la que las intenciones y los significados políticos han sido ocultados por el Régimen. La socialización antedicha estará cargada de elementos de oposición al poder y de proclamas democráticas, y se logrará no sólo mediante el contenido de las canciones, sino también por medio del ritual que significa en ciertos momentos la asistencia a los recitales.
- La Canción de Autor ayuda a crear un nuevo tipo de sensibilidad colectiva o, si se quiere, colabora en la educación sentimental de un número considerable de hombres y de mujeres. Es en el sentimiento amoroso –o en el haz de sentimientos que conforman el amor, en opinión de otros autores– en el que se hace especial hincapié educativo.

La aportación educativa realizada por los cantautores que ha gozado de mayor reconocimiento ha sido la difusión de la obra de nuestros principales poetas. Para valorar la magnitud de esta difusión poética quizás sea conveniente recurrir a los datos proporcionados por el historiador Tuñón de Lara (1982, pp. 446-448), quien afirma que en la España predemocrática del siglo XX son muy reducidas las tiradas de libros dedicados a la poesía. Habla Tuñón de Lara de ediciones de 500 a 3.000 ejemplares y cita títulos como «El alba del alhelí», de Rafael Alberti, o «Poesías escogidas», de Antonio Machado. Compárense estas cifras con los trescientos mil ejemplares de cada disco que vende Joan Manuel Serrat, difusor de la obra poética de Machado o de Miguel Hernández.

En las voces de los cantautores encontramos los poemas de los grandes nombres no sólo de la poesía castellana, sino también de la catalana, de la gallega o de la vasca. Por citar sólo a algunos nombres, diremos que pueden escucharse en las canciones los poemas de Quevedo, de Góngora, del Arcipreste de Hita, de Antonio Machado, de Alberti, de Lorca, de Celaya, de Blas de Otero, de Nicolás Guillén, de Pablo Neruda, de Gabriel Aresti, de Salvador Espriu, de Ausias March, de Joan Salvat-Papasseit, de Celso Emilio Ferreiro, de Rosalía de Castro,... También se recurre a otros poetas, a otras lenguas. En ese sentido, resulta significativa la utilización que se hace de Bertolt Brecht o de Kavafis, por ejemplo. Quizás el momento más significativo de este logro de popularizar la literatura se produce en la primavera de 1969, con la aparición del disco que Serrat dedica a Antonio Machado, que lleva a las listas de éxitos a «La saeta» o a «Cantares» y provoca que las ventas de libros del poeta se multipliquen.

Este intento de relacionarse con la cultura y de ayudar a la difusión de la misma, no se queda sólo en el aprovechamiento de la obra de nuestros grandes poetas, sino que se extiende a otros aspectos, pues el afán por conectarse a otras manifestaciones culturales de su tiempo lleva, por ejemplo, a la canción a recoger en sus portadas la obra de los

principales artistas plásticos. Si repasamos la relación de pintores que se encargan de elaborar portadas de discos para los cantautores nos encontramos con una lista extraordinaria: Salvador Dalí y Antonio Saura intervienen en la confección de las portadas de los discos de Paco Ibáñez, Genovés y Arcadio Blasco en las de Adolfo Celdrán, Joan Miró en las de Raimon, Antoni Tàpies en las de Ovidi Monitor, Guinovart en las de Pi de la Serra, Alberto Corazón en las de Elisa Serna,...

La relación con los poetas, con los pintores,... todo ello forma parte de un esfuerzo deliberado de la canción por vincularse con la cultura de aquella época. Citaremos algún elemento más para probar nuestra afirmación sobre estas relaciones. López Aranguren es el primer traductor de Raimon al castellano, y es precisamente un documental sobre los recitales de este cantautor, realizado por Antoni Durán, uno de los primeros documentales en catalán.

Pero la Canción de Autor ha tenido otros muchos usos profundamente enraizados en la cultura popular: ha servido, por ejemplo, para recordar experiencias históricas. Recuérdese el disco de larga duración «Los Comuneros», del Nuevo Mester ««El rey Al'Mutamid dice adiós a Sevilla», de Carlos Cano o la anónima «La gran pérdida de Alhama», en la voz de Paco Ibáñez, por citar algunos títulos.

También ha sido útil para divulgar tradiciones populares. Hablaremos aquí sólo de las canciones de cuna, algunas de tanta afectividad y ternura como «Mi niña quiere dormirse», de Quintín Cabrera, otras presididas por el deseo de un futuro mejor que el presente, como la «Nana para dormir un niño en la montaña», de José Antonio Labordeta, o las que ahuyentan los miedos con un futuro luminoso que ya se aproxima, como «Duerme lucero», de Rosa León, o proclaman la esperanza en el hijo, como las «Nanas para traer un niño al mundo», de Luis Pastor.

Y si seguimos moviéndonos en el ámbito de la cultura popular, veremos que la Canción de Autor proporciona una contribución de primer orden: su capacidad para reflejar intereses y valores de grupos diversos, fundamentalmente de los grupos no dominantes. La Canción de Autor se constituye, si nos centramos en este aspecto, en un claro movimiento de cultura popular, puesto que ha prestado su voz para recoger el dolor y la impotencia, las ilusiones y la esperanza de aquellos grupos oprimidos, marginados o distanciados del primer plano de la sociedad. La «morralla» de la sociedad a la que canta Carlos Cano con cariño y respeto:

> ¿Quién vive en casitas bajas
> cerraditas como cajas
> lo mismo qu'una mortaja
> y apretaos más qu'ún limón?.
> Los primeros, los obreros,
> los lindos aceituneros,
> los bonitos jornaleros,
> la morrallita señor.
> Pos la misma morralla,
> esa que nunca ni pa dios calla
> [...] ¿Quién lleva cuatro pesetas
> y un chorizo en la maleta
> y apuntá en una libreta
> la estación de Duserdó?.
> Los primeros, los obreros,
> los lindos aceituneros,
> los bonitos jornaleros,
> la morrallita señor[8].

Los cantautores han cantado, prácticamente, a todos los problemas y esperanzas del hombre y la mujer de su tiempo: el amor, la pobreza, el consumismo,

(8) C. CANO: «La morrallita». *A la luz de los cantares.* (Movieplay, 1977).

la influencia del dinero, la emigración, la destrucción de la naturaleza, la vida de los pescadores o de los agricultores, la situación de los obreros, el ambiente de la escuela, la hipocresía, la realidad de las cárceles, la violencia, el afán de libertad,... Ésa es la realidad de las gentes. La Canción de Autor proporciona una visión diferente de esa realidad, forcejeando con los códigos de la verdad establecida. Se pretende así una educación crítica de los destinatarios de las canciones.

Del mismo modo, aparecen gran número de canciones que hablan del vacío de la vida cotidiana en las ciudades. Especialmente una ciudad, Madrid, aparece retratada como marco generador de soledad y añoranza, de corazones rotos, en definitiva. En ella se personaliza esa denuncia del vacío, de la monotonía, de las ilusiones rotas:

...Madrid amanece
entre amorosas cadenas,
amarga desidia
y lágrimas ácidas
y ese llanto salado
moja tu paladar.
Madrid amanece
a través del cristal
y te vuelve a recordar
qué solo estás,
en medio de tanta gente
qué solo estás,
una vez más[9].

...Las niñas ya no quieren ser princesas
y a los niños les da por perseguir
el mar dentro de un vaso de ginebra,
...pongamos que hablo de Madrid.
Los pájaros visitan al psiquiatra,
las estrellas se olvidan de salir,
la muerte pasa en ambulancias blancas,
...pongamos que hablo de Madrid.
El sol es una estufa de butano,
la vida un metro a punto de partir,
hay una jeringuilla en el lavabo,
...pongamos que hablo de Madrid[10].

Pero también aparece en las canciones un tenaz trabajo de reconstrucción de la razón frente al odio a la inteligencia y al dogmatismo político impuesto desde el poder. Estamos ante la razón atropellada por el poder político, no por el consumismo, o el modo de vida imperante. Surgen canciones que invitan a alejarse de las formas de vida impuestas desde el poder y que, además, proclaman su rotunda negativa a identificarse con la verdad oficial, con la vida oficial, por su carácter deshumanizador y, precisamente, por su irracionalidad; una irracionalidad que impone dogmas por la fuerza y el miedo. Es la invitación a la rebeldía:

Ahora que estamos juntos
diré lo que tú y yo sabemos
y que a menudo olvidamos:
Hemos visto el miedo
ser ley para todos.
[...] Hemos visto el hambre
ser pan
de los trabajadores.
Hemos visto encerrados
en la prisión
a hombres llenos de razón.
No,
yo digo no,
digamos no.
Nosotros no somos de este mundo[11].

Esta invitación a la rebeldía se encarna en la lucha por la conquista de la libertad. Es ésta una aspiración que recorre de parte a parte a la Canción de Autor. No

(9) H. CAMACHO: «Madrid amanece». *La mirada en el espejo.* (Movieplay, 1981).
(10) J. SABINA: «Pongamos que hablo de Madrid». *Malas compañías.* (EPIC-CBS, 1980)
(11) RAIMON: «Digamos no» («Diguem no»).*Disc antologic de las seves cançons.* (Edigsa, 1964).

podía ser de otra manera, puesto que la ausencia de libertad es uno de los condicionantes fundamentales de la época histórica en la que se desarrolla. La libertad es una aspiración permanente, una reclamación constante, tan valorada en la canción que llega a hacerse sinónimo de la vida misma:

> ...Y tal vez, libertad
> eres un sueño hecho bandera, qué importa;
> gritaremos siempre tu nombre
> como si vivir no fuera otra cosa
> que peregrinar hacia tu fuente[12].

La libertad es cantada, como señala González Lucini (1984), desde dos puntos de vista diferentes: por un lado, se canta a la libertad interior, a la que hay que buscar en la existencia cotidiana, en los pequeños detalles, en las opciones personales de vida; por otro lado, se canta a la libertad como opción colectiva o, mejor dicho, como aspiración colectiva (puesto que la libertad no aparece como una opción que se pueda ejercer sin trabas; todo lo contrario: es una alternativa que se presenta como una conquista que hay que alcanzar). Sin embargo, estos dos enfoques –libertad interior y libertad colectiva, podrían denominarse– no aparecen separados, ni siquiera como algo que forme parte de procesos diferentes. La libertad se presenta como una única extensión, sin discontinuidades entre lo personal y lo social:

> Hoy que te amo dejará de ser
> la libertad una palabra escrita en la pared.
> Hoy que te amo, el mundo, tú y nosotros,
> baila en corro una danza solidaria,
> y se buscan las manos y nuestro amor de golpe
> como una lluvia fértil se derrama[13].

La canción tiene como punto de partida una utopía educativa: el rechazo de la pasividad, su empeño por aparecer ligada a procesos activos, de transformación la creación de un hombre nuevo, con mayores posibilidades y facultades para alcanzar una vida más elevada. Es lo que cantan con versos de Rafael Alberti:

> Creemos el hombre nuevo cantando,
> el hombre nuevo de España, cantando,
> el hombre nuevo del mundo, cantando[14].

La negación de una realidad deshumanizadora y la anticipación de un mañana más libre están presentes en las canciones. Se trata de una utopía presidida por la esperanza. Anunciar el inédito viable del que hablara Freire (1974); he ahí la tarea más clara que puede desempeñar la utopía contenida en la Canción de Autor.

> Soñáis;
> sí, inevitablemente,
> el sueño de hoy como posibilidad del mañana.
> Esperáis demasiado;
> pues sí, claro, y no nos avergüenza ser esclavos de la esperanza.
> Queréis demasiado;
> pues, sí, claro,

(12) L. LLACH: «Canción de amor a la libertad». ('Cançó d'amor a la llibertat'). *Somnien.* (Ariola, 1979).

(13) P. GUERRERO: «Hoy que te amo». *A cántaros.* (Acción, 1975).

(14) AGUAVIVA - R. ALBERTI: «Creemos el hombre nuevo». *Cada vez más cerca.* (Acción - Zafiro, 1970).

es nuestro rabioso derecho, y más aún, nuestro deber[15].

El mar que fue la palabra
vacía y sin horizontes,
hoy es un niño que canta
sobre cuarenta prisiones.
Un niño que se despierta
como una ola gigante,
lleva en un puño una perla
y un coral rojo en la sangre.
A por el mar,
a por el mar que ya se adivina.
A por el mar,
a por el mar, promesa y semilla
de libertad.
[...] El mar nos está esperando
a poco tiempo del sueño,
sólo es cuestión de unos pasos,
esos que reprime el miedo.
Vayamos pues a abrazarle
como a un amante que vuelve
de un tiempo que nos robaron,
ese que nos pertenece[16].

Los sentimientos conforman un papel crucial en la existencia humana: cualquier experiencia significativa de nuestra vida va asociada a un haz de emociones, de afectos. De ahí la necesidad de conceder a la educación sentimental la importancia que se merece. Los cantautores han ayudado a la formación de una sentimentalidad diferenciada con relación a la predominante en su tiempo. Ellos han resaltado el valor de la interioridad, del sentimiento y han explorado la riqueza del mismo, ofreciendo a sus oyentes no sólo un espejo en el que reconocer su afectividad, sino una luz que ha permitido alumbrar nuevas dimensiones de la sentimentalidad. Esta influencia educativa se ha detenido fundamentalmente en el sentimiento amoroso, el tema principal de la mayoría de las canciones, sean del tipo que sean, pues, como ya dijimos, no existe ninguna otra cuestión en la que los cantautores empleen tanto espacio y esfuerzo.

En la Canción de Autor los afectos se «realifican», se hacen más reales: cuando un modelo, un personaje, protagoniza una historia sentimental en una canción relevante para nosotros, podemos identificarnos con él y contemplar cómo surgen los afectos. Entonces el amor, la tristeza o cualquier sentimiento, dejan de ser meras palabras y adquieren una dimensión concreta, con unas causas y consecuencias determinadas. La canción es para nosotros, entonces, una realidad vital con una fuerte influencia educativa.

Otro de los contenidos educativos de la Canción de Autor es su llamada a la libertad emocional. Se recurre a un lenguaje alegórico –frecuentemente sencillo– para convocar al despertar de la afectividad o al incremento de la capacidad de sentir. Es una apelación que reviste trazos utópicos, pero que se presenta, al tiempo, como exigencia ineludible de la vida para que sea digna. Esta llamada a la libertad emocional no impide, sin embargo, que las canciones ayuden en ocasiones a hacernos conscientes de las limitaciones de la comunicación afectiva y a aceptar esos límites con realismo. En ese descubrimiento del enemigo, los cantautores suelen hacer centro de sus textos a la rutina, presentado aquí como un personaje que acecha y persigue a una pareja en busca de la felicidad:

Hay veces en las que crezco
de estatura
y toco las nubes con el pelo;
hay veces en las que escondo

(15) L. LLACH: «Soñamos». («Somniem»). *Somniem.* (Ariola, 1979).
(16) L. E. AUTE: «A por el mar». *Albanta.* (Ariola, 1978).

en un bolsillo
las tranquilas dimensiones
de mis sueños.
Hay veces que amo tanto,
que mi pecho
estalla en mil pedazos
y se larga
a volar, buscando madrugadas
(salen a darle caza
las letras impagadas).
[...] Hay veces que necesito
estar contigo
y siempre estás cansada, siempre
tienes trabajo.
La rutina nos acecha,
nos persigue:
a pesar de los dos, se filtra
en todos lados[17].

Sin duda, las aportaciones más interesantes de la Canción de Autor en el ámbito de la educación sentimental se centran en el amor. Una de ellas es la normalización del sentimiento amoroso, la puesta al día del amor. Frente a un amor sometido al ocultamiento, dominado por el macho o limitado por un corsé moral propio de aquellos años, los cantautores utilizaron el lenguaje del amor liberado y de la reconciliación con el cuerpo, negado por las canciones y la cultura de la época. Sus canciones han supuesto un salto de muchos años sobre la cultura de masas del bajofranquismo. Puede imaginarse el choque que supuso la escalada provocativa de Serrat, que aparece como amante furtivo de una adolescente, aunque acepte –y recomiende– guardar las apariencias. Esta canción se convirtió en un signo de amor liberado:

Te levantarás despacio
poco antes de que den las diez
y te alisarás el pelo
que con mis dedos deshilé
y te abrocharás la falda
y acariciarás mi espalda
con un «hasta mañana»
y te irás sin un reproche,
te perderé con la noche
que llama a mi ventana
y bajarás los peldaños
de dos en dos, de tres en tres.
Ellos te quieren en casa
poco antes de que den las diez.
Vete,
se hace tarde.
Vete ya...
[...] Tu madre abrirá la puerta,
sonreirá y os besaréis.
la niña duerme en casa...
y en el reloj darán las diez[18].

Otras aportación muy interesante de los cantautores consiste en la descripción detallada del amor. En sus canciones están presentes los fundamentos del amor reconocidos como tales por las teorías científicas sobre el amor. En las letras de los cantautores aparecen reflejados con nitidez la intimidad, la pasión, la decisión y el compromiso y los elementos que ayudan a conformar estas dimensiones.

Yo que tiritaba de frío,
mojado por todas las lluvias
de todos los pobres
y de todos los mendigos,
y tú, volcán de miel.
Yo que estaba solo, al fin,
en medio de tanta gente,
buscándote,
y tú como un bosque lleno de pájaros.
Llévame oculto en tu pelo,
llévame en tu cabello,

(17) Q. CABRERA: «Hay veces». *Un largo abrazo de agua.* (Guimbarda, 1979)
(18) J. M. SERRAT: «Poco antes de que den las diez». *Joan Manuel Serrat.* (Nóvola-Zafiro, 1969).

llévame junto a tus senos,
llévame,
repósame en tus colinas amorosas,
llámame a tu fuente,
donde el placer es húmedo
y corre, gacela blanca.
Tú que conoces mi cuerpo
por todos los caminos dulces
que has trazado con tus dedos
y con tu boca,
deja posar en ti mis ojos,
cansados de luchar con tanta niebla,
heridos mis pies de tanto caer,
de tanto caer.
Comeré sonrisas de tu árbol[19].

Quizás la aportación más característica sea ayudar a percibir el amor como una palanca que proporciona una energía extraordinaria que puede servir para revolucionar la realidad. El amor generoso apuesta por la utopía de un mundo más justo y convierte a la transformación social en una de sus metas. Los cantautores advierten contra el amor que se asemeja a una cárcel dorada que ayuda a aislarse del mundo y a desentenderse de él.

Sin embargo, el amor no deja de ser presentado como el aliento que abre para los amantes todas las puertas de la vida. El amor es la esperanza en los momentos más difíciles, o, por decirlo utilizando palabras de Buscaglia, se alza más allá de la esperanza, puesto que la esperanza es un principio y el amor es para siempre. Por eso, ni en la noche más terrible –en este caso, la formada por las tinieblas de las últimas condenas a muerte del régimen de Franco, en el año 1975– se puede abandonar el inmenso refugio del amor:

Si te dijera, amor mío,
que temo a la madrugada,
no sé qué estrellas son éstas,
que hieren como amenazas,
ni sé que sangra la luna
al filo de su guadaña.
Presiento que tras la noche
vendrá la noche más larga,
quiero que no me abandones,
amor mío, al alba,
al alba, al alba[20].

BIBLIOGRAFÍA

CLAUDÍN, V.: *Canción de Autor en España.* Madrid, Júcar, 1981.

DE FONTCUBERTA, M.: «Medios de comunicación, telemática y educación», en Comunicación, lenguaje y educación, 14 (1992), pp. 26-32.

FEITO, A.: «Música popular consciente: defensa del pasado, aliento del futuro», en FLEURY, J. J.: *La Nueva Canción en España*. Barcelona, Hogar del Libro, 1978.

FORTES, A. : *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga, Aljibe, 1994.

FREIRE, P.: *Conscientisation et Révolution*. París, Maspero, 1974.

GÓMEZ, A.: «De la crisis a la renovación», en GONZÁLEZ LUCINI, F: Veinte años de canción en España (1963-1983). Volumen II, pp. 331-344, Madrid, De la Torre, 1985.

GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Veinte años de canción en España (1963-1983)*. 4 volúmenes. Madrid, De la Torre, 1984.

GOYTISOLO, J. A. «La voz y la palabra», en El País. Madrid, 16 de marzo de 1994, p. 39

LÓPEZ ARANGUREN, J. L.: «Prólogo», en GONZÁLEZ LUCINI, F: Obra citada, Volumen 4.

(19) A. PRADA: «Canción de amor número 2». *Vida y muerte.* (Hispavox, 1974)

(20) L. E. AUTE: «Al alba». *Al alba.* (Movieplay, 1975).

MARTÍN SERRANO, M.: *La producción social de comunicación*. Madrid, Alianza, 1986.

PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A.: *Psicología Educativa*. I, Desarrollo psicológico y educación. Madrid, Alianza, 1990.

TORREGO, L. : *Canción de Autor y educación popular*. Madrid, De la Torre, 1999.

TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española*. Barcelona, Bruguera, 1982.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M.: *Antología de la nova cançó catalana*. Barcelona, Cultura Popular, 1968.

YOUNIS, J. A.: El *aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal, 1993.

¿SE PUEDE FAVORECER EL APRENDIZAJE DE VALORES A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES TELEVISIVAS?

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO*

RESUMEN. En este artículo se recogen algunos resultados de las diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas en torno al poder educativo de la televisión bajo tres dimensiones: como medio, como contenido y como lenguaje. Las narraciones televisivas se consideran discursos que transmiten explícita o implícitamente los valores socialmente predominantes, que no siempre coinciden con los valores deseables desde el punto de vista educativo. Se parte de la hipótesis, desde una perspectiva ecológica, de que el medio televisivo bien utilizado puede favorecer el aprendizaje de valores. La televisión constituye un currículo paralelo y no programado que puede y debe ser fuente de enseñanza y aprendizaje de valores. Se propone el modelo de Hall&Tonna como marco referencial de análisis de valores y la lectura situacional, fílmica y valorativa, como metodología para visualizar las narraciones televisivas en contextos educativos.

ABSTRACT. This article includes some of the results of the different research projects carried out over the last decades on the educational power of television as a resource, content and language. TV stories are seen as discourses that explicitly or implicitly transmit the socially prevailing values, which do not always correspond with the desirable educational values. From an ecological perspective, the starting hypothesis is that if a good use is made of the television, it may contribute to the learning of values. Television is a parallel and non-established curriculum that may and must be a source for the teaching and learning of values. The Hall&Tonna model is proposed as a reference framework for the analysis of values, and the interpretation of situations, films and values as a method for visualizing TV stories in educational contexts.

VIEJOS TÓPICOS Y NUEVAS EVIDENCIAS

¿Debemos seguir pensando que ver la televisión fomenta hábitos de pasividad, impide el desarrollo de la creatividad, quita tiempo a la lectura u otras actividades infantiles así como que se relaciona con un bajo rendimiento escolar? Éstos y

(*) Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 245-270
Fecha de entrada: 06-09-2005 Fecha de aceptación: 23-09-2005

otros muchos interrogantes similares han generado desde hace décadas diferentes y contradictorias respuestas tanto desde el punto de vista teórico como empírico. Aún hoy en día, a pesar de haberse multiplicado los medios telemáticos a los que también tiene acceso la población infantil, la televisión continúa siendo el eje central de muchos hogares para el consumo del tiempo libre, espacios muertos donde no se sabe qué hacer con las criaturas, o simplemente es buen entretenimiento. En opinión de Bronfenbrenner (1986) la televisión es una verdadera institución americana y puede ser utilizada como medio de difusión que promueva programas educativos. Este autor, al explicar cómo mejoraría la calidad de la educación en general y, más específicamente, las relaciones entre familia y escuela, propone: reducir la jornada laboral de los progenitores, un currículum para la atención comunitaria y la potenciación de una televisión que sea realmente educativa.

Los *mass-media* se han introducido en nuestras vidas como nunca nos hubiéramos imaginado antes de 1945. Son muchos los trabajos que se han realizado tras la aparición en 1970 del texto de Halloran sobre la importancia de la televisión en la cultura actual, sin llegar a conclusiones claras respecto a su poder educativo. Sin embargo, se continúa denominando a la televisión «el tercer padre». El lugar y tiempo que ocupa en el desarrollo y evolución de la infancia es sin lugar a dudas, importante. Algunos autores (Fiske, 1987; Pasquier, 1996; Levy, 1998) comprueban que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad, si exceptuamos el tiempo que pasan durmiendo. Fiske (1987), por ejemplo, afirma que los niños ven la televisión 35 horas semanales aproximadamente, mientras que el tiempo que dedican a hablar con sus padres es de 35 minutos a la semana. Aunque esta afirmación exige muchas matizaciones, pues habría que concretar los contextos, el tipo de familia y las edades o periodos en los que ocurre, sin embargo, es necesario considerar dicho tópico ya que hace referencia a una realidad evidente. Incluso, algunos estudios recientes han relacionado las características de personalidad, según las dimensiones de Eysenck, con las motivaciones para ver la televisión: pasar el rato, relajarse, informarse o buscar compañía. Entre sus conclusiones se destaca que la propia personalidad es una variable mediadora en la cantidad de tiempo que se dedica a visualizar este medio (Weaver, 2003).

Ciertamente el malestar que genera esta situación, no se soluciona haciendo desaparecer la televisión de los hogares, dado que niños y adolescentes tienen muchas oportunidades de visualizarla, bien sea en casa de sus amigos, otros parientes, en lugares públicos, etc. al contrario se trata de aprovechar este medio como uno de los recursos educativos, entre otros muchos, que tanto la familia como la institución educativa poseen. Ahora bien, si las afirmaciones anteriores son ciertas, ¿por qué no tratamos, los profesionales de la educación de convertir su visualización en una oportunidad para trabajar los valores y contravalores que se transmiten explícita e implícitamente?

Calvert y Kotler (2003), en una reciente y exhaustiva revisión acerca del impacto que ha tenido en el aprendizaje de los niños los acuerdos tomados en el Decreto de 1990 sobre la Televisión Infantil –Act– (dónde se proponía a cuatros cadenas americanas incluir tres horas semanales de programas educativos e informativos), demuestran a través de estudios transversales y longitudinales, tanto cualitativos como cuantitativos, que son significativos los aprendizajes realizados en sujetos preescolares y de educación infantil respecto a sus conductas sociales. También han

comprobado que la comprensión de los contenidos televisivos mejora con el desarrollo. La comprensión del contenido de los relatos, las motivaciones, las relaciones abstractas, los sentimientos, etc. son mucho mejor entendidos a partir de los diez años. Los resultados de las diferentes investigaciones que han revisado los autores anteriormente citados, les conducen a concluir que a través de una televisión educativa se aprenden lecciones de valores (particularmente valores sociales). Sin embargo, también observan que a medida que los sujetos se van haciendo más mayores, disminuye el interés por los programas educativos.

A través de esta reflexión se pretende recoger, por un lado, viejos tópicos que se continúan manejando en un tema ya clásico y, a la vez, muy actual y por otro, plantear el mismo hecho de ver la televisión como una oportunidad de trabajar los valores mediante las narraciones televisivas que durante la infancia y adolescencia se contemplan, escuchan, entienden y a las que se atribuyen significados propios.

El discurso televisivo: un discurso paralelo a la escuela

Desde la perspectiva escolar, a lo largo de la historia de la educación mediática, siempre se ha dado una cierta tensión entre posturas defensivas frente al medio y otras tendencias más democratizadoras que interpretan los medios como una oportunidad para introducir el conocimiento mediático del alumnado en el propio currículum escolar. Las tendencias defensivas y proteccionistas frente a los medios se han cuestionado, en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva educativa, como desde la investigación de audiencias, así como desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Borrego de Dios, 2000).

En la actualidad sabemos que los cambios en los sistemas simbólicos se producen con gran rapidez, se introducen de manera fulminante y los contenidos que transmiten están cada vez más escindidos de las narrativas culturales (Álvarez, 1997). Las criaturas de hoy en día manejan tanto los fondos escritos como los audiovisuales. En este momento se está realizando la transferencia de fondos culturales desde el libro de texto a los nuevos sistemas de hipertexto, lo que también incluye a la televisión. De la misma manera que a través de la novela (lengua escrita) se han integrado estos contenidos, a través de la imagen dicha integración se convierte en una inmensa avenida (Río, 1992). Partimos de la idea de que el espectador no es un ser pasivo, sino que incorpora los contenidos televisivos desde distintos contextos entre los que hay que destacar la familia y la escuela. Cuando nos referimos a contextos, queremos destacar sus dimensiones sociales, culturales e históricas. Es decir, los contextos no suponen algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámica y mutuamente con la actividad de los participantes (Lacasa y Silvestri, 2001). Los contextos son construcciones humanas y no se limitan al espacio físico, sino a las relaciones que se dan en los mismos, manteniendo flujos de influencia recíproca. En cada uno de los contextos (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) la persona está en contacto con aspectos específicos de la cultura y con otras personas que, de distintas formas, le ayudan a acercarse a ellas. En palabras de Bronfenbrenner, se transforman en «intermedios culturales». Desde la perspectiva ecológica, la influencia de los contextos sobre el desarrollo de la persona, no se realiza tanto por la influencia objetiva de las actividades, de los distintos papeles y de las relaciones interpersonales, sino que esta

influencia depende más de la manera de interpretar y percibir estos factores.

A pesar de que el niño, de acuerdo a lo anteriormente explicado, no incorpora mecánicamente los textos televisivos, no se puede ignorar que gran parte de los mensajes basan su potencial socializador en la utilización de los mecanismos de seducción, dado que no utiliza la vía racional sino la emotiva. La imagen pasa por alto todos los filtros intelectuales que puedan matizarla o criticarla, se dirige directamente al mundo de las sensaciones y de los sentimientos, de manera que las imágenes mediáticas pueden resultar atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de en la argumentación. Este último aspecto tiene una gran relevancia en el aprendizaje de valores, ya que éstos se aprenden no sólo a través de lo que proclamamos como deseable, sino también, de las conductas observadas (Bandura, 2002). La observación se puede realizar a partir de las conductas en contextos reales y en contextos virtuales con los que los telespectadores se identifican muy fácilmente. Por esta razón, como se explica posteriormente y desde una perspectiva ecológica es tan relevante interpretar los textos audiovisuales con el fin de que adquieran nuevos significados.

Tampoco se puede obviar, aunque no es nuestra pretensión plantear los efectos de la televisión en términos de impacto inevitable, que en algunas ocasiones hemos observado cómo los niños más pequeños muestran conductas que imitan los comportamientos y actitudes observados en cualquier serie de dibujos animados. Por ejemplo, la adaptación de la serie japonesa *Shinchan* ha propiciado conductas en los niños de educación infantil y primaria, que implican valores bastante alejados de los que se estimulan en las familias y en las aulas. La falta de responsabilidad, la falta de respeto, la ausencia del sentido del deber, etc. son algunos de los valores que se transmiten en las conductas del pequeño *Shinchan* y que a los niños les resultan muy atractivas y divertidas, repitiéndolas en sus contextos diarios y con su grupo de amigos. Este tipo de contenidos televisivos puede convertirse, a través un diálogo adecuado, en un buen material de trabajo para los más pequeños, ya que, insistimos, el aprendizaje no es únicamente mecánico y el niño cuando imita «las conductas de un personaje televisivo» es consciente de que está jugando. Como se explica posteriormente, el tipo de conductas que se transmiten a través de estas narraciones, se pueden «leer» en términos de valores y descodificar sus mensajes, que en muchas ocasiones son contradictorios.

Si queremos trabajar con los textos audiovisuales, entendiendo que son susceptibles de interpretación, también es preciso reconocer la gran fuerza de las emociones frente a la racionalidad. Poseemos diferente trabajos empíricos que apoyan este hecho. O lo que es lo mismo, hasta qué punto el pensamiento asociativo, primario y no reflexivo prima sobre el pensamiento lógico (Hoffman, 1990; Goldstein y Krasner 1991; Turkle, 1997; Elzo, 1999). Algunos autores han hecho hincapié en el carácter subliminal de estos mecanismos de socialización e, incluso, plantean una ética del pensamiento primario y una del pensamiento secundario. La ética del pensamiento primario se basa en criterios fundamentales de placer o satisfacción inmediata, mientras que la secundaria se basa en criterios racionales y complejos (Ferrés, 1996; Castells y Bofarrull, 2002). La debilidad de los planteamientos éticos con los que se contempla la televisión se hace evidente cuando observamos cómo los valores de los espectadores, a veces, son eclipsados por las narrativas cargadas de emoción. En este sentido, es necesario plantear un

espacio de discusión con los posibles espectadores, con el fin de poder reinterpretar los valores que trasmiten los contenidos televisivos y aquellos valores que queremos estimular en el contexto escolar.

Se puede afirmar que la televisión favorece un nuevo estilo de discurso y de comunicación basado, sobre todo, en las propiedades de la imagen. En sí misma, como medio, no es ni buena ni mala y la influencia de su discurso dependerá de cómo se utilice. Conocer los límites y las ventajas de la televisión puede ser un primer paso para poder trabajar desde una perspectiva crítica (Martí 1989; Petty, Priester y Briñol, 2002) las narraciones televisivas en las propias aulas. Además de como medio, la televisión también transmite unos contenidos y un lenguaje, que es necesario analizar.

En nuestra opinión, el hecho de que los niños vean la televisión, bien sea solos o acompañados, puede llegar a ser con una utilización adecuada un buen recurso para el aprendizaje de valores. Los riesgos que puede conllevar no se eliminan prescindiendo del medio, como se ha señalado anteriormente, sino que es necesario elaborar criterios que permitan una utilización adecuada, dado que el propio medio transmite mensajes valorativos y fomenta determinadas actitudes personales. La televisión, si cumple unas determinadas condiciones, puede favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, así como actitudes y conductas pro sociales. El aprendizaje que se realiza a través de este medio no es únicamente acumulativo ni mecánico sino que permanece a lo largo del tiempo y se puede interpretar y generalizar a otros contextos. Para que esto último ocurra es necesaria una implicación activa de los educadores con el fin de explicar los motivos, intenciones y contexto de las narraciones televisivas (Watkins; Huston-Stein, y Wright, 1980).

En definitiva, la televisión también posee su propia potencialidad educativa y muchos de sus efectos nocivos se pueden minimizar si no ocupa todo el tiempo de ocio de las criaturas y se combina con otro tipo de actividades como hacer deporte, ayudar en las tareas domésticas, leer, jugar con los vecinos, etc. (Coll, Miras, Onrubia, y Solé 1998). Sin embargo, si algo define la televisión es su naturaleza doméstica, tanto como sus aspectos tecnológicos. La televisión al implicar directamente a dos instituciones, la familia y la escuela, compite con éstas no sólo en la transmisión de información, sino también en el aprendizaje de valores. Aunque en opinión de Pindado (1977) se debe de relativizar su influencia, al estar varios factores en juego. Aspectos como la cantidad de tiempo que se ve la televisión, la calidad de los programas, el grado de atención o implicación personal en su visionado, el desplazamiento que supone de otras actividades (deportivas, culturales, domésticas, etc.), el tipo de mediación parental (restrictiva, desenfocada, evaluativa), así como el grado de comprensión de los contenidos, son variables mediadoras al estudiar la relación ente escuela y televisión.

Gentile y Walsh (2002), en una investigación realizada con una muestra de 527 padres con hijos de edades comprendidas entre 2 y 17 años, demuestran que los hábitos familiares con relación a los mass-media se relacionan con los resultados académicos. A pesar de que se encuentran relaciones altas entre un bajo rendimiento escolar y un mayor número de horas por semana viendo la televisión, estas relaciones varían mucho si los padres están con sus hijos visualizando determinados programas e interviniendo en la comprensión e interpretación de los mismos. Lo cierto es que la televisión, de algún modo, ofrece un currículum paralelo al de la escuela o la familia y, en algunas

ocasiones, puede presentar modelos contrapuestos que son necesarios reconstruir para que adquieran otros significados más acordes con los valores que deseamos desarrollar.

Desde una perspectiva ecológica, entendemos que el desarrollo del niño se produce gracias a una participación guiada en actividades conjuntas que tienen lugar en la propia cultura. Los niños pueden aprender a utilizar sus herramientas cognitivas a través de una participación guiada, bien sea con sus educadores, sus padres u otros niños. El aprendizaje de valores se puede realizar a través de los diferentes diálogos provocados por estos mediadores, a partir de los textos audiovisuales que no son unívocos ni transmiten significados cerrados.

La televisión como fuente de aprendizaje: el contenido, el medio y el lenguaje

Al referirnos a la televisión como fuente de aprendizaje, consideramos tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo y c) el lenguaje. Las distintas investigaciones realizadas en este ámbito han abordado alguna de estas dimensiones. Aunque el objetivo de nuestra reflexión se refiere, sobre todo, a cómo trabajar los valores a través de los contenidos, también presentamos a continuación aquellos trabajos que se han realizado bajo el prisma de la televisión como medio y como lenguaje.

En primer lugar y respecto a los *contenidos televisivos* son muchas las investigaciones que demuestran la influencia de la televisión como modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Sin embargo, una gran parte de estos trabajos se han realizado en el ámbito de la visualización de actos violentos (Bryant y Zillmann, 2002; Ward, 2003). Dichos trabajos en sus conclusiones destacan el aumento o tendencia hacia la conducta violenta en aquellos sujetos que ven habitualmente escenas de violencia en la televisión. Aunque en un análisis más matizado, también, se ha demostrado que cuando la violencia es injustificada decrecen las actitudes violentas de los sujetos estudiados (Green y Stonner, 1973; Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980). Concretamente Krcmar y Cooke (2001) han investigado la relación que existe entre el razonamiento moral de los niños y la percepción de la violencia televisiva. En una muestra de 184 niños cuya edad media era de 7,60, los autores mencionados encuentran una relación significativa entre su razonamiento moral y a la percepción de la violencia. En su experimento manipulan las variables castigo (presente/ausente) y provocación (presente/ausente). En términos globales los sujetos entrevistados perciben la violencia como una conducta incorrecta o injustificada. Sin embargo, los niños más pequeños encuentran la violencia correcta cuando una mala acción no se ha castigado. Mientras que los sujetos más mayores justifican la violencia en una conducta que ha sido provocada por la agresión de otra persona. Es decir, a medida que aumenta la edad, los niños tienden a percibir los motivos e intenciones de las otras personas, mientras que los más pequeños se centran en «vengar» una mala acción. Este tipo de trabajos nos induce a pensar en la importancia que tiene la intervención educativa para favorecer en la infancia el avance de una visión heterónoma de la realidad social «ojo por ojo, diente por diente», hacia estadios más evolucionados autónomos. En estos últimos estadios, es necesario tener en cuenta los motivos e intenciones

de «los otros». De todas formas, se ha comprobado que la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños y adolescentes. Es decir, la visualización de los actos violentos no ocurre en el «vacío» y es necesario analizar las variables intermedias (Gunter, 1994; Krcmar y Valkenburg, 1999).

Raffa (1983) a través del análisis de contenido ha estudiado algunas narraciones televisivas y su influencia en el desarrollo moral, en sujetos de 6 a 12 años. Este autor establece para su análisis 22 valores sociales «positivos» y sus valores contrapuestos teniendo como base la teoría de los valores de Rokeach (1973). Para su estudio considera la frecuencia con la que aparecen los valores tanto positivos como los contravalores, y sobre todo «la intensidad». Esta última variable resulta de gran importancia a la hora de relacionar la visualización de ciertos programas televisivos y su influencia en el desarrollo moral. Los valores antisociales aparecen con más intensidad que los positivos y pueden llegar a constituirse en modelos de conducta durante la infancia. Sin embargo, los padres y los educadores deben ser capaces de aprovechar la oportunidad que les ofrece la televisión para profundizar y discutir a partir de los valores sociales positivos que se transmiten, aunque con menos frecuencia que los valores antisociales, para que los niños progresen hacia la madurez moral. Raffa argumenta que las narraciones televisivas también están llenas de conductas sociales positivas, por ejemplo: la preocupación por los demás y la prudencia. Estas conductas se repiten en su análisis con suficiente frecuencia e intensidad como para ser explotadas desde el punto de vista educativo. Parcialmente, se puede concluir que resulta imprescindible que los agentes educativos intervengan e introduzcan el diálogo y las discusiones morales a partir de los contenidos televisivos por el gran potencial didáctico que poseen.

Los contenidos televisivos, también pueden desarrollar otras capacidades. En una investigación realizada por Low y Durkin (1998) con una muestra de 96 sujetos con edades comprendidas entre 6 y 12 años, demuestran que las narrativas televisivas (series policíacas americanas) favorecen, a medida que aumenta la edad de los sujetos, la capacidad de establecer relaciones causales, a distintos niveles, entre las diversas escenas. También Pasquier (1996) comprueba que las series televisivas para los adolescentes han supuesto todo un fenómeno social en Francia. Esto ha sucedido sobre todo a partir de la década de los noventa. Los contenidos que más influencia han tenido han sido tanto los de series americanas como con los de series nacionales (francesas). Concretamente, todas estas producciones han influido en la construcción de la identidad de género en la infancia y en la adolescencia. El autor parte de la hipótesis de que las narraciones televisivas afectan tanto a aspectos individuales como colectivos de la persona. Por un lado, implican emocionalmente con sus contenidos y, por otro, generan construcciones sociales en contextos específicos a través de las distintas interacciones. En una investigación realizada con 703 adolescentes de ambos sexos, ente 10 y 18 años, se comprueba, entre otros aspectos, que la televisión ejerce un papel muy importante en la elaboración de la identidad de los jóvenes. Además se afirma que puede ayudar enormemente a superar los miedos e incertidumbres que el adolescente posee en una época de cambio y transición. De alguna manera, en la

misma línea que el trabajo anterior (Raffa, 1983), esta investigación demuestra que los contenidos televisivos pueden jugar un gran papel en la mediación entre el adolescente y la sociedad adulta e incluso suponer una iniciación romántica al mundo del amor y el sexo. Los programas analizados presentan al adolescente, no un modelo de identificación «ciega», sino otra manera diferente de plantearse muchos aspectos vitales y discutirlos con sus compañeros. A través de un espacio común y neutral, estas narraciones televisivas pueden facilitar el posicionamiento de cada uno en el grupo y la negociación de los valores morales del mismo. Así como comparar, confrontar o reafirmar su propia experiencia diaria.

En segundo lugar, si nos referimos a la *televisión como medio*, también nos encontramos con algunos datos que nos pueden hacer reflexionar acerca de su poder educativo. Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) han realizado una investigación longitudinal con 570 sujetos. Su estudio comienza cuando éstos tenían 5 años y los vuelven a investigar diez años después. Su objetivo era conocer la relación entre el tiempo que se dedica a ver programas educativos en la infancia y las conductas adolescentes. En sus resultados encuentran que aquellos sujetos que habían dedicado más tiempo a ver la televisión en la infancia manifiestan puntuaciones más altas en las distintas materias curriculares, así como en determinadas actitudes. Aunque este tipo de investigaciones requieren, como ya se ha dicho anteriormente, una mayor profundización en variables intermedias, como por ejemplo, la selección por parte de los padres de ciertos programas educativos, el visionado de los contenidos junto a los padres, el no desplazamiento de otras actividades, etc., es importante tenerlas en cuenta por los datos que nos aportan respecto a la optimización de la televisión educativa. Concretamente, a finales de la década de los sesenta en Estados Unidos, los programas educativos *Sesame Street* y *Mister Rogers´Neighborhood* son un buen ejemplo del poder educativo del medio televisivo.

Ahora bien, si analizamos la televisión *como medio,* son diversos los autores que han realizado una importante crítica a la misma por su escaso valor educativo, bien sea porque impide el desarrollo de otras actividades o bien, porque dadas sus características, dificulta el diálogo y la argumentación e impide la construcción activa de nuevos conocimientos. Los nuevos lenguajes audiovisuales, en muchas ocasiones, presentan un mundo fragmentado, sensorial y desprovisto de grandes narrativas (Postman, 1995). Desde el punto de vista sociocultural, las herramientas audiovisuales producen al menos dos efectos: los relacionados con la alteración en los sistemas de actividad y aquéllos que tienen que ver con la propia estructura funcional de la psique humana, en las áreas cognitivas y emocionales. Así el hecho televisivo atrae la atención, sobre todo, en el plano sensorial y en lo que se refiere al bajo procesamiento con muy poca influencia en el plano de la implicación superior (Álvarez, 1977).

En esta línea de pensamiento, Winn (1992) ha propuesto la supresión de la televisión por sus efectos negativos, sobre todo, en la infancia. Destaca la disminución de las habilidades verbales y el estado de pasividad mental que genera, como algunos de los efectos más perniciosos dado que su influencia se produce por la interiorización afectiva y de creencias, así como por la imitación de las conductas observadas No obstante hay que tener en cuenta que muchas de estas críticas se refieren a la *televisión* como *medio*, y no contemplan *los contenidos* que se transmiten mediante el mismo. Vila (1998) opina que esta posición no está en lo

cierto y que el reconocimiento de la capacidad educativa de la televisión no debe limitarse a las capacidades desarrolladas en los aspectos tecnológicos, sino a las que se desarrollan a través de los contenidos.

Según Vilches (1996) la televisión es un *medio*, como antes lo han sido la música y la literatura, que representa el mito de la sociedad actual a través de lo narrativo, así como del ritual de la cotidianidad y de lo fantástico, sin tener que buscar una realidad objetiva tal y como se hace en la ciencia. Es preciso distinguir entre las condiciones de manipulación y alienación cultural de un medio comunicativo como la televisión y todos los aspectos de novedad cultural, estética y *transmisión de valores* que es posible trabajar desde el punto de vista educativo. Durante la infancia y adolescencia se aprende lo que se vive en términos de valores y, en este sentido, la televisión es una fuente de aprendizaje vicario. Películas como *Pulp Fiction,* por ejemplo, poseen un gran atractivo para los mismos adolescentes que están trabajando en el aula un programa de intervención para mejorar las habilidades dialógicas. Por esta razón, nos parece relevante trabajar de manera explícita e intencional el «curriculum oculto» que conllevan las narraciones televisivas planificando y sistematizando una intervención educativa.

En tercer lugar no sólo los contenidos y el propio medio sino también *el tipo de lenguaje* se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. Para ello, es necesario que se respeten ciertas condiciones en las propias emisiones, ya que la multimodalidad constituye una condición humana y este aspecto puede ser uno de los puntos a favor del lenguaje televisivo. La televisión aúna en un mismo espacio sensorial la imagen visual, la palabra y la imagen musical (Álvarez, 1977; Beentjes, Koning y Huysmans, 2001; Petty, Priester y Briñol, 2002).

El impacto de la televisión es debido precisamente a la posibilidad de presentar imágenes visuales en acción en relación con los mensajes auditivos. Este hecho favorece *el aprendizaje observacional*, mediante el cual el niño, al observar el modelo, puede repetir complejos patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados. Además, este aprendizaje puede producirse independientemente de que exista reforzamiento positivo o negativo (Zuckerman, Ziegler, y Stevenson, 1978; Uribe, Schoenfeldt, Benavides y Muñoz, 1996). Ahora bien, si la televisión genera unos contextos donde se negocian determinados valores en sustitución de otros, consumiendo no ya imágenes sino creencias (Benavides, 1992) que están provocando un cambio cualitativo en el aprendizaje de nuestros niños, resulta cada vez más urgente enriquecer la experiencia televisiva para enseñar algo a nuestros hijos, aprender algo con ellos y, también ¿por qué no, divertirnos en su compañía? (Krasny-Brown, 1990).

Desde esta perspectiva, es decir desde su triple dimensión, es relevante que el profesorado entienda la influencia potencial en la formación de valores que posee la televisión en la infancia y la juventud. Las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. El informe de Anderson y Collins (1988) acerca de la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en los niños o que disminuye su capacidad lectora. El balance no es positivo ni negativo, lo que interesa conocer es qué aporta este *medio* frente a otros como *el*

libro de texto o la radio (Martí, 1989) y cómo los textos televisivos son susceptibles de ser reinterpretados.

En concreto, algunos autores como Repossi (1989) defienden que la televisión constituye un estímulo importante en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora al favorecer la adquisición de destrezas cognitivas y lingüísticas. Igualmente Greenfield (1985) al comparar la influencia de la televisión con otros medios como la radio o el libro concluye que la televisión facilita el recuerdo de las imágenes concretas de los personajes, aunque con referencias a la narración vagas e imprecisas, mientras que cuando se oye o se lee una narración los niños relatan con más precisión y concreción la historia dado que no pueden apoyarse en las imágenes visuales. La mayor parte de las investigaciones que han comparado la comprensión de una narración visual y una verbal concluyen que los niños recuerdan más aspectos del relato visto que del únicamente «escuchado». El movimiento facilita la comprensión de los caracteres de una historia, pero la conversación supone una mayor dificultad para comprender la imagen que cuando se utiliza una voz en *off*. Sin embargo, cuando las palabras y la imagen se intercalan adecuadamente en una narración televisiva, la conversación puede servir de guía en la comprensión e interpretación de las distintas secuencias. Cuando el formato es únicamente visual, los niños tienen más dificultad para interpretar el contenido narrativo de un relato (Vilches, 1996).

También, Corominas (1999) ha mostrado que determinadas investigaciones en sus conclusiones destacan el hecho de que las criaturas familiarizadas con la televisión son más creativas. Mientras que otras, sostienen que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción. Igualmente este autor recoge los resultados contradictorios que se pueden encontrar, al revisar los trabajos realizados en torno a la relevancia de la televisión en la formación de valores de niños y niñas. Algunas investigaciones afirman que las criaturas que visualizan a menudo la televisión interiorizan con más convencimiento los valores presentados por los distintos modelos, dado que existe menos resistencia al aprendizaje de valores cuando éstos se presentan a través de los medios audiovisuales. Sin embargo, estos niños son menos autónomos desde el punto de vista del crecimiento moral, que los que interiorizan sus juicios de valor a partir de las narraciones de los cuentos. Por otro lado, también existen datos que demuestran que la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes. Incluso, se afirma que el libro de texto presenta una visión más uniforme de los valores, que el medio televisivo.

De acuerdo a estos datos se podría afirmar que el *medio televisivo* favorece un tipo de comprensión que se apoya en las imágenes visuales y desarrolla un tipo de actitudes y capacidades muy diferentes a la comunicación verbal, que no hay que despreciar. Dentro de ellas se pueden señalar, su poder motivacional, la estimulación de la imaginación, experiencias de aprendizaje, el aumento de vocabulario, etc. Aunque sus mayores inconvenientes están en la fugacidad de los mensajes, la falta de retroalimentación inmediata, la incapacidad de explorar escenas complejas, la interpretación de significados y una cierta pasividad en los sujetos receptores (Uribe y otros, 1996). Observemos por ejemplo, el gran impacto que nos produjo ver por televisión la imagen del derribo de una estatua de Sadam Hussein a manos de soldados norteamericanos, y a

algunos ciudadanos iraquíes aplaudiendo. Este tipo de imágenes poseen un gran poder mediático, que estimulan otros aspectos diferentes a la letra impresa, pero que es preciso considerar.

A la vista de estos resultados, nos parece importante plantearnos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este *medio* a través de los propios *contenidos* que presenta como fuente de aprendizaje. Desde la creación en la Universidad de Birmingham (1964) del *Center for Cultural Studies* con el propósito de avanzar en la reflexión teórica y la investigación empírica, respecto a la influencia de los mensajes de los mass-media en poblaciones concretas, se ha dado gran importancia a la descodificación que podemos realizar en educación de los discursos televisivos. Ahora bien, dichos discursos son la síntesis de los estilos culturales y de las instituciones sociales a las que representan. En nuestra opinión, existen argumentos suficientes para compartir con otros autores la idea de que la institución escolar se equivoca viendo un competidor en la televisión (Hardaway, 1979; Palmer y Dorr, 1980; Raffa, 1985; Pindado, 1997).

En definitiva, entendemos los *contenidos televisivos* más allá del propio *medio* son una fuente de aprendizaje. Esta concepción significa que resulta imprescindible una intervención educativa que facilite la recontextualización de los valores que se transmiten a través de dicho medio. La descodificación de los mensajes es una de las estrategias que favorece la participación frente a la falta de implicación de los telespectadores. La explicitación de los distintos valores que impregnan los contenidos televisivos, puede también evitar la profunda escisión que existe, en ocasiones, entre «el currículum escolar» y el adquirido mediante la televisión. Desde la perspectiva ecológica se deben superar posiciones como las de Mc Luhan (1964) o de, Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan (2002) respecto a la idea de que el propio medio es el mensaje y centrar nuestro interés en las posibilidades educativas que nos brindan los mass-media en general y la televisión en particular. Los contenidos específicos que se transmiten, así como las variables relacionadas con la cohesión familiar, los hábitos de ver la televisión con los hijos, etc., han de ser consideradas a la hora de analizar las influencias del medio en el desarrollo cognitivo, emocional y ético de los jóvenes telespectadores. Partimos, pues, de la hipótesis de que los propios contenidos son fuente de aprendizaje a través de las narraciones televisivas. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de las narraciones televisivas.

EL APRENDIZAJE DE VALORES A TRAVÉS LAS NARRACIONES TELEVISIVAS

Desde una perspectiva educativa y a partir de la década de los ochenta, la narración en la línea de los postulados brunerianos cada vez está tomando más auge. Bruner (1997) señala que las narraciones pueden ayudarnos a interpretar la vida como un «texto», sujeto a múltiples interpretaciones. Existen dos formas generales de organizar el conocimiento, el formato lógico-conceptual y el formato narrativo. El primero puede resultar más adecuado para interpretar el mundo físico y los acontecimientos en los cuales no estamos implicados. Por ejemplo, la interpretación de la ley de gravedad, la solución a un conflicto en el que no estamos afectivamente comprometidos, etc. El segundo, el narrativo, nos ayuda a pensar sobre nosotros mismos, sobre lo que nos rodea o sobre determinados acontecimientos que afectan a nuestra identidad. El ser

humano posee una mente narrativa que se ha formado en las primeras experiencias sociales y que continúa desarrollándose a través de la forma en que procesamos la información que nos interesa. La mente narrativa de los niños está capacitada para comprender el significado cultural e individual que se transmite a través de las narraciones televisivas. Partimos, pues, de la idea de que las narraciones televisivas pueden ser mediadores dialógicos para reconstruir nuevos significados.

Polkinghorne (1988) afirma que *la narrativa* es la forma más elemental de dotar de sentido a la experiencia humana, dado que favorece la construcción y reconstrucción de las distintas historias. El concepto de narratividad posibilita entender la televisión como un contexto de producción de sistemas simbólicos o narraciones históricas. Desde este punto de vista, la televisión puede concebirse como lugar de producción social que trasmite distintos discursos (Vattimo, 1990). Entendemos la narrativa como una herramienta que nos facilita la representación y la comunicación. Es una manera de comunicarse que se puede analizar y categorizar en distintas secuencias modales. Algunos autores han propuesto, dentro de la tradición neoaristotélica, las narraciones y los cuentos tradicionales como estrategias para la educación moral (Winston, 1997).

Mediante la pantalla de televisión, también, se viven *emociones humanas*. Torres, Conde y Ruiz (2002) afirman que la mayoría de programas de alta audiencia poseen fuertes contenidos emocionales, presentados en *formato narrativo,* bien sea, a través de los relatos de ficción dramáticos o a través de programas con un fuerte realismo social. En este sentido la televisión puede llegar a emocionar con los mismos recursos, el gesto y la palabra, que un narrador de cuentos. Además de estos recursos, se añade un lenguaje cinematográfico que facilita la expresión emocional, enfatizándola con una gran intensidad. Aunque también es cierto que los mas-media, en cuanto que «narran historias», sirven como vehículos para transmitir una determinada manera de analizar o valorar la realidad, en definitiva, de interpretar los acontecimientos desde una determinada perspectiva ideológica (Breen y Corcoran, 1982; Ettema y Glaser, 1988). Los trabajos de Gerbner y su enfoque de la *enculturación* han estudiado desde finales de los años sesenta la influencia del medio televisivo en las corrientes dominantes de tipo ideológico y cultural. Sin embargo, destacan que la enculturación no es unidireccional, ya que existe una interacción entre *contextos de desarrollo y mensajes*. La cohesión del ambiente familiar o el hábito de los progenitores de ver la televisión con sus hijos, son variables que pueden explicar muchas diferencias en cuanto a la influencia del medio en las actitudes y valores de las generaciones más jóvenes (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002).

Las narraciones mediáticas y la construcción de valores

Los modelos que se transmiten a través de los mass-media, no son únicamente estilos de personas, sino que van creando tendencias en la sociedad. Dichos modelos no son neutros, presentan determinadas opciones de vida y una determinada escala de valores, que no siempre coincide con los valores deseables desde el punto de vista educativo. Incluso muchos relatos televisivos se basan en comportamientos derivados de lo que entendemos por contravalores. Sin embargo, la credibilidad de los relatos, a diferencia de

aquellos acontecimientos que observamos directamente, se basa en la confianza que otorgamos al comunicante, bien sea éste una persona como el maestro o sea un medio de comunicación como la televisión.

Además, es preciso considerar que los discursos de las imágenes no son lógicos, sino *emotivos,* promoviendo el consumo de sensaciones versus el pensamiento y la reflexión con un gran poder normativo (Corominas, 1999). Se ha demostrado que la información visual entorpece la retención de la información auditiva, de manera que cuantos más estímulos audiovisuales mantengan la atención de una criatura, más difícil resulta retener la información verbal, en la mayoría de las ocasiones, necesaria para recordar el contenido de la narración (Torres y otros, 2002).

Desde el punto de vista histórico, White (1987) afirma que las narraciones, la sociedad y la moralidad son como piezas inseparables de un *todo*. Las narrativas históricas transmiten una imagen de la sociedad con sus características morales. En este ámbito es fundamental la propia ética de «narrador» que debe ser consciente de sus límites profesionales al trasmitir la información y tratar de ser lo más honesto posible. A pesar de que algunos autores afirman que en la época postmoderna se han generado muchos recelos hacia la autoridad moral de los narradores de historias televisivas, esta industria continúa aumentado cada día sus índices de audiencia y posee mayor influencia que la información escrita (Hodge y Tripp,1986; Fiske, 1987; Glasser y Etemma, 1993; Etemma, 1994).

En opinión de Baym (2000) en el ámbito de los medios de comunicación social en general, y más específicamente en el de los periodistas, se tiende a sesgar la información convirtiéndose estos últimos en autoridades morales. Este autor denomina a los profesionales de la comunicación *los nuevos narradores*. Al utilizar en sus discursos el «nosotros» tratan de representar e informar en nombre de la comunidad, siendo ésta una estrategia para establecer su autoridad moral. Así mismo distintas investigaciones han comprobado que los mass-media ofrecen meta narraciones e interpretan los distintos acontecimientos sociales fundamentalmente en términos morales (Reeves y Campbell, 1994; Orozco Gómez, 1994; Aparici, 1995; Sandeen, 1997). A pesar de que estos datos corresponden a análisis centrados en la influencia ideológica y moral de los medios de comunicación en la población adulta y en muestras americanas, la mayoría de ellos nos parecen relevantes para nuestra reflexión, dada la importancia que se concede a «los nuevos narradores». Ser conscientes del poder y autoridad moral que ejercen los medios nos responsabiliza acerca de la necesidad de enseñar a las nuevas generaciones a descodificar los mensajes o en palabras de Castells (2002) a poder «dar la vuelta al calcetín». Este último autor nos propone convertir en materia educativa aquello que aparentemente no tiene ningún valor didáctico. Si somos capaces de contextualizar en un marco socio-histórico, incluso interpersonal, las distintas narraciones televisivas, favoreciendo la capacidad de reflexión de manera que se pueda acceder intelectualmente al contexto de referencia, los propios contenidos televisivos se pueden convertir en materia educativa. En este sentido, es imprescindible desentrañar las claves de orden cultural e histórico que generan, por ejemplo, la violencia. De manera que se pueda explicar a los menores, que visualizan estas imágenes, las críticas pertinentes de orden moral sobre los propios textos audiovisuales.

Al referirnos a las narraciones, es necesario recordar que se mantienen en un complejo equilibrio entre dos funciones diferentes y complementarias: la comunicación de significados cerrados y unívocos, por un lado, y por otro la transmisión de significados abiertos y dialógicos que posibilitan la negociación y la generalización de nuevos significados. Únicamente podemos entender que las narraciones televisivas generan nuevos significados, si comprendemos que no son contenidos cerrados en sí mismos, sino medios que tratan de buscar alguna respuesta en el espectador (Bajtín, 1981; Wertsch, 1991). Así a través de las narraciones televisivas se pueden establecer pautas de diálogo que faciliten la reconstrucción de los contenidos cerrados, para que adquieran nuevos significados. Sabemos ya, como se ha explicado anteriormente, que las narraciones no muestran de una manera neutral los conflictos sino que favorecen en el espectador una determinada manera de sentir respecto a la situaciones planteadas; por esta razón las narraciones comunican un significado muy concreto (Borrego, 1997) que en muchas ocasiones es ideológico y moralizante.

En resumen, como acabamos de señalar, las narraciones mediáticas con los nuevos narradores ejercen un gran poder moral, incluso, en la población adulta. Cuando nos referimos a la infancia y a la adolescencia, la influencia de las narraciones televisivas en la construcción de valores está suficientemente probada como para reflexionar acerca de la necesidad de establecer distintas pautas de análisis que promuevan la reconstrucción de los contenidos y faciliten la adquisición de nuevos significados. A continuación, presentamos un marco referencial para el análisis de valores y un guión para facilitar la lectura de los contenidos televisivos.

UNA PROPUESTA: EL MODELO DE HALL&TONNA APLICADO A LA TELEVISIÓN

¿Qué puede ocurrir si las instituciones educativas no preparan y forman a sus alumnos para entender y dominar los códigos de la sociedad en la que viven? La comunicación audiovisual no es únicamente un entramado tecnológico, es, sobre todo, una comunicación que conlleva una forma de cultura, de estética, de valores y de visión del mundo. En este sentido es urgente que los centros educativos se planteen cómo educar a sus alumnos respecto al conocimiento, crítica y dominio de los principales medios a través de los que nuestra sociedad se comunica e interactúa (Corominas, 1999). Una criatura que *ve* televisión, como venimos explicando, no supone que sea automáticamente pasiva. Si concebimos al espectador como un procesador intelectualmente activo, no significa que siempre exista una conducta observable. El resultado de distintas investigaciones nos lleva a concluir que los niños desde muy temprano reconocen el lenguaje del medio televisivo y que no hay relación directa entre el tiempo pasado en la televisión y el impacto que este medio produce. El tiempo que se dedica al medio televisivo puede tener efectos diferentes según la implicación intelectual y el grado de atención por parte del espectador, sea éste adulto o niño. Igualmente el formato en el que se trasmite el contenido de un programa tiene gran importancia para poder trabajar los valores. La atención, la comprensión y el recuerdo son mayores cuando se trata de historias o narraciones dramáticas que cuando se trata de otros programas, sobre todo, de aquellos en los que la historia «continuará» (Torres y otros, 2002).

No podemos olvidar que el estudio y análisis de valores, que subyacen a la información y formación que se imparte en los contextos educativos, constituyen una línea de investigación consolidada, tanto en los trabajos que han abordado el «currículo oculto» (Sacristán 1987), como en aquellos que han centrado su atención, sobre todo, en los libros de texto (Bonilla y Martínez, 1992; Bernstein, 1993; Nuño y Ruipérez, 1997; Manassero y Vázquez, 2002) u otros medios didácticos como el software educativo multimedia (Gallego, 1994; Roig Marza, 1997; Gomez del Castillo, 1998), así como el análisis de la valores de la propia LOGSE (Bunes, Calzon, Elexpuru, Fañanás, Muñoz-Repiso y Valle 1993).

La propuesta que aquí se presenta pretende trabajar explícitamente los valores que transmite el medio televisivo, en contextos educativos, a través del modelo de Hall&Tonna. Los ejes transversales, recogidos en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, hacen referencia a los valores, las normas y las actitudes. En el desarrollo de la Ley se explicitan un tipo de valores frente a otros, que representan, a nuestro modo de ver, unos «mínimos» desde el punto de vista ético que no siempre coinciden con los valores de la cultura dominante. Es decir, desde las leyes se promueven valores muy deseables como la justicia, la cooperación, el respeto, el esfuerzo, etc., y nuestra cultura está inserta en un modelo de sociedad neoliberal que más bien, estimula valores como el individualismo, el triunfo rápido, el consumismo, el placer por el placer etc. O lo que se viene denunciando como el cambio de una ética del *esfuerzo* a una ética de la *diversión.*

A pesar de que la «Educación en Medios de Comunicación» no siempre se recoge como uno de los temas transversales en los diferentes currícula (sí aparece explícitamente formulado en el País Vasco) la importancia de los *mas-media* es incuestionable. Están presentes en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana y la institución educativa no puede eludir su influencia, pues incluso es posible hablar de una escuela paralela. Por ello parece adecuado que los medios de comunicación se utilicen como un instrumento o recurso didáctico para trabajar aquellos valores que queramos desarrollar o como contenidos susceptibles de realizar análisis críticos con nuevas propuestas educativas. Si la televisión se ha convertido en el nuevo agente de educación moral, la investigación educativa debe explorar los contenidos que transmite y establecer estrategias de análisis e intervención (Raffa, 1983; Morón, 1997).

Parece claro tal y como defiende Benavides (1992) que las criaturas, con una ayuda adecuada, desde una edad muy temprana pueden desarrollar una nueva capacidad cognoscitiva que les permite utilizar la televisión desde una doble perspectiva: por un lado, como un instrumento que les facilita la comprensión de diferentes formas de organización social que explican y sirven de marco general al juego de las instituciones y a las relaciones entre personas; por otro lado, como una herramienta que les posibilita la expresión de dichas formas de organización de una manera completamente nueva. Este aspecto puede explicar el hecho de que las criaturas, con ayuda de los adultos, pueden utilizar comprensivamente dichos conceptos. En este sentido, a nuestros niños se les puede «andamiar» para que en este nuevo contexto negocien sus identidades y reglas morales. Los textos televisivos deben invitar a un diálogo que faciliten la formación de nuevos significados a través de una reflexión que nos posibilite la reconstrucción de

aquellos valores en los que deseamos educar. Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta desde el punto de vista educativo son las teorías implícitas o ideas previas que los niños y adolescentes posean respecto al programa que van a visualizar. Si en su contexto familiar o escolar se interviene para que los destinatarios de un contenido televisivo desarrollen una actitud de escucha activa y crítica acerca de lo que van a ver, tenemos más probabilidades de que cualquier programa pueda resultar educativo, independientemente de que su contenido no lo sea (Salomon, 1983).

LA RECONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS A PARTIR DE LOS CONTENIDOS QUE EL MEDIO TRASMITE

Nuestra primera propuesta se refiere a la necesidad de aprovechar los contenidos televisivos, para reflexionar acerca de los valores y modelos que transmite. La implicación de los padres y profesores en la visualización de los distintos programas se hace completamente imprescindible, si no sería como si la escuela ofreciera los textos a los alumnos pero sin instrucción y sin maestro (Watkins y otros 1980). Saber ver la televisión puede ser un hábito como otros muchos que se va aprendiendo con el tiempo y un buen recurso desde el punto de vista educativo. Para ello, de acuerdo con Corominas (1999), es necesario ofrecer a los alumnos un bagaje de conocimientos y estrategias cognitivas que les posibiliten en transformar la información de que disponen en conocimientos significativos. La mediateca de aula se convertirá en un espacio donde los niños y niñas visualicen determinados videos ya seleccionados o narraciones televisivas que posteriormente se trabajen con guiones estructurados por el profesorado incidiendo, en concreto, en tres tipos de estrategias: la primera, pondrá el acento en la descodificación de los mensajes; la segunda, en la comprensión de la información y la tercera en el debate y relación con los valores que se quieran fomentar. El papel del profesor consistirá en la reconstrucción de nuevos significados, siendo un mediador entre los alumnos y su contexto.

Desde esta perspectiva educativa, Pérez González (1995) muestra cómo a través de los medios de comunicación, si éstos se utilizan de manera intencional para educar en valores, es posible lograr alumnos más críticos y garantizar una lectura comprensiva de propio lenguaje audiovisual. Presenta cuatro áreas donde los medios de comunicación social impregnan el currículum, que nosotros adaptamos al caso específico de la televisión. 1. Como instrumento o estrategia didáctica en cualquier área de aprendizaje (lenguas, social, matemáticas, expresión plástica, etc.). 2. Como una variable mediadora que favorezca la interdisciplinariedad, programas sobre por ejemplo: el desarrollo de la mente, la vida en otros planetas, las costumbres no occidentales, la comunicación en el mundo animal, etc. 3. Como una estrategia para transmitir información estructurada que proviene de fuera del aula. 4. Finalmente, la televisión se utilizará como un medio para transmitir información elaborada por los propios alumnos, con sentido crítico y participativo.

Para entender de manera adecuada el proceso a través del cual se puede aprender a través de la televisión, es necesario considerar la *forma* y el *contenido*. La televisión presenta formatos diferentes a los libros de textos, materiales de instrucción u otras fuentes de aprendizaje. Los contenidos televisivos representan un complejo sistema simbólico que requieren una

descodificación antes de poder ser comprendidos por los niños, incluso, por muchos adultos. En este sentido, es conveniente capacitarlos para que puedan descodificar determinados códigos simbólicos que faciliten la comprensión del contenido. Los propios formatos pueden desarrollar un tipo de capacidades cognitivas. Así por ejemplo, mostrar un objeto desde diferentes ángulos facilita la toma de perspectivas. Las diferentes investigaciones longitudinales realizadas a partir del programa de Barrio Sésamo demuestran: a) que los niños desarrollan ciertas habilidades cognitivas a través de los distintos *formatos;* b) y que adquieren nuevos conocimientos mediante los *contenidos* presentados (Solomon,1979).

Además, para que la televisión sea verdaderamente educativa es necesario que se cumplan dos requisitos: en primer lugar, estar junto a los niños o estar disponibles para sus demandas. Esto conlleva estar físicamente junto a ellos; y en segundo lugar, saber «leer» la televisión. Distinguir entre ficción y realidad, de forma que puedan diferenciar una narración imaginaria de una real. Es importante ampliar los mensajes positivos y «darle la vuelta» a los negativos, si deseamos trabajar de una manera sistemática los valores y contravalores que se transmiten. Los padres no sólo deben hacer un esfuerzo por una visión compartida de la televisión con sus hijos, sino que deben mostrar confianza en su propia capacidad para influir en ellos. Buijzen y Valkenburg (2003) realizan una revisión de aquellas investigaciones que han estudiado los efectos que la publicidad de la televisión tiene en el consumismo, los conflictos padre-hijo y la infelicidad. A pesar de que se encuentran altas correlaciones entre la publicidad televisiva y los dos primeras variables (no así con la infelicidad), concluyen que estos efectos se pueden paliar con una mediación parental que trate de establecer diálogos permanentes con sus hijos a partir de los mensajes publicitarios.

Normalmente, los estilos de mediación parental responden a los estilos educativos de los padres. Cuando los valores están bien asentados en la familia, suelen predominar éstos frente a los de la televisión, sobre todo, si se produce una mediación intencional (Castells, 2002; Torres y otros 2002). Una de las maneras más adecuadas de poder controlar los contenidos que visualizan nuestros niños es la utilización de videos. Los adultos pueden seleccionar aquellos videos que sean más estimulantes en cuanto al desarrollo de los valores que queremos favorecer: autoestima, amistad, compartir, pedir perdón, respeto a la diferencia, estrategias de solución de conflictos, el compromiso, la honestidad, etc. De acuerdo a algunos de los datos que se han presentado anteriormente, los padres podemos combinar perfectamente el visionado de algunos programas grabados o en directo con nuestros hijos o ellos solos, con otras actividades de tiempo libre. Existen, en la actualidad, muchos programas o películas en video que promueven valores altamente recomendables y que los niños desde muy pequeños pueden captar. Así por ejemplo, contenidos relacionados con el respeto a la naturaleza, la atención a las personas mayores, el cuidado de los animales, la coparticipación de hombres y mujeres en tareas domésticas, la solución de conflictos interpersonales, la importancia de determinadas convenciones (decir gracias, por favor, etc.) que implican respeto a las personas, la importancia de integrarnos en nuestro barrio, comunidad, etc. Lo que no resulta realista es hacer desparecer el medio, se trata más bien de saber utilizarlo y negociar los contenidos en

función de la edad, intereses o la propia curiosidad de las criaturas.

El marco referencial de análisis

Con el fin de poder analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos se propone el modelo de Hall&Tonna (1979,1995). Dicho modelo se aproxima al mundo de los valores desde la perspectiva sociológico–experimental, es decir, describe la realidad sin establecer principios prescriptivos acerca de «lo que se debe» o no debe hacerse. En este sentido, se diferencia de la corriente kohlberiana y neokohlberiana que ha predominado en las últimas décadas en los trabajos realizados en torno a los valores. Desde esta perspectiva el objetivo era estimular el desarrollo de la justicia, como el nivel más equilibrado de razonamiento moral. La intervención educativa desde la perspectiva kohlberiana siempre ha sido prescriptiva, es decir, «lo que se debe hacer» y, además, se ha basado en el razonamiento, sin considerar su relación con la conducta u otras variables personales. Mientras que el modelo de Hall&Tonna pretende relacionar los valores y las conductas, de manera que puedan explicitarse y compartirse con los demás. Desde este enfoque, se consideran valores no sólo los declarados verbalmente, sino aquellos que se traducen en conductas. Los valores se entienden como prioridades que se reflejan en la conducta humana, siendo la base que da significado y que motiva a la persona (Bunes y Elexpuru, 1998). Esta concepción nos permite identificar los valores que aparecen en las conductas visualizadas, es decir, qué valores subyacen «detrás de» distintas actuaciones o relatos narrados o lo que es lo mismo traducir las conductas observadas a valores. Así por ejemplo, podemos analizar cómo en la serie de *Shinchan*, aparece una madre con poco autocontrol, desordenada y poco disciplinada, que podemos categorizar de acuerdo a la definición de valores Hall&Tonna como conductas que responden a la ausencia de los siguientes valores: *control, orden y disciplina.* Por otro lado, esta misma madre exige a su hijo continuamente que se haga cargo de todas sus cosas, conducta que podemos categorizar como: *responsabilidad.* En situaciones como éstas, explicitar los valores y contravalores que se transmiten e identificarlos, es una estrategia que favorece la construcción de nuevos significados.

Los valores no aparecen aislados, cada comportamiento representa un conjunto interrelacionado de ellos. Hall& Tonna han identificado 125 valores que representan una lista universal de valores comunes a diferentes lenguas y culturas (Hall, Harari, Ledig, y Tondow, 1986). La lista de valores y su definición, han sido aprobadas por la APA (*Asociación Americana de Psicología*) y constituye una buena herramienta para poder descodificar y analizar los contenidos transmitidos a través del medio televisivo. Estos 125 valores se representan en un mapa que nos permite situar los valores encontrados en los contenidos que visualicemos y conocer la visión del mundo que transmiten las narraciones analizadas. Según la visión del mundo que subyazca a los contenidos visualizados, podremos observar el predominio de unos u otros valores (Elexpuru y Medrano, 2002).

Explicitar los valores es una parte muy importante del proceso de aprendizaje: nos facilita la traducción de los mensajes implícitos, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. El hecho de trabajar con una lista de 125 valores ya definidos nos posibilita enormemente un trabajo conjunto, sobre todo, en contextos formales para poder traducir los programas o series visualizados

en valores o contravalores específicos. A partir de aquí, es posible realizar discusiones y debates sistemáticos que faciliten la toma de conciencia y el crecimiento personal hacia visiones del mundo más desarrolladas. Así como también ofrecer itinerarios o recorridos de crecimiento hacia dónde dirigir nuestra intervención, a partir de los valores explicitados.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la metodología de Hall&Tonna nos ofrece un instrumento para poder trabajar junto con el profesorado los valores que quieren desarrollar en sus alumnos y la discrepancia con los valores que se trasmiten en las narraciones televisivas. La reflexión y valoración explícita sobre esta discrepancia puede favorecer la construcción de aquellos valores que consideramos deseables desde la perspectiva educativa. Para el desarrollo y puesta en práctica de este trabajo resulta imprescindible una actitud comprometida por parte de los propios profesores. Es decir, no basta con utilizar el diálogo únicamente en los textos audiovisuales, sino que es necesario que los profesores y adultos también lo incorporemos en otros contextos de desarrollo de forma que se garantice una cierta coherencia en el proceso educativo.

De cualquier manera, el diálogo es uno de los elementos más significativos en la educación de valores, siendo un instrumento imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de los mismos. Las estrategias dialógicas es necesario desarrollarlas a partir de situaciones contextualizadas con guiones previos y objetivos claros de la discusión para que los propios alumnos comprendan su sentido y significado, sobre todo, cuando hay que reflexionar o discutir sobre situaciones controvertidas con valores contrapuestos, como el ejemplo mencionado anteriormente (la madre de Shinchan), que tanto abundan en los textos audiovisuales. En este sentido, pensamos que las narraciones televisivas ofrecen múltiples posibilidades para trabajar, a través del diálogo, los mensajes implícitos que trasmiten y descodificarlos.

ANÁLISIS DE CONTENIDO: LECTURA SITUACIONAL, FÍLMICA Y VALORATIVA

Si bien el modelo de Hall&Tonna nos facilita un marco de referencia para poder entender las conductas visualizadas en términos de valores con sus definiciones ya elaboradas, para trabajar los valores implícitos en las narraciones televisivas es imprescindible utilizar una metodología que facilite el análisis de contenido. Ferrés (1994), a partir del trabajo de Alcocer y Úrbez, publicado en 1976, sobre la lectura crítica del film, estructura el análisis de las series televisivas en tres apartados: lectura situacional, lectura fílmica y lectura valorativa. Este guión de trabajo resulta muy adecuado para poder poner en práctica algunas de las ideas desarrolladas en este artículo. Al mismo tiempo nos ofrece estrategias para trabajar en el aula, que resultan complementarias a la metodología global de Hall&Tonna.

La lectura situacional permite una contextualización significativa de la narración. La lectura fílmica proporciona un estudio sobre las imágenes y los sonidos sin tener en cuenta el contexto. Y por último, a nuestro juicio la más relevante desde la perspectiva educativa, la lectura valorativa que posibilita una reflexión crítica acerca de los contenidos transmitidos. Estos análisis se pueden realizar, de acuerdo al método comprensivo, a través de las verbalizaciones espontáneas que genera el relato. Dependiendo de la edad de los sujetos, se utilizarán distintas estrategias: lluvia de ideas, cuestionario

semiestructurado de lápiz y papel, dibujos que nos explican los alumnos con sus propias palabras lo comprendido de la narración, etc. Es importante que, más allá del rigor metodológico, exista una cierta intuición y sensibilidad para poder realizar las valoraciones más adecuadas según la edad y las competencias de los telespectadores.

Desde el punto de vista metodológico, la lectura fílmica es la parte central del análisis. Consta, a su vez, de tres momentos: lectura narrativa, análisis formal y lectura temática. Nos parece importante que el profesorado en la lectura narrativa considere la historia como un relato donde se tengan en cuenta: el argumento, los personajes, el contexto y el desenlace. Mientras que en la lectura temática se puede comenzar a profundizar sobre las intenciones de los autores, bien sean explícitas o implícitas. Igualmente es posible analizar los efectos del relato en el espectador. Para desarrollar la lectura temática es necesario un proceso de abstracción donde el profesorado se convierta en un buen mediador entre los valores transmitidos y los reconstruidos significativamente por el alumnado. Los relatos, como explica Bruner, expresan las creencias compartidas de una sociedad y son presentados como modelos para la educación de las generaciones más jóvenes. Pero estos mismos relatos pueden utilizarse para reconstruir y reelaborar estos «supuestos» culturalmente compartidos. Siempre que partamos de la idea de que no son cerrados en sí mismos, sino que posibilitan puentes que establecen algún tipo de relación y respuesta con el espectador (Borrego de Dios, 1997).

BREVES REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva ecológica, y concibiendo al espectador como un sujeto que incorpora la información televisiva desde distintos contextos entre los que se encuentra la familia y la escuela, el propio barrio, los compañeros y en definitiva la cultura en su concepción más amplia, pensamos que las narraciones televisivas pueden facilitar múltiples oportunidades para la discusión de dilemas y distintas situaciones que posibiliten ir más allá del currículo tradicional. Mediante la lectura valorativa es posible facilitar al alumnado la toma de conciencia de los valores que se transmiten e incluso que expliciten sus propios valores. Igualmente resulta adecuado utilizar estrategias no sólo cognitivas sino también de tipo empático que promuevan en el alumnado el contraste entre lo que «ve y oye» y los valores que desde el punto de vista educativo consideramos importantes trabajar. Por ejemplo, podemos comenzar con los personajes con los que más se han identificado y argumentar el por qué; hasta imaginar lo que ellos o ellas harían en una situación similar o creen que debería hacerse. Se trata sobre todo de que «tomen conciencia» respecto a los modelos que se nos transmiten y los contrasten con aquellos valores que realmente merece la pena que guíen nuestras conductas. En este sentido las estrategias metacognitivas que favorezcan la reflexión y crítica respecto a los contenidos visualizados pueden ayudar a crear unos buenos hábitos de reflexión. Sin embargo, en la práctica educativa todos hemos observado, en algunas ocasiones, la ineficacia o malformación de una estrategia metacognitiva. Con el fin de poder evitar la ineficacia de la discusión en las lecturas valorativas, es importante insistir en la necesidad de

explicitación del pensamiento y de las opiniones todo lo que sea posible. Es preciso estimular el cuestionamiento, no sólo de los valores que nos transmiten las narraciones televisivas, sino de las opiniones de los propios compañeros. El profesorado deberá evitar, en la medida de lo posible, las preguntas demasiado cerradas y proponer cuestiones que inviten a la argumentación, confrontación de ideas y, en definitiva, a entender el diálogo como un proceso que nos facilita la reflexión y la toma de conciencia. Además, dependiendo de la edad de los sujetos, no siempre tiene que ser el profesor el que coordine estas discusiones y reflexiones, sino que los propios alumnos pueden desempeñar el papel de dirigir y orientar los distintos debates, hasta dónde sean capaces y siempre supervisados por los adultos.

En conclusión, estas intervenciones basadas en lo que se puede denominar pedagogía crítica, nos permiten «alfabetizar» a nuestros alumnos en los medios. No obstante, siempre hay que adecuar la reflexión pedagógica y periodo evolutivo en el que se encuentre el sujeto a las diferentes narraciones que deseemos analizar. Si este aspecto no se tiene en cuenta, corremos el riesgo de utilizar estrategias metacognitivas y reflexiones excesivamente racionales con niños y niñas que desconocen ciertos códigos. La escuela crítica tiene que incorporar en su intervención, además de los aspectos racionales, los emotivos, creativos y estéticos de los niños más pequeños, de acuerdo a su desarrollo evolutivo que les faciliten el uso y manejo, de forma gradual, de los códigos de los medios de comunicación. La cultura audiovisual debe proporcionarnos la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor para el telespectador y evitar las posturas proteccionistas o defensivas contra las influencias negativas de la televisión, al entender los textos audiovisuales como susceptibles de interpretación. Este hecho compromete a toda la comunidad educativa y no deberíamos atribuir a los mass-media el empobrecimiento cultural de las nuevas generaciones. Las posibilidades de desarrollo cultural que ofrece la nueva televisión interactiva quizás nos faciliten la superación de prejuicios que existen en relación con este medio (Corominas, 1999; Torres y otros, 2002).

Asimismo nos parece necesario, lo mismo que en otros ámbitos, la formación del profesorado respecto no sólo al modelo de Hall&Tonna o a las estrategias específicas de trabajo en el aula (aspectos instrumentales y técnicos), sino, sobre todo, respecto a las actitudes y al compromiso del profesorado con la educación moral. La educación intencional y sistemática en este ámbito puede crear un nuevo tipo de espectador, al tratar de modificar las actitudes de las generaciones más jóvenes que conviven con este medio. Una buena formación puede favorecer grandes oportunidades de aprendizaje (Ferrés 1994). Es preciso recordar que las dos instituciones que en nuestras sociedades son ámbitos privilegiados del discurso son: los mass-media y las instituciones educativas. Desde una perspectiva ecológica, resulta necesario descodificar los discursos que se transmiten y reconstruirlos teniendo como referencia aquellos valores en los que merece la pena educar. Únicamente de esta forma es posible concluir que la televisión desde su triple dimensión: como medio, como contenido y como lenguaje puede ser un buen aliado en la enseñanza y aprendizaje de valores. La televisión se puede considerar como un currículo no planificado que posee gran influencia educativa. No aprovechar las oportunidades que ofrece nos convierte en adultos irresponsables frente a nuestras nuevas generaciones de jóvenes (Berry, 1980).

No obstante, como señala Borrego de Dios (2000) la institución escolar ha sido receptiva ante el avance de las tecnologías electrónicas, que exigen la ampliación de sus funciones alfabetizadoras, a la vez que, supone un mayor esfuerzo que el empleado en la alfabetización textual. A pesar de que no disponemos de ningún programa de alfabetización audiovisual, que comprenda todos los aspectos que están inmersos en el análisis de los contenidos mediáticos, sí se pueden percibir amplios objetivos que son susceptibles de ser estudiados, al menos parcialmente.

En esta misma línea, habida cuenta de la gran influencia que la televisión ejerce en nuestros contextos cotidianos, llegándose a denominar como ya hemos señalado al principio de esta reflexión «el tercer padre», se han realizado esfuerzos colectivos e institucionales, así como políticos con el fin de favorecer una televisión más educativa que apoye el trabajo realizado tanto en las familias como en las instituciones educativas. Un ejemplo de política educativa es el decreto de 1990 (Act) sobre la Televisión Infantil, en el cual se exige a cuatros cadenas americanas (ABC, CBS, NBC Y FOX) la emisión de tres horas semanales de televisión educativa (Calvert y Kotler, 2003).También existe una asociación KIDS FIRST que se funda como un proyecto para velar por la calidad de los valores que se transmiten en los medios de comunicación a los niños (CQCM). Levy (1998), miembro cofundador, explica que es tan necesario cuidar o seleccionar los programas y videos de los niños como lo hacemos con su alimentación. Igualmente en nuestro contexto a partir de 1980 (Asociación Española de Espectadores de Televisión) (Consell de l´Audiovisual de Catalunya) surgen distintas asociaciones tanto autonómicas como estatales para controlar los contenidos educativos y los valores morales que se transmiten a través de la televisión. Así, el Consejo de lo Audiovisual en Cataluña, dependiente de la Generalitat, es un organismo pionero respecto al control oficial de los contenidos televisivos (Castells y Borfarull, 2002). Si nos comprometemos en esta tarea quizás estemos garantizando que nuestros niños y niñas sean los verdaderos protagonistas del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

ACOGER, N. y ÚRBEZ, L.: *Introducción a la lectura crítica del film*. Barcelona, Edebé, 1976.

ÁLVAREZ, A.: «El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión». *Cultura y Educación*, 5, pp. 69-81. 1997.

ANDERSON, D. R. y COLLINS, P. A.: *The impact of children´s education: television influence on cognitive development*. US Departement of Education, Washington, D.C. 1988.

ANDERSON, D. R.; HUSTON, A. C. ; SCHMITT, K. L.; LINEBARGER, D. L. y WRIGHT, J. C.: «Early Childhood televsion viewing and adolescent behavior: the recontact study». *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264, (66), 1, 2001.

APARICI, R.: «La enseñanza de los medios». *Cuadernos de Pedagogía*, 241 (1995), pp. 10-12.

BANDURA, A.: «Social cognitive theory of mass communication». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects. Advances in Theory and Research*, New Jersey, LEA, pp. 121-155, 2002.

BAJTÍN, M. M.: *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bajtín*. Austin, University of Texas Press, 1984.

BAUTISTA, A.: *Las nuevas tecnologías en la captación docente*. Madrid, Visor, 1994.

BAYM, G.: «Constructing Moral Authority: *We* in the Discourse of Televison News. Western». *Journal of Communication,* 64, (1), (2000), pp. 92-111.

BEENTJES, J. W. J.; KONING, E. y HUYSMANS, F.: «Children´s comprehension of visual formal features in television programs». *Applied Developmental Psychology,* 22 (2001), pp. 623-638.

BENAVIDES, J.: «Los niños y las niñas conocen la televisión». *Infancia y Sociedad,* 14 (1992), pp. 69-78.

BERKOWITZ, L. y POWERS, P. C.: «Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers´punitiveness». *Journal of Research in Personality,* 13 (1979), pp. 71-80.

BERRY, G. L.: «Children, Television, and Social Class Roles: The medium as an Unplanned Educational Curriculum». En E. L. PALMER y A. DORR (Ed). *Children and the Faces of Television,* (pp. 71-81). New York, Academic Press. 1980.

BBERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.

BONILLA, A. y MARTINEZ, I.: «Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas». En M.: MORENO (Ed.): *Del silencio a la palabra,* Madrid, Instituto de la Mujer. (1992), pp. 60-92.

BORREGO de DIOS, C.: Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización. *Cultura y Educación,* 5 (1997), pp. 45-68.

BORREGO de DIOS, C.: «Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual». *Investigación en la Escuela*, 41 (2000), pp. 5-20.

BREEN, M y CORCORAN, F.: «Myt in the televisión discourse». *Communication Monographs*, 49 (1982), pp. 127-136.

BRONFENBRENNER, U.: «Ecology of the family as a context for human development». *Research Perspectives*, 22 (6) (1986), pp. 723-742.

BRUNER, J.: *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.

BRYANT, J y ZILLMANN, D: *Media effects. Advances in Theory and Research.* New Jersey, LEA, 2002.

BUIJZEN, M. y VALKENBURG, P. M.: «The effects of televisión advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness. A review of research». *Applied Developmental Psychology*, 24 (2003), pp. 437-456.

BUNES, M..; CALZON, J.; ELEXPURU, I.; FAÑANÁS, T.; MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J.: *Los valores en la LOGSE: Un análisis de documentos basado en la metodología de Hall&Tonna*. Bilbao, Mensajero- ICE de la Universidad de Deusto, 1993.

BUNES, M y ELEXPURU, I.: «Educación y Desarrollo Humano: el papel de los valores desde el modelo de Hall&Tonna». *Educadores*, 182-183 (1998), pp. 133-152.

CALVERT, S. L. y KOTLER, J. A.: «Lessons from children´s televisión: The impact of the Chidren´s Television Act on children´s learning». *Applied Developmental Psychology* 24 (2003), pp. 275-335.

CASTELLS, P.: «Educación televisiva en el medio violento: dar la vuelta al calcetín.» Comunicación presentada en el I Foro de Educación en Valores: Las ciudades en el compromiso por una cultura de paz. Donsostia- San Sebastián, 2002.

CASTELLS, P. y BOFARULL, I. De: *Enganchados a las pantallas*. Barcelona, Planeta, 2002.

COLL, C.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. y SOLÉ, I.: *Psicología de la educación*. Barcelona, Edhasa, 1998.

COROMINAS, A.: *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, Desclée y Brouwer, 1999.

ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (dirs.): *Desarrollo de los valores en las institu-*

ciones Educativas. Bilbao, Cide y Mensajero, 2002.

ELZO, J.: *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999.

ETEMMA, J. S.: «Discourse that is closer to silence than to talk: The politics and possibilities of reporting on victims of war». *Critical Studies in Mass Communication*, 38 (1994), pp. 8-26.

ETTEMA, J. S. y GLASSER, T. L.: «Narrative form and moral force: The realization of innocence and guilt through investigative journalism». *Journal of Communication*, 38(1988), pp. 8-26.

FERRÉS, J.: *Televisión y Educación*. Barcelona, Piados, 1994.

— *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Piados, 1996.

FISKE, J.: *Television Culture*. London, Routledge, 1987.

GALLEGO, M. J.: *El ordenador, el currículo y la evaluación de software educativo*. Granada, Proyecto Sur, 1994.

GENTIL, A. D. y WALSH, D. A.: «A normative study of family media habits». *Applied Developmental Psychology*, 23 (2002), pp. 157-178.

GERBNER, G, ; GROSS, L.; MORGAN, M. ; SIGNORIELLI, N. y SHANAHAN, J.: «Growing up with televisión: the cultivation processes». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects. Advances in Theory and Research*, pp. 43-69. New Jersey, LEA, 2002.

GLASSER, T. L. y ETTEMA, J. S. «When the facts don't speak for themselves: A9 study of the use of irony in daily journalism». *Critical Studies in Mass Communication*, 10, (1993). pp. 322-338.

GOLDSTEIN, A. P. y KRASNER, L.: *La psicología aplicada moderna*. Madrid, Pirámide, 1991.

GÓMEZ del CASTILLO, M. T.: «Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia». En EDUTEC´97. *Creación de materiales para la innovación educativa con Nuevas Tecnologías*. Málaga, Universidad de Málaga, pp. 334-340, 1988.

GREEN, R. G. y STONNER, D.: «Context effects in observed violence». *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (1973), pp. 145-150.

GREENFIELD, P. M.: *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata, 1985.

GUNTER, B.: «The question on media violence». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects*. New Jersey: LEA, (1994), pp. 163-212.

HALL, B. P.: *The Development of Conciousness: A confluent Teheory of Values*. New York, Paulist Press, 1976.

— *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York, Twin Lights Publications, 1995.

HALL, B. P. ; HARARI, O. ; LEDIG, B. y TONDOW, M.: *Manual for the Hall&Tonna Inventory of Values*. New York: Paulist Press (Versión castellana ICE de la Universidad de Deusto, 1989), 1986.

HALL, B. P.; TONNA, B.; THOMPSON, H. y D´SOUZA, A.: *Developing Leadership by Stages*. India: Manohar, 1979.

HALLORAN, J.: *Los efectos de la Televisión*. Madrid, Editorial Nacional (Versión original, 1970), 1974.

HARDAWAY, F.: «The language of Popular Cultura: Daytime Televisión as a Transmitter of Values». *College English*, 40 (5) (1979), pp. 517-521.

HOFFMAN, M. L.: «Empathy and Justice Motivation». *Motivation and Emotion*, 14 (2) (1990), pp. 151-172.

HODGE, R. y TRIPP, J. C.: *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, Polity Press, 1986.

HOYT, J. L.: «Effect of media violence »justification« on aggression». *Journal of Broadcasting*, 14 (1970), pp. 455-464.

Kids First www.cqcm.org/kidsfirst

KRASNY-BROWN, L.: «No, pero he visto la película». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5 (1990), pp. 7-23.

KRCMAR, M. y VALKENBURG, P.: «A scale to assess childrens´moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing». *Communication Research*, 26, 5 (1999), pp. 608-634.

KRCMAR, M. y COOKE, M. C.: «Children´s Moral Reasoning and Their Perceptions of Televisión Violence». *Journal of Communication*, 51 (2001), pp. 300-316.

LACASA, P. y SILVESTRI, A.: «Introducción: Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica». *Cultura y Educación*, 13 (4) (2001), pp. 339-354.

LEVY, R.: «Where are all the heroes?» *Children and Families*, 17 (3) (1988), pp. 48-53.

LOW, J. y DURKIN, K.: «Structure and causal connections in children´s on line television narratives. What develops?». *Cognitive Development*, 13 (1998), pp. 201-225.

MANASSERO, M. A. y VÁZQUEZ, A.: «Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias». *Cultura y Educación*, 14 (4) (2002), pp. 415-429.

MARTÍ, E.: *Cuestiones y retos de la psicología*. Barcelona, Laia, 1989.

MC LUHAN, M.: *Understanding Media*. New York, Mc Graw-Hill, 1964.

MC LUHAN, C. y POWERS, B. R.: *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press. (Ed. Cast.: *La aldea global*. Barcelona, Gedisa), 1989.

MORÓN, J. A.: «Educación en Valores, transversalidad y medios de comunicación social». *Comunicar*, 9 (1997), pp. 43-49.

NUÑO, T. y RUIPÉREZ, T.: «Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género». *Alambique*, 11 (1997), pp. 55-63.

OROZCO GÓMEZ, G.: *Televisión y producción de significados*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1994.

PALMER, E. L. y DORR, A. (Ed): *Children and the Faces of Television. New York*, Academic Press, 1980.

PASQUIER, D.: «Teen Series´Reception: Televison, Adolescente and Culture of Feelings». *Childhood: A Global Journal of Child Research, 3* (3) (1996), pp. 351-373.

PÉREZ GONZÁLEZ, E.: «Transversalidad de los medios de comunicación social». *Comunidad Educativa*, 228(1995), pp. 24-26.

PETTY, R. E.; PRIESTER, J. R.; BRIÑOL, P.: «Mass Media Attitude Change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effect. Advances in Theory ans Research*, New Jersey, LEA. pp. 155-199, 2002.

PINDADO, J.: «Escuela y televisión». *Cultura y Educación*, 5 (1997), pp. 25-35.

POLKINGHORNE, D.: *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N. Y., State University of the New York Press, 1988.

POSTMAN, N.: «Com la televisió i les noves tecnologies porten cap a la desaparició de la infantesa». *Forum*, 2 (1995), pp. 52-57.

RAFFA, J. B.: «Television: The Newest Moral Educator?» *Phi Delta Kappan*, 65 (3) (1983), pp. 214-215.

RAFFA, B.: «Television and Values: Implications for Education». *The Educational Forum*, 49 (2) (1985), pp. 189-198.

REEVES, J. L. y CAMBELL, R.: *Cracked coverage: Televisión news, the anti-cocaine crusade, and Reagan legacy*. Durham, N. C.. Duke University Press, 1994.

REPOSSI, A.: «Nivel de comprensión lectora en escolares rurales de la comuna de Valdivia y algunos factores condicionantes». *Estudios Pedagógicos*, 15 (1989), pp. 43-56.

RÍO, P. del: «Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación. La

imagen: un problema trivial con implicaciones básicas». *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 14 (1992), pp. 5-15.

ROIG MARZA, R.: *Modelo de evaluación de software educativo*. Valencia, Universidad de Valencia, 1997.

ROKEACH, M.: *The Nature of Human Values*. New York, Free Press, 1973.

SACRISTÁN, A.: *Curriculum oculto y discurso ideológico*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura, 1987.

SANDEEN, C.: «Sucess defined by televisión: The value system promoted by PM Magazine». *Critical Studies in Mas Communication*, 14 (1997), pp. 77-105.

SOLOMON, G.: *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco, Jossey- Bass, 1979.

— «Beyond the Formats of Televisión: the Effects of Student Preconceptions on the Experience of Televiewing». En M. MEYER (ed.): *Children and the Formal Features of Televisión,* pp. 209-232. Munich, K. G., Saur, 1983.

TORRES, E. y RODRIGO, M. J.: «Familia y nuevas pantallas». En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, pp. 317-349, 1988.

TORRES, E.; CONDE, E. y RUIZ, C.: *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid, Alianza, 2002.

TURKLE, S.: *Life on the Screen*. New York, Touchstone, 1997.

URIBE, P ; SCHOENFELDT, A.; BENAVIDES, S. y MUÑOZ, P.: «La televisión y el aprendizaje en preescolares». *Revista de Pedagogía*, 14 (1996), pp. 246-250.

VATTIMO, G.: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990.

VILA, I.: *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona, Horsori, 1988.

VILCHES, L.: *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós, 1996.

WARD, L. M.: «Understanding the role of the entertainment media in the sexual socialization of American youth: A review of empirical research». *Developmental Review*, 23 (2003), pp. 347-388.

WATKINS, B. A. ; HUSTON-STEIN, A. y WRIGHT, J.: «Effects of Planned Television Programming». En E. L. PALMER y A. DORR (ed).: *Children and the Faces of Television*, pp. 49-69. New York, Academic Press, 1980.

WEAVER, J. B.: «Individual differences in television viewing motives». *Personality and Individual Differences*, 35 (2003), pp. 1427-1437.

WERTSCH, J.: *Voces de la mente*. Madrid, Visor (Versión original 1991). 1993.

WINSTON, J.: *Drama, Narrative, and Moral Education: exploring tradicional tales in the primary years*. London, Falmer Press, 1997.

WHITE, H.: *The context of the form: Narrative discourse and historical representation.* Baltimore, The John Hopkins University Press, 1987.

WINN, M.: *Unplugging the Plug-In Drug*. Londres, Penguin Books, 1992.

ZUCKERMAN, P.; ZIEGLER, M. y STEVENSON, H. W.: «Children´s Viewing of Televisión and Recognition Memory of Commercials». *Child Development*, 49 (1978), pp. 96-104.

estudios

JUAN JIMÉNEZ DEL CASTILLO
Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional

JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO;
ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ y
DANIEL ANAYA NIETO
Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado



REDEFINICIÓN DEL ANALFABETISMO: EL ANALFABETISMO FUNCIONAL

JUAN JIMÉNEZ DEL CASTILLO*

RESUMEN. En este trabajo, tratamos de delimitar el concepto de alfabetización funcional y el de su anverso, el analfabetismo funcional, en una perspectiva de redefinición del concepto, propósito que abordaremos siguiendo el hilo conductor de las siguientes fuentes: UNESCO, literatura especializada y últimas investigaciones realizadas sobre el analfabetismo funcional, realizando una síntesis valorativa de las perspectivas conceptuales y definitorias con respecto al alfabetismo y al analfabetismo funcional de autores de contextos tanto de economías avanzadas (del Occidente industrial y tecnológico), como de economías en vías de desarrollo (principalmente de Latinoamérica). Terminamos con una aproximación y/o redefinición del analfabetismo funcional que viene matizada, reforzada, por unas conclusiones que intentan destacar el carácter de capacitación que relaciona la alfabetización funcional con el proyecto social y que posibilita al alfabetizado incidir sobre la realidad natural, social, cultural y política, transformando y mejorando su calidad de vida.

ABSTRACT. This work tries to determine the concept of functional literacy and that of its obverse: functional illiteracy, through the redefinition of the concept. This is done through the following sources: UNESCO, specialised literature and recent research on functional illiteracy, as well as through a summary assessing the conceptual and distinctive perspectives defended by authors from both advanced economies (those of the industrial and technological West) and developing economies (mainly from Latin America), in relation to functional literacy and illiteracy. Finally, functional illiteracy is tackled and/or redefined. This redefinition is explained and reinforced through conclusions that try to emphasize the qualifying nature that relates functional literacy to the social project, and that makes possible for the literate person to have an influence on the natural, social, cultural and political reality, therefore changing and improving his/her quality of life

(*) Departamento de Inspección Educativa (Islas Baleares).

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 273-294
Fecha de entrada: 07-10-2003 Fecha de aceptación: 13-02-2004

Según Ehringaus (1990, cit. por Flecha et al., 1993, p. 6), el término analfabeto funcional fue acuñado en los años treinta en los Estados Unidos por *The Civilian Conservator Corps*, para indicar:

- La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria.
- El indicador de identificación del analfabetismo funcional sería el hecho de no haber cumplido los tres años de escolaridad.

El segundo significado, relacionado con los años de escolaridad, ha sufrido fluctuaciones con el paso de los años, lo que hace que esta variabilidad lo cuestione como criterio o indicador de alfabetizado funcional[1].

LA APORTACIÓN DE LA UNESCO AL CONCEPTO

Desde la I Conferencia Internacional de Elsinor (Dinamarca, 1949), la UNESCO ha realizado un esfuerzo por conseguir que la alfabetización sea considerada como esencial para el desarrollo de las personas y de los pueblos. Si bien la Conferencia de Elsinor no incluyó la alfabetización entre sus objetos de estudio, ello no impidió mostrar el énfasis social y los cometidos funcionales que asignaba a la Educación de Adultos.

Como resultado de lo anterior, encontramos en Daniel A. Wagner (1990, p. 7) una primera definición de Educación funcional de la UNESCO:

> Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.

Remite a un componente de «adaptabilidad» con respecto a la cultura y al grupo, válido desde algunas perspectivas, si bien presenta algunas dificultades tales como las relativas a la incomodidad, dificultad en el campo de la investigación y en lo relativo a si se debe exigir el mismo contenido funcional a todos los ciudadanos con independencia de su formación inicial y profesión. Dos años más tarde, en 1957, la propia UNESCO esbozó una propuesta:

> La alfabetización es una característica adquirida por los individuos en grado diverso, desde el mínimo mensurable hasta un nivel superior indeterminado. (Wagner, D. 1989, p. 149).

Se produce un cierto énfasis en lo social que repercute e imprime el carácter funcional de la alfabetización y que se hace presente en la II Conferencia Internacional en Montreal (Canadá, 1960), dándole una visión ampliada de la Educación de

(1) En el mismo *Libro Blanco* (1986), el criterio de «quienes no han completado los estudios primarios» (1986, p. 188) y «entre quienes han realizado primer grado (seis años de escolaridad)» (1986, p. 189) (el subrayado es nuestro). En América Latina, el CEPAL consideró como criterio básico para analizar el Analfabetismo funcional el nivel de instrucción básica alcanzado en los cuatro años o grados de escolaridad. En cambio, en Colombia la educación mínima es de 3 años de escolaridad, que se indica como límite para clasificar el analfabeto funcional (Cfr. LONDOÑO, 1990, p. 127).

Adultos (EA en adelante) con carácter de exigencia para el cambio social.

El Congreso Mundial de Ministros de Educación para la erradicación del analfabetismo, celebrado en Teherán en 1965, asentó la alfabetización funcional como exigencia del ajuste de la educación a las necesidades de la modernización y el desarrollo, afirmándose la perspectiva de una alfabetización funcional inserta en las necesidades de las economías en expansión, criterio que asume la UNESCO al señalar en 1972:

> que el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad (Londoño, 1990, p. 25).

Esta vinculación de la EA, de la alfabetización funcional, a la producción y al desarrollo económico fue asumida por los gobiernos de economías avanzadas y especialmente por los de América Latina en las décadas de los cincuenta y sesenta y, obviamente también, impulsada por la UNESCO como hemos reseñado arriba, motivados por la creencia de que invertir en recursos humanos, en educación –educación como tercer factor de productividad–, significaba automáticamente aumentar la producción, la rentabilidad económica y, consecuentemente, los niveles de vida de la población[2]. Pero los fracasos de las llamadas décadas del desarrollo (mantenimiento de las desigualdades sociales, desempleo y aumento de bolsas de pobreza) hicieron que en la III Conferencia Internacional de Tokio (1972) se ampliaran los márgenes para la acción social de la educación de adultos, consideración que vino avalada por los avances que se le reconocieron al movimiento de la Educación Popular frente a los fracasos y limitaciones del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA)[3]. Estos factores fueron recogidos en la declaración de Persépolis (1975), que considera la «alfabetización no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como un contribución a la liberación del hombre y a su plena realización» (OEI, 1975), y la recomendación de Nairobi[4] (1976) que muestra nuevos enfoques del analfabetismo y la alfabetización que, alejándose de la perspectiva economicista, explican el contenido de la definición de la UNESCO en su XX Conferencia General, celebrada en París el 27

---

(2) «... en los 60 aparece la teoría del capital humano, modelo tecno-democrático o funcionalismo de Schultz, con dos objetivos: uno económico (necesidad de incrementar las inversiones públicas en enseñanza primaria porque la educación es la inversión productiva clave para el desarrollo) y un objetivo social... » (E. CANO, 1999, pp. 42-43). Además, añadimos que el llamado «boom educativo» de los años sesenta, producido a partir de la Segunda Guerra mundial, se debió en los EEUU fundamentalmente al impacto psicológico del Sputnik –satélite artificial lanzado por la antigua Unión Soviética– lo que desencadenó una expansión de la educación, en la década de los cincuenta, sin precedentes.

(3) Con repercusiones obvias con respecto al fracaso de la *alfabetización funcional* amparada por la UNESCO, pues no olvidemos que dicha campaña experimental llevaba por título: Campaña Experimental de Alfabetización Funcional Mundial (S. SINGH, 1976, p. 14).

(4) «... la alfabetización está universalmente reconocida como un factor del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios socioculturales, y que por eso debe formar parte integrante de todo plan de educación de adultos» (UNESCO, 1976, p. 1).

de noviembre de 1978. La UNESCO, nos dice el Libro Blanco de EA (1986, p.182), consideraba analfabeto funcional a la

> persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad.

Esta visión del conocimiento académico hacia el conocimiento de la realidad real y de lo social a lo comunitario que entraña la definición de analfabetismo funcional fue acogida por la IV Conferencia Internacional (París, 1985) y ampliada en la recomendación de adoptar el concepto cultural de alfabetización con la finalidad de elevar a la persona a un nivel competencial que le permita participar en el desarrollo de su sociedad en términos de competencias y medios necesarios para la «inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía» (UNESCO, 1985, p. 61). A la par –en su bella declaración-, definió los campos de ejercicio de esas competencias sobre la base del derecho a aprender.

Posteriormente a la Conferencia de París, se han mantenido en los foros internacionales convocados por la UNESCO[5] básicamente los mismos enfoques adoptados en las Conferencias de París de 1978 y 1985 (la Conferencia General de la UNESCO de 1978 en su 20ª reunión de París y la Conferencia Internacional de la UNESCO de EA en París 1985, respectivamente), aportando algunos acentos tales como:

- Otras denominaciones (aprendizaje básico, enseñanza fundamental, educación básica) son preferidas a la denominación de alfabetización funcional.
- La alfabetización como Educación Permanente. Existen referencias a los dos tipos de analfabetismo definidos en la Conferencia General de la UNESCO, en la 20ª reunión de París de 1978, el analfabetismo absoluto y el analfabetismo funcional, cuando se expresan las necesidades de aprendizaje básico para aquellos grupos sumidos en la pobreza y en la marginación social y para aquellos otros que necesiten esa educación básica permanente como consecuencia de los «progresos de la tecnología» y de los inevitables ajustes derivados de los avances científicos y culturales.
- Énfasis en la llamada alfabetización social indicándose la superación del paradigma tradicional que consideraba la alfabetización como una inversión para el desarrollo.

Comienza a vislumbrarse un nuevo paradigma (Hamburgo, 1997) con incorporación de nuevos valores basados en la ecología, el pacifismo y la autonomía personal, o en los tres principios que expresa el grupo de trabajo «Alfabetización y estrategias de Confintea V»:

- El desarrollo humano debe ser la base de todo desarrollo económico

(5) Carta de Jomtein (1990), Conferencia Internacional de Educación. 42ª reunión (Ginebra, 1990), Informe para la UNESCO «Educació hi ha un tresor amagat a dins», de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI y de la V Conferencia Internacional (Hamburgo, 1997).

y social, así como un desarrollo sostenible, en vista de que nuestros planes serán traspasados a futuras generaciones.
- Sólo puede lograrse la paz a través de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.
- La alfabetización es un medio que conduce a la autonomía.

En suma, el término de la alfabetización funcional ha sido promovido por la UNESCO para imprimir a la alfabetización una significación y un alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, los primeros programas impulsados por la UNESCO bajo esta denominación (los PEMA o Campañas Experimental Mundial de Alfabetización Funcional) pusieron el acento en los aspectos productivos (el término inglés *work oriented literacy* es ilustrativo al respecto). A partir de la Conferencia Internacional de Tokio, en 1972, la UNESCO comienza a revisar el concepto ampliando los márgenes hacia la acción social, llegando a definir la alfabetización funcional como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad. En definitiva, se trata de una alfabetización que conduzca directamente a la plena autonomía del individuo.

LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

El concepto de la alfabetización funcional ha tenido en la literatura especializada un prolijo tratamiento que ha ido desde ser considerado como un tipo más de metodología (Bhola, en Singh, 1976) hasta ser entendido como una concreción de una gama de actividades prioritarias en un país o comunidad específica (Roy-Singh, 1990). También se ve la alfabetización funcional en una interpretación estrecha y ligada al funcionalismo de Schutz: «... es funcional, ya que transmite competencias que deben aumentar ingresos insuficientes...» Adiseshiah (1990, p. 16), Lowe (1978) y Wagner (1990) la interpretan en la línea expuesta por la UNESCO en 1956, como «preparación del hombre para una función social, cívica y económica». En una línea de signo etnocéntrico, G. Tohme (1990) se ocupa de la distinción entre el analfabeto absoluto (el procedente de sociedades en las que domina la tradición oral) y el analfabeto funcional, que él identifica con el «iletrado« que «sabe leer y escribir más o menos correctamente, pero sin extraer una comprensión suficiente para ejercer su espíritu crítico» (1990, p. 2). Tanto J. A. Fernández (1990) como nosotros no podemos compartir la asimilación de «iletrismo» con el analfabetismo funcional, porque en la intención de sus creadores era sinónimo de analfabetismo a secas. ¿Por qué el neologismo? «Porque los franceses encontraban peyorativo el término analfabeto. Los analfabetos franceses pasaron a ser "iletrados" y los inmigrantes continúan siendo "analfabetos"» (1990, 106).

Este subterfugio se explica desde la concepción del analfabetismo como «lacra» o «vergüenza social» y tolerable si sólo lo padecen ciudadanos del tercer mundo pero nunca en el caso de que sean nativos europeos (L. Limage, 1990). Es un argumento más entre las numerosas justificaciones para mantener que tanto el analfabetismo total como el parcial (analfabetismo funcional) son diferentes en los países en vías de desarrollo que en los países industrializados como Francia, donde hace más de un siglo que se estableció la educación pública.

Desde una óptica distinta a las expuestas, existe una aproximación a la

alfabetización funcional en lo que se dio en llamar teoría general de la competencia funcional de la persona adulta. En los primeros años de los sesenta, se puso en marcha, en EEUU, el proyecto APL (Adult Performance Level Project), con el objetivo de determinar las competencias funcionales porque, según Kazemek, en 1985, (cit. por Flecha, 1990, p. 39), «la competencia adulta no sólo incluye habilidades individuales sino también los requisitos de la sociedad en un momento dado. Si cambian las demandas de la realidad, los requisitos para la competencia funcional cambian también».

Acabamos esta primera aproximación al analfabetismo funcional recogiendo la ambigüedad o polivalencia asociada al concepto expuesta por Haurtecoeur en 1985 (cit. por Flecha/Requejo/Meira, 1997, p. 30), que ve entre los usos más frecuentes del mismo los siguientes:

- El empleado por la UNESCO para diferenciar el fenómeno de los países industrializados frente al del tercer mundo (del que fue constancia la significación representada por el vocablo *iletrismo* en Francia, para distinguir la población autóctona de la inmigrada).
- Designa los usos de la escritura.
- El nivel de desciframiento de la escritura que algunos llaman de *supervivencia*.
- También utilizado por los organismos de alfabetización como nivel intermedio entre analfabetos absolutos y alfabetizados, o sea, el equivalente al de semianalfabeto.
- Característica estadística de una población subescolarizada, que no llega a la secundaria, que posee menos de cuatro o cinco años de escolaridad, y también designa esa población adulta que no supera los ocho años de escolaridad.
- Designa, en la literatura americana, el déficit de habilidades básicas, de competencias mínimas para funcionar con éxito en la sociedad.
- Con relación a las personas con deficiencias físicas, lo funcional viene ligado a las funciones físicas mecánicas y no sólo a la comunicación lingüística.
- También se emplea el analfabetismo funcional para designar a la persona que aparenta un conocimiento que realmente no posee.

También, Carmen St. John Hunter (en Vilanova, 1989, p. 258) ha sintetizado tres aproximaciones a la alfabetización funcional:

> La alfabetización como un conjunto de habilidades y competencias, la alfabetización como necesaria para una mejor calidad de vida y la alfabetización como un reflejo de realidades políticas y estructurales.

Como síntesis conclusiva del apartado, presentamos a continuación la tabla I, que recoge las distintas perspectivas, sus características y autor u organización que la expresa.

De las definiciones de la tabla I y de las características señaladas al analfabetismo funcional por los distintos autores u organismos, concluimos como sigue:

- Desde una perspectiva didáctica, vemos la existencia de un planteamiento docente que conlleva una metodología didáctica basada en unos temas unificadores que, a modo de «centros de interés», se constituyen en nexos o conectores entre lo enseñado en las aulas (leer, escribir, calcular...) y lo practicado en la realidad (económica, política, social...).

TABLA I

Alfabetización funcional

Definición	Características	Autor/Organiz.
La alfabetización es la facultad de saber leer, escribir y calcular. Pero leer, escribir y calcular no verbos intransitivos (...). Es decir, leer, escribir y calcular deben ser funciones dadas al enseñar en el aula.	* Existencia de un tema unificador (sobre el que se aplicarán las acciones transitivas de leer, escribir y calcular): – el trabajo y la producción. – la concientización. – la agricultura.	S. Singh
Se ha propuesto considerarla como un proceso de formación del adulto analfabeto, por medio del cual debe ser posible una estrecha vinculación de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo con la capacitación para el trabajo y la producción.	* Vinculación de la enseñanza con la capacitación para el trabajo y la producción.	Luis E. Soria (CREFAL/UNESCO)
La alfabetización es una variable independiente y las variables dependientes incluyen una gama de «funcionalidades»	* Variables dependientes= áreas prioritarias: - productividad - eficiencia - formación profesional	Raja Roy-Singh
La alfabetización (...) es funcional ya que transmite competencias que deben aumentar ingresos insuficientes.	* Ligada a la economía familiar y la formación profesional.	M. S. Adiseshiah.
Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.	* Capacitar para realizar todas las actividades que le exige su grupo y cultura.	UNESCO
«Iletrismo». Saber leer y escribir más o menos correctamente, pero sin extraer una comprensión suficiente para ejercer su espíritu crítico.	* Diferenciar el fenómeno del analfabetismo de los países industrializados frente a los del tercer mundo. * Aclara (el término «iletrismo») el trabajo de la alfabetización en los países industrializados.	Tohmé

(Continúa)

(Continuación)

Definición	Características	Autor/Organiz.
La alfabetización funcional, lejos de ser un fin en sí misma, tiene que ser concebida en orden a la preparación del hombre para una función social, cívica y económica que supere ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura.	* Preparación del hombre para las funciones: - sociales - cívicas - económicas	J. Lowe
Competencia funcional bidimensional.	Que exige: - *conocimientos determinados*: lectura, escritura, hablar, entender y resolución de problemas - *su aplicación a determinadas áreas:* economía de consumo, laboral, salud, recursos comunitarios	APL: Adult Performance Level Project.
La alfabetización funcional designa un amplio abanico de funciones: - Diferenciación entre países industrializados y del tercer mundo. - Los usos de la escritura. - El nivel de desciframiento de la misma. - Un nivel intermedio: los semianalfabetos. - Una población subescolarizada. - Déficit de habilidades básicas y de competencias mínimas para actuar en sociedad.	* Ambigüedad y polivalencia	Haurtecour
* La alfabetización como un conjunto de habilidades y competencias * La alfabetización como necesaria para una mejor calidad de vida. * La alfabetización como un reflejo de realidades políticas y estructurales.	- Subraya competencias y habilidades. - Subraya preocupaciones humanistas. - Subraya valor contexto social.	Carmen St. John Hunter
- La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria. - El indicador de identificación del analfabetismo funcional sería el hecho de no haber cumplido los tres años de escolaridad.	* La incapacidad competencial del analfabeto funcional. * Años de escolaridad variables: dificultad como indicador estadístico.	The Civilian Conservator Corps.

- Desde la perspectiva de la aplicación práctica de la alfabetización funcional, se producen dos aconteceres aplicativos: 1) Pensamos que dicha preocupación teórica, arriba mencionada, ha sido aplicada de manera mayoritaria al tema de la capacitación para el trabajo, la formación profesional y la productividad económica en general, quedando los temas sociales, políticos y morales olvidados en el planteamiento educativo alfabetizador por imperativos de la racionalidad instrumental de la economía de mercado. 2) La que constituye la perspectiva política de la aplicación docente; derivada del fracaso de algunas campañas alfabetizadoras y como satisfacción a fuertes demandas sociales apoyadas por otras campañas con éxito como las dirigidas por Paulo Freire (Brasil, Chile, Guinea-Bisau, Angola, Mozambique, Cabo-Verde y Tanzania), en donde los temas sociales y políticos adquieren relevancia junto a los productivos y económicos.
- Desde la perspectiva de lo que es un analfabeto funcional, podemos ver dos interpretaciones singularizadas aunque con elementos compartidos:

  - Visión americana: La misma idea del aprendizaje real (el significativo y funcional) puesto en ejercicio con los temas del quehacer diario, entendiéndose que un ciudadano no será analfabeto funcional si dispone de aquellas competencias que le permitan actuar con autonomía en la vida cotidiana (aquí lo funcional tendría el mismo significado que el que se le viene dando a los objetivos didácticos referidos a las personas con deficiencias físicas, donde lo funcional está orientado al dominio de las funciones físicas mecánicas que le permiten actuar autónomamente).
  - Visión europea: Aquí el «iletrismo» diferenciador del ciudadano nativo con respecto al inmigrante, aparte de las consideraciones etnocéntricas y de ocultar cierta vergüenza social, quieren significar ese estado de competencias y conocimientos medios –entre el analfabeto absoluto y el plenamente alfabetizado–. No obstante, constituye un estado competencial y de habilidades básicas no sólo insuficiente para practicar el sentido crítico, sino para atender con suficiencia a las diversas demandas de la sociedad de hoy (conocimientos informáticos, idiomas, lenguaje técnico-científico y habilidades para el autoempleo).

- Desde una perspectiva global e integrativa, vemos que el primer componente de significación dado al analfabetismo funcional en los EEUU por *The Civilian Conservator Corps,* esto es, «la incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria», ha marcado una continuidad en la construcción del concepto, logrando que la característica competencial de hacer frente a los quehaceres de la vida sea aceptada por todos como marca identificatoria de la alfabetización funcional, a la vez que se produce una vinculación entre la Alfabetización funcional y la Educación Permanente, en la medida en que ésta abarca todas las dimensiones de la vida o existencia.

LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL: SÍNTESIS VALORATIVA

En un afán de completar la visión dada hasta ahora, trataremos de sintetizar las principales perspectivas conceptuales y definitorias con respecto a la alfabetización o al analfabetismo funcional[6] del análisis de autores procedentes de países de economías avanzadas (del Occidente industrial y tecnológico) y de otros de países en vías de desarrollo (principalmente de Latinoamérica), que tienen mayor grado de aceptación o consenso e indirectamente señalaremos aquellas otras que no lo poseen.

- Podemos decir que todos aceptan el concepto de analfabetismo absoluto o total ligado a los rudimentos de la lecto-escritura y el cálculo[7].
- También hay consenso o acuerdo en aceptar que existen otros analfabetismos y uno de ellos es el funcional. Y a pesar de la falta de consenso sobre el término funcional por la amplia gama de funcionalidades aplicables por definición a la alfabetización funcional (funcional para el trabajo, para las necesidades básicas, para la cultura, para la transformación, para los conceptos básicos, para el status quo...), existe un componente central o eje vertebrador en el concepto de alfabetización funcional que bastantes autores relacionan con el *proyecto de vida social* («exigencias de la vida» –*The Civilian Conservator Coros*, años treinta–; «significado añadido para comprender los problemas reales de la vida» –Roy-Singh, 1990–; «preparación del hombre para una función social, cívica y económica» –Lowe, 1978–; «funcional al proyecto social» –Perrota, 1988–; «conceptos básicos para actuar críticamente» –Fernández, 1988–; «Competències essencials per actuar amb desimboltura en la societat actual» –Flecha et al., 1993–) y «propiciar un cambio funcional al desarrollo de los individuos, grupos y países –Gelpi, 1990–», que es el que da precisamente sentido y continuidad diacrónica al concepto desde su aparición en los años treinta.

Donde se resquebraja el consenso es al asimilar el analfabetismo funcional con el «iletrismo» pues mientras que unos establecen dicha asimilación –G. Tohmé (1990) o R. Flecha et al. (1993)–, otros –L. Limage (1990) y J. A. Fernández (1988)-, en cambio, entienden que su asimilación debería hacerse con el analfabetismo a secas pues el término «iletrado» surgió como pura operación terminológica para

(6) Analfabetismo y alfabetización son dos caras de una misma realidad. El analfabetismo, como fenómeno donde el analfabeto (persona que no sabe leer) lo es por circunstancias de no haber precisado de la lectura (sociedades orales) y en otras por habérsele negado el derecho de leer, representa la cara injusta, la de las consecuencias negativas y constituye un problema ético, social y político. La alfabetización, como proceso de capacitación para comprender y utilizar diferentes tipos de información y de promover el intercambio de ideas y la interconexión social, representa la faz positiva del fenómeno por su potencial de movimiento reparador del problema moral del analfabetismo.

(7) Hay que señalar que incluso autores desescolarizantes, o de la educación sin escuelas, como M. McDONALD-ROSS (1977), apuntan «...cualquier tipo de sistema desescolarizado debería hacer grandes esfuerzos para impulsar la lingüística y las matemáticas» (1977, *p. 92*).

reducir la carga peyorativa que contenía analfabeto.

- Con respecto a los dos componentes que encierra la definición original de alfabetización funcional (la de *The civilian Conservador Coros*), se producen mayores coincidencias en valorar el componente de capacitación para afrontar las exigencias de la vida que en los años de escolaridad cursados, dándose:

  - Una evolución en los matices y acentos que contemplamos en las mismas definiciones de la UNESCO, la de 1956 con acento de capacitación dentro de su cultura o grupo y la de 1978 como emprendimiento de actividades en su grupo o comunidad, pero para el desarrollo propio y el de su comunidad.
  - Si bien existe una coincidencia general en aceptar lo funcional para la alfabetización, *no hay posibilidad de hacer una alfabetización que no sea funcional* (Perrota, 1998). Apreciamos una evolución *en el que* y *para quien* debe ser funcional la alfabetización. Desde funcional para el trabajo y la productividad (Campañas de Alfabetización Funcional Mundiales de la UNESCO), hasta funcional para el desarrollo individual y comunitario (Definición UNESCO, 1978), hasta funcional para la lectura de la realidad y su transformación social y política (Rodríguez Fuenzalida-1992 y César Picón-1992), hasta funcional para que los desheredados se conviertan en sujetos políticos a través de los procesos de investigación participativa de la educación popular (Osorio-1990, Rivero-1990), y hasta propiciar un cambio funcional al desarrollo de los individuos, grupos y países, no como un cambio impuesto y funcional a las diferentes estructuras de dominación (Gelpi, 1990).

- El segundo componente, el relativo a los años de escolaridad como indicador de adquisición de una alfabetización funcional, hay disenso pues mientras la CEPAL (1976) –y con ella autores iberoamericanos, Londoño (1990)– consideró como criterio básico para analizar el analfabetismo funcional el nivel de instrucción alcanzado –4 grados o cursos, a excepción de Colombia que considera como educación mínima tres años de escolaridad, la UNESCO lo elevaría a cinco. Hay autores y estudios –Flecha (1993 y 1997[8]); Fischer (1980, cit. por Flecha et al.,1993, p. 18)- que lo rechazan como indicador por confuso y no definitorio.

- Otra cuestión que suscita cierto consenso es el llamado analfabetis-

(8) «Como xa vimos, a maioría de países seguiu ata os anos noventa utilizando o número de anos de escolaridade como indicador de analfabetismo funcional, tal como propuxera The Civilian Conservation Corps.Mesmo a unesco o propuso a falta doutras investigacions, limitándose a estender ese número de anos a cinco. Esa alternativa tiña a vantaxe de concienciar sobre o feito de que o problema do analfabetismo funcional era máis grave có indicado polo descenso dos analfabetos absolutos. Pero tiña os inconvenientes da identificación cos niveis de estudios e de que, en lugar de indicador,na práctica sería utilizado como dato real e definitivo» (Flecha/Requejo/Meira,1997, p. 37).

mo de retorno. Los cambios que desde el punto de vista técnico se producen en el proceso de alfabetización son en algunos casos de carácter temporal y en la mayoría, de carácter permanente, debido, y a juicio de K. L. Baucom (1978, p. 139), a los siguientes factores:

- El componente semántico de la lengua no es rígido. Está cambiando constantemente.
- En la estructura semántica de cada persona, el cambio puede tener lugar tanto en el sentido de que olvide como de que aprenda.
- Las actitudes y las reacciones emocionales pueden tanto perderse como adquirirse.
- Las unidades semánticas, las actitudes y las reacciones emocionales adquiridas en época temprana de la vida por lo general son más resistentes al desvanecimiento o al olvido. Las adquiridas más tarde suelen ser más inestables y menos resistentes.
- Es preciso un reforzamiento continuo de las unidades semánticas, de las actitudes y reacciones emocionales aprendidas tardíamente, en orden a prevenir su pérdida.

La declaración de Persépolis (1975) planteó el problema cifrándolo en el «desuso o la regresión al analfabetismo», reconociéndose por parte de los países industrializados dicha tendencia a la desalfabetización.

En la Consulta Técnica de Salamanca sobre alfabetismo funcional (1988) se dan dos posturas (Londoño, 1990):

- La primera, planteada desde la perspectiva de los países de economía avanzada que reconocía el fenómeno de la «desalfabetización» o «analfabeto por regresión». La otra posición declaraba que «no puede aceptarse la existencia de la desalfabetización, como tampoco de los analfabetos por regresión», debido a que lo que se da no es regresión, sino que no se llegó a dominar el sistema en el proceso de alfabetización. Aquí puede considerarse la hipótesis de Fernández (1988) sobre el desarrollo de mecanismos de autoprotección en niños que no reconocen la cultura alfabetizadora como propia.

Aquéllos que reconocen que se da el fenómeno del «analfabetismo de retorno» se apoyan en que el abandono y la recaída en el analfabetismo «es la consecuencia de no haberse dado el vínculo entre la situación de la vida real y el tipo de práctica de alfabetización» (Roy-Singh, 1990, p. 7). También Sasaoka (1990, p. 3) reconoce que, según una investigación llevada a cabo en Malasia, «... un recién alfabetizado al cabo de tres años de no tener ningún contacto con material de lectura vuelve a caer en el analfabetismo».

El grupo de trabajo sobre los derechos universales, la alfabetización y la educación básica de CONFINTEA V, concretamente el grupo de alfabetización multilingüe e intercultural, recoge que muchos alumnos escolares vuelven a caer en el analfabetismo a consecuencia de que:

- No utilizan su capacidad de leer y escribir.
- La lecto-escritura no les es de utilidad en su vida diaria.
- Se le da más valor a las tradiciones orales.
- La educación no formal es de mala calidad.

- El contenido no tiene ninguna relación con el mundo infantil.
- Las metodologías no se conciben en torno a los problemas.

- También vemos una cierta concordancia en autores con respecto a las características asociadas al concepto del analfabetismo funcional, los cuales asocian la funcionalidad con la adaptabilidad a los contextos culturales (Kazemek, 1985; Warner, 1990), con la relatividad finalística (Fernández, 1986; Roy-Singh, 1990) y con la ambigüedad y polisemia (Haurtecoeur, 1985; Vilanova/Moreno, 1992), lo que confiere al concepto una pujante vitalidad a la par que una dificultad añadida para la realización de investigaciones comparadas.

- Finalmente, también se dan coincidencias en análisis sobre la funcionalidad de las destrezas escolares, en la línea de la teoría general de la competencia funcional de la persona adulta que marcó en los años setenta el proyecto de la APL (Adult Performance Level Project); emerge la funcionalidad asociada con las habilidades básicas y la alfabetización funcional como aquel currículo social mínimo que los ciudadanos, de un determinado marco sociocultural, necesitan saber para desenvolverse en él.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL ANALFABETISMO FUNCIONAL

Antes de responder a las exigencias del epígrafe, conviene expresar dos consideraciones: la primera es relativa a rechazar la concepción del analfabetismo como enfermedad –como problema médico: infección, plaga...–, que la hace recaer sobre los individuos responsabilizándolos, cuando es un problema social y por lo tanto de naturaleza política y, en este sentido, indicar mi inclinación por la concepción freiriana de entenderla como problema político y moral[9]. La segunda se refiere a que, debido a la dificultad de proponer para el *analfabetismo funcional* una definición universal, por la relatividad que le da la naturaleza misma del problema que denomina y por su relación con los contextos culturales determinados, orientaremos nuestro propósito a presentar las características principales que mejor lo definen.

Así y como hemos referenciado antes, podemos recoger con Haurtecour (1985) una significación del analfabetismo funcional relacionada con la ambigüedad, polisemia o polivalencia, características que ha ido adquiriendo a lo largo de sus más de 70 años de vida. Así, el concepto se ha asociado con: un cierto etnocentrismo occidental para distinguir a sus analfabetos frente a los homólogos inmigrados; ciertos usos de la lecto-escritura; condición de una población subescolarizada; déficit de habilidades o competencias básicas y persona que no responde a los conocimientos y habilidades que aparenta.

---

(9) A pesar de que D. A. WAGNER, (1989) se incline por entender el analfabetismo no como enfermedad ni como problema político, sino como problema sociocultural.

(10) Diríamos, parafraseando a RAJA ROY-SINGH (1990), que la alfabetización sería la variable independiente y las variables dependientes incluyen una amplia gama de *funcionalidades* entre las que se encuentran: la productividad, la formación profesional, los derechos laborales, recursos comunitarios, participación democrática, etc.

Esta característica polisémica o polivalente[10] del concepto de alfabetismo funcional (implícita ya desde la primera definición de la UNESCO-1957)

> ... la capacita para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo

y confiere al mismo una pujante vitalidad que viene relacionada con la relatividad finalística de los proyectos y con la adaptabilidad a los diversos contextos culturales de los que se trate. Desde esta perspectiva, la adaptabilidad requiere de la garantía de la democracia participativa para que responda siempre a los intereses de la colectividad y en ningún caso debe conformar a los grupos hegemónicos que impongan, contra las lenguas vernáculas de los grupos sociales, las lenguas oficiales como expresión exigible e inequívoca de combatir el analfabetismo funcional.

Un componente central del concepto de alfabetización funcional es aquél que la relaciona con el *proyecto social* de la sociedad y que ha recibido las calificaciones al respecto de *ser capaz de*:

- Responder a las exigencias de la vida.
- Comprender y resolver los problemas reales de la existencia.
- Estar preparado para ejercer una función social, cívica y económica.
- Actuar con desenvoltura en la sociedad actual.
- Propiciar cambios al desarrollo de los individuos, grupos y países.
- Actuar críticamente[11].

Finalmente, conviene reflejar la aportación al concepto de alfabetización funcional desde la base de la información como concepto crucial[12]:

> La alfabetización es la capacidad de adquirir e intercambiar información a través de la palabra escrita. Alfabetización funcional es *la posesión de* y *el acceso a* las competencias e información requeridas para llevar a cabo transacciones que supongan leer y escribir, y que un individuo desea o necesita llevar a cabo (Vilanova/Moreno, 1992, p. 59).

Dos razones apoyan la inclusión de la información en la definición anterior: una, porque el intercambio de información es básicamente la finalidad para la cual se escribe o se lee y, otra, porque es imposible definir lo que es una competencia o habilidad sin referirse a su contenido. Así, la persona alfabetizada funcional sería aquélla que ante una información[13] recibida es capaz de operativizarla, o sea, de transformarla en acciones consecuentes. Y, por haber sido capaz de

---

(11) Como aspiración suprema de la educación, al entenderse al hombre critico o con capacidad crítica como aquél que ha adquirido un conocimiento comprensivo de la realidad y que lo aplica a la vida diaria haciendo actividades cognitivas de análisis, síntesis y evaluación.

(12) La que nos proponen VILANOVA Y MORENO (1992) en aceptación de la definición de KENNETH LEVINE de alfabetismo funcional sobre la base de la información. Así, el tipo de alfabetización o de analfabetismo estaría en función del tipo de información o de conocimiento que se es capaz, o que no se es capaz, de intercambiar, interpretar o manejar para responder a los quehaceres y requerimientos de la vida diaria.

(13) Según VILANOVA Y MORENO (1992, p. 59) por información podría entenderse todo lo que pasa por *conocimiento* en la sociedad.

operativizarla en acciones consecuentes, diremos que posee la habilidad o competencia de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad en la que está inserto.

CONCLUSIONES

Ambos conceptos, analfabetismo y alfabetización, vienen delimitados a través de las siguientes características:

ANALFABETISMO:

- Al contrario de la noción tradicional, que consideraba el analfabetismo como enfermedad, como un mal de algunos pueblos, como una manifestación de su incapacidad, consideramos el analfabetismo no como una deficiencia o incapacidad de las personas ni de los pueblos, sino como un problema político y moral (Freire, 1990).
- Ser analfabeto es pertenecer a una cultura letrada y no dominar las técnicas de escribir y leer (Freire, 1973). De ahí que este concepto de analfabeto no tendría sentido en sociedades con culturas orales.
- El analfabetismo constituye, como problema político, una injusticia social y en este sentido directamente nos adentra en el tema de los derechos humanos como fundamento de reclamo axiológico y de denuncia política mundial para su erradicación.
- Considerar el llamado «analfabetismo de retorno» no sólo desde la reductiva perspectiva de la perdida de las capacidades lecto-escritoras como consecuencia del desuso o de la no ejercitación, sino también como testimonio denunciador de políticas educativas impositivas, frente a las cuales aparecen como reactivos mecanismos de autoprotección en los alfabetizandos que no reconocen la cultura alfabetizadora como propia.

ALFABETISMO/ALFABETIZACIÓN:

- Como tendencia educativo-política viene a significar el proceso o movimiento reparador de ese problema político y moral que constituye el analfabetismo; es razón para que Roy- Singh (1990, p. 8) encuentre que «al hablar de alfabetización en lugar de analfabetismo ya hemos dado un paso importante».
- Hoy en día la alfabetización, como capacidad de leer y escribir, constituye una condición necesaria pero no suficiente; para ser considerado alfabetizado funcional, en esta sociedad de la información, se requiere de otras nuevas formas de alfabetización. Señalándose a un concepto que contemple:

  - Además de la capacidad para entender palabras, *la capacidad para entender imágenes,* dado que la sociedad en general se está convirtiendo en una sociedad de la imagen.
  - Además de la capacidad para leer y calcular, se asocia a *la capacidad de entender y de manejar las nuevas tecnologías de la información.*
  - Además de superar carencias, es un factor positivo de *capacitación humana* que posibilita *asumir responsabilidades cívicas*
  - Además, facilita y promueve el intercambio de ideas y la interconexión social, en tanto que el

lenguaje escrito es un instrumento fundamental para la rápida circulación de la información.
- Además de una nueva conciencia crítica que permita hacer una lectura adecuada de la realidad circundante.

- Por todo ello, la alfabetización se podría definir como la capacidad para comprender y utilizar diferentes tipos de información en las actividades de la vida diaria, en el puesto de trabajo y en la comunidad y como uno de los principales medios por los cuales «los oprimidos pueden participar en la transformación 'sociohistórica de la sociedad» (Freire, 1989).
- Abrir la alfabetización a las dimensiones de la educación formal, no formal e informal y desde esta perspectiva se nos exige cuestionar que la alfabetización sólo sea producto de la escolaridad formal y de que con una educación inicial todo el mundo adquiere las facultades lecto-escritoras, en tanto que existe gente analfabeta a pesar de su preparación formal y gran número de adultos que, sin preparación formal alguna, están plenamente alfabetizados.

El término de la alfabetización funcional ha sido promovido por la UNESCO para imprimir a la alfabetización una significación y alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, el acento en los aspectos productivos, *Work oriented literacy,* redujo su alcance y significación. Fue a partir de la Conferencia de Tokio (1972) cuando el concepto amplió sus márgenes hacia la acción social, definiendo la alfabetización funcional como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad. Recogiéndose, además, las siguientes características:

- Considerar consustancial con la alfabetización ser funcional al proyecto social y desde una perspectiva iberoamericana, «lo funcional se articula orgánicamente con lo comunitario y lo popular» (Londoño, 1990), enfatizándose otros aspectos tales como la cultura popular, el fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad dentro de un «proceso de desarrollo global de los sectores populares en una perspectiva transformadora» (Picón, 1990).
- El problema aparece no en la funcionalidad en sí misma, sino en quién la defina, cuáles son sus intereses y para qué de este carácter funcional.
- Al estar cuestionada la alfabetización funcional por el contexto «limitado» de referencia, se establece el alcance de la educación básica como campo de ejercicio de la funcionalidad de la alfabetización que, entre otras, contribuirá a superar la «limitación» cuando se transforma en «disfuncional» al sistema productivo y al orden social, como expresión de desigualdad e injusticia.
- La funcionalidad cruza todos los ámbitos de ejercicio: el trabajo, las necesidades básicas y sus satisfactores, la producción y circulación de conocimientos, la recuperación histórica, el desarrollo educativo y

cultural comunitario y la transformación social. Hace relación a los conocimientos utilizables y utilizados en un contexto determinado, a las habilidades, convicciones y sentimiento que el ejercicio de los ámbitos enunciados requiere de los individuos y sus comunidades.

Desde las definiciones y características señaladas para el analfabetismo funcional a lo largo de este trabajo, concluimos que:

- Aunque existen algunas diferencias entre definiciones con respecto al analfabetismo funcional, en buena parte explicadas por lo que expresa Mercedes Vilanova:

> Hay que tener en cuenta que la alfabetización es un bien social complejo y que nadie posee las múltiples alfabetizaciones necesarias, lo que implica que indefectiblemente todos somos en parte analfabetos (1989, p. 259).

se coincide en señalar que un ciudadano no será analfabeto funcional si dispone de aquellas competencias que le permiten actuar con autonomía en la vida cotidiana. Lo que en la práctica supondrá:

  - Responder a las exigencias de la vida.
  - Comprender y resolver los problemas reales de la existencia.
  - Estar preparado para ejercer una función social, cívica y económica.
  - Actuar con desenvoltura en la sociedad actual.
  - Propiciar, con la actividad crítica, cambios al desarrollo de los individuos, grupos y países.

- Significar que el primer componente de significación dado al analfabetismo funcional en EEUU por *The Civilian Conservator Corps*, esto es, *la incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria,* ha marcado una continuidad en la construcción del concepto.
- El analfabetismo funcional, des-de la perspectiva de la ambigüedad o polivalencia asociada al concepto y expuesta por Haurtecoeur (1985), muestra los si-guientes usos más frecuentes:

  - El empleado por la UNESCO para diferenciar el fenómeno de los países industrializados frente al del tercer mundo (del que fue constancia la significación representada por el vocablo *iletrismo* en Francia, para distinguir la población autóctona de la inmigrada).
  - Designa los usos de la escritura.
  - El nivel de desciframiento de la escritura que algunos lo llaman de *supervivencia*.
  - También utilizado por los organismos de alfabetización, como nivel intermedio entre analfabetos absolutos y alfabetizados, o sea, el equivalente al de semianalfabeto.
  - Característica estadística de una población subescolarizada, que no llega a la secundaria, que posee menos de cuatro o cinco años de escolaridad y también designa esa población adulta que no supera los ocho años de escolaridad.
  - Designa, en la literatura americana, el déficit de habilidades básicas, de competencias mínimas para funcionar con éxito en la sociedad.

- También se emplea el analfabetismo funcional para designar a la persona que aparenta un conocimiento que realmente no posee.

- El analfabeto funcional sería aquella persona que ante una información (o conocimiento en codificación alfabética) es incapaz de operativizarla en acciones consecuentes y, en este sentido, diremos que no posee la habilidad de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad a la que pertenece.

En definitiva, aquél que, ante una información requerida, posee las competencias para llevar a cabo las transacciones contenidas (descifrar, interpelar, manejar) en dicha información.

Pero dicha definición no rebasaría los esquemas de las elementales pautas de conducta propias del conductismo mecanicista y correría el peligro de ofrecer una mera reproducción de la realidad sin contenido normativo de futuro; por ello, se hace necesario perfilar otra definición más en consonancia con el planteamiento epistemológico y político que ha guiado este trabajo y, consecuentemente, más gestáltica, normativa y comprometida, lo que nos lleva a definir el alfabeto funcional como: aquella persona que, ante una información que suponga leer y escribir, posee un conjunto de capacidades y habilidades (de comprensión, de intercambio, de interpelación, de crítica), a través de las cuales incida sobre su realidad natural, social, cultural y política mejorando su calidad de vida.

Y más, añadiríamos, siguiendo a Freire (2002), aquellas capacidades y competencias que posibiliten la comunicación para permitir al hombre reconocerse en el núcleo del fenómeno vital, al que apunta la *dialogicidad* freiriana, aún y ante los soportes de los lenguajes e instrumentos tecnológicos:

> Pero, si la comunicación y la información tienen lugar a nivel de vida sobre el «soporte», imaginemos su importancia y por tanto la de la dialogicidad en la existencia humana del mundo. En este nivel la comunicación y la información se sirven de sofisticados lenguajes e instrumentos tecnológicos que «acortan» el espacio y el tiempo. La producción social del lenguaje y de instrumentos con que los seres humanos intervienen mejor en el mundo, anuncia lo que será la tecnología (Freire, 2002, p. 101).

Sobre la competencia de estos lenguajes e instrumentos de la tecnología informativa, resultado de la producción social apuntada por Freire, la funcionalidad predicada en el analfabetismo vendrá concernida o afectada.

BIBLIOGRAFÍA

ADISESHIAH, M. S.: «Analfabetismo y pobreza», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

APPLE, M.: *Educación y poder*. Barcelona-Madrid, ed. Paidós/MEC, 1987.

APPLE, M. W.; NOVOA, A. (eds.): *Paulo Freire: Política e Pedagogía*. Porto, Porto editora, 1998.

BARREIRO, J.: «Educación y concienciación», en FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI editores, 1973.

BATES, A. W.: «La alfabetización por radio. Enseñanza de todo el mundo», en RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. (ed): *Alfa-*

betización y Postalfabetización por radio. Madrid, Ed. Popular, 1992.

BAUCOM, K. L.: *Los «ABC» de la alfabetización: lecciones de la lingüística.* Madrid, Magisterio español, 1977.

BELTRÁN, J.: «Para el viaje de la esperanza: educación de personas adultas y cambio social. En torno a Raymond Williams», en *Diálogos,* Año II, Vol. 19-20, Diciembre 1999, p. 129.

BHOLA, H. S.: «Factores estructurales y sociales de la alfabetización» (1976), en SINGH, S.: *Aprender a leer, y leer para aprender: Desarrollo de un sistema de instrucción alfabetizadora.* Madrid, Ed. Magisterio Español, 1977.

CANO, E.: *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid, Ed. La Muralla, 1999.

CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional», en AA. VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós Educador, 1994.

DELORS, J.: *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins.* Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

FEDERIGHI, P.: *La organización local de la Educación de Adultos.* Madrid, Ed. Popular, 1992.

— «Las teorías críticas sobre los procedimientos formativos en la edad adulto» (1996), en MARZO, A. (coord.): *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente.* Palma de Mallorca, UIB, 1998.

FERNÁNDEZ, J. A.: *El libro blanco de educación de adultos.* Madrid, MEC, 1986.

— «Contribución de la Educación de Adultos a la democratización: Una perspectiva española en el contexto europeo» (1988), en LONDOÑO, L. (ed.): *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida.* Madrid: Ed. Popular, 1990.

— «El Libro Blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo», en *Diálogos.* Vol. 8, Diciembre 1996.

FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; SACO, R.: *Dos siglos de Educación de Adultos: De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona, El Roure, 1988.

FLECHA, R.: *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa.* Barcelona, El Roure, 1990.

FLECHA, R. et. al.: *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya.* Generalitat de Catalunya, Dpt. Benestar Social, 1993.

FLECHA, R.: «Las nuevas desigualdades educativas», en CASTELLS, M. (coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós Educador, 1994.

FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, Siglo XXI editores, 1973.

— *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI, 1988.

— *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación.* Madrid, MEC, 1990.

FREIRE, P.; MACEDO, D.: *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Madrid, MEC, 1989.

FREIRE, P.: *A educaçao na cidade.* Sâo Paulo, Cortez Editora. 2ª ediçâo, 1995.

— *A la sombre de este árbol.* Barcelona, El Roure. 3ª edicción, 2002.

GELPI, E.: *Educación Permanente: Problemas laborales y perspectivas educativas.* Madrid, Ed. Popular, 1990.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid, MEC, 1990.

GIROUX, H. A.: «La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política», en FREIRE, P.; MACEDO, D.: *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Madrid, MEC, 1989.

— «Introducción», en FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación.* Madrid, MEC, 1990.

KEMMIS, S.: «Mejorando la educación mediante la IAP» (1990), en SALAZAR, M. C. (ed.): *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos.* Madrid, Ed. Popular, 1992.

LEIRMAN, W.: «El proceso de educación de adultos: hacia una autodeterminación en solidaridad», en LEIRMAN, W. et. al.: *La Educación de Adultos como proceso.* Madrid, Ed. Popular, 1991.

LIMAGE, L.: «Analfabetismo en los países industrializados», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización.* Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

LONDOÑO, L. (ed.): *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida.* Madrid, Ed. Popular, 1990.

LOWE, J.: *La educación de adultos. Perspectivas mundiales.* Salamanca, Sígueme, 1978.

MCDONALD-ROSS, M.: «La adquisición y comprobación de técnicas», en ILLICH, I. (coord.): *Educación sin escuelas.* Barcelona, Ed. Península, 1977.

MEDINA, O.: *Modelos de educación de personas adultas.* Barcelona, El Roure, 1997.

MOLINA, G.: «Educación en derechos humanos y proceso de transición a la democracia», en OSORIO, J. (ed.): *Educación de Adultos y Democracia.* Madrid, Ed. Popular, 1990.

NASCIMENTO, G.: «El analfabetismo en cifras», EN BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización.* Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña 1990.

OEI/EDA: *euniones Internacionales Mundiales sobre Educación de Adultos.* Madrid, 1981.

OSORIO, J. (ed.): E*ducación de Adultos y Democracia.* Madrid, Ed. Popular, 1990

PALAZÓN, F.: *La investigación-acción como metodología en Educación de Adultos.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia (inédita), 1993.

PERROTTA, C.: «Requerimientos estratégicos de transformación de la educación básica de adultos en relación con las demandas de la población analfabeta funcional» (1988), en LONDOÑO, L. (ed.): *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida.* Madrid, Ed. Popular, 1990.

PICON, C.: «Aportes y desafíos de la alfabetización popular», en RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. (ed.): *Alfabetización y Postalfabetización por radio.* Madrid, Ed. Popular, 1992.

REQUEJO, A.: *Educación permanente y educación de adultos.* Barcelona, Ariel Educación, 2003.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E.: *Alfabetización y Postalfabetización por radio.* Madrid, Ed. Popular, 1992.

RIVERO, J.: *Educación de adultos en América Latina: Desafíos de la equidad y la modernización.* Madrid, Ed. Popular, 1993.

ROY-SINGH, R.: «La alfabetización de adultos como proceso educativo», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización.* Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

SALAZAR, M. C.: *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos.* Madrid, Ed. Popular, 1992.

SASAOKA, T.: «Cómo debe prepararse el material para recién alfabetizados», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización.* Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

SINGH, S.: *Aprender a leer, y leer para aprender: Desarrollo de un sistema de instrucción alfabetizadora.* Madrid, Ed. Magisterio Español, 1977.

TOHMÉ, G.: «Universidad y alfabetización», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización.* Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

TORRE, C. A.: «A pedagogía política de Paulo Freire», en APPLE, M. W.; NOVOA, A. (eds.): *Paulo Freire: Política e Pedagogía.* Porto, Porto editora, 1988.

TORRES, M.: «Alfabetización de adultos y democracia», en OSORIO, J. (ed.): *Educación de Adultos y Democracia.* Madrid, Ed. Popular, 1990.

UNESCO: *Final Report. World Conference on Adult Education (1960, Montreal).* París, UNESCO/ED/177, 1960.

— *Final Report. Third Internacional Conference on Adult Education.* UNESCO. Documento policopiado, 1972.

— *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos.* Aprobada por la Conferencia General en su 19ª reunión de Nairobi. pp. 1-14. Material policopiado, 1976.

— *Informe final.* Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Documento policopiado, pp. 45-74, 1985.

— *Conferencia Internacional de Educación 42.ª reunión. Informe Final.* Ginebra 1990, pp. 33-43, 1990.

— *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfación de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Jomtien (Tailandia) 1990. 2ª edición 1994.

— *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos.* Informe final. Hamburgo, ED-97/CONFINTEA/ 5 Final, 1997.

— «Alfabetización al nivel mundial y regional», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— «Alfabetización y estrategias de enseñanza», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.

— «Alfabetización, educación y desarrollo social», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— «Alfabetización multilingüe e intercultural», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— «Alfabetización y tecnología», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— «Alfabetización para el futuro», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— «Investigación, alfabetización, evaluación y estadísticas», en *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica.* Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

— *Institute for Statistics Literacy and Non Formal Education Sector.* Diciembre. Doc. Policopiado, 2002.

VEIGAS, J.: «Da alfabetizaçâo/Educaçâo de adultos à educaçâo popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire», en APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.): *Paulo Freire: Política e pedagogia.* Porto Codees, Porto edutora (Portugal), 1998.

VILANOVA, M.: «Alfabetización y militancia. El "descubrimiento" de los analfabetos de Barcelona durante la Segunda República», en *Revista de Educación.* Núm.288, enero-abril 1989. Madrid, MEC, 1989.

VILANOVA, M.; MORENO, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, CIDE. MEC, 1992.

VILLANUEVA, P.: *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia, Promolibro, 1984.

VV. AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador, 1994.

WAGNER, D. A.: «El porvenir de la alfabetización: Cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo», en *Revista de Educación*, núm. 288, enero-abril 1989.

— «Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro», en BHOLA, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona, UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

UN MODELO SOBRE LA DETERMINACIÓN MOTIVACIONAL DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO*
ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ*
DANIEL ANAYA NIETO*

RESUMEN. Se ha sugerido que la motivación de los estudiantes es importante porque favorece patrones cognitivos cualitativamente diferentes y contribuye al desarrollo de la autorregulación. El objetivo de este trabajo fue proporcionar un modelo de relaciones causales entre variables afectivo-motivacionales (ansiedad, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento, valor de la tarea y cuatro tipos de orientaciones de meta académica) y estrategias autorreguladoras del proceso de aprendizaje (búsqueda de ayuda, gestión del tiempo y del esfuerzo y autorregulación metacognitiva y lugar de estudio). La muestra incluyó a 632 estudiantes universitarios. Los resultados hallados en este estudio nos proporcionan: un modelo de trabajo para el aprendizaje autorregulado; una explicación diferente para las creencias sobre el aprendizaje y las creencias sobre el rendimiento; la importancia del valor de la tarea; permite comprender los beneficios de la adopción de múltiples metas debido a que las estrategias autorreguladoras dependen en parte de los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas, y, finalmente, información sobre las relaciones establecidas entre las estrategias autorreguladoras.

ABSTRACT. It has been suggested that students' motivation is important because it gives rise to qualitatively different cognitive patterns while contributing to develop self-regulation. The aim of this work was to provide a model of causal relations among emotional-motivational variables (anxiety, control beliefs and self-effectiveness for learning, self-effectiveness for performance, task value, and four types of recommendations of an academic purpose) and the self-regulating strategies of the learning process (search for help, time and effort management, meta-cognitive self-regulation, and place of study). The sample included 632 university students. The results of this study provide: a working model for self-regulated learning; a different explanation for the beliefs on learning and the beliefs on performance; the importance of task value; the understanding of the benefits provided by the adoption of different aims, since self-regulating strategies depend, to a certain extent, on the joint and interactive effects of the academic aims; and, finally, information on the relations established among the self-regulating strategies.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 295-306
Fecha de entrada: 07-10-2003 Fecha de aceptación: 13-02-2004

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, se ha considerado el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción unidireccional en la que el interés se centraba en conocer cuáles eran los aspectos de la actuación del profesor que influían en la actuación del estudiante para así poder modificar esta última. Sin embargo, durante los últimos años han surgido diversas perspectivas de mediación desde las que se establece la relevancia de los procesos de pensamiento del estudiante. Desde esta posición, y hasta aproximadamente los años ochenta, se han estudiado las variables cognitivas y motivacionales como potenciales predictoras del rendimiento académico, pero de forma separada. Así, los estudiantes que se reflejaban en las diversas investigaciones parecían motivacional o cognitivamente inertes, estudiándose, en el primer caso, cómo los estudiantes podían comprender y dominar las tareas mediante la utilización de diversos recursos o instrumentos cognitivos y, en el segundo, el porqué de las elecciones de los estudiantes, de su nivel de actividad, de esfuerzo o de su persistencia ante la tarea (García y Pintrich, 1994).

Esto ha conducido posteriormente a la integración de diversas variables afectivo-motivacionales y cognitivas para ofrecer interpretaciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se considera desde esta posición el aprendizaje como un proceso cognitivo y motivacional a la vez (Boekaerts, 2001, García y Pintrich, 1994; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994). Pintrich y De Groot (1990), en uno de los estudios más conocidos en esta dirección, aportaron que los componentes cognitivos influían directamente sobre el rendimiento académico, mientras que los componentes motivacionales lo hacían de forma indirecta a través del componente cognitivo.

En relación con el componente cognitivo, las clasificaciones realizadas sobre las estrategias de aprendizaje han sido diversas (por ej., Beltrán, 1993; Boekaerts, 1996; Danserau, 1985; García y Pintrich, 1994; Kirby, 1984; Weinstein y Mayer, 1986). Así, Pintrich y De Groot (1990) distinguen tres componentes del aprendizaje autorregulado: las estrategias metacognitivas, referidas a la planificación, supervisión y regulación de la propia cognición; la de control y gestión del esfuerzo en las tareas académicas, y las estrategias cognitivas, las cuales, referidas propiamente a la cognición, son utilizadas por los estudiantes para aprender, recordar y comprender el material. Nosotros hemos seleccionado para este trabajo las estrategias metacognitivas y las de control y gestión de los recursos (incluyendo otros recursos además del esfuerzo, como la búsqueda de ayuda, el tiempo o el lugar de estudio) por considerarlas como las más relevantes de cara al desempeño de un aprendizaje lo más autorregulado posible. Serán, más concretamente, las estrategias metacognitivas las que gestionarán la utilización de los diversos tipos de estrategias cognitivas, las cuales, a su vez, gestionan los materiales de aprendizaje para la consecución de las metas marcadas. Por su parte, las estrategias de control y gestión de los recursos se refieren a las estrategias que los estudiantes utilizan para gestionar sus esfuerzos y su medio, tales como su lugar de estudio, su tiempo y los otros, donde se incluyen profesores, padres y compañeros. Así pues, este segundo tipo de estrategias autorreguladoras ayuda a los estudiantes a adaptarse a sus entornos, así como a modificarlos para adecuarse a sus metas y necesidades.

Tradicionalmente, en este tipo de trabajos se ha estudiado como variable dependiente el rendimiento académico. Por nuestra parte, consideramos que no

resulta tan interesante el estudio del «producto» del aprendizaje, como el estudio del proceso en sí mismo, el cual podemos apreciar considerando la utilización de los distintos tipos de estrategias del estudiante y que configuran el proceso de aprendizaje óptimo y en su caso autorregulado. A través de las estrategias de aprendizaje, lo que se pretende es lograr un verdadero aprender a aprender, refiriéndonos con ello al aprendizaje de habilidades que permitan resolver problemas en distintas situaciones, en oposición al aprendizaje de contenidos y la resolución de problemas específicos y concretos, lo cual se relaciona con la autonomía o el autocontrol del individuo sobre sus actividades de aprendizaje. Una clara diferenciación entre aprendizaje autorregulado y el rendimiento se presenta en los casos de aquellos estudiantes que de forma intencionada y planificada dedican al comienzo de su trabajo individual menos esfuerzos y tiempo a determinadas tareas, para así, posteriormente, disfrutar e intensificar su actividad en aquellas otras que le resultan más gratificantes, aun a riesgo de obtener un menor rendimiento en las primeras.

Dentro del componente motivacional, conjuntamente con variables como el autoconcepto, atribuciones, interés, etc., se han considerado las metas académicas como las variables que sirven de nivel intermedio, más próximas al componente cognitivo, debido a que las metas académicas configuran un patrón integrado de dichas variables motivacionales que producirán las intenciones del comportamiento del individuo y, consecuentemente, la regulación de su aprendizaje en una determinada dirección. Por ello, para comprender el modo de actuar de un estudiante, deberemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr, lo cual conlleva cierta complejidad debido a que una misma conducta puede deberse a distintos motivos, a la vez que un mismo motivo puede responder a distintas conductas (González, 1997).

Distintos estudios han examinado las consecuencias que conlleva la adopción de los diferentes tipos de metas en relación con los diversos tipos de estrategias utilizadas, reflejando que los alumnos que adoptan metas de aprendizaje se comprometerán más fácilmente con la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (p.e., Albaili, 1998; Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Greene y Miller, 1996; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y García, 1991). Esto se debe a que los alumnos que adoptan esta meta están más interesados en comprender la tarea y la materia que les ocupa, lo cual pueden lograr a través del uso de estrategias complejas que les permiten transformar la información. Mientras, los alumnos comprometidos con una meta de rendimiento están interesados por los juicios de los demás y por alcanzar un rendimiento mayor que el de sus compañeros, considerando que serán las estrategias más sencillas las que les conducirán a sus propósitos, lo cual les obligaría a gestionar en mayor medida sus esfuerzos, todo ello desde una vertiente menos cualitativa. Además de las anteriormente citadas, han sido varios los tipos de metas planteadas. En nuestro caso, hemos adoptado la clasificación de Skaalvik (1997), quien distingue dentro de las metas de rendimiento una vertiente de aproximación (autoensalzamiento), a través de la cual el estudiante pretende demostrar su capacidad, y una vertiente de evitación (autofrustración), a través de la cual pretende evitar los juicios negativos que puede recibir de los demás. También contempla dicha clasificación la tradicionalmente considerada meta de tarea y la menos habitual meta de evitación del trabajo. A través de esta última, el estudiante

pretende realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo posible.

En este trabajo que presentamos, nos planteamos dos objetivos. En primer lugar, comprobar si un modelo cognitivo-motivacional se adecua a los datos obtenidos y, en segundo lugar, describir las relaciones causales que se establecen entre las distintas variables estudiadas. Para cumplir con los objetivos propuestos, nos planteamos como hipótesis principal para el estudio que el modelo propuesto se adecua de forma significativa a los datos recogidos. Así, hemos seleccionado una muestra de estudiantes universitarios, por considerar que debido a su independencia es en este nivel en el que se produce un mayor control del proceso de aprendizaje por parte del estudiante. De forma más concreta, en su proceso de estudio se produce una mayor responsabilidad en la regulación de su motivación, establecimiento de metas, esfuerzo, tiempo, lugar de estudio, búsqueda de ayuda, así como en la planificación, supervisión y regulación de su propio aprendizaje.

MÉTODO

SUJETOS

La muestra está constituida por 632 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, de los cuales el 29,1% eran hombres y el 68,9%, mujeres. El 95,5% se encuadraba en el grupo de edad de 18 a 25 años.

INSTRUMENTOS

Los estudiantes respondieron a dos cuestionarios, para cuya contestación se dieron unas instrucciones generales que se mencionan en el apartado de procedimiento. Los instrumentos utilizados fueron:

- Las escalas de orientación a meta elaboradas por Skaalvik (1997), para evaluar los distintos tipos de metas informadas por los estudiantes. Dicho instrumento incluye las orientaciones a las metas de tarea, de autoensalzamiento del ego, de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo. La orientación a *Metas de Tarea* (o dominio) está enfocada inherentemente a las tareas y por tanto a entender, aprender, resolver problemas y al desarrollo de capacidades. La orientación a *Metas de Autoensalzamiento del Ego* se dirige a la demostración de capacidades y la superación de los demás. La orientación a *Metas de Autofrustración del Ego* se caracteriza por la búsqueda de evitar ser juzgado de forma negativa por los demás y parecer tonto. Y, finalmente, con la orientación a la *Meta de Evitación del Esfuerzo* el estudiante persigue finalizar las tareas académicas pero empleando para ello el menor esfuerzo posible.

La aplicación del instrumento presentó un «α» de Cronbach de .7447 y explicó un 65,4% de la varianza total.

- El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II. Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995), para evaluar distintas variables tanto afectivo-motivacionales (ansiedad, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento y valor de la tarea) como cognitivas (gestión del tiempo y del esfuerzo, búsqueda de ayuda y autorregulación metacognitiva y lugar de estudio)

relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La *Ansiedad* se refiere a la preocupación de los estudiantes en las situaciones de examen. Las *Creencias de Control* y *Autoeficacia para el Aprendizaje* hacen referencia a las creencias y la confianza de los estudiantes sobre hasta qué punto pueden controlar su aprendizaje. La *Autoeficacia para el Rendimiento* se dirige al establecimiento de la confianza del estudiante sobre hasta qué punto puede dominar los contenidos y alcanzar un nivel de rendimiento. El *Valor de la Tarea* hace referencia a lo interesantes, útiles e importantes que el estudiante considera sus asignaturas. Con respecto a las variables de tipo cognitivo, la *Gestión del Tiempo y del Esfuerzo* se refiere a cómo el estudiante gestiona dichos aspectos. La *Búsqueda de Ayuda* pretende establecer la medida en que el estudiante procura ayuda, ya sea en profesores, padres o compañeros. Y, finalmente, la *Autorregulación Metacognitiva* y *Lugar de Estudio* se dirigen al establecimiento de las estrategias de planificación, supervisión y regulación que el estudiante aplica sobre su propia cognición y sobre el lugar en el que se produce el estudio.

La aplicación del instrumento presentó un «α» de Cronbach de .8135 para la escala motivacional y de .9228 para la escala de estrategias, explicando un 52,7% y un 47,7% de la varianza total, respectivamente.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La cumplimentación de los dos cuestionarios se realizó en las aulas durante horarios académicos y en un único momento temporal. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban que les sucedía.

Con respecto a las técnicas de análisis de datos, y dado que el principal objetivo era el análisis de la viabilidad del modelo cognitivo-motivacional propuesto, hemos utilizado el análisis de ecuaciones estructurales. Esta técnica de análisis de datos no puede ofrecernos causalidad, sino más bien información sobre el grado de viabilidad de un modelo causal determinado. Así pues, más que confirmar un modelo, lo que hace esta técnica de análisis es no desconfirmarlo. Esto es debido a que la causalidad no se debe a la técnica estadística utilizada, sino al control experimental.

Con el fin de poder describir lo aceptable que el modelo resulta para explicar los datos obtenidos, disponemos de una serie de indicadores que nos ofrece el programa LISREL: (χ^2) y su significación estadística *p*, el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) y la raíz cuadrada media residual (RMSR).

Las variables endógenas son siete, mientras que las exógenas son cuatro, y que concretamente son:

- Variables endógenas: las metas de tarea, de autofrustración del ego, de autoensalzamiento del ego y de evitación del trabajo; y las tres estrategias autorreguladoras de gestión del tiempo y del esfuerzo, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de búsqueda de ayuda.
- Variables exógenas: ansiedad, creencias de control y autoeficacia

para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento y valor de la tarea.

En el modelo, también se contemplan las posibles correlaciones entre las variables exógenas (ϕ=phi), los efectos de las variables exógenas sobre las variables endógenas (g=gamma), los efectos entre las variables endógenas (β=beta) y las perturbaciones (ζ=dseta).

RESULTADOS

Realizaremos la presentación de los resultados obtenidos en dos apartados coincidentes con los dos objetivos planteados. En el primero, nos ocuparemos del grado de ajuste global del modelo, es decir, en qué medida el modelo hipotetizado reproduce de manera adecuada las relaciones que se producen entre los datos. En el segundo, nos interesaremos por las relaciones que se producen entre las distintas variables exógenas y endógenas estudiadas.

AJUSTE DEL MODELO

Con respecto al grado de ajuste del modelo, el criterio que se considera como el más exigente es el nivel de significación estadística *p*, el cual nos muestra que no existen diferencias significativas entre el modelo propuesto y los datos (p=.067).

Otros indicadores estadísticos, aunque no tan sensibles y restrictivos como el anterior, son los índices de ajuste (GFI y AGFI, los cuales varían de 0 a 1, siendo el 1 el ajuste perfecto. El índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), caracterizado por no estar afectado por el tamaño de la muestra, refleja un ajuste muy alto (.965), al igual que el índice de bondad de ajuste (GFI), que es de .992 (considerándose que un coeficiente igual o superior a .90 es un indicio de ajuste del modelo). También el valor del índice de raíz cuadrada media residual (RMSR) es de .023 (aproximándose el índice a 0 a medida que el modelo se ajusta y siendo necesario que sea inferior a .05), lo cual refleja que los residuos sobrantes después de comparar las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos. El coeficiente de determinación (CD) nos ofrece información sobre la cantidad de varianza explicada de las variables endógenas por el conjunto de relaciones especificadas en el modelo, siendo su valor de .630. Es decir, se explica el 63% de la varianza total del modelo.

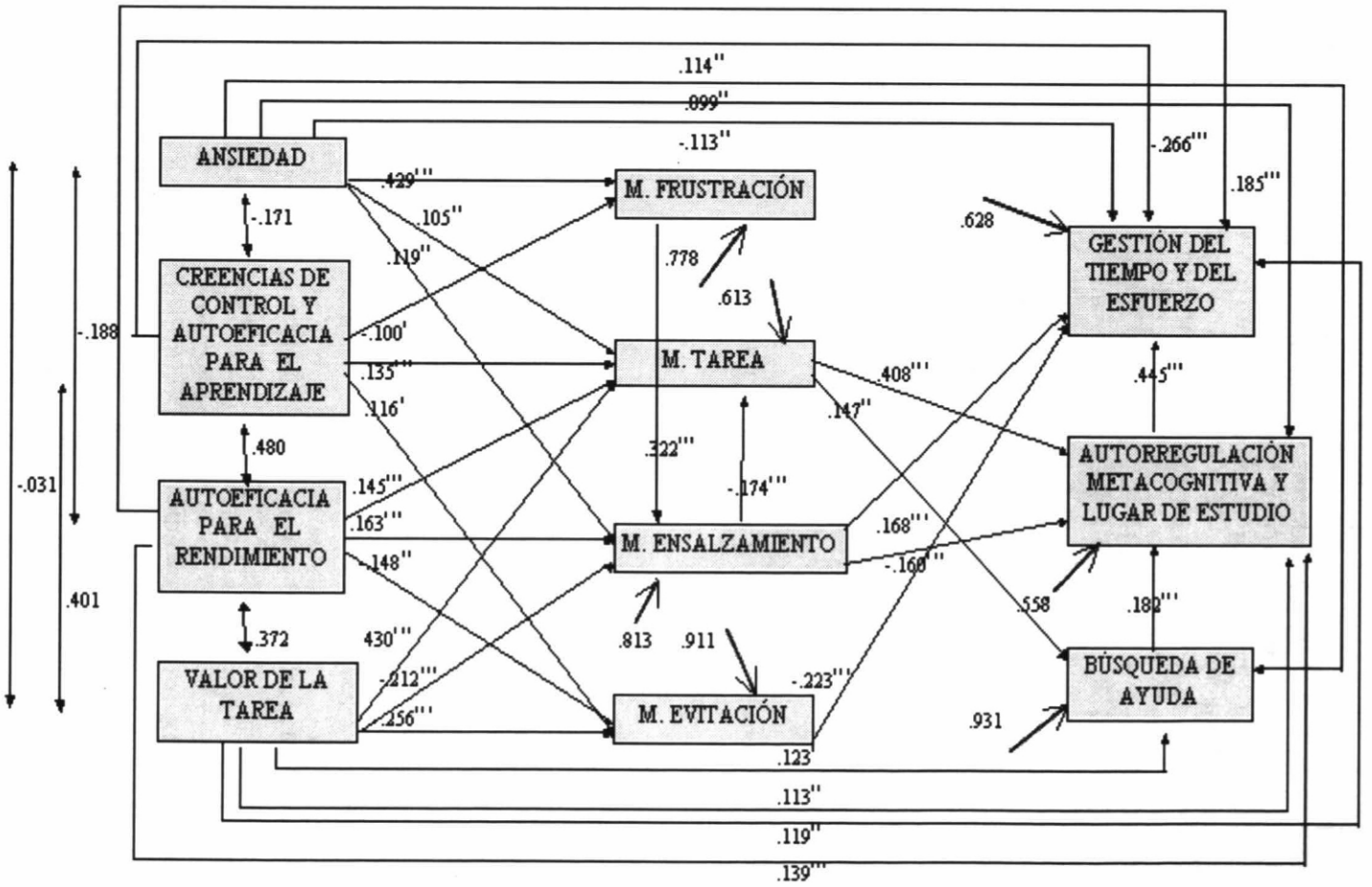
Así pues, tanto los valores de «p» como los coeficientes GFI y AGFI, como el RMSR y el CD, indican que el modelo se confirma para nuestros datos, existiendo un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico hipotetizado y lo que muestran los datos empíricos recogidos. Sin embargo, debemos ser conscientes de que la naturaleza de la técnica de análisis utilizada, más que confirmar el modelo, lo que hace es no desconfirmarlo. Teniendo esto en cuenta, el modelo obtenido nos sirve como base para futuros trabajos de investigación dirigidos a confirmar el modelo y a mejorarlo.

RELACIONES ENTRE VARIABLES

El segundo objetivo de la presente investigación consistía en analizar las relaciones entre las distintas variables, partiendo para ello de los parámetros estimados por el modelo anteriormente planteado. Lo cual nos lleva a estudiar los efectos «causales» entre las variables, así como su grado de significación. En este sentido, el LISREL nos permite examinar la significación estadística de cada parámetro a través de los correspondientes valores «t».

FIGURA I

*Representación gráfica de los resultados obtenidos en el modelo de relaciones causales (*p<.05; **p<.01; ***p<.001).*



Como podemos observar en la figura I, la ansiedad afecta de forma directa, significativa y positiva a las metas de frustración, tarea y ensalzamiento, así como a las estrategias autorreguladoras de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda, mientras que sus efectos son negativos sobre la estrategia de gestión del tiempo y del esfuerzo.

Las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje ejercen un efecto directo, significativo y positivo sobre las metas de tarea y de evitación del esfuerzo, mientras que sus efectos son directos, significativos y negativos sobre la meta de frustración y la estrategia autorreguladora de gestión del tiempo y del esfuerzo.

Por su parte, la autoeficacia para el rendimiento muestra efectos directos, significativos y positivos sobre las metas de tarea y ensalzamiento y las estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo y la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, mientras que su efecto es directo, significativo y negativo sobre la meta de evitación del trabajo.

El valor de la tarea mostró efectos directos, significativos y positivos sobre la meta de tarea y los tres tipos de estrategias autorreguladoras. Y efectos directos, significativos y negativos sobre las metas de ensalzamiento y de evitación del esfuerzo.

Con respecto a los efectos β, en primer lugar encontramos que la meta de tarea afectaba de forma directa, significativa y positiva a las estrategias autorreguladoras de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y la búsqueda de ayuda. Por su parte, la meta de ensalzamiento afectaba de forma directa, significativa y positiva a la gestión del tiempo y del esfuerzo y de forma negativa a la meta de tarea y la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. La meta de frustración únicamente mostró un efecto sobre otra variable, que resultó ser directo, significativo y positivo sobre la meta de ensalzamiento. La meta de evitación del esfuerzo también mostró un único efecto, que resultó ser directo, significativo y negativo sobre la estrategia autorreguladora de gestión del tiempo y del esfuerzo.

Finalmente, se encontró que la estrategia autorreguladora de búsqueda de ayuda afectaba de forma directa, significativa y positiva a la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y que ésta hacía lo propio sobre la estrategia de gestión del tiempo y del esfuerzo.

Con respecto a los valores ϕ, encontramos correlaciones negativas entre la ansiedad y las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y el valor de la tarea, mientras que las correlaciones entre estas tres últimas variables fueron positivas.

Como se muestra en la figura I, las variables endógenas se encuentran explicadas por otras variables, pero queda una cantidad de varianza de cada variable endógena por explicar (perturbaciones ζ=dseta), que es la representada por las flechas discontinuas. Así, el modelo de relaciones explicaría la meta de frustración en un 22,2%; la meta de tarea en un 38,7%; la meta de ensalzamiento en un 18,7%; la meta de evitación en un 8,9%; la búsqueda de ayuda en un 6,9%; la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio en un 44,2%, y la gestión del tiempo y del esfuerzo en un 37,2%. De forma conjunta y según el coeficiente de determinación, el modelo explica el 63% de la varianza total, lo cual teniendo en cuenta que nos encontramos en el campo de las ciencias humanas y sociales resulta bastante aceptable. Sin embargo, también señala la inclusión en el modelo de otras variables que pueden resultar importantes a la hora de proporcionar una mayor explicación por parte del modelo.

CONCLUSIONES

La principal aportación de este trabajo consiste en la presentación de un modelo que integra algunas de las variables cognitivas y motivacionales que, de forma general, son consideradas como una de las más relevantes en la determinación del proceso de aprendizaje y estudio. Los resultados obtenidos a través del análisis de ecuaciones estructurales muestran que el modelo propuesto puede explicar una buena parte de las relaciones entre las variables que integra. Así, son las variables motivacionales las que conforman un patrón que determina las estrategias autorreguladoras (metacognitivas y de gestión de los recursos), siendo, a su vez, estas estrategias autorreguladoras las que permiten al estudiante desarrollar el control y gestión de su propio proceso de aprendizaje, configurando un desempeño autónomo en el que es el estudiante el verdadero protagonista de dicho aprendizaje. En este sentido, nos hemos centrado en este trabajo en la explicación del propio proceso de aprendizaje y no tanto en el del producto de dicho aprendizaje, habitualmente considerado a través del rendimiento académico.

Por otro lado, pretendíamos aportar algunas de las relaciones que, de forma más concreta, se establecen entre las diversas variables estudiadas, las cuales son descritas en el apartado de resultados y que más claramente podemos observar en la figura I. De todos estos datos, señalamos especialmente algunas consideraciones que creemos importante destacar. En primer lugar, la variable ansiedad no parece diferenciar entre la orientación de meta de aproximación al rendimiento y la orientación al aprendizaje, favoreciendo a ambas. De este modo, tanto la búsqueda de dominio como la demostración de capacidad podrían estar asociadas a cierto nivel moderado de ansiedad. Por otro lado, sí parece tener una mayor influencia, en comparación con las anteriores orientaciones, sobre la meta de autofrustración, lo cual es lógico si consideramos que las situaciones de ansiedad se asocian en mayor medida con la evitación de la mala imagen ante los demás, con lo cual influye no sólo de forma directa sobre la meta de ensalzamiento sino, también, indirectamente a través de su influencia sobre la meta de autofrustración, pues para evitar quedar mal ante los otros se ve obligado a buscar el rendimiento.

Con respecto al componente cognitivo, los mayores niveles de ansiedad parecen perjudicar en cierta medida la gestión del tiempo y del esfuerzo, mientras que beneficia la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, así como la búsqueda de ayuda, lo que no se produce de forma ajustada a como lo hace, indirectamente, a través de la adopción de metas. De este modo, si la influencia es positiva y significativa sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y negativa y significativa sobre la gestión del tiempo y del esfuerzo, estas influencias, siendo también significativas, se vuelven de signo contrario en la influencia que ejercen de forma indirecta a través de la orientación de meta al autoensalzamiento. Parece, pues, necesario realizar posteriores investigaciones que profundicen en el conocimiento sobre las influencias de dicha variable.

En segundo lugar, la variable autoeficacia para el rendimiento, en comparación con la variable creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, parece orientarse más a la demostración y mantenimiento del rendimiento –de forma que una alta autoeficacia para el rendimiento a diferencia de la segunda influye en la adopción de metas orientadas al autoensalzamiento– que a la no adopción de metas de evitación del esfuerzo y a una mayor gestión del tiempo y del esfuerzo.

Sin embargo, la variable creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje no parece influir directamente en la mejora cualitativa del proceso de aprendizaje; de hecho, su influencia es significativa y negativa sobre la gestión del tiempo y del esfuerzo, aunque sí se puede observar una influencia indirecta a través de la meta de tarea.

Con respecto al valor de la tarea, resulta ser la variable que más claramente diferencia entre la orientación al aprendizaje y el resto de orientaciones de meta. Además, también es la variable que en mayor medida favorece la utilización de los distintos tipos de estrategias autorreguladoras.

En relación con las orientaciones de meta, la meta de tarea influye positivamente sobre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y la de búsqueda de ayuda, mientras que es la orientación al autoensalzamiento la que lo hace sobre la gestión del tiempo y del esfuerzo, influyendo además negativamente sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y la meta de tarea. Consideramos que bien pudiera ser éste el motivo de la superioridad que en la investigación sobre metas académicas muestran los alumnos orientados a la adopción de múltiples metas (Suárez y col., 2001), pues a la vez que adoptan la meta de tarea, la cual favorece la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y la búsqueda de ayuda, también podrían adoptar la meta de aproximación al rendimiento, la cual permitiría una mayor implicación de estos estudiantes en aquellas tareas que pueden resultar menos interesantes, desarrollando en ellas una mayor gestión del esfuerzo y del tiempo invertidos. Se trataría, de esta forma, de combinar las consecuencias positivas de ambas, obteniendo lo que se podría considerar como un proceso de aprendizaje cualitativamente adecuado, el cual simultáneamente considera la necesidad de gestionar tiempo y esfuerzo para optimizar los resultados de rendimiento que se quiere alcanzar.

Por su parte, las metas de autofrustración y de evitación del trabajo tienen una menor influencia sobre las variables estratégicas. La primera, además, únicamente de forma indirecta a través de su influencia directa y positiva sobre la meta de autoensalzamiento. Así, la adopción de metas en las que el estudiante pretende evitar quedar mal ante los demás se asociaría con la adopción de metas en las que se busca el rendimiento, pues es esto, en última instancia, lo que le permitirá al estudiante evitar dichas apreciaciones negativas que pudiese recibir por parte de los otros. Con respecto a la meta de evitación, tal como cabría esperar, únicamente influye de forma negativa sobre la gestión del tiempo y del esfuerzo, pues a través de esta orientación de meta el estudiante pretende superar las tareas realizando el mínimo esfuerzo posible.

Finalmente, observamos una cadena de relaciones entre las tres estrategias autorreguladoras. Así, la búsqueda de ayuda influye de forma directa, positiva y significativa sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y ésta lo hace, a su vez, sobre la gestión del tiempo y del esfuerzo. Consideramos que sería de gran interés investigar con mayor profundidad en posteriores trabajos este tipo de relaciones entre las estrategias autorreguladoras.

Los anteriores hallazgos no sólo tienen valor en sí mismos sino, además, como puntos de referencia y discusión para investigaciones futuras. En este sentido, destacamos la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de las relaciones entre las variables estudiadas, junto con otro tipo de variables, como pueden ser las contextuales o las estrategias motivacionales, mediante diferentes

metodologías y en distintas muestras de sujetos y en distintos contextos y así llegar a una mayor comprensión de dichas variables y su interacción. De este modo, progresivamente podremos obtener una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes pero, también, una serie de pautas que puedan guiar la intervención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ALBAILI, M. A.: «Goal orientations, cognitive estrategies and academic achievement among United Arab Emirates college students», en *Educational Psychology,* 18, 2 (1998), pp. 195-203.

ARCHER, J.: «Achievement goals as a measure of motivation in university students», en *Contemporary Educational Psychology,* 19 (1994), pp. 430-446.

BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis Psicología, 1993.

BOEKAERTS, M.: «Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation», en *European Psychologist, 2* (1996), pp. 100-112.

— «Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach», en *Learning and Instruction*, 12, 6 (2001), pp. 589-604.

BOUFFARD, T.; BOISVERT, J.; VEZEAU, C.; LAURACHE, C.: «The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students», en *British Journal of Educational Psychology,* 65 (1995), pp. 317-329.

DANSEREAU, D. F.: «Learning strategy research», en SEGAL, J. W. y col. (eds.): *Thinking and Learning Skills.* Hillsdale, Erlbaum, 1985.

GARCÍA, T.; PINTRICH, P. R.: «Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies», en SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GONZÁLEZ, M. C.: *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención.* Pamplona, EUNSA, 1997.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B.: «Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement», en *Contemporary Educational Psychology,* 21 (1996), pp. 181-192.

KIRBY, J. R. (ed.): *Cognitive strategies and educational performance.* N. York, Academic Press, 1984.

MEECE, J. L.; BLUMENFELD, P. C.; HOYLE, R. H.: «Students´ goal orientation and cognitive engagement in classroom activities», en *Journal of Educational Psychology,* 80 (1988), pp. 514-523.

NOLEN, S. B.: «Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies», en *Cognition and Instruction,* 5, (1988), pp. 269-287.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V.: «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance», en *Journal of Educational Psychology,* 82, 1 (1990), pp. 33-40.

PINTRICH, P. R.; GARCÍA, T.: «Student goal orientation and self-regulation in the college classroom», en MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (eds.): *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes.* Greenwich, TAI, 1991.

PINTRICH, P. R.; ROESER, R. W.; DE GROOT, E. V.: «Classroom and individual differences in early adolescents´ motivation and self-regulated learning», en *Journal of Early Adolescence*, 14, 2 (1994), pp.139-161.

ROCES, C.: *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad.* Tesis doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, 1996.

ROCES, C.; TOURÓN, J.; GONZÁLEZ, M. C.: «Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II)», en *Psicológica*, 16, 3 (1995), pp. 347-366.

SKAALVIK, E. M.: «Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety», en *Journal of Educational Psychology*, 89, 1 (1997), pp.71-81.

SUÁREZ, J. M.; GONZÁLEZ, R.; VALLE, A. «Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies», en *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2001), pp. 561-572.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E.: «Teaching of learning strategies», en WITTROCK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching.* N. York, Macmillan, 1986.

investigaciones y experiencias

VICENÇ FONT MOLL y
ANA BEATRIZ RAMOS
Objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado y cambio institucional. El caso de la contextualización de funciones en una facultad de ciencias económicas y sociales

MARIBEL GARCÍA GRACIA
Culturas de enseñanzas y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona

OBJETOS PERSONALES MATEMÁTICOS Y DIDÁCTICOS DEL PROFESORADO Y CAMBIO INSTITUCIONAL. EL CASO DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DE FUNCIONES EN UNA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

VICENÇ FONT MOLL*
ANA BEATRIZ RAMOS**

RESUMEN. En este artículo, presentamos la primera parte de la investigación que estamos realizando sobre el papel que juegan los objetos personales matemáticos y didácticos del profesor en la modificación del significado pretendido para un objeto matemático en una institución escolar, ya que ésta tiene la autonomía necesaria para modificar dicho significado. Esta investigación es un estudio de caso en el que nos interesamos, en concreto, por el papel que juegan los objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado en la incorporación de situaciones contextualizadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las funciones en la asignatura «Introducción a la Matemática», que se imparte en una Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Venezuela.

ABSTRACT. This article deals with the first part of the research project that is being carried out on the role played by teacher's personal mathematical and didactic objects in the modification of the meaning presumed for a mathematical object in an educational establishment, since the latter has the necessary autonomy to modify such meaning. This research project is a case study with a particular interest on the role played by teachers' personal mathematical and didactic objects in the introduction of contextualized situations in the teaching-learning process of functions within the subject: «Introduction to Mathematics», which is taught at a Faculty of Economic and Social Sciences in Venezuela.

(*) Universidad de Barcelona.
(**) Universidad de Carabobo.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 309-345
Fecha de entrada: 25-09-2003 Fecha de aceptación: 01-12-2003

MARCO TEÓRICO

TEORÍA DE LAS FUNCIONES SEMIÓTICAS

Esta investigación se enmarca en la Teoría de las Funciones Semióticas (TFS a partir de ahora). En diferentes trabajos, Godino y colaboradores (Godino y Batanero, 1994; Godino, 2002) han desarrollado un conjunto de nociones teóricas que configuran *un enfoque ontológico-semiótico* de la cognición matemática, dado el papel central que asignan al lenguaje, a los procesos de comunicación e interpretación y a la variedad de objetos que intervienen. Para referirnos a esa manera de enfocar la investigación en didáctica de las matemáticas, utilizaremos el término «Teoría de Funciones Semióticas», ya que así es como se hace referencia, en otros trabajos de investigación, a este enfoque *ontológico-semiótico* de la cognición matemática.

En la TFS, se considera que los objetos matemáticos son entidades emergentes de los sistemas de prácticas que se realizan en un campo de problemas (Godino y Batanero, 1994) y que por tanto, son consecuencia de dichas prácticas. Al objeto matemático, se le asigna un estatuto derivado, mientras que la práctica ocupa un lugar privilegiado –a diferencia de lo que ocurre en otras teorías, en las que es el objeto el que ocupa ese lugar privilegiado. Por consiguiente, y dada su importancia, es necesario definir de modo inequívoco lo que se entiende por práctica en esta teoría.

Una primera definición de práctica es, en sentido amplio, la siguiente: la manipulación de ostensivos y del pensamiento que la acompaña. Las prácticas que se realizan en una institución escolar tienen un componente público –hay manipulación de ostensivos y son, por lo tanto, observables– y un componente privado –la manipulación de representaciones mentales no ostensivas y no observables. Si bien podríamos, en teoría, considerar prácticas que sólo tienen un componente –por ejemplo, la manipulación inconsciente de ostensivos, o bien una persona que sólo piensa– lo normal es que dichas prácticas incorporen estos dos componentes. Aunque esta definición de práctica es muy general, cuando la situamos en el contexto de la actividad matemática, permite definir las prácticas matemáticas (Godino y Batanero, 1994, p. 334): *Llamamos práctica a toda actuación o manifestación (lingüística o no) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución, validar la solución y generalizarla a otros contextos y problemas.*

LOS OBJETOS PERSONALES

La relación existente entre las prácticas y los problemas que las suscitan hace que consideremos que lo que hay entre el estímulo –campo de problemas– y la respuesta –sistema de prácticas– no es una caja negra. Muy al contrario, es el lapso en el que tiene lugar el proceso nada mecánico de simbolización que permite que las experiencias se codifiquen significativamente y se procesen como signos, y éstos se manipulen y combinen siguiendo reglas y métodos elaborados al efecto para dar lugar a objetos matemáticos personales, según Godino y Batanero (1994, p. 335), *emergentes del sistema de prácticas personales significativas asociadas a un campo de problemas.* Estos objetos personales van cobrando forma –emergen– en un aprendizaje suscitado por la propia práctica.

Es conveniente efectuar algunas matizaciones a la hora de hablar del objeto personal. En primer lugar, un objeto personal es algo de lo que se tiene conciencia subjetiva. El hecho de que los individuos puedan hablar sobre sus objetos

personales o, dicho de otra manera, puedan realizar prácticas discursivas sobre los mismos da lugar a una vía de investigación que tiene gran relevancia en la Didáctica de las Matemáticas. Por otra parte, un objeto personal implica la generación, por medio de la intersubjetividad, de una regla de comportamiento en el sujeto. Es esta última dimensión, que se conoce como máxima pragmática, la que se toma en consideración en Godino y Batanero (1994, p. 341) para definir el significado de un objeto personal O_p: *Es el sistema de prácticas personales de una persona* p *para resolver el campo de problemas del que emerge el objeto* O_p *en un momento dado.*

Según esta definición de significado, el objeto personal requiere el establecimiento previo de una conexión entre acciones potenciales y fines. Además, dicha conexión es inteligente y, por lo tanto, está mediada simbólicamente. Por lo tanto, es necesario disponer de prácticas relacionadas con el campo de experiencia que el objeto abarca.

Asimismo, conviene observar que –dado que el significado de un objeto personal consiste en las prácticas que hace la persona y, también, en las que haría o planificaría en otras situaciones en las que tuviera que resolver problemas similares– dicho objeto personal se convierte en una posibilidad permanente de planificación de prácticas. Es obvio, además, que el significado de un objeto personal queda ligado a otros objetos personales y significados, puesto que, en general, en las prácticas intervienen conjuntamente diversos objetos personales.

Esta forma de entender el significado postula unas entidades mentales, los objetos personales, que no nos alejan de las prácticas que se observan en la interacción que se produce en el aula. Es decir, unas entidades mentales que permiten centrar el interés en las descripciones y las representaciones a medida que éstas se construyen a lo largo de una interacción en el marco de una institución escolar.

Objetos institucionales

Una característica que presentan los significados y los objetos personales es que son fenómenos individuales, pero como el sujeto está inmerso en instituciones donde necesariamente se dan interacciones tienen también un carácter colectivo. Por tanto, cualquier análisis que los abordara desde uno solo de estos aspectos resultaría demasiado limitado. Por este motivo, en la teoría TFS (Godino y Batanero 1994), se toman en consideración las instituciones, los objetos institucionales y los significados institucionales.

Para Godino y Batanero, una institución (I) está constituida por las personas involucradas en una misma clase de situaciones problemáticas. El compromiso de todos con la misma problemática conlleva la realización de una serie de prácticas sociales compartidas, que están, asimismo, ligadas a la institución a cuya caracterización contribuyen.

Los objetos matemáticos se pueden considerar como entes abstractos que emergen progresivamente de sistemas de prácticas socialmente compartidas que se desarrollan en una institución y están ligadas a la resolución de cierto campo de problemas matemáticos. Puesto que las prácticas pueden variar en función de las distintas instituciones, hemos de conceder al objeto una relatividad respecto a las mismas. A lo largo del tiempo, emerge de manera progresiva y, en un momento dado, es reconocido como objeto por la institución, pero, incluso después de esta etapa, sufre transformaciones según se va ampliando el campo de problemas asociado.

Por otra parte, interesa resaltar los siguientes aspectos relacionados con al objeto institucional:

- Las personas distinguen entre sus objetos personales y los objetos institucionales. Cuando hablan de sus objetos personales utilizan el discurso en primera persona, mientras que cuando hablan de los objetos institucionales utilizan el discurso en tercera persona.
- Un objeto institucional implica la generación de una regla de comportamiento compartida por toda la institución. En Godino y Batanero (1994, p. 340), también se recurre a la máxima pragmática para definir el significado de un objeto institucional O_I: *Es el sistema de prácticas institucionales asociadas al campo de problemas de las que emerge* O_I *en un momento dado.*

Para la TFS, la dialéctica entre persona e institución se convierte en una cuestión central y el alumno pasa de ser un alumno individual a ser un alumno-en-una-institución, lo que obliga a distinguir entre objetos personales y objetos institucionales, y a plantear la problemática que se deriva de la existencia de estas dos clases de objetos y de la relación entre ellos.

El constructivismo psicológico y, en general, todas las investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de las Matemáticas desde el enfoque cognitivo, se han centrado en los objetos personales. En el otro extremo, la antropología cognitiva prima el aspecto institucional y considera al sujeto un simple «corte institucional»:

> Lo que vemos como un individuo concreto no es más que «un corte institucional» de la persona, es decir, aquello que la institución en la que nos situamos, y desde donde miramos a la persona en cuestión, nos permite percibir en un momento dado (Bosch, 1994, p. 10).

Entre estos dos extremos, aparecen diferentes teorías que intentan explicar la dialéctica entre persona e institución sin olvidar ni a una ni a otra. Este es el contexto en el que se sitúa la teoría TFS.

Tipos de significados institucionales y personales

Para explicar la dialéctica entre institución y persona en el análisis de los significados institucionales de un objeto matemático, interesa, si se quiere ser operativo, distinguir cuatro tipos, que designamos como: significado de referencia, pretendido, implementado y evaluado.

Cuando un profesor planifica para un grupo de estudiantes un proceso de instrucción sobre un objeto matemático, comienza por delimitar «lo que es dicho objeto para las instituciones matemáticas y didácticas». Acudirá, por lo tanto, a los textos matemáticos correspondientes, a las orientaciones curriculares y, en general, a lo que los «expertos» consideran que son las prácticas operativas y discursivas inherentes al objeto que se fija como objetivo de la instrucción. Asimismo, el profesor usará sus conocimientos personales, aquellos que previamente ha adquirido. Con todo ello, construirá un sistema de prácticas que designamos como *significado institucional de referencia* del objeto (contenido o tema matemático).

Es importante remarcar que el «significado de referencia» es un constructo difícil de delimitar, ya que, en cierta manera, está implícito en todo el proceso –en términos metafóricos, se puede decir que el significado de referencia juega el

mismo papel que «el conjunto universal» en la teoría de conjuntos. Este significado de referencia es la resultante de diferentes componentes: el significado del objeto en la institución matemática universitaria, la historia de dicho objeto, las orientaciones curriculares, los diferentes libros de texto y materiales que la institución escolar suele utilizar, los objetos didácticos y matemáticos personales de los profesores que forman parte de la institución, etc. Todos estos elementos, conforman un trasfondo a partir del cual el profesor, de acuerdo con el departamento de matemáticas de la institución escolar, elabora el significado pretendido. Algunos de estos componentes resultan fáciles de delimitar –por ejemplo, las orientaciones curriculares–, pero otros están presentes de manera muy difusa.

A partir del significado de referencia, el profesor selecciona, ordena y delimita la parte específica que va a proponer a sus estudiantes durante un proceso de estudio determinado. Para ello, tiene en cuenta el tiempo disponible, los significados previos de los estudiantes y los medios de que dispone para la instrucción. Denominaremos *significado institucional pretendido* al sistema de prácticas que se planifican sobre un objeto matemático para un cierto proceso de instrucción.

Hay que tener en cuenta que lo que se planifica no se pone en práctica tal y como se proyectó, puesto que las interacciones profesor-alumnos y alumnos-alumnos hacen que se introduzcan nuevos ejemplos, se obvien otros, se aborden cuestiones nuevas... Con el fin de introducir como objeto de investigación estos procesos de cambio en los significados institucionales, interesa hablar del *significado implementado*, considerado como el sistema de prácticas –operativas y discursivas– que tienen efectivamente lugar en la clase de matemáticas, y que servirán de referencia inmediata para el estudio de los alumnos y las evaluaciones de los aprendizajes.

En los procesos de evaluación, se pone en juego un cuarto tipo de significado institucional. El profesor selecciona una colección de tareas o cuestiones que incluye en las pruebas de evaluación y las pautas de observación de los aprendizajes. Serán una muestra (se espera que representativa) del significado implementado que designamos como *significado institucional evaluado*.

Estos dos últimos tipos de significados institucionales son fáciles de determinar si se tiene una descripción detallada de las clases impartidas, pero los dos primeros resultan menos nítidos. El significado pretendido es difícil de concretar, básicamente porque los profesores no suelen dejar mucha constancia de su trabajo de planificación –la lectura de las actas de los departamentos de los centros escolares resulta, por ejemplo, una fuente insuficiente cuando se trata de delimitar el proceso que se ha seguido para pasar del significado de referencia al significado pretendido. En muchos casos, los docentes se limitan a seleccionar un libro de texto (o un material) que van modificando sobre la marcha para conseguir el significado implementado. Por tanto, en un proceso de estudio «normal», el libro de texto suele ser el significado pretendido. Sólo podemos tener información detallada de este significado pretendido cuando el profesor explica como ha elaborado el material que va a utilizar. Cuando nos situamos, por ejemplo, en una perspectiva propia de la ingeniería didáctica o de una investigación de estudios de casos, el significado pretendido se suele explicitar en la planificación del «experimento».

Desde el punto de vista del estudiante, y en un momento dado, cabe hacer la distinción entre el significado personal

global, el declarado y el logrado. Cuando hablamos de:

- *significado global* nos referimos a la totalidad del sistema de prácticas personales relativas a un objeto matemático (contenido o tema) que es capaz de manifestar potencialmente el alumno;
- *significado declarado* damos cuenta de las prácticas efectivamente expresadas a propósito de las pruebas de evaluación propuestas, incluidas tanto las que son correctas desde el punto de vista institucional, como las que no lo son;
- *significado personal logrado* aludimos a las prácticas que se consideran acordes con la pauta institucional establecida. El significado declarado no concordante con el institucional se denomina habitualmente error de aprendizaje.

Es importante remarcar que en el significado global pueden influir otras materias además de las matemáticas. Por ejemplo[1], aunque, en una institución escolar, el significado pretendido de la derivada no contemple ni la notación incremental ni la diferencial, el significado personal declarado de los alumnos suele incorporar prácticas en las que dicha notación se utiliza (Inglada y Font, 2003). Este hecho se produce aún en el caso de que no se haya utilizado esta notación en clase de matemáticas, ya que el cociente incremental y el concepto de diferencial se utilizan habitualmente en clase de física, con lo que ciertas prácticas que utilizan la notación incremental y la diferencial forman parte del significado global del alumno como consecuencia del proceso de estudio que ha seguido en clase de física.

De acuerdo con este punto de vista, el significado de los objetos personales matemáticos y didácticos de los profesores consiste en un conjunto de prácticas discursivas y operativas. Algunas de éstas están relacionadas con cómo debería ser el proceso de instrucción –componentes del significado de referencia– y otras intervienen, respectivamente, en la determinación del significado pretendido, implementado y evaluado. En algunos casos, el profesor puede no estar de acuerdo con otras componentes del significado de referencia, como, por ejemplo, el currículum oficial de la institución, pero, a pesar de ello, el significado que él pretende, implementa o evalúa puede ser muy parecido al de otro profesor cuya opinión es más acorde con dicho currículum.

Concepciones, creencias y conocimiento del profesor

Un hecho ampliamente aceptado en el campo de la educación matemática es que las concepciones de los profesores y de las instituciones escolares sobre la naturaleza de las matemáticas influyen en su enseñanza. También se reconoce que no es el único factor que hay que tener en cuenta, ya que otros –como, por ejemplo, las concepciones pedagógicas y psicológicas de tipo general– también son muy importantes. Esta constatación ha llevado a la realización de numerosas investigaciones sobre lo que piensa, conoce o hace el profesor.

El marco teórico adoptado (TFS) es uno de los marcos posibles entre los que se puede optar cuando se pretende investigar las prácticas discursivas y operativas de los profesores. Puesto que son muchas

(1) Este ejemplo hay que situarlo dentro del contexto que configura el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cataluña (España).

las aproximaciones teóricas que se han interesado por el pensamiento y la práctica del profesor, nos referiremos a ellas como investigaciones sobre «creencias, concepciones y conocimiento del profesor». Éstas se han tenido en cuenta en esta investigación, y han sido consideradas como un marco de referencia más general que el de la TFS.

Si bien dichas aproximaciones teóricas son numerosas, hay básicamente dos maneras de enfocar una investigación sobre creencias, concepciones y conocimiento del profesor: una de ellas tiene como trasfondo la filosofía de la conciencia, mientras que la otra se basa en la filosofía de la acción. Estas dos formas de enfocar la investigación sirven de base para la clasificación que habitualmente se utiliza, y que distingue (Marcelo, 2002) entre las investigaciones sobre el *pensamiento del profesor* y las que se interesan por el *conocimiento del profesor*. Para la realización de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor –mayoritarias en los años ochenta–, se adoptó fundamentalmente un enfoque cognitivo. Sin embargo, en la última década, y como consecuencia de la toma de conciencia sobre la conveniencia de investigar el hecho de que los profesores generen conocimiento sobre la enseñanza a partir de su práctica, este tipo de investigación ha dado paso a una preocupación por el conocimiento del profesor.

La filosofía de la conciencia presupone que existe un mundo independiente del sujeto y que, por medio de representaciones mentales el sujeto puede actuar sobre éste. Es decir, tenemos una mente que nos permite representarnos el mundo y llevar a cabo procesos mentales. En la mente, residen concepciones, creencias, esquemas, etc. Por lo tanto, desde esta perspectiva, las concepciones y creencias son objetos mentales que las personas llevan consigo y que son la causa oculta de sus acciones. El primer objetivo de una agenda de investigación basada en este punto de vista es conocer estos objetos mentales y el segundo modificarlos con el fin de permitir llevar a cabo acciones más efectivas.

Es posible realizar una crítica de esta agenda de investigación desde diferentes perspectivas. Se puede señalar, en primer lugar, que enfatiza el aspecto personal, y le concede primacía sobre el social; en segundo lugar, que asume la existencia de una relación directa y causal entre el pensamiento y las prácticas; y, finalmente, que no valora suficientemente la importancia que tiene el contexto en el que se realizan las prácticas.

En principio, la filosofía de la acción no se interesa por las representaciones mentales de los sujetos, sino por sus prácticas discursivas y operativas –por lo que dicen y hacen las personas, y la reflexión que realizan a partir de su práctica. No pretende situarse en la mente del sujeto para poder explicar su comportamiento, intenta comprender el sentido de la acción en el contexto social donde se produce. Aunque no es fácil liberarse de la filosofía de la conciencia –el lenguaje que utilizamos nos la impone constantemente–, la investigación que se presenta se posiciona explícitamente en esta segunda perspectiva, puesto que adopta como principal marco teórico la TFS.

Podemos enfocar de dos maneras la distinción entre creencias y concepciones presente en las diferentes investigaciones. Podemos considerar que las creencias son un conocimiento básico que no se cuestiona, que se asume sin que se plantee ningún tipo de problemática, y que las concepciones son un conocimiento más elaborado, más racional y más «proposicional» (Martínez, 2003), o bien diferenciar las concepciones y las creencias en función de la temática. Las concepciones tendrían que ver con las

matemáticas, y las creencias con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas –tal y como ocurre en Moreno (2001) y Moreno y Azcárate (2003). Además, hay una tercera clasificación que diferencia la temática según sea ésta particular o general. Estas tres clasificaciones se pueden considerar conjuntamente, ya que se pueden tener creencias o concepciones sobre las matemáticas en general o, por ejemplo, sobre la resta en particular, y también sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en general o de la resta en particular.

Estas tres clasificaciones están presentes en mayor o menor medida en las diferentes investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesor, ya que, según Llinares (1998), la mayoría de las investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor consideran que está formado por los siguientes componentes:

> a) Conocimiento de matemática (conceptos, procesos...) y sobre la matemática (concepciones sobre la naturaleza de la matemática escolar). b) Conocimiento del currículum matemático. c) Conocimiento sobre las cogniciones de los aprendices: características del aprendizaje de nociones matemáticas específicas, dificultades, errores y obstáculos... d) Conocimiento pedagógico específico de la matemática: de representaciones instruccionales, análisis de tareas... e) Conocimiento sobre la enseñanza: planificación, rutinas, interacción, organización de la enseñanza, evaluación (Llinares, 1998, p. 57).

Adaptación de la institución a cambios e innovaciones

Las instituciones educativas son un tipo de organización que tiene problemas para adaptarse a cambios e innovaciones, ya que, de entrada, son reacias a la introducción de innovaciones y poco flexibles. La manera más eficaz de introducir innovaciones en una institución es un tema sobre el que hay importantes desacuerdos, motivados por las diferencias en la manera de entender la relación que se establece entre las instituciones y las personas en las que se encarna dicha institución. La sociología diferencia (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001), fundamentalmente, entre el punto de vista sistémico, el punto de vista de los sujetos, y el punto de vista de los sistemas y los sujetos (dual). El primero concede especial importancia a la institución y considera que ésta determina la práctica de los profesores; el segundo dirige su atención a los sujetos y deja en un segundo plano a la institución; y el tercero hace hincapié tanto en las instituciones, como en las personas.

El punto de vista sistémico –cuyo principal referente es la obra de Luhmann (1998)– considera que la institución escolar es una organización frente a la cual los profesores pueden hacer poco. Tal suposición determina que este punto de vista tenga dificultades para explicar los movimientos de renovación. Un ejemplo de su aplicación lo constituye el análisis de la actividad del profesor de matemáticas que se realiza desde la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 1992, 1999). Para esta teoría (Bosch, Espinoza y Gascón, 2003), la «observación naturalista» de la actividad del profesor conduce a conceder mayor relevancia a las características de las organizaciones matemáticas que se proponen para ser estudiadas y que forman parte, en cierto sentido, del conjunto de «condiciones y restricciones matemáticas» que rigen la práctica del profesor. El enfoque antropológico se opone a las concepciones de la enseñanza que otorgan al profesor un papel protagonista dentro de la relación didácti-

ca, como si sólo de él dependiera el correcto desarrollo del proceso didáctico. Y, por el contrario, anteponen el análisis de la actividad docente, entendida como una actividad institucional y colectiva, al de la actividad personal del profesor, en tanto actividad de tal o cual profesor en particular.

En el otro extremo tenemos los puntos de vista que centran su atención en el individuo, y cuyo principal referente son los estudios sobre el «mundo de la vida» realizados por la fenomenología social (Schütz 1993), que sostienen que, si queremos saber lo que pasa en una institución escolar, debemos preguntar a las personas que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretar sus respuestas, puesto que las personas, y no las instituciones, protagonizan realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La fenomenología social mantiene que el conocimiento de las concepciones, creencias, intenciones, etc. de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiría a las instituciones escolares dirigir mejor sus acciones y conseguir mejor resultados. Por lo tanto, el cambio y la innovación en la institución escolar son lentos y, en todo caso, deben basarse en la formación de los profesores y el desarrollo de experiencias innovadoras que han de ser realizadas por profesores innovadores y entusiastas antes de que, con el tiempo, sean asumidas por sus compañeros.

El punto de vista dual, que tiene como principal referente la obra de Habermas (1987), considera que hay que tener en cuenta lo institucional, pero también a los sujetos que encarnan estas instituciones. Desde esta perspectiva, el conocimiento de las concepciones, creencias, intenciones, etc. de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje es tan importante como lo institucional, ya que ambas vertientes son determinantes para que se produzca –o no– el cambio en la institución.

En esta investigación, nos hemos posicionado en este punto de vista dual, lo que nos ha permitido atender tanto a lo institucional, como a los argumentos de los sujetos que forman parte de dicha institución. Al posicionarnos en la perspectiva dual, hemos tenido en cuenta las aportaciones de la filosofía dialógica en general y, en particular, los constructos elaborados por Valero (1999) para la educación matemática. Para esta investigadora, una perspectiva crítica del proceso de instrucción debe ofrecer posibilidades para desarrollar una competencia crítica y de acción colectiva caracterizada por:

- La *deliberación*, vista como un proceso comunicativo colectivo que permite a un grupo considerar atenta y cuidadosamente, en primer lugar, las existencia o no de razones que justifiquen sus opiniones y juicios preliminares; en segundo lugar, las ventajas y desventajas de las posibles decisiones antes de tomarlas; y, en tercer lugar, los beneficios y perjuicios de las distintas alternativas de acción antes de optar por alguna de ellas.
- La *«coflexión»*, considerada como un proceso colectivo de conocimiento reflexivo que permite que los miembros de un grupo hagan, de manera consciente, de las reflexiones de los otros sobre sí mismos y, en especial, sobre sus acciones conjuntas su objeto de pensamiento y comprensión.
- La *transformación*, interpretada como el centro de una intencionalidad colectiva encaminada hacia el mejoramiento continuo de las condiciones sociales y materiales del grupo.

EL OBJETO FUNCIÓN

Dentro de la investigación didáctica reciente sobre el concepto de función hay que destacar, por una parte, las investigaciones que se han ocupado de analizar el papel que juegan las diferentes clases de representación del concepto de función (Borba y Conferí, 1996; Font, 2001 y 2001 b; Fuente y Aranda, 1994; Janvier, 1987; García, 1994; García y Llinares, 1994; Romberg, Carpenter y Fennema, 1994; Ruthven, 1990, Schwartz y Dreyfus, 1995) y, por otra, las que se han centrado en la noción de función como proceso y como objeto (Breindenbach y otros, 1992; Dubinsky y Harel, 1992; Dubinsky, 1991, 1996; Sfard, 1991, 1992; Slavitt, 1997).

Janvier (1987), en sus trabajos sobre el concepto de función, considera que las representaciones asociadas al concepto de función –aquí llamadas representaciones ostensivas– se pueden clasificar en cuatro clases –expresión analítica, tabla, gráfica y expresión verbal– que, aunque idealmente contienen la misma información, ponen en función diferentes procesos cognitvos, cada uno de los cuales está estrechamente relacionado con los otros –la representación gráfica conecta con las potencialidades de conceptuación de la visualización y se relaciona con la geometría y la topología, la representación en forma de tabla pone de manifiesto los aspectos numéricos y cuantitativos, la expresión analítica conecta con la capacidad simbólica y se relaciona, principalmente, con el álgebra, mientras que la representación verbal se relaciona con la capacidad lingüística de las personas, y es básica para interpretar y relacionar las otras tres. Gracias a su poder explicativo y relacional, las ideas de Janvier han servido de base a muchas investigaciones posteriores sobre la didáctica de las funciones y se han concretado en materiales de clase que han hecho cambiar la manera de trabajar las funciones en las aulas. Janvier, entre otros, considera que el aprendizaje de las funciones no se ha de limitar a una sola de estas formas de representación, sino que ha de incluir la capacidad de traducir la información de una representación a otra.

En esta investigación, hemos considerado importante que el profesorado de la institución escolar tuviera conocimiento de estos resultados y valorara conjuntamente su incorporación al proceso de instrucción de estas dos cuestiones y, muy en especial, la presentación de diferentes formas de representar las funciones.

LA «MODELIZACIÓN» Y LA «CONTEXTUALIZACIÓN»

El término contexto recibe básicamente dos usos: uno considera el contexto como un ejemplo particular de un objeto matemático y otro da más detalles acerca del caso particular –lo enmarca en el entorno. Aunque estos dos usos son importantes, consideramos que, de los dos, el más importante es el primero, ya que la relación entre el ejemplar y el tipo –entre lo concreto y lo abstracto o entre lo extensivo y lo intensivo– es básica para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Se han realizado diferentes clasificaciones de las situaciones que ubican en su contexto un objeto matemático, pero, en esta investigación, hemos utilizado la propuesta en Martínez (2003). Este autor distingue los siguientes tipos de contextos:

- El contexto real, es decir, la práctica real de la matemáticas en el entorno sociocultural donde dicha práctica tiene lugar.
- El contexto simulado, que tiene su origen o fuente en el contexto real, ya que es una representación del

contexto real y reproduce parte de sus características.

- El contexto evocado, las situaciones o problemas matemáticos propuestos por el profesor en el aula, que permiten imaginar el marco o la situación donde se da este hecho.

Cuando se reflexiona acerca del contexto y la relación de la práctica de las matemáticas con éste, se plantea un problema muy complicado, que no es otro que el de la construcción del significado. En lo que respecta a la construcción del significado, en nuestra opinión, hay básicamente dos posiciones: la semántica o referencial y la pragmática (Núñez y Font, 1995).

El punto de vista semántico considera que la pieza clave para la construcción del significado es el referente, es decir, los ejemplos del concepto. Por consiguiente, el problema de situar en el contexto sería, en cierto modo, que el profesor tiene que enseñar un objeto matemático descontextualizado, por lo que tiene que buscar ejemplos concretos de dicho objeto que, a ser posible, lo coloquen en situaciones reales, es decir, ubicarlo en un contexto. A partir de estas situaciones, y como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno ha de extraerlo de dicho contexto para construir el objeto matemático y poder, posteriormente, aplicar este objeto matemático a otros contextos –es decir, ha de ser capaz de volver a ubicarlo en el contexto. De este modo, todos los ejemplos del concepto son iguales, ya que se considera que los ejemplos del concepto forman una clase homogénea. Sin embargo, este punto de vista tiene dificultades para explicar, entre otras cosas, la falta de transferencia de un contexto a otro y los fenómenos del prototipo –es decir, el hecho de que las personas no suelen considerar los ejemplos de un concepto como una clase homogénea.

El punto de vista pragmático de la construcción del significado considera que el elemento clave de la construcción de significado es el uso. En consecuencia, el significado se define en términos de prácticas. La respuesta a la pregunta «¿cuál es el significado de un objeto matemático?» es que el significado es el sistema de prácticas en las que el objeto matemático en cuestión es un elemento determinante para la realización –o no– de la práctica.

Cuando se define el significado de un objeto matemático en términos de prácticas, el significado del objeto matemático queda ligado a otros significados y a otros objetos, puesto que, en las prácticas, no sólo interviene dicho objeto, sino también otros objetos matemáticos. Este hecho permite distinguir dos términos que resultan, a priori, difíciles de diferenciar: *sentido* y *significado*. En efecto, puesto que dicho objeto se puede relacionar con unos u otros objetos según el contexto, el tipo de notación, etc. para dar lugar a diferentes prácticas, podemos entender el sentido como un subconjunto del sistema de prácticas.

El significado de un objeto matemático entendido como sistema de prácticas permite agrupar prácticas específicas que son utilizadas en un determinado contexto y con un determinado tipo de notación, y que adquieren un determinado sentido que permite establecer clases. Cada contexto ayuda a producir sentido (permite generar un subconjunto de prácticas), pero no produce todos los sentidos.

Desde esta perspectiva, un criterio para determinar la idoneidad de una trayectoria didáctica para un objeto matemático es que el conjunto de prácticas implementadas sea un conjunto lo más representativo posible del sistema de prácticas que confiere significado al

objeto. Hay que presentar a los alumnos una muestra de contextos representativa que permita, asimismo, construir una muestra que ponga de manifiesto los diferentes sentidos del objeto.

Un término muy relacionado con el proceso de contextualización y descontextualización de los objetos matemáticos es el de «modelización». De los diferentes usos que tiene este término, uno tiene que ver con la relación entre el objeto y su contexto: el uso que hace del término modelo la concepción de las matemáticas llamada «formalismo». En dicha concepción de las matemáticas, se denomina modelo de una teoría a cualquier interpretación que haga verdaderas las formas de sus axiomas. Otros usos, en cambio, tienen que ver con la descontextualización del objeto, ya que entienden la modelización como el paso del contexto al objeto matemático. En este trabajo, adoptaremos el siguiente punto de vista sobre la modelización (Godino, Batanero y Font 2003, p. 132):

> Gran parte de la actividad matemática puede ser descrita como procesos de modelización, en el que interpretamos de forma abstracta, simplificada e idealizada un objeto, un sistema de relaciones o un proceso evolutivo que surge de la descripción de la realidad. La construcción de modelos matemáticos, su comparación con la realidad, y su perfeccionamiento progresivo intervienen en cada fase de la resolución de problemas matemáticos, no sólo relacionados con situaciones prácticas, sino también en el trabajo de desarrollo teórico. Este proceso seguiría las cinco fases siguientes: 1) Observación de la realidad. 2) Descripción simplificada de la realidad. 3) Construcción de un modelo. 4) Trabajo matemático con el modelo. 5) Interpretación de resultados en la realidad.

La modelización es un proceso complejo que requiere partir de la situación concreta para –gracias a un proceso de descontextualización– obtener un objeto matemático, y, después, aplicar este objeto a diferentes situaciones reales. En esta investigación, se ha utilizado el término «matemáticas contextualizadas» cuando se pretende que el alumno realice alguno de estos procesos o ambos. Hablamos de «descontextualización» para referirnos al proceso que va de la realidad al objeto matemático, de «contextualización» para indicar el proceso que va del objeto matemático a la realidad y de «modelización» cuando se presenta a los alumnos una situación suficientemente rica como para permitir la realización de los cinco pasos anteriores. Es decir, se ha reservado el término «modelización» para metodologías del tipo «proyectos de trabajo» como los descritos en Aravena (2001), Gómez y Fortuny (2003) o Skovsmose (1994).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el marco teórico adoptado, el objetivo general de la investigación se concretó en objetivos más específicos.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general era analizar el papel que juegan los objetos personales matemáticos y didácticos del profesor en la incorporación de situaciones contextualizadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las funciones en la asignatura «Introducción a la Matemática» impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) de Carabobo (Venezuela).

Objetivos específicos

Los objetivos específicos relacionados con el significado de referencia eran:

- El análisis epistemológico e histórico del objeto función real.
- El análisis de los resultados ofrecidos por la investigación didáctica sobre las funciones.
- El análisis del currículo de FaCES y otros currículos de diferentes universidades Venezolanas con facultades de Ciencias Económicas y Sociales.
- El estudio de textos y otros documentos didácticos utilizados por los docentes de la asignatura para enseñar las funciones.
- La determinación de las opiniones de los docentes acerca de la posibilidad de incorporar matemática contextualizada y modelizada al proceso de instrucción del objeto función.
- El análisis de la competencia de los docentes en la resolución de situaciones contextualizadas en las que intervienen las funciones.
- El análisis de la resolución, por parte de los alumnos, de problemas contextualizados en los que intervienen las funciones.
- La identificación de las opiniones de los profesores sobre la matemática y su enseñanza.

Los objetivos específicos relacionados con el significado pretendido eran:

- El estudio de puntos de consenso en la institución FaCES para la introducción, en el currículo de la asignatura, de la matemática contextualizada y modelizada para la enseñanza y el aprendizaje del objeto función.
- El diseño, en la institución, de una secuencia de actividades consensuada y que contemplara situaciones contextualizadas para la enseñanza y el aprendizaje de las funciones en la asignatura «Introducción a la Matemática».

CONTEXTO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales FaCES

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) pertenece a la Universidad de Carabobo, ubicada en la ciudad de Valencia, capital del estado Carabobo (Venezuela). Es una institución donde se forman profesionales del área económica y social. Las labores docentes de la facultad se desarrollan a través de la dirección de Estudios Básicos (Ciclo Básico) y las cuatro escuelas (Ciclo Profesional) a las que corresponde dirigir y coordinar el funcionamiento de las labores de enseñanza e investigación.

Características de la asignatura «Introducción a la Matemática»

La asignatura «Introducción a la Matemática» pertenece al bloque de materias ubicadas en el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales –Introducción a la Matemática, Historia Contemporánea, Métodos de Investigación I, y una cuarta asignatura que varía dependiendo de la especialidad escogida por el alumno. Este Ciclo Básico común tiene una duración de un año, repartido en dos semestres. Hay que hacer notar que la asignatura «Introducción a la Matemática» se imparte durante el primer

semestre en todas las escuelas de la Facultad y consta de cuatro unidades:

- Elementos de la Lógica Proposicional.
- Introducción a la Teoría de Conjuntos.
- Introducción al Estudio de Funciones Lógicas.
- Introducción al Estudio de las Funciones Reales.

La cátedra de «Introducción a la Matemática» cuenta con un total de 15 profesores, de los cuales, actualmente, 11 desarrollan su actividad en las aulas y cuatro realizan estudios superiores fuera del país. Para suplir a este personal, se cuenta con los servicios profesionales de cuatro profesores contratados. Por tanto, se dispone de 11 profesores ordinarios y cuatro profesores contratados. Además, hay que señalar que esta cátedra tiene autonomía para modificar el *vitae*, y será considerada como una institución de acuerdo con la definición que se incluye en el marco teórico.

METODOLOGÍA

De acuerdo con la metodología empleada, se puede afirmar que la investigación es interpretativa y cualitativa. Por una parte es:

- Etnográfica: se pretende comprender los acontecimientos tal y como los interpretan los sujetos investigados, y, para ello, se recurre a la inmersión en su pensamiento y en su práctica.
- Longitudinal: la información se recabará en diferentes momentos a lo largo de un período de dos cursos.
- De campo: la información se obtendrá en el lugar de trabajo de los sujetos investigados. Para ello, se ha previsto la aplicación de los siguientes instrumentos:

  - Publicaciones sobre la historia de las funciones e investigaciones sobre la didáctica de las funciones, la contextualización y la modelización.
  - Los documentos curriculares, los libros de texto y los exámenes de la institución.
  - El cuestionario para determinar la competencia de los docentes en la resolución de problemas contextualizados en los que interviene el objeto función.
  - El cuestionario para averiguar los puntos de vista de los docentes acerca de la posibilidad de incorporar matemática contextualizada y modelizada al proceso de instrucción sobre el objeto función.
  - La entrevista semiestructurada que permite comentar y triangular las respuestas dadas a los dos cuestionarios anteriores. Esta entrevista será grabada en video.
  - El cuestionario de ponderación que determinará su posicionamiento sobre las matemáticas en general con el objetivo de descubrir si existe o no relación entre su visión de las matemáticas y la propuesta curricular de la institución.
  - El seminario sobre funciones y contextualización. Este seminario será coordinado por uno de los investigadores y será grabado en video[2].

(2) La idea de utilizar un seminario de formación como instrumento de investigación fue sugerida por la lectura de la investigación descrita en Martínez (2003).

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realiza en dos fases claramente diferenciadas. Los objetivos de la primera fase (ya realizada) y en la que los investigadores adoptaron una posición no participante, fueron:

- conocer algunos elementos del significado de referencia, del significado actualmente pretendido y del significado implementado del objeto función en la institución,
- conocer la competencia de los docentes en la resolución de problemas contextualizados sobre funciones,
- conocer sus argumentos para la introducción –o no– de una enseñanza contextualizada de las funciones, y
- averiguar si el significado implementado actualmente en la institución es consecuencia de una posición clara de los profesores sobre la naturaleza de las matemáticas.

Se trata básicamente de una primera etapa de recogida de información relacionada con las prácticas realizadas en la institución y la argumentación de los profesores sobre dichas prácticas. En esta primera fase, se utilizaron los instrumentos 1-6 para conseguir los ocho objetivos relacionados con el significado de referencia.

En la segunda fase (en realización), se pretende –por medio de un curso de formación acerca de las funciones– llegar a un consenso racional sobre si es o no posible incorporar situaciones contextualizadas a la enseñanza de las funciones en la institución. Para ello, utilizaremos los principales argumentos detectados en la primera fase de la investigación, cuestionaremos de su validez dando razones que, como mínimo, inciten a la duda, y pediremos a los docentes que argumenten sobre la conveniencia de aceptar o recusar las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas, para así conseguir –o no– en la institución, un consenso que pueda llegar a modificar el significado pretendido y el actualmente implementado. En esta segunda fase, uno de los investigadores será, además, el coordinador del seminario. Se utilizará el instrumento número siete para alcanzar los dos objetivos relacionados con el significado pretendido.

RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE

En este apartado, comentaremos los principales resultados obtenidos en la primera fase de la investigación. Algunos de ellos se explicarán con detalle, mientras que otros solamente serán enunciados.

El análisis de los documentos curriculares, los libros de texto y los exámenes de la institución nos permitió obtener el siguiente resultado:

- *Resultado número uno:* La enseñanza actual de las funciones en la institución investigada es formalista y descontextualizada.

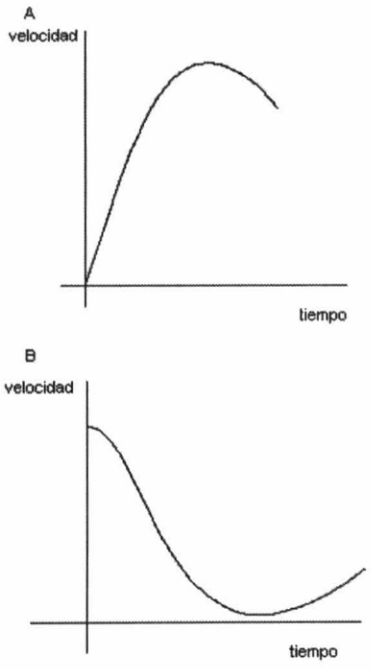
Los primeros apartados de los ocho problemas del cuestionario del anexo I tenían por objetivo determinar la competencia de los docentes en la resolución de problemas contextualizados en los que interviene el objeto función. Los ocho problemas que los profesores tenían que resolver presentaban una dificultad mediana[3]. Este cuestionario fue contestado por

(3) Son problemas extraídos de un libro de texto correspondiente al currículum de primero de bachillerato de la comunidad autónoma de Cataluña (España).

seis[4] profesores de la institución –cinco de ellos eran licenciados en educación (mención matemática) y el otro ingeniero industrial–, cuya experiencia docente variaba entre los 10 y los 30 años.

A pesar de que los profesores que contestaron eran competentes en el uso descontextualizado de las funciones, cometieron errores al resolver los problemas contextualizados del cuestionario. Por ejemplo, las respuestas al problema número tres.

> *Problema tres:* Queremos representar una gráfica para describir la variación de la velocidad que experimenta una pelota de baloncesto en un lanzamiento de tres puntos, desde el momento que sale de las manos del jugador hasta que llega a la canasta.
>
> – ¿Cuál de las dos gráficas siguientes crees que es la más correcta?¿Por qué?
> – ¿Cuál crees que será la gráfica que escogerán los alumnos?



El hecho de que en cinco de las ocho preguntas (1, 3, 4, 5 y 6) la mitad de los profesores se equivocaran en sus respuestas nos permitió obtener los siguientes resultados.

TABLA I
Respuestas de los profesores al problema número tres

PROFESORES	Respuestas
1	B, porque se trata de una variación de velocidad
2	B, inicialmente la velocidad es distinta de cero y luego decrece
3	A, debido a que es un lanzamiento inclinado hacia arriba en el vacío
4	B, porque la velocidad disminuye a medida que pasa el tiempo
5	A, la pelota es lanzada hacia arriba
6	A

(4) Debido a los acontecimientos político-sociales acaecidos en Venezuela en los meses de diciembre de 2002 y enero de 2003, sólo contestaron seis de los profesores de la institución. Dichos acontecimientos hicieron que resultara imposible reunir a todos los profesores para contestar el cuestionario.

- *Resultado número dos:* El hecho de utilizar los objetos matemáticos de manera descontextualizada con rigor y competencia no asegura que dichos objetos se puedan aplicar correctamente a la resolución de problemas contextualizados no rutinarios.

Como corolario de éste resultado se obtiene el siguiente –el número tres–, ya que es de suponer que los alumnos tendrán más dificultades que los profesores para resolver problemas contextualizados. A este resultado también llegamos después de aplicar un cuestionario con cinco problemas contextualizados (que no comentaremos con detalle en este artículo por cuestiones de espacio) a una muestra heterogénea de 38 alumnos, de los cuales: dos tenían aprobada «Matemática I», cuatro cursaban la asignatura «Matemática II» y el resto la asignatura «Introducción a la Matemática» en la especialidad de Economía. Hay que señalar que todos los participantes fueron voluntarios y que sus edades oscilaban entre los 17 y los 19 años, aunque uno de los estudiantes tenía 22 años. Ninguno de los 38 alumnos pudo contestar el siguiente problema del cuestionario:

> Problema: Un edificio de 5 plantas, en el que cada planta tiene una altura de 4 m, dispone de un ascensor con las siguientes características: Tiempo que tarda en subir un piso: 7 seg. Tiempo de parada en el piso solicitado: 5 seg. El ascensor hace el siguiente recorrido (a velocidad constante): parte de la planta baja y se para en el 2º, 3º y 5º piso.
>
> Se pide:
>
> – ¿Podrías determinar para esta situación una función matemática?
> – ¿Puedes encontrar una expresión matemática que represente la situación anterior?
> – ¿Podrías dibujar en unos ejes cartesianos, la gráfica que representa el espacio recorrido por el ascensor, según el tiempo transcurrido?
> – Determina el Dominio.

- *Resultado número tres:* El significado global de los alumnos que han cursado la asignatura «Introducción a la Matemática» no incorpora prácticas que permitan resolver la mayoría de problemas contextualizados no rutinarios en los que interviene el objeto función.

El hecho de que los alumnos y muchos profesores fracasen en este tipo de problemas permite llegar al siguiente resultado, el número cuatro.

- *Resultado número cuatro:* La validez del siguiente argumento, considerado válido por algunos docentes, es dudosa: *la matemática que se enseña en la asignatura «Introducción a las Matemáticas» puede ser aplicada posteriormente por el alumno, con cierta facilidad, a situaciones contextualizadas.*

Los apartados finales de las ocho preguntas del cuestionario del anexo I tenían por objetivo saber:

- el parecer de los docentes acerca de la ubicación de los ocho problemas del cuestionario en el currículum de la asignatura,
- su opinión sobre la utilidad de dichos problemas para los alumnos,
- qué consideraban más novedoso de este tipo de problemas,
- las dificultades que, en su opinión,

podían tener los alumnos al resolver estos problemas, y
- qué contenidos del currículum se tendrían que modificar para incorporar este tipo de problemas.

Estas cuestiones volvieron a tratarse en una entrevista semi-estructurada grabada en video que se realizó a cada uno de los seis profesores siguiendo un guión previo (anexo II). Cinco de los profesores se ajustaron al guión previsto, pero el sexto no quiso seguirlo y prefirió centrar su discurso en la ubicación e importancia de la asignatura «Introducción a la Matemática». La duración aproximada de la entrevista fue de 30 minutos, en el caso de cada uno de los cinco profesores que se ajustaron al guión, mientras que el sexto profesor consumió el tiempo que él considero necesario para explicar lo que quería. A continuación, comentaremos primero en bloque los resultados que se derivan de las respuestas de los cinco profesores que se ajustaron al guión de la entrevista y, después, haremos algunos comentarios sobre las afirmaciones del profesor que no lo hizo.

El que las preguntas del cuestionario y la entrevista se centraran en las mismas cuestiones responde al interés por triangular las opiniones de los profesores. Para Cohen (1990, p. 131), *la técnica de triangulación no es otra cosa que el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*. A continuación, exponemos los resultados de dicha triangulación:

- En cuanto al grado de dificultad:
  - Cuestionario: Piensan que son sencillos.
  - Entrevista: A la mayoría de los docentes le parece que el nivel era adecuado-moderado.
- En cuanto a la dificultad que van a tener los alumnos para responder este tipo de problemas:
  - Cuesionario: entre otras, los esquemas de trabajo de los alumnos y capacidad disminuida.
  - Entrevista: Las bases y los esquemas que traen del bachillerato.
- En cuanto a la inclusión de la matemática contextualizada en el currículo:
  - Cuestionario: Debe existir un consenso por parte de los profesores de la cátedra.
  - Entrevista: Todos los docentes opinan que sí es posible introducir este tipo de matemáticas en el currículo de la asignatura si se consigue un consenso.
- En cuanto a si el grado de dificultan será un obstáculo para introducírsete tipo de problemas en el currículo de la asignatura:
  - Cuestionario: Consideran que éste no es el obstáculo. El mayor obstáculo es el tiempo.
  - Entrevista: Para todos el grado de dificultad no representa un obstáculo.
- En cuanto a lo factible de introducir esta matemática-contextualizada:
  - Encuesta/entrevista: Todos consideran que es factible, pero puntualizan que deben emplearse problemas dedicados a las Ciencias Económicas y Sociales.
- En cuanto a lo que se puede hacer para introducir matemática

contextualizada y/o modelizada en el currículo de la asignatura:

- Encuesta/entrevista: Opinan que tienen que reunirse todos los profesores de la cátedra y alcanzar un acuerdo por consenso.

- Con relación a las preguntas de los alumnos del tipo: ¿Para qué me sirve esto o aquello? ¿Para qué tengo que aprender esta Matemática?...

  - Entrevista/encuesta: La mayoría piensa que los alumnos no van a plantear este tipo de preguntas.

- En cuanto al hecho de que esta forma de aprendizaje de la matemática pueda ser más interesante y agradable para los alumnos:

  - Entrevista/encuesta: Todos consideran que sí es realmente interesante.

- En cuanto a si conocían esta forma de trabajar la matemática:

  - Entrevista/encuesta: La mayoría sí la conocía, pero de esta forma y dentro de las asignaturas de matemática no la han trabajado.

- En cuanto a la adecuación de los problemas:

  - Entrevista/encuesta: Todos están totalmente de acuerdo con los problemas 1 y 8 –problemas de costo y compra respectivamente. En los demás casos, la mayoría está de acuerdo con los problemas planteados, salvo en lo que respecta al número 6, referido al lanzamiento de un paracaidista. La mayoría expresó que no le gustaba el problema 6 debido la falta de precisión acerca del momento en que se abre el paracaídas.

Los resultados de esta triangulación significativos para nuestra investigación fueron los siguientes:

- *Resultado número cinco*: La mayoría de los docentes tiene buena disposición para incorporar matemática contextualizada al proceso de instrucción del objeto función. Su buena disposición se basa en argumentos de tipo emocional –consideran que este tipo de situaciones va a motivar a los alumnos– y en argumentos de tipo epistémico –piensan que permiten trabajar con el tipo de situaciones en las que los alumnos tendrán que aplicar posteriormente sus conocimientos matemáticos.

- *Resultado número seis*: De los ocho problemas que se propusieron los docentes, estos se mostraron muy partidarios de introducir aquellos en los que el contexto era una situación económica (costo, compra, etc.) –como los problemas 1 y 8– y menos partidarios de introducir los que se utilizaban contextos poco relacionados con la economía –el problema 6, por ejemplo.

- *Resultado número siete*: A pesar de la buena disposición manifestada, los docentes consideran que hay dos tipos de problemas para la incorporación de la enseñanza contextualizada de las funciones. El primero tiene que ver con argumentos de tipo cognitivo –la falta de recursos previos de los

alumnos– y el segundo con argumentos «mediacionales» –falta de tiempo.

- *Resultado número ocho*: Por lo que respecta a la manera en la que se tendría que incorporar este tipo de enseñanza contextualizada, todos opinan que tienen que reunirse todos los profesores de la institución y llegar a un acuerdo para incorporar o no este tipo de enseñanza.

A continuación, se incluye la trascripción de la entrevista realizada con el sexto profesor. Este profesor no respondió a la encuesta semi-estructurada y prefirió centrarse en un discurso informativo sobre la ubicación e importancia de la asignatura «Introducción a la Matemática» porque, según él, era mucho más interesante y valioso que él hablase de la asignatura.

P: El hecho de que la asignatura «Introducción a la Matemática» esté en el primer nivel obedece fundamentalmente para crear las bases, las herramientas básicas para que el alumno, posteriormente, en el desarrollo de su carrera, facilite todo el entendimiento, el aprendizaje y la aplicación en las materias de matemática de la carrera, fundamentalmente. Y más en está facultad, que es una facultad de Ciencias Económicas y sociales, va a tener mucha aplicación de corte económico, fundamentalmente de corte financiero, donde las materias tienen mayor aplicación. Por eso es que se desarrolla en la primera parte del programa, la parte de cálculo proposicional, el análisis y todas las interacciones del estudio de la proposición, las interacciones entre proposiciones, etc. Luego se inserta, posteriormente, una vez que ha sido agotado el cálculo proposicional, se inserta la teoría de conjuntos. Esto te permite poder analizar con facilidad, con sencillez, de una manera muy simple, el estudio de las funciones lógicas. Como ya sabemos, luego de la teoría de conjuntos, vienen una serie de analices de las funciones lógicas. Pero todos estos contenidos, fundamentalmente dirigidos hacía la matemática. ¿Por qué esto? Bueno, porque somos el inicio de una cadena matemática, luego esa es nuestra función. En donde, posteriormente, en Matemática I, el alumno va a ver las aplicaciones de todos estos conceptos que nosotros le damos. Eso es en cuanto a la primera parte del programa de «Introducción a la Matemática», que es la parte de lógica proposicional. Una vez que hemos finalizado esa primera parte, la de lógica proposicional, comenzamos con la introducción a la matemática. Iniciamos al alumno en el estudio de gráficas, con todos sus movimientos básicos, sin extendernos en sus aplicaciones, porque esas aplicaciones pertenecen al programa de Matemática I. Porque en la parte que a nosotros nos corresponde de acuerdo al programa, es para que a los alumnos se les den los fundamentos para que ellos sepan como graficar, saber hacer gráficas sencillas, en funciones lineales, cuadráticas, valor absoluto, tipos de funciones. En la parte de comportamiento, se les enseña a identificar las variables, ya sea dependiente o independiente, a ver como una variable independiente actúa y provoca una variable dependiente, y cómo graficar eso. Además de cómo interpretar las gráficas, etc.
Todo esto, como lo dije al principio, con la intención de que el alumno tenga una herramienta básica que le permita entender los problemas que se le van a dar posteriormente en las matemáticas siguientes (I, II), y

cuando son estudiantes de economía matemática (III), pero todas ellas tienen esa misma intención. Hay un factor que es muy importante, y que debo señalar, que es la parte de cuantificadores, pues esta parte introduce un elemento importante para las definiciones, sobre todo, al inicio lo que es en la teoría de límite y, posteriormente, la derivada y sus aplicaciones. Es indispensable, aquí, tener estos conocimientos básicos, pues ellos facilitan mucho el estudio de esos conceptos. Porque cuando vas a estudiar el límite no nada más necesitas escribir cuantificadores, sino también la formalización, la interpretación, además de saberlos leer correctamente.

I: De acuerdo a sus afirmaciones, yo puedo interpretar que para usted la aplicación de este tipo de problemas se debe dejar para otras asignaturas.

P: Fundamentalmente si. Quizás algunos ejemplos sencillos puedan colocarse, pero a manera de ejemplos en funciones lineales. Yo creo que, en la parte de gráficas de funciones lineales, se pueda plantear algo, de esta manera novedosa que tú planteas, sí, con algunos ejemplos sencillos. Pueden ser planteamientos de tipo económico, básicamente de esa índole. Pues como ya té había dicho, esos problemas deben verse fundamentalmente en los problemas económicos que se dan en Matemática I. Pertenecen a esa asignatura e, inclusive, se pueden ver con un mayor rango de dificultad, porque, claro, ya en Matemática I, ya tienen las herramientas que le hemos estado dando en esta primera etapa del inicio de sus carreras.

I: ¿Entonces, para usted, estos problemas dónde deben iniciarse es en la asignatura Matemática I?

P: Claro, en Matemática I. Es más, sería mucho más útil, ya que tienen las herramientas, bueno y como cuentan con esas herramientas, entonces la aplicación es mejor, de manera que el alumno no vea la matemática tan abstracta, sino que vea su aplicabilidad, pero una vez que él maneje las herramientas, la aplicabilidad sería muy interesante, sobre todo la aplicabilidad de las funciones en cosas cotidianas.

Para este profesor, la asignatura «Introducción a la Matemática» se ubica en el primer nivel –primer semestre del Ciclo Básico– y se explica de manera formal y descontextualizada con la finalidad de facilitar a los alumnos las herramientas matemáticas básicas que tendrán que utilizar en las otras asignaturas de matemáticas.

Considera que no es necesaria la introducción de situaciones contextualizadas, ya que la oportunidad de aplicar las matemáticas a situaciones de la vida real va a presentársele al alumno en otras asignaturas no matemáticas de la carrera. De todas maneras, termina aceptando que podrían incorporarse situaciones contextualizadas sencillas en las asignaturas de matemáticas, pero, preferentemente, no en las del primer nivel.

La posición que expresa este profesor es la más coherente con el significado pretendido en esta institución, que se puede resumir en el siguiente esquema:

- Primero, se proporciona una enseñanza formal y descontextualizada de las matemáticas.
- Después, la aplicación de las matemáticas a situaciones de la vida real es realizada en otras asignaturas no matemáticas de la carrera.

Ahora bien, en el cuestionario y en la entrevista, los otros cinco profesores se muestran partidarios de una secuencia alternativa que podría dar pie a la

modificación del significado pretendido. Dicha alternativa sería la siguiente:

- Primero, se proporciona una enseñanza formal y descontextualizada de las matemáticas en la asignatura «Introducción a la Matemática».
- Después, se aplican las matemáticas a situaciones contextualizadas sencillas dentro de la misma asignatura «Introducción a la Matemática».

El análisis de las respuestas de los seis profesores permite llegar al siguiente resultado, el número nueve.

- *Resultado número nueve*: Los seis profesores se muestran partidarios de mantener primero el modelo de enseñanza formal y descontextualidado, para, después, pasar a las aplicaciones de las matemáticas a situaciones de la vida real –aunque discrepan sobre dónde introducir dichas aplicaciones. Esta discrepancia puede dar pie a un cambio del significado pretendido que implique la incorporación de situaciones contextualizadas a la asignatura «Introducción a las Matemáticas».

El resultado anterior se puede interpretar como la constatación de que estos profesores actúan en la práctica como si tuvieran un objeto personal sobre las matemáticas y su enseñanza es, en general, de tipo platónico.

> Una de estas concepciones, que fue común entre muchos matemáticos profesionales hasta hace unos años, considera que el alumno debe adquirir primero las estructuras fundamentales de las matemáticas de forma axiomática. Se supone que una vez adquirida esta base, será fácil que el alumno por sí solo pueda resolver las aplicaciones y problemas que se le presenten.
>
> Según esta visión no se puede ser capaz de aplicar las matemáticas, salvo en casos muy triviales, si no se cuenta con un buen fundamento matemático. La matemática pura y la aplicada serían dos disciplinas distintas; y las estructuras matemáticas abstractas deben preceder a sus aplicaciones en la Naturaleza y Sociedad. Las aplicaciones de las matemáticas serían un «apéndice» en el estudio de las matemáticas, de modo que no se producirían ningún perjuicio si este apéndice no es tenido en cuenta por el estudiante. Las personas que tienen esta creencia piensan que las matemáticas son una disciplina autónoma. Podríamos desarrollar las matemáticas sin tener en cuenta sus aplicaciones a otras ciencias, tan solo en base a problemas internos a las matemáticas. Esta concepción de las matemáticas se designa como «idealista-platónica». Con esta concepción es sencillo construir un currículo, puesto que no hay que preocuparse por las aplicaciones en otras áreas. Estas aplicaciones se «filtrarían», abstrayendo los conceptos, propiedades y teoremas matemáticos, para constituir un dominio matemático «puro» (Godino, Batanero y Font, 2003, p. 16).

El siguiente paso de nuestra investigación fue preguntarnos si realmente era así. Es decir, nos planteamos averiguar qué prácticas discursivas formaban parte del significado de objeto personal que tenían los profesores sobre las matemáticas y su enseñanza en general. En concreto, nos interesaba averiguar si en su discurso podíamos hallar argumentos propios de puntos de vista no «platonistas» sobre las matemáticas que pudieran también dar pie a un cambio del significado pretendido que implicara la incorporación de

situaciones contextualizadas a la asignatura «Introducción a las Matemáticas» –como aplicación de la teoría previamente enseñada o como paso previo a la construcción de la teoría. Para ello, diseñamos el cuestionario del anexo III que fue contestado por diez profesores[5]. Se trata de un cuestionario de escala valorativa sobre las diferentes maneras de entender las matemáticas y las diferentes maneras de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas que se derivan de éstas. Para la elaboración de sus 30 ítems, utilizamos la clasificación propuesta en Font (2002).

Los 30 ítems se pueden agrupar de diferentes maneras para hacer aflorar conclusiones que, en el seminario de formación previsto en la segunda fase de la investigación, se pueden utilizar como argumentos de validez dudosa sobre los cuales reflexionar conjuntamente. A continuación, exponemos algunas de las agrupaciones que contemplamos y sus correspondientes conclusiones.

«PLATONISMO»

5.- El conocimiento matemático esencialmente es fijo e inmutable.

9.- Los objetos matemáticos son entidades ideales existentes objetivamente, diferentes de los árboles, las sillas, etc., y que podemos intuir merced a una cierta facultad intelectual.

10.- Los problemas que originaron las teorías matemáticas, si bien fueron importantes en su momento, no deben tener después un papel importante en su organización.

11.- Las representaciones de los objetos matemáticos son secundarias y relativamente «neutras» ya que, en definitiva, son diferentes maneras de representar objetos matemáticos «ahistóricos».

23.- Los objetos matemáticos son construcciones y no existen en un mundo intemporal, sólo son construcciones mentales materializadas en signos.

Como puede observarse, los docentes se muestran moderadamente partidarios del platonismo. Por una parte, están en desacuerdo con la afirmación del ítem 5,

TABLA II
Grado de acuerdo con los enunciados del anexo III

PREGUNTA	T. Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. acuerdo
5	5	3	2		
9	1	2	3	1	3
10	3	4	1		
11	1	3	2	3	1
23	1	5	1	2	1

(5) La mejora de las condiciones sociales y políticas de Venezuela en el momento de realizar este cuestionario permitió la participación de diez de los quince docentes de la institución.

pero, por otra, se muestran de acuerdo con la afirmación del ítem 9. También se muestran en desacuerdo con la afirmación del ítem 23, que niega la existencia de objetos matemáticos intemporales. Si bien podemos concluir que los docentes son partidarios de un cierto tipo de platonismo, se muestran en desacuerdo con una de las posibles consecuencias del punto de vista platónico: el olvido de los problemas que dieron lugar al descubrimiento de los objetos matemáticos. También resulta significativo que la mitad de los docentes se muestre de acuerdo con la idea de que las representaciones de los objetos matemáticos juegan un papel secundario.

Tal y como se refleja en la tabla III, los docentes suscriben el punto de vista formalista característico de la enseñanza de las matemáticas en las instituciones universitarias. Se muestran mayoritariamente de acuerdo con los ítems 14 y 15, y casi la mitad considera que para comprender un concepto matemático no son necesarias situaciones de referencia no matemáticas que le den sentido (ítem 17). Pero, por otra parte, se muestran en desacuerdo con ciertos aspectos relacionados con la enseñanza formalista de las matemáticas, como la enseñanza de las matemáticas centrada en ellas mismas (ítem 18) y descontextualizada (ítem 20). También son conscientes de la desmotivación que este tipo de enseñanza puede producir en los alumnos (ítem 20).

La combinación entre un cierto platonismo –en lo que se refiere a la existencia de los objetos matemáticos– y un cierto formalismo –en lo que atañe a la organización y presentación de las matemáticas– era un resultado esperado. Esto es lo que, en nuestra opinión, explica que los docentes se manifiesten en desacuerdo con afirmaciones de tipo «intuicionista» o «falibilista» y de acuerdo con afirmaciones de tipo convencionalista. En efecto, los docentes se muestran divididos cuando se habla acerca del principio básico del intuicionismo (ítem 21), ya que parecen estar más de acuerdo cuando este principio se aplica a los números naturales (ítem 22), pero esta aceptación desparece cuando la posición «construccionista» niega la existencia intemporal de los objetos matemáticos (ítem 23). Por otra parte, los docentes están claramente en desacuerdo con una visión empirista radical

TABLA III

Formalismo (enunciado de las preguntas en anexo III)

PREGUNTA	T. Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. acuerdo
14	1	2	1	5	1
15	2	1	0	5	2
16	0	3	2	3	2
17	0	4	1	4	1
18	5	2	3		
19	0	1	1	5	3
20	2	6	2	0	2

de las matemáticas (ítem 12), pero este desacuerdo se reduce a la mitad cuando la tesis anterior se suaviza y se presenta formulada en términos cuasi-empiristas o «falibilistas», como en Lakatos (1981). El peso del formalismo explica, en nuestra opinión, que los docentes se manifiesten claramente de acuerdo con una afirmación de tipo convencionalista (ítem 30) formulada en términos propios de la filosofía de las matemáticas de Wittgenstein (1987).

En cambio, esta mezcla de platonismo y formalismo no les lleva a recusar afirmaciones de tipo «constructivista» (ítems 26, 27 y 28), realizadas en los términos empleados por Piaget (1979) o de Lafoff y Núñez (2000), y con las cuales se muestran muy de acuerdo –incluso más de acuerdo que con las afirmaciones de tipo platonista o formalista. Ocho profesores están de acuerdo con los ítems 26 y 27, y la mitad con el ítem 28.

El análisis de esta parte del anexo III nos llevó a los siguientes resultados:

- *Resultado número diez:* Los docentes no tienen opiniones claras sobre la naturaleza de las matemáticas, más bien hacen suyas una mezcla de diferentes posiciones entre las que predomina una cierta mezcla de platonismo y formalismo.

- *Resultado número once*: La modulación de la enseñanza de las matemáticas que actualmente se realiza en la institución –primero las matemáticas y, después, en cursos posteriores, sus aplicaciones– no es el resultado de una posición meditada y reflexionada acerca de lo que son las matemáticas.

El análisis de las respuestas al anexo III también permite extraer otras conclusiones que pueden ser utilizadas en el seminario previsto para la segunda fase, relacionadas, por ejemplo, con la aplicabilidad y utilidad social de las matemáticas, y con el aprendizaje significativo y la contextualización.

Como puede apreciarse en la tabla IV, los docentes son conscientes de que las matemáticas son una ciencia que se aplica a la realidad y tiene una utilidad social. También se muestran de acuerdo con la afirmación de que esta característica tiene que estar presente en su enseñanza y que no es conveniente que se centre sólo en ellas mismas y permanezca muy alejada de las otras ciencias. Ahora bien, para

TABLA IV
Aplicabilidad y utilidad social de las matemáticas. Grado de acuerdo

PREGUNTA	T. Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. acuerdo
1		2		2	6
2	1	2		2	5
14	1	2	1	5	1
18	5	2	3		
25	0	1	1	6	2
29	0	1	1	2	6

TABLA V

Aprendizaje significativo y contextualización. Grado de acuerdo

PREGUNTA	T. Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. acuerdo
3	5	4	1	0	0
4	5	3	1	0	1
13	0	3	2	3	2
17	0	4	1	4	1
18	5	2	3	0	0
19	0	1	1	5	3
20	2	6	2	0	2

explicar la relación entre matemáticas y realidad se muestran tan partidarios de una explicación de tipo platónico-formalista (ítem 14), como de una explicación de tipo pragmatista (ítem 29).

Por su parte, la tabla V muestra que los profesores son conscientes de la importancia que tiene presentar situaciones contextualizadas para facilitar el aprendizaje del alumno y se manifiestan de acuerdo con las afirmaciones que van en este sentido –sobre todo si se formulan de manera muy general. Esta conclusión es coherente con la buena disposición a incorporar matemáticas contextualizadas detectada tanto en el cuestionario, como en la entrevista.

SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

La segunda fase de la investigación consistirá en un seminario de formación que será coordinado por uno de los investigadores. El seminario se estructurará de la siguiente manera:

- resultados de la investigación didáctica sobre las funciones,
- resultados de la investigación didáctica sobre contextualización y modelización,
- análisis y valoración de diferentes secuencias didácticas que incorporan la «contextualización» y la «modelización» al estudio de las funciones,
- presentación de los resultados de la primera fase de la investigación,
- reflexión colectiva sobre la conveniencia o no de incorporar situaciones contextualizadas a la enseñanza de las funciones
- y, en el caso de llegar a un consenso sobre la necesidad de incorporar la contextualización a la enseñanza actual de las funciones, elaboración de una secuencia de actividades que incorpore la contextualización a la enseñanza de las funciones.

En esta segunda fase, que está en proceso de realización, se pretende primero proporcionar información a los profesores, para después presentar los resultados de la primera fase, y poner en duda su validez dando razones que, como mínimo, obliguen a cuestionar su veracidad. Finalmente, se pedirá a los docentes que

argumenten con el fin de aceptar o recusar sus pretensiones de validez, para, así, poder llegar –o no– a un consenso en el seno la institución. Las sesiones del curso serán grabadas en video.

CONCLUSIONES FINALES

Esta investigación ha permitido obtener resultados teóricos, empíricos y metodológicos. Una de sus principales aportaciones es teórica: el desarrollo de la Teoría de las Funciones Semióticas para poder analizar tanto los objetos matemáticos y didácticos de los profesores, como el cambio en una institución. La primera parte de esta investigación también aporta resultados empíricos importantes:

- Permite afirmar que la enseñanza actual de las funciones en esta institución es formalista y descontextualizada.
- Pone en duda el argumento, considerado válido por algunos docentes, de que la matemática que se enseña en la asignatura «Introducción a las Matemáticas Analizar» puede ser aplicadas posteriormente por el alumno, con cierta facilidad, a situaciones contextualizadas.
- Lo que hace dudosa esta afirmación anterior es que los alumnos fracasan en este tipo de problemas, al igual que los mismos docentes que consideran válido el argumento anterior.
- La mayoría de los docentes tiene buena disposición para incorporar matemática «contextualizada» y «modelizada» al proceso de instrucción del objeto función. Su buena disposición se basa en argumentos emocionales –como que este tipo de situaciones motiva el alumno– y argumentos epistémicos –permite trabajar en situaciones similares a las que requerirán, posteriormente, que el alumno aplique sus conocimientos matemáticos.
- A pesar de la buena disposición manifestada, los docentes consideran que existen dos tipos de problemas a la hora de incorporar la enseñanza contextualizada de funciones. El primero tiene que ver con argumentos cognitivos –como la falta de recursos previos de los alumnos– y el segundo con argumentos «mediacionales» –como la falta de tiempo.
- La enseñanza de las funciones que actualmente se realiza en esta institución –se imparte primero la matemática y, después, ésta se aplica en cursos posteriores– no es el resultado de una posición clara sobre lo que son las matemáticas.
- Los docentes no tienen un punto de vista claro sobre las matemáticas, más bien incorporan en parte los postulados de diferentes posiciones entre las que se aprecia cierto predominio de una mezcla de platonismo y formalismo.

Hay que señalar que algunos de estos resultados son específicos del caso estudiado, pero otros van más allá de él. Se han obtenido resultados metodológicos importantes, entre los que destaca la elaboración del cuestionario de escala valorativa (anexo III) sobre las diferentes maneras de entender las matemáticas y las diferentes maneras de enfocar su enseñanza y aprendizaje derivadas de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

ARAVENA, M.: *Evaluación de proyectos en un curso de álgebra universitaria. Un estudio basado en la modelización polinómica*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2001.

BORBA, M. C.; CONFREY, J.: «A student's construction of transformations of functions in a multiple representational environment», en *Educational Studies in Mathematics*, 31 (1996), pp. 319-337.

BOSCH, M.: *La dimensión ostentiva en la actividad matemática. El caso de la proporcionalidad*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.

BOSCH, M.; ESPINOZA, L.; GASCÓN, J.: «El profesor como director del proceso de estudio: Análisis de organizaciones didácticas espontáneas», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23, 1 (2003), pp. 79-136.

BREIDENBACH, D.; DUBINSKY, E.; HAWKS, J.; NICHOLS, D.: «Development of the process conception of function», en *Educational Studies in Mathematics*, 23 (1992), pp. 247-285.

CHEVALLARD, Y.: «Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12, 1 (1992), pp. 73-112.

— «L'analyse des pratsiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19, 2 (1999), pp. 221-265.

DUBINSKY, E.: «Reflective Abstraction in Advanced Mathematical Thinking», en TALL, D. (ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht, Kluwer, 1991, pp. 95-123.

DUBINSKY, E.; HAREL, G. (eds.): *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy*. Washington D.C, MAA Notes 25, 1992.

DUBINSKY, E.: «Aplicación de la perspectiva piagetiana a la educación matemática universitaria», en *Educación Matemática*, 8, 3 (1996), pp. 24-41.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L.: *Teoría sociológica contemporánea*. Piados, Barcelona, 2001.

FONT, V.: «Representaciones ostensivas que pueden ser activadas en el cálculo de $f\,'(x)$. El caso de la función seno», en *UNO*, 25 (2000), pp. 21-40.

— «Expresiones simbólicas a partir de gráficas. El caso de la parábola», en *Revista EMA*, 6, 2 (2001), pp. 180-200.

— «Matemáticas y cosas. Una mirada desde la Educación Matemática», en *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*. En prensa (2003).

FUENTE DE LA, M.; ARANDA, D.: «Sobre gráficas y funciones en la ESO», en *UNO*, 2 (1994), pp. 109-119.

GARCÍA, F. J.: «Funciones de la calculadora gráfica», en *UNO*, 2 (1994), pp. 103-108.

GARCÍA, M.; LLINARES, S.: «Algunos referentes para analizar tareas matemáticas», en *Suma*, 18 (1994), pp. 13-23.

GODINO, J. D.: «Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 22, 2/3 (2002), pp. 237-284.

GODINO, J. D.; BATANERO, C.: «Significado institucional y personal de los objetos matemáticos», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14, 3 (1994), pp. 325-355.

GODINO, J. D.; BATANERO, C.; FONT, V.: *Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para Maestros*. Granada, Universidad de Granada, 2003.

http://es.groups.yahoo.com/group/edumat-maestros.

GOMEZ, J.; FORTUNY, J.: «Contribución al Estudio de los procesos de modelización en la enseñanza de las Matemáticas en Escuelas Universitarias», en *UNO*, 32 (2003), pp. 7-23.

HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987.

INGLADA, N.; FONT, V.: «Significados institucionales y personales de la derivada. Conflictos semióticos relacionados con la notación incremental», *XIX Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM)*. Boletín núm. 15. Córdoba, 2003, pp. 1-18. http://www.ugr.es/local/jgodino/siidm/boletin15.htm.

JANVIER, C.: «Translation processes in mathematics education», en JANVIER, C. (ed.): *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum AP, 1987, pp. 27-32.

LAKATOS, I.: *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid, Alianza Editorial. 1981.

LAKOFF, G.; NÚÑEZ, R.: *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York, Basic Books, 2000.

LLINARES, S.: «Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación», en *Revista UNO*, 17 (1998), pp. 51-63.

LUHMANN, N.: *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, Anthropos, 1998.

MARCELO, C.: «La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar», en ANDRÉS PREAFÁN, G.; ADÚRIZ-BRAVO, A. (comp.): *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias, 2002, pp. 45-60.

MARTINEZ, M.: *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

MORENO, M.: *El Profesor Universitario de Matemáticas. Estudio de las Concepciones y Creencias Acerca de la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

MORENO Y AZCÁRATE: «Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales», en *Enseñanza de las ciencias*, 21, 2 (2003), pp. 265-280.

NÚÑEZ, J. M.; FONT, V.: «Aspectos ideológicos en la contextualización de las matemáticas. Una aproximación histórica», en *Revista de Educación*, 306 (1995), pp. 293-314.

PIAGET, J. «Los problemas principales de la epistemología de la matemática», en PIAGET, J. (comp.): *Epistemología de la matemática*. Buenos Aires, Paidós, 1979, pp. 147-182.

REEUWIJK, V.: «Las matemáticas en la vida cotidiana y la vida cotidiana en las matemáticas», en *Revista Uno*, 12 (1997), pp. 9-16.

ROMBERG, T.; CARPENTER, T.; FENNEMA, E.: *Integrating research on the graphical representation of functions*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1994.

RUTHVEN, K.: «The influence of graphic calculator use on translation from graphic to symbolic forms», en *Educational Studies in Mathematics*, 21 (1990), pp. 431-450.

SCHÜTZ, A.: *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós, 1993.

SCHWARTZ, B.; DREYFUS, T.: «New actions upon old objects: A new ontological perspective on functions», en *Educational Studies in Mathematics*, 29 (1995), pp. 259-291.

SFARD, A.: «On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin», en *Educational Studies in Mathematics*, 22 (1991), pp. 1-36.

— «Operational origins of mathematical objects and the quandary of reification: The case of function», en DUBINSKY, E.; HAREL, G. (eds.): *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy*. Washington D. C, MAA Notes 25, 1992, pp. 59-84.

SKOVSMOSE, O.: *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education*. Dordrecht, Kluwer A.P., 1994.

SLAVITT, D.: «An alternative route to the reification of function», en *Educational Studies in Mathematics*, 33 (1997), pp. 259-281.

VALERO, P.: «Deliberative mathematics education for social democratización in Latin America», en *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 98, 6 (1999), pp. 20-26.

WITTGENSTEIN, L.: *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Madrid, Alianza Editorial, 1987.

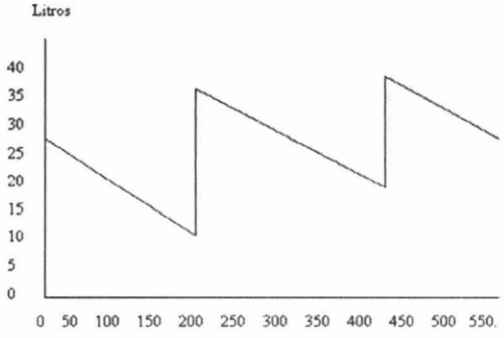
ANEXO I

1) Hemos de cambiar los vidrios de una ventana cuadrada. El precio del vidrio es de 120 Bolívares/ mts^2.

a) Cuánto costará el vidrio de una ventana cuadrada que mide 7 metros de lado? ¿Y cuál será el costo para una ventana de 5 metros de lado?
b) Elabora una tabla ordenada de valores que relacionen el costo de la ventana con la longitud del lado de la ventana.
c) Diseña una fórmula que te permita calcular directamente el costo de la ventana conociendo la longitud del lado de la ventana.
d) Traza la gráfica correspondiente. ¿Qué tipo de gráfica obtienes? ¿Por qué?
e) ¿Qué opinas acerca de este tipo de problema?
f) ¿En que lugar del currículo de la asignatura crees que se podría colocar?
g) ¿Crees que este tipo de problema sería de utilidad para los alumnos?
h) ¿Qué aspecto novedoso, según tu opinión, presenta este tipo de problemas con relación al programa de la asignatura?
i) ¿Qué dificultades crees podrían presentarse con la incorporación de este tipo de problemas al currículo de la asignatura?

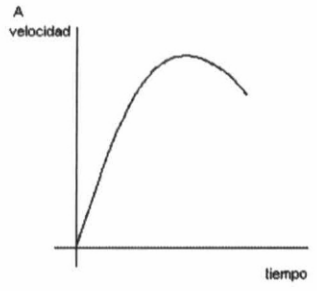
- Relacionadas con el alumno
- Relacionadas con la asignatura
- Relacionadas con la organización de la Cátedra

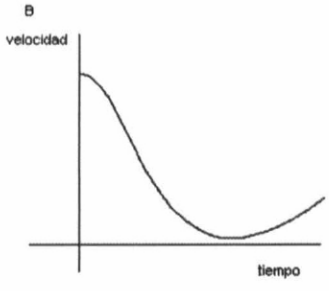
2) La gráfica representa la cantidad de gasolina que hay en el depósito de un automóvil durante un viaje.



a) ¿Cuántos litros hay en el depósito en el momento de la salida? ¿Y en el de llegada?
b) ¿En qué kilómetro se le colocó gasolina al tanque?
c) ¿Cuántos litros consumió durante el viaje?
d) ¿La gráfica observada la consideras una función? ¿Por qué?
e) Construye otro gráfico, buscando otra variable para el eje de las abscisas, relacionada con la situación de manera que la gráfica obtenida sea una función.
f) ¿Qué diferencia hay entre este gráfico y el anterior?
g) ¿Qué opinas acerca de este tipo de problema?
h) ¿Lo utilizarías en el programa de la asignatura «Introducción a la Matemática»?
i) ¿En qué lugar del currículo de la asignatura crees que se podría colocar?

3) Queremos representar una gráfica para describir la variación de velocidad que experimenta una pelota de baloncesto en un lanzamiento de tres puntos, desde el momento en que sale de las manos del jugador hasta que llega a la canasta.





a) ¿Cuál de las dos gráficas siguientes crees que es más correcta? ¿Por qué?
b) ¿Cuál crees sea la gráfica que escogen los alumnos?
c) Crees que una gran mayoría de tus alumnos acertaría la respuesta más apropiada en un:

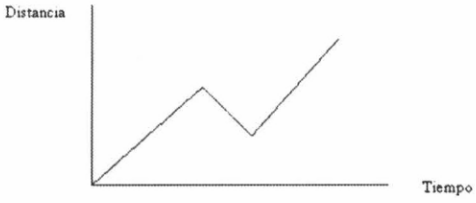
El 100%	
Menos de 100% pero más de 50%	
Menos de 50% pero más de 25%	
Menos de 25% pero más de 10%	
Menos de 10%	

d) ¿Por qué crees que los alumnos harían esta elección?

4) a) Lee con atención el siguiente diálogo y señala qué alumno no ha contestado bien la pregunta formulada y cuál es la causa de su error.

Una profesora imaginaria presenta una gráfica a sus alumnos y les plantea la siguiente pregunta:

Profesora: ¿Pueden decirme qué creen que representa la gráfica?



Respuesta de los alumnos:

Alberto: Que subes a una montaña, a continuación bajas un poco y después vuelves a subir.
Ramón: Que sales de un punto, tuerces dos esquinas y después sigues adelante.
Ana: Sales de un punto, al cabo de un rato vuelves hacia atrás un momento y después te alejas de nuevo del punto de salida.

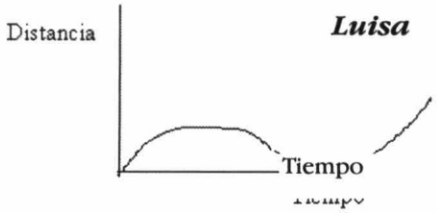
b) ¿Cuál, según tu criterio, es la interpretación más apropiada de la gráfica? ¿Por qué?
c) ¿Cómo han interpretado la gráfica los alumnos que responden incorrectamente?

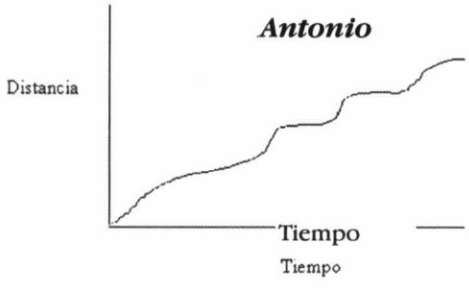
5) Luisa y Antonio explican su camino al trabajo

Luisa: He venido en moto, pero a medio camino me he dado cuenta de que me había dejado unos documentos y

he vuelto a buscarlos. Después he tenido que darme prisa para poder llegar puntal.

Antonio: Mi padre me ha traído en su carro. Al principio el tráfico era fluido pero después nos hemos encontrado con sinfín de semáforos en rojo.





a) ¿Según tu opinión, crees que las gráficas anteriores traducen el camino al trabajo de Luisa y Antonio?
b) ¿Este tipo de actividades te parece interesante? ¿Qué aspecto novedoso introducen?
c) ¿Qué dificultades crees podrían presentarse con la incorporación de este tipo de problemas al currículo de la asignatura?

- Relacionadas con el alumno
- Relacionadas con la asignatura
- Relacionadas con la organización de la Cátedra

6) Un Paracaidista salta del avión en caída libre durante un tiempo, después del cual abre su paracaídas. La siguiente tabla representa las distancias del hombre al avión cada medio segundo.

Tiempo (s)	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Distancia al avión (m)	0	1	4	9	16	25

(sigue)

(continuación)

Tiempo (s)	3	3,5	4	4,5	5	5,5
Distancia al avión (m)	36	42	46	49	52	55

a) Elabora una gráfica que describa el movimiento graduando el eje de ordenadas de manera que la separación entre las marcas represente 5 metros; y el eje de abscisas de manera que la separación entre las marcas represente 0,5 segundos.
b) ¿En qué instante abrió el paracaídas?
c) ¿Cómo explicas que la gráfica vaya subiendo si el hombre va cayendo?
d) ¿Crees posible que, problemas como este, tengan cabida en el programa de la asignatura «Introducción a la Matemática»?
e) ¿Esta forma de enfocar la asignatura te parece interesante?
f) ¿Qué aspecto novedoso, introducen al programa actual?
g) ¿Qué dificultades crees podrían presentarse con la incorporación de este tipo de problemas al currículo de la asignatura?

- Relacionadas con el alumno
- Relacionadas con la asignatura
- Relacionadas con la organización de la Cátedra

h) ¿Qué contenidos se le debería agregar o quitar al currículo actual para incorporar este tipo de problemas?

7) a) La altura y el peso de cinco estudiantes se reflejan en la tabla siguiente:

Altura (cm)	160	165	180	170	170
Peso (Kg)	55	56	70	68	80

Traza la gráfica que te permita relacionar la altura con el peso.

b) La relación entre la edad de Juan y su peso aparece en la siguiente tabla:

Edad (años)	10	12	14	16	18
Peso (Kg)	40	45	48	50	52

Elabora la gráfica que relaciona la edad con el peso de Juan.

c) Observa detenidamente las actividades de los dos apartados anteriores ¿En qué unidad programática del currículo se pueden colocar y qué tema específico del programa crees que traten?

d) ¿Qué opinión te merecen este tipo de problemas?

f) ¿En que lugar del currículo de la asignatura crees que se podrían colocar?

g) ¿Crees que este tipo de problemas pueden ser de utilidad para el aprendizaje de algún contenido de la asignatura «Introducción a la Matemática»?

8) El precio de venta de la leña en un almacén es de:

a) Traza la gráfica de la Función. ¿ Es continua? ¿Por qué?

b) ¿Cuánto costará la compra de 35 Kg., de 60 Kg. y de 120 Kg. de leña?

c) Escribe una fórmula que te permita determinar el costo de la compra según la cantidad que quieras comprar.

d) Después de mirar los precios, una persona que necesitaba comprar sólo 45 Kg de leña decide comprar 51 Kg. de leña. ¿Por qué crees que ha hecho esto?

CANTIDAD COMPRADA EN (KG)	**Precio por Kg. (Bs./Kg.)**
Menos de 50	12
Más de 50 y menos de 100	10
Más de 100	8

e) ¿Qué opinión tienes en referencia a este tipo de problema?

f) ¿Crees que serían de utilidad para el aprendizaje de algún contenido de la asignatura «Introducción a la Matemática»?

g) ¿En que parte del programa lo colocarías?

ANEXO II

Guión de la entrevista semi-estructurada:

- ¿Qué grado de dificultad crees que tienen para los alumnos estos problemas?
- ¿Cuáles crees que son las dificultades que tendrán los alumnos para resolverlas?
- ¿A pesar de las dificultades que has comentado, crees que son lo suficientemente interesantes como para incluirlos en el currículum?
- ¿Crees qué el grado de dificultad sea un obstáculo para introducir este tipo de problemas?
- ¿Crees qué es factible introducir de manera sistemática estos problemas en el currículum de la asignatura? ¿Por qué?
- ¿Qué unidad o aspecto del programa de la asignatura se puede suprimir para dar cabida a este tipo de problemas?
- ¿Crees que con este tipo de matemáticas contextualizadas los alumnos harán preguntas del tipo: Para qué sirve esto?
- ¿Te parece que esta forma de aprendizaje de la matemática puede ser más interesante y agradable para los alumnos?
- ¿Ya conocías esta forma de trabajar las matemáticas o te resulta novedosa?
- Califica, según tu opinión, cada apartado de los ocho problemas con la siguiente escala: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

ANEXO III

A continuación se te ofrecen una serie de enunciados, indica tu grado de aceptación, en cada caso, según el siguiente convenio:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

1. Las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos (hechos, reglas, fórmulas y procedimientos) socialmente útiles.
2. Las matemáticas son esencialmente una manera de razonar y resolver problemas.
3. Se supone que las matemáticas no tienen que tener significado.
4. Las matemáticas implican principalmente memorización y seguimiento de reglas.
5. El conocimiento matemático esencialmente es fijo e inmutable.
6. Las matemáticas están siempre bien definidas, no están abiertas a cuestionamientos, argumentos o interpretaciones personales.
7. La habilidad matemática es esencialmente algo con lo que se nace o no se nace.
8. Los matemáticos trabajan típicamente aislados unos de otros.
9. Los objetos matemáticos son entidades ideales existentes objetivamente, diferentes de los árboles, sillas, etc., que podemos intuir merced a una cierta facultad intelectual.

10. Los problemas que originaron las teorías matemáticas, si bien fueron importantes en su momento, no deben jugar después ningún papel importante en su organización.
11. Las representaciones de los objetos matemáticos son secundarias y relativamente «neutras» ya que en definitiva son diferentes maneras de representar objetos matemáticos «ahistóricos».
12. Las matemáticas es una ciencia que depende de las «cosas» como los árboles, sillas, etc. exactamente igual a como dependen de ellas las ciencias experimentales.
13. En la enseñanza de las matemáticas hay que rechazar la manipulación formal de símbolos escritos en beneficio de las experiencias físicas subyacentes que les correspondan. Sólo éstas pueden dar sentido a las manipulaciones simbólicas y proporcionar un significado intuitivo a las conclusiones que se obtengan.
14. Las matemáticas son verdades que no dependen de la experiencia, aunque la experiencia puede ser muy útil para descubrirlas.
15. Las dificultades que se producen en el aprendizaje de las matemáticas son causadas, básicamente, por las presentaciones defectuosas de la matemática preuniversitaria (definiciones poco precisas, conceptos no suficientemente generales, demostraciones poco rigurosas, etc.) que inducen en el alumno una concepción confusa de la matemática por la ausencia de una estructura deductiva rigurosa.
16. Las matemáticas que se presentan como unos conocimientos terminados y organizados deductivamente permiten poner de manifiesto al alumno la ordenación lógica de la materia, pero, al presentar el producto terminado, impeden la acción, las conjeturas, la imaginación, la aplicación a situaciones de la vida cotidiana, etc.
17. Para comprender un concepto matemático, son necesarias situaciones de referencia no matemáticas que le den sentido.
18. Conviene presentar unas matemáticas centradas sobre ellas mismas y muy alejadas de las otras ciencias.
19. Si los textos didácticos ofrecen pocas situaciones no matemáticas que permitan a los alumnos conocer la aplicación de las matemáticas a la realidad, se facilita preguntas del tipo «esto para qué sirve».
20. Conviene presentar los conceptos matemáticos de la manera más general posible y separados de los contextos que les dan sentido, para así evitar las dificultades de comprensión que la presentación contextualizada pudiese producir.
21. Estás de acuerdo con el principio de construcción o de constructibilidad, que es el principio básico del intuicionismo matemático, el cual afirma que la matemática es el estudio de un cierto tipo de construcciones mentales.
22. Los números naturales se construyen inmediatamente en la mente del sujeto y su verdad se basa en la evidencia de la intuición.
23. Los objetos matemáticos son construcciones y no existen en un mundo intemporal, sólo son

construcciones mentales materializadas en signos.

24. Las matemáticas es una ciencia que presenta las mismas características que las ciencias empíricas. Es decir, que también son falibles, y que también se desarrollan gracias a la crítica y a la corrección de teorías que nunca están enteramente libres de ambigüedades y en las que siempre cabe la posibilidad de error o de omisión.
25. Se debe enseñar las matemáticas a partir de la resolución de problemas y hacer ver a los alumnos que las matemáticas se pueden aplicar a situaciones de la vida real.
26. La esencia del pensamiento matemático es la universalidad y la necesidad, y cualquier sujeto, como resultado del proceso evolutivo de especie, está biológicamente preparado para desarrollar un pensamiento matemático universal y necesario.
27. El conocimiento matemático es una construcción que no es una invención ni un descubrimiento. Pero que, en cierta manera, esta construcción tiene algo de descubrimiento, ya que, como resultado de un proceso evolutivo de la especie, todos estamos en condiciones de construir el mismo conocimiento; y también hay algo de invención porque las construcciones matemáticas pueden ir en distintas direcciones.
28. Las matemáticas son el resultado de la experiencia humana pero no es el resultado de puras convenciones sociales, ya que por razones de tipo evolutivo todos desarrollamos los mismos mecanismos cognitivos de los que surgen las matemáticas.
29. Las matemáticas son un producto histórico que se consideran universales y necesarias porque han resultado útiles para organizar nuestro conocimiento de las «cosas» de nuestra experiencia.
30. La verdad, certeza o «necesidad» matemática no es más que el «estar de acuerdo» con el resultado de seguir una regla que forma parte de las prácticas matemáticas.

CULTURAS DE ENSEÑANZA Y ABSENTISMO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESTUDIO DE CASOS EN LA CIUDAD DE BARCELONA

MARIBEL GARCÍA GRACIA*

RESUMEN. El articulo examina el fenómeno del absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en institutos ubicados en zonas socialmente desfavorecidas y presenta algunos resultados sobre sus dimensiones, y las similitudes y diferencias existentes entre las prácticas pedagógicas de los centros estudiados. La investigación desarrolla parte de una tesis doctoral que analiza las prácticas y los discursos sobre el absentismo en la enseñanza primaria y secundaria, y que fue presentada en el Departamento de Sociología de la UAB bajo el título «Absentismo escolar en zonas socialmente desfavorecidas. Estudio de casos en la ciudad de Barcelona». En este contexto, se parte de una revisión de la contribución de B. Bernstein y de A. Hargreaves para desarrollar una tipología propia de culturas de enseñanza que constituye un recurso heurístico para la interpretación de las diferencias observadas entre los centros.

ABSTRACT. The article examines school absenteeism in Compulsory Secondary Education in educational establishments of socially disadvantaged areas, and provides some of the outcomes related to its magnitude, and the similarities and differences found in the pedagogical practices of the establishments under study. This research project is part of a PhD thesis on the practices and discourses on absenteeism in Primary and Secondary Education. It was presented at the Department of Sociology of the Autonomous University of Barcelona (UAB) under the title «School absenteeism in socially disadvantaged areas. Case studies in the city of Barcelona». In this context, the starting point is a revision of the contributions made by B. Bernstein and A. Hargreaves to implement a specific typology of the cultures of teaching, which is a heuristic resource to interpret the differences observed among the educational establishments.

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 347-374
Fecha de entrada: 22-09-2003 Fecha de aceptación: 19-01-2004

UN NUEVO CONTEXTO PARA UNA VIEJA PROBLEMÁTICA

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años de edad está comportando importantes retos educativos para una fracción de jóvenes, antes excluidos del sistema escolar, que manifiesta comportamientos de desafección y absentismo escolar recurrente. No obstante, las situaciones de absentismo no son nuevas, el absentismo escolar es un fenómeno secular e histórico[1]. Con todo, este rechazo inicial a la escuela no fue muy duradero, pero si suficiente como para pensar que el absentismo escolar es concomitante al proceso de extensión de la escolarización obligatoria. Pero, a pesar del carácter secular del absentismo, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente y su interpretación requiere de una perspectiva socio-histórica, pues su génesis y su desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y el desarrollo de los sistemas educativos modernos[2]. Esta perspectiva permite comprender cómo aparece la preocupación social por la escolarización obligatoria y cómo ha ido variando el fenómeno a lo largo del tiempo.

El abandono, el absentismo y la desmotivación escolar se han convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos –como Francia, Bélgica, Reino Unido o Alemania–, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores. Como se señala en un reciente estudio realizado en Francia (Glasman, 2003)[3], a menudo, estos problemas se asocian en los discursos a ciertos jóvenes procedentes de barrios deprimidos y con altas tasas de concentración de población inmigrada. Estos problemas escolares y sociales son reveladores de

(1) A pesar que la historiografía existente no permite afirmar taxativamente esta proposición, parece ser que, como señala F. Ortega, la extensión de la escolarización obligatoria a toda la población –objetivo de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX– no se produjo sin resistencias. Por una parte, movimientos políticos como el anarquismo veían en la escuela pública un instrumento al servicio de los intereses de la burguesía destinado a producir resignación y sumisión. Por otra, los padres se negaban a asumir el coste de oportunidad que representaba la escolarización de sus hijos y a dejar en manos del Estado una función que, hasta el momento, había sido de su competencia. Y, además, hay que tener en cuenta el amplio movimiento de auto-instrucción desarrollado entre la clase trabajadora. Tal y como refiere F. Enguita, *«lo que normalmente sabemos o leemos del movimiento obrero ante la educación es que siempre ha pedido más escuelas, un acceso más grande a las escuelas existentes, etc, pero hay información suficiente como para pensar que, antes de la identificación de la clase obrera con la escuela como instrumento de mejora social hubo un amplio movimiento de auto- instrucción»* (F. Enguita, 1991, p. 273).

(2) Para una información más detallada sobre la institucionalización de la escolarización obligatoria, véase F. O. RAMÍREZ; M. J. VENTRESCA: «Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», en *Revista de Educación*, 298 (1992), pp. 121-39.

(3) Recientemente, en Francia, dada la insuficiencia de estudios previos objetivos y científicos que abordaran la problemática, el Ministerio de Juventud, Educación Nacional e Investigación ha desarrollado –dentro del programa interministerial– una serie de estudios sobre los procesos de «desescolarización». Una síntesis de los resultados de estos estudios puede verse en D. GLASMAN: «Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation», en *VEI-Enjeux*, 132 (abril 2003). Los informes finales de los trece estudios que componen el programa interministerial pueden consultarse en http://cisad.adc.education.fr/desescolarisation

algunos dilemas y cuestiones no resueltos por la escuela de masas.

En todos los sistemas educativos occidentales, la consolidación de la escuela de masas viene acompañada de un aumento de la demanda de educación[4], e implica un cambio substancial en la significación social del absentismo, el fracaso y el abandono escolar. *La prolongación y una mayor complejidad de los itinerarios formativos de los jóvenes otorgan una nueva significación social al absentismo, el abandono precoz y el fracaso escolar en los niveles inferiores de la enseñanza, da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes*[5]. Las repercusiones sociales del absentismo y el abandono son múltiples: representan una dificultad para la adquisición de conocimientos básicos y suponen la exclusión de la formación postobligatoria. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes se incorporan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, una señal negativa que coloca a este colectivo en una situación de vulnerabilidad laboral y social. Las trayectorias de desafección, absentismo y abandono escolar tienen también importantes repercusiones en la auto-estima y en la construcción de la identidad social de los jóvenes, pues el fracaso escolar tiende a ser percibido como una característica intrínseca del sujeto (psicologización y patologización de las situaciones de absentismo, desafección y abandono escolar). La psicologización de estas situaciones contribuye a que algunos alumnos absentistas justifiquen su actitud ante la escuela como una «opción personal», «libremente escogida», cuando a menudo se trata de una anticipación realista de las dificultades diarias en un contexto en el que otros jóvenes ya han interiorizado el discurso «meritocrático» de la escuela. Es importante entender que las trayectorias de desafección y abandono escolar contribuyen a que la construcción de la identidad psicosocial del adolescente se defina en negativo. Evidentemente, este fenómeno depende de factores externos, como el origen social, los procesos de socialización familiar, el grupo de iguales, los condicionantes sociales y culturales... pero también de las percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado y del tipo de orientación escolar recibida.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El absentismo escolar puede ser considerado como una de las contradicciones intrínsecas a los sistemas educativos modernos y plantea interrogantes sobre las prácticas escolares, el modelo de escuela y las políticas educativas, particularmente en lo relacionado con la política de educación compensatoria en entornos sociales de marginación y desigualdad social. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de la investigación ha sido conocer cómo los centros escolares intervienen cuando se producen situaciones de absentismo, en un intento de realizar

(4) Si bien esto no implica la desaparición de las segmentaciones sociales en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, ya que los abandonos del sistema educativo se continúan produciendo a todos los niveles, aunque en menor grado.

(5) J. CASAL; M. GARCÍA; J. PLANAS: «Las reformas en los dispositivos de formación en la lucha contra el fracaso escolar y social en Europa», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 301-318.

una aproximación a sus dimensiones, sus discursos y sus prácticas. La elección de los centros, ubicados en barrios deprimidos, responde a un criterio de homogeneidad, tanto en lo referente a las características socioeconómicas y urbanísticas, y al ámbito territorial, como en lo que atañe a las características del alumnado y de los centros escolares, ya que todos ellos son de titularidad pública. Esta homogeneidad permite analizar posibles diferencias y similitudes en las prácticas pedagógicas que se adoptan ante el absentismo. La recogida de información ha sido realizada mediante entrevistas semi-estructuradas a los equipos directivos, tutores y coordinadores pedagógicos de los centros escolares (véase anexo I)[6]. La información se complementa con datos cuantitativos sobre el absentismo para las variables clásicas: sexo, etnia, nivel académico y frecuencia de las ausencias. La información referente a la última variable se extrae de las hojas de registro de asistencia en aquellos centros donde éstas se emplean como forma de control, o se obtiene de los tutores de curso, mediante una ficha previamente elaborada a tal efecto[7]. Estas entrevistas se complementan con el estudio de los protocolos y otros documentos técnicos elaborados específicamente por los centros o los responsables técnicos del municipio y de las zonas estudiadas.

En total, se han realizado 28 entrevistas en centros escolares. Éstas se complementan con las que, según el método de triangulación, se han efectuado a los técnicos de educación de las áreas objeto de estudio (5 entrevistas), a los responsables de los servicios sociales implicados en los programas de absentismo de estas zonas y a los educadores sociales que trabajan en dichos centros (11 entrevistas)[8]. Las informaciones obtenidas han sido analizadas mediante un programa de análisis textual denominado Atlats.ti, que ha permitido categorizar y clasificar la información obtenida en las entrevistas de acuerdo con los temas contemplados en los guiones, así como indexar contenidos, ideas y significados mediante un proceso de codificación abierta. Las entrevistas han sido fragmentadas en un total de 3.457 citas textuales y 581 códigos iniciales, algunos de los cuales han sido posteriormente reducidos.

El estudio opta por combinar la recogida de informaciones cuantitativas –particularmente las que guardan relación con las dimensiones del absentismo– y cualitativas –las referidas a los discursos y las prácticas de intervención en los centros. El análisis cualitativo de las respuestas institucionales ante el absentismo se ha desarrollado a partir de unos ejes teóricos de clasificación y diferenciación entre centros diseñado para ello. No

(6) Se ha estudiado la totalidad de centros públicos de primaria y secundaria de las zonas seleccionadas, es decir, nueve institutos de secundaria y un total de diecinueve centros de primaria ubicados en el mismo territorio y a los cuales estaban adscritos los institutos. No obstante, el presente artículo únicamente expone los resultados relativos a los centros de secundaria.

(7) Los datos recogidos son del curso 1999-2000 y han sido actualizados para el curso 2000 a fin de disponer –de acuerdo al ritmo de implementación de la reforma LOGSE– de informaciones para todos los cursos, incluido el cuarto curso de la ESO.

(8) Las informaciones obtenidas se complementan con un estudio pormenorizado de la normativa escolar y de la ley de bases de régimen local relativo a cuestiones relacionadas con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, así como con alguna entrevista realizadas a personas que desempeñan su labor en el ámbito de la política, y entre las que cabe citar al responsable del cuerpo de inspectores del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

obstante, una de las dificultades que encontramos a la hora de llevar a cabo el análisis tiene su origen en el hecho de que no siempre las variables y los indicadores se asocian a una única dimensión. También era difícil identificar qué variables e indicadores eran más pertinentes para la clasificación de los centros. Se ha procedido a un proceso de «deconstrucción» y reconstrucción de los discursos que ha permitido su re-contextualización en una unidad discursiva más amplia, que les confiere significado. Se ha contemplado simultáneamente un conjunto de variables para la identificación de los ejes, lo cual hace más complejo el análisis, pero confiere una mayor coherencia interna a la interpretación. Para una mejor comprensión de las dimensiones y los ejes analizados, véase la representación de los mismos que aparece en el anexo-cuadro III. Los ejes han sido definidos en función de tres campos: el *«campo pedagógico»*, el *«campo competencial»* y el *«campo ideológico»*. Este último está relacionado únicamente el análisis de los discursos sobre absentismo.

Las prácticas de intervención que se adoptan ante el absentismo han sido definidas basándose en cuatro ejes que permiten diferenciar las prácticas proactivas de las reactivas, establecidas como tipos ideales en términos «weberianos» (véase anexo, cuadro IV). Se considera que la práctica de un centro es proactiva cuando dicho centro:

- tiene instituidos criterios de intervención ante el absentismo –acerca del operativo a implementar, el control y el registro (visibilidad)– que permiten una intervención inmediata e individualizada,
- desarrolla prácticas pedagógicas de atención a la diversidad del alumnado que facilitan la integración en el aula y favorecen la transición de la enseñanza primaria a la secundaria,
- lleva a cabo actuaciones específicas a fin de que reincorporar al alumnado al aula –es decir, prácticas de atención a la heterogeneidad del alumnado–,
- interviene de manera inmediata cuando se producen situaciones de absentismo,
- adopta medidas preventivas, y
- colabora con otras agencias de control simbólico para desarrollar un trabajo en red, imbricado en el territorio, en el que intervienen también los centros de enseñanza primaria, los servicios sociales y otros servicios educativos como los Equipos de Asesoramiento Pedagógico, el Servicio de Compensatoria, la Inspección Educativa, los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia...

Por otra parte, la práctica de un centro se considera reactiva en aquellos casos en que se caracteriza por:

- la ausencia de criterios de intervención ante el absentismo,
- la omisión de determinadas ausencias, un bajo control y registro –que contribuye a su invisibilidad–,
- las intervenciones dilatadas y las respuestas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado,
- la propensión a la segregación,
- la ausencia de respuestas pedagógicas ante el absentismo recurrente,
- las prácticas de derivación, y
- el hecho de considerar a otras agencias y, en particular, a los servicios sociales, como algo ajeno a su ámbito de actuación.

Por último, cabe señalar que las culturas de enseñanza dominantes de cada centro han sido el recurso heurístico utilizado para la interpretación de las diferencias entre los distintos institutos de secundaria, tal y como se describe a continuación.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA INTERPRETACIÓN DEL ABSENTISMO

LA DIMENSIÓN SOCIO-GENÉTICA Y PSICO-GENÉTICA DEL ABSENTISMO

El absentismo es concebido por las administraciones educativas como un dato de *stock* ausente de las informaciones estadísticas regulares, y tiende a ser considerado un fenómeno estático, de carácter sincrónico, y se obvia su dimensión sociocultural, institucional y biográfica. La aproximación al fenómeno en términos heurísticos requiere una perspectiva diacrónica, que tome en consideración su dimensión y su origen social y psicológico. Su dimensión social está determinada por su origen histórico, y no puede disociarse del desarrollo de la escuela de masas y del proceso que ha conducido a la escolarización obligatoria, tal y como hemos señalado en la introducción de este articulo. Como proceso social, el absentismo escolar es reflejo de las desigualdades sociales. En este sentido, los procesos de diferenciación social y escolar contribuyen a que el sujeto pedagógico adopte diferentes estrategias a la hora de posicionarse frente a la cultura escolar, y algunas de ellas se traducen en prácticas absentistas recurrentes y crónicas[9]. No obstante, cabe evitar planteamientos deterministas, ya que no todos los jóvenes que provienen de entornos sociales depauperados desarrollan estas actitudes ante la escuela. Sin embargo, la respuesta de algunos a las dificultades objetivas que la escuela les plantea se caracteriza por la desafección escolar y el absentismo (Bourdieu, 1977).

En la investigación empírica –particularmente en la realizada en países anglosajones–, se tiende a primar un enfoque basado en el análisis sistémico de los contextos personales, familiares y escolares en los que se produce el absentismo que considera la influencia de variables socioeconómicas (la precariedad económica y la marginación social), tal y como queda reflejado en Reid (1982) y otros. Otros estudios ponen de manifiesto que la importancia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse como consecuencia de la concentración de alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas, aunque los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados[10]. Si bien, dado el capital cultural de sus familias, es más fácil para el alumnado proveniente de un medio social favorecido adaptarse a los criterios escolares (Duru-Bellat y Van Zanten, 1992), algunas investigaciones muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. Las experiencias escolares son uno de los grandes factores que permiten

(9) En este sentido, la irreversibilidad del absentismo en las trayectorias escolares de adolescentes puede variar notablemente en función de si pertenecen a familias de clase media o de clases populares provenientes de entornos sub-integrados.

(10) Para una información más detallada véase C. BLAYA: *Absentéisme des eleves: recherches Internationales et politiquees de prévention.* Documento policopiado. Informe de investigación, PIREF, 2003.

predecir el absentismo y el abandono. En este sentido, la escuela puede ser un factor que proteja del ausentismo o aumente el riesgo de padecerlo: el clima y la organización escolar pueden, asimismo, influir en el absentismo.

El absentismo escolar tiene también una dimensión psicológica y biográfica. Como fenómeno, el absentismo está vinculado a la realidad inmediata del joven, a percepciones sociales que son significativas para él y orientan su conducta, a la influencia del grupo de iguales, a la forma subjetiva en que vive su escolarización, a la existencia de dificultades familiares (marginación, movilidad laboral de las familias, situaciones de desestructuración, precariedad extrema, etc.), a la identificación o al rechazo del mundo escolar, al estatus particular del joven en el seno de su grupo doméstico, a su posición en el seno del grupo de iguales, a la reinterpretación de su propio absentismo, a la experiencia de escolarización previa, etc. En definitiva, analizar el fenómeno del absentismo requiere un planteamiento *holístico* que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares, así como la adopción de una perspectiva micro-sociológica e interactiva que permita la comprensión de los procesos. Contra los supuestos de la «*teoría del handicap*», el absentismo escolar no es ni una situación de partida –una característica consubstancial de determinados individuos, grupos sociales o étnicos–, ni de llegada –el punto final del proceso de escolarización[11]. El absentismo escolar es un fenómeno dinámico y cambiante. Como proceso, el absentismo expresa una gradación de situaciones que se inician de maneras diversas y se insertan en la trayectoria biográfica del alumno, aunque no para siempre, ya que evolucionan con el paso del tiempo hasta dar lugar a nuevas situaciones: el abandono escolar y la inserción laboral, el desarrollo de conductas para-delictivas, el reingreso en el sistema educativo e, incluso, la adquisición de estatus de adultez por otros medios, como ocurre con una buena parte de chicas de origen gitano que abandonan prematuramente la escuela para casarse.

UN PROCESO HETEROGÉNEO E INTERACTIVO

El absentismo escolar es un fenómeno heterogéneo e interactivo[12]. La variabilidad de significaciones se traduce en unas

(11) No hay que perder de vista los elementos estructurales objetivos de la diferenciación cultural (subcultura de clase o étnia), es decir, el carácter primordial de las desigualdades socioeconómicas y de las desigualdades entre escuelas y territorios derivadas de la existencia de una doble red escolar favorecida por las políticas educativas que permiten que, en cierto modo, algunas escuelas se transformen en guetos, mientras que otras seleccionan al alumnado. Contra el paradigma hiperculturalista (hiper-relativismo cultural) que interpreta que el absentismo escolar es consecuencia de un «choque cultural» entre el universalismo de la escuela y el particularismo de determinados grupos étnicos, y sitúa el dilema en la ausencia de un planteamiento multiculturalista de la escuela, la perspectiva aquí adoptada sitúa el fenómeno en un contexto social y político más amplio que transciende el enfoque culturalista.

(12) El carácter extremo de los condicionantes del medio familiar y del entorno social sería el origen de esta homogeneidad y tendría el efecto de nivelar las diferencias de identidad y trayectoria individual de existentes entre estos niños y jóvenes. R. Lucchini hace, en relación a los niños de la calle, una observación interesante que sirve también para ilustrar el discurso dominante sobre el absentismo: cuando señala que el niño es percibido como «una víctima del medio

diversidad de trayectorias de absentismo que requiere estrategias de intervención diferenciadas. Como proceso interactivo, el absentismo constituye una respuesta activa a un determinado contexto educativo. Algunas actitudes de absentismo se encuentran asociadas a los procesos de diferenciación y segregación de la cultura escolar, o son expresión o producto de una subcultura específica, de la influencia del grupo de iguales sobre la construcción de la identidad escolar y social del adolescente, etc. Las trayectorias de absentismo escolar tienen una dimensión activa e interactiva en su producción y desarrollo, constituyen una respuesta del sujeto ante la escuela, condicionada, a su vez, por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y por las trayectorias escolares previas. Asimismo, estas experiencias pueden tener diferentes implicaciones en función de las trayectorias y expectativas escolares del joven y de su familia: hay carreras de absentismo largas y complejas, como también las hay cortas y poco comprometidas[13].

UN PROCESO DETERMINADO DESDE EL ÁMBITO INSTITUCIONAL Y POLÍTICO

Lejos de considerar el absentismo escolar desde la *teoría del handicap* o desde una *perspectiva hiperculturalista*, el enfoque adoptado considera los procesos institucionales que contribuyen a su génesis y desarrollo. La institución escolar actúa y genera, en un proceso interactivo, expectativas desiguales sobre el alumnado, y contribuye, de este modo, a la estigmatización y el etiquetaje de algunos estudiantes (Rist), lo que fomenta las actitudes de absentismo. Lejos de determinismos estructuralistas, la institución escolar puede jugar, en lo que respecta a los procesos de desafección y absentismo, un papel proactivo o reactivo: determinadas

---

o un peligro para el orden público. En ambos casos, es considerado únicamente como un objeto a penalizar, pero nunca como un sujeto con identidad personal, en medio de una cultura específica y con una autonomía propia» (Lucchini, 1999, p. 14).

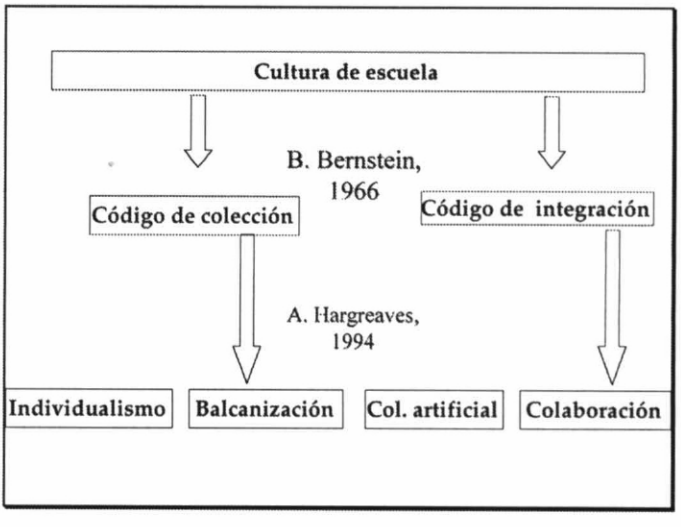
(13) Las diferentes actitudes ante la escolarización han sido expuestas a lo largo de la tesis doctoral referida a fin de desarrollar la hipótesis de la existencia de perfiles diferenciados en el alumnado absentista. La tipología desarrollada parte de las aportaciones clásicas de Merton y de las topologías de actitudes del alumnado, pero se inscribe en un paradigma crítico y de conflicto. Algunos de ellos, como P. Willis, se centran en las actitudes extremas –pro y anti-escuela–; otros establecen topologías similares en función del ritmo de aprendizaje y el rendimiento (Hargreaves, 1967); y otros autores establecen una clasificación tripartita a partir de criterios relacionados no con las actitudes en el aula, sino con las trayectorias seguidas por los jóvenes –LARKIN: *Suburban Youth in cultural crisis.* Nueva York, Oxford Universitu Press, 1979; WILLMOTT P.: *Adolescents boys in East London. Harmonds worth Penguin* (1969), entre otros. Autores como Ball utilizan una clasificación cuatripartita (BALL, S. J.: *Beachside Comprehensive: A case study of secondary Schooling.* Londres, Cambridge University Press, 1981), en función de las formas de estar en la escuela: a favor o en contra. Según Ball, existen dos variantes de la actitud pro-escuela –de apoyo y de instrumentalización– y dos variantes de la actitud anti-escuela –pasividad y rechazo–. Hargreaves (1979), por su parte, distingue entre alumnos comprometidos, instrumentalistas, indiferentes y opositores. De forma similar, F. Enguita diferencia entre actitudes de adhesión, acomodación, disociación, rechazo y compensación –esta última actitud incorporada por el autor es considerada una estrategia particular de defensa ante una posición subordinada en otra esfera o institución.

formas de control y sanción pueden acentuar el etiquetaje, recrear el absentismo y hacerlo crónico, mientras que las prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras pueden disminuir la influencia de los procesos de desmotivación y desafección escolar.

Las aportaciones teóricas de B. Bernstein permiten crear un marco conceptual para el análisis de las formas de intervención educativa a partir de la interrogación acerca de las formas de transmisión cultural, según modalidades de código pedagógico, unos principios de descripción para el análisis de los cambios fundamentales en las escuelas, y la integración prácticas discursivas, realizaciones y contextos en función de si estos pueden ser inscritos en un modelo próximo al «*Código de Colección*» o a un «*Código Integrado*». Este análisis se realiza recurriendo a los conceptos de «clasificación» y «enmarcamiento», que permiten examinar el cambio en las instituciones educativas en lo que respecta al estudio de las culturas de enseñanza (A. Hargreaves, 1994).

Según Bernstein, el principio de «clasificación» expresa los límites entre agencias y agentes de control simbólico,[14] límites que pueden ser fuertes o débiles en función del grado de cooperación en el trabajo pedagógico de los diferentes agentes educativos –el que se lleva a cabo en el ámbito escolar, familiar y de la educación no formal, y el desarrollado por los profesionales de la intervención social. También incluye límites más o menos marcados entre los discursos pedagógicos de las diferentes agencias y las relaciones docente/discente. El principio de «enmarcamiento» hace referencia a las formas, explícitas o

FIGURA I
Tipologías de culturas de enseñanza



(14) Al hablar de agencias de control simbólico, hacemos referencia al conjunto de instancias y agentes especializados en los códigos discursivos que dominan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. Entre ellos, el autor refiere aquellas agencias y agentes que tienen como función diagnosticar, prevenir, reparar o aislar lo que se considera «desviado», y se refiere particularmente a algunos servicios especializados, como, por ejemplo, los servicios médicos, psiquiátricos o sociales.

implícitas, de control sobre los criterios de selección del conocimiento considerado «legítimo», su secuencia y el ritmo de aprendizaje establecido[15].

La teoría de los códigos de Bernstein permite el análisis de los cambios fundamentales en las escuelas, ya que integra prácticas y contextos, y considera la concepción y las formas de trabajo del profesorado, la composición del grupo de alumnado, el currículum y la pedagogía, el orden ritual, las relaciones de autoridad, la organización interna de la escuela, el sistema de tutorías y las relaciones de la escuela con el exterior. Estos aspectos marcan diferencias entre escuelas próximas a un código de integración y escuelas próximas a un código de colección. Así, mientras las primeras (*código de integración*) se caracterizan por la configuración de grupos de enseñanza heterogéneos, una concepción de la labor docente basada en la cooperación y la interdependencia, un planteamiento curricular común e interdisciplinar, una concepción pedagógica que acentúa los procesos, unas relaciones de autoridad y control de carácter interpersonal y la existencia de límites imprecisos en las relaciones entre la institución escolar y otras agencias de control simbólico; las segundas (*proclives a un código de colección*) se definen en función de la existencia de grupos de enseñanza homogéneos, el control de las aspiraciones del alumnado mediante el establecimiento de grupos de rendimiento académico (*streeming*), una concepción de la labor docente condicionada de carácter aislado e independiente, un planteamiento curricular graduado que divide a los alumnos en grupos según sus capacidades y en el cual las asignaturas están aisladas, una concepción pedagógica que presta especial atención a los contenidos y los resultados, unas relaciones de autoridad y control definidas en términos de posicionamiento, y una relación entre la escuela y el exterior claramente delimitada. No obstante, hay que evitar hacer una lectura simple de estas características, pues no todos los elementos definitorios del *código integrado* contribuyen a unas prácticas «proactivas» contra el absentismo, ni a la inversa. Para la elaboración de una tipología de *culturas de enseñanza*, se parte pues de las aportaciones de Bernstein –consideradas también por otros autores, como Hargreaves (1994)[16]– y se selecciona una serie de variables relevantes por la especificidad del objeto de estudio[17]. Dado que el objetivo de la investigación no era identificar los modos o culturas de trabajo del profesorado[18] en los institutos estudiados, sino

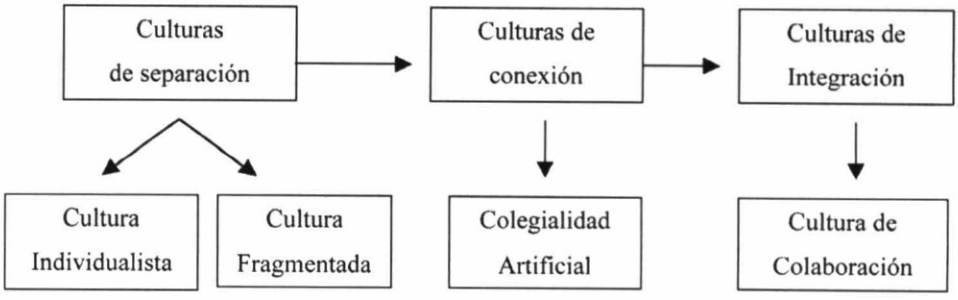
(15) El concepto de «enmarcamiento» (*framing*) hace referencia a las diferentes formas de comunicación legítima que tienen lugar durante el desarrollo de cualquier práctica pedagógica, a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales, interactivas. Es el medio de adquisición del mensaje legítimo y aporta la forma de realización del discurso. Si la clasificación se refiere al «qué», el «enmarcamiento» se ocupa de «cómo» han de unirse los significados (Bernstein, 1998, op. cit, p. 44).

(16) Véanse también los trabajos de C. Armengol (1999) sobre Culturas de Enseñanza en los centros de Primaria desarrollados en Cataluña.

(17) Algunos de los elementos definitorios del código de colección o del código de integración fijados por Bernstein han sido integrados en la descripción de las prácticas pedagógicas de los centros por su particular significación en la intervención en casos de absentismo.

(18) En la investigación, el análisis de las culturas se circunscribe a la definición «institucional» dada por los miembros del equipo directivo, al margen de la existencia de otras «voces» dentro del profesorado, ya sean éstas emergentes o recesivas en la organización.

FIGURA II
Modos o Culturas de trabajo del profesorado



utilizar esta topología como recurso heurístico para interpretar los resultados de cada instituto, se ha procedido a una simplificación tipología, tal y como se describe sucintamente en la figura II[19].

En definitiva, lejos de determinismos estructuralistas, la institución escolar puede jugar un papel proactivo o reactivo frente a los procesos de escolarización y al absentismo[20], tal y como los resultados de la investigación han puesto de manifiesto.

PRINCIPALES RESULTADOS

DESCRIPCIÓN Y CUANTIFICACIÓN DEL ABSENTISMO.

Uno de los resultados que se derivan del estudio es la dificultad de aproximación a las dimensiones cuantitativas del absentismo. Estas dificultades se explican, por un lado, por la propia naturaleza del fenómeno, dado que, a menudo, resulta difícil para los centros discernir si se encuentran ante una situación de absentismo o de «desescolarización» y abandono escolar. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades, trayectorias caracterizadas por las ausencias y los reingresos en la escuela, el abandono o «desescolarización» supone una ruptura definitiva con la escuela. No obstante, algunos centros tienden a intervenir cuando las situaciones de absentismo son muy evidentes, pero subestiman la importancia de las ausencias intermitentes. La ausencia de fórmulas de control y registro continuado de la asistencia contribuye a que estas formas de absentismo intermitente acaben resultando poco visibles para la institución escolar y la administración educativa. Como consecuencia, la aproximación a las dimensiones del absentismo resulta particularmente compleja, ya que se tratar de un fenómeno dinámico que requiere una contabilización y un registro en el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros

(19) Las variables finalmente consideradas se describen en el anexo.

(20) Las prácticas pedagógicas ante el absentismo han sido definidas en un espacio continuo que va desde las prácticas proactivas hasta las reactivas. Una información detallada sobre las dimensiones y variables consideradas puede verse en el anexo.

del absentismo en los centros sean muy desiguales. En efecto, algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras consideran las ausencias reiteradas –a partir de un 25% de faltas de asistencia no justificadas–, otras contemplan todo tipo de ausencias –incluso las esporádicas o puntuales no justificadas– e, incluso, existe variabilidad de criterios a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo, se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición* o *extrañamiento* del alumno en el aula. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno, por ejemplo Francia, Alemania o Inglaterra. Como apunta Glasman (2003), los datos sobre el absentismo son tributarios no sólo de las prácticas del alumnado, sino también del grado de movilización del profesorado y otros agentes educativos implicados en la cadena de detección, recuento e intervención sobre las distintas situaciones. No se puede olvidar que el recuento final puede contribuir a enmascarar el fenómeno.

Tras considerar estas dificultades metodológicas, que han sido constatadas en el estudio, se ha optado por recoger informaciones sobre el absentismo registrado y declarado por los institutos objeto de la presente investigación. Los resultados ponen de manifiesto el hecho de que, pese a la aparente homogeneidad, se observan diferencias remarcables en las dimensiones del absentismo, a pesar de que todos los centros son institutos públicos –en su mayoría, antiguos institutos de bachillerato[21]–, ubicados en territorios que concentran altos índices de desigualdad social, en los que la tasa de rotación de las plantillas de profesorado es alta. Sólo tres de los nueve institutos analizados son «Centros de Atención Educativa Preferente» (CAEP). La adscripción de un centro como CAEP es una decisión que no responde a un criterio de zona, sino a decisiones institucionales del propio centro, puesto que en opinión de algunos interlocutores *es preferible evitar el riesgo de estigmatización y la pérdida de matriculación por la concentración de población con más problemática social que los otros institutos públicos y privados concertados del entorno.* Con independencia de estas variables, los datos sobre el absentismo declarado por los centros presentan una distribución desigual, como se observa en el cuadro II, que se adjunta en anexo[22]. Mientras que en algunos institutos la tasa de absentismo es inferior al 5%, en otros se sitúa por encima del 33%. Estos últimos son los institutos ubicados en las áreas más

(21) Cinco de los nueve institutos estudiados habían sido centros de Bachillerato. Se trata de los IES 2, 4, 5, 6 y 7. Sólo uno había sido un centro de formación profesional (IES 8), mientras que los restantes son centros específicamente creados con la implantación de la LOGSE (IES 1 y 3) o redefinidos, como el IES 9, que había sido un centro de EGB, o el SES 6, nacido en 1994 como centro experimental y que únicamente imparte ESO.

(22) La recogida de datos sobre el absentismo ha sido particularmente compleja. A las dificultades propias del objeto de estudio se añaden las derivadas de los ritmos de implementación de la reforma (LOGSE). Así, los datos relativos a los IES 1, 6 y 9 de la tabla pertenecen al curso 1998-99, ya que en estos centros la reforma se implantó de forma anticipada, y no estuvo plenamente generalizada hasta 1999. Los datos de alumnado matriculado y absentista de cuarto curso de los restantes IES (3, 4 y 5) se actualizaron al año siguiente –el curso 1999-2000–, mientras que no fue posible actualizar los de los IES 2 y 7.

sub-integradas[23], donde la dotación en infraestructuras y servicios es insuficiente y el porcentaje de población que se encuentra en situación de marginación económica y social es alto. La concentración de población de origen gitano parece también estar asociada a las elevadas dimensiones que adquiere el absentismo en algunos centros. No obstante, los datos obtenidos no permiten afirmar que exista una relación mecánica entre ambas variables, puesto que en entornos sub-integrados el absentismo afecta tanto a la población «gitana», como «paya». No se trata, pues, de un fenómeno específicamente asociado a la etnia de los alumnos, sino a la marginación social, la exclusión y la pobreza extrema.

La magnitud del absentismo en los institutos también parece oscilar con independencia de que se trate de centros grandes o pequeños. Así, institutos pequeños –que tienen un centenar de alumnos matriculados– presentan elevadas tasas de absentismo (33%), mientras que dichas tasas son notablemente inferiores en otros más grandes –que tienen 400 alumnos matriculados. Por lo que respecta a la frecuencia del absentismo, una de cada tres situaciones es esporádica, inferior al 25% de la asistencia. Se trata de un absentismo de baja intensidad e irregular que, en algunos institutos, tiende a sub-estimarse, si bien en muchos casos constituye la primera fase de la adquisición de unos hábitos de ruptura escolar que se traducen, posteriormente, en dificultades de para lograr un adecuado rendimiento y en desafección escolar. El absentismo crónico –superior al 50% de las clases– es una práctica presente en más de una cuarta parte del alumnado de secundaria, y cuya existencia se constata en todos los institutos estudiados, si bien en porcentajes que oscilan notablemente. En algunos centros, como en el IES 3, 6 y 9, es el tipo de absentismo mayoritario y representa más del 70% del total de absentismo declarado, pero, en otros, este tipo de absentismo es minoritario. Un tercer tipo de absentismo es, si los clasificamos en función de su presencia numérica, el que hemos convenido en denominar «absentismo recurrente», que se caracteriza por su alta regularidad –los alumnos se ausentan de entre el 25 y el 50% de clases– y que, en el total de los centros de secundaria, un constituye 18% del total.

Además, existe una práctica de absentismo, casi ausente de los centros de primaria, pero que afecta al 20% del alumnado en los institutos analizados: la ausencia de las clases de determinadas materias, que se produce tanto de forma esporádica, como recurrente. Esto explica, en parte, que en una buena parte de centros no sea registrado este tipo de absentismo[24].

La distribución del absentismo aparece ser la misma para ambos sexo: 16% de los chicos (170) y 18% de las chicas (166). No obstante, si consideramos su frecuencia, si se observan diferencias en función del género. En los centros que concentran una mayor proporción de población

(23) A excepción de dos institutos ubicados en el centro de la ciudad, cuyos alumnos eran mayoritariamente extra-comunitarios y de procedencia diversa.

(24) Según un estudio realizado por el Consortium of Chicago School Research and the Chicago Public School (CPS), el absentismo selectivo es una forma muy común de absentismo entre el alumnado adolescente de secundaria. Con todo, su contabilización se escapa del registro de las escuelas. M. RODERICK, et al: *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools.* Chicago, Consortium on Chicago School Research, 1996. http://www.consortium-chicago.org

gitana, el absentismo femenino es notablemente superior, particularmente en el IES 6, donde la diferencia entre uno y otro es del 20%[25]. El absentismo recurrente es más frecuente entre las jóvenes (21%) que entre los jóvenes (15%), mientras que el absentismo de aula –la asistencia al centro, pero no a determinadas materias– es más común entre los chicos (25%) que entre las chicas (18%).

PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PROACTIVAS Y REACTIVAS ANTE EL ABSENTISMO

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayor parte de los centros estudiados tienden a dar una respuesta dilatada al absentismo. No obstante, algunos institutos de secundaria se han adaptado a la ESO y llevan a cabo intervenciones inmediatas, particularmente en el caso de los alumnos de primer ciclo. Con todo, la intervención inmediata no es una práctica dominante. Probablemente, contribuye a ello cierta tendencia a concebir la intervención en términos de «derivación», como un procedimiento que, ante situaciones de absentismo crónico o cuando se produce una asistencia irregular y existen problemas de conducta en el aula, recurre a un circuito de comunicación y al «traspaso de casos» a otros servicios. Estas prácticas tienden a dilatar en el tiempo los procesos de intervención, con el consecuente riesgo de ser excesivamente burocráticos y dar lugar a derivaciones inoperantes.

La ausencia de un planteamiento pedagógico específico para abordar las situaciones de absentismo que tome en consideración tanto la secuenciación, como el ritmo de aprendizaje contrasta con las respuestas a la diversidad que los centros desarrollan para el alumnado que asiste con regularidad (clases de refuerzo, grupos desdoblados, talleres, grupos flexibles por nivel de rendimiento, unidades de adaptación curricular, etc.). La ausencia de respuestas didácticas ante las situaciones de escolarización irregular es un fenómeno generalizado.

La tendencia a dar respuestas homogéneas e inhibirse ante absentismo es mayor en aquellos institutos proclives a establecer una clasificación fuerte y jerarquizar al alumnado mediante la configuración de grupos en función del rendimiento. Con todo, fórmulas aparentemente «comprensivas» de organización escolar –caracterizadas por la configuración de grupos heterogéneos a lo largo de la ESO– tampoco constituyen una garantía contra la derivación y la burocracia a la hora de dar respuesta al absentismo. Los centros de secundaria que desarrollan respuestas activas e integradoras son aquellos que combinan prácticas pedagógicas de atención a la diversidad en el aula con fórmulas de organización escolar flexible.

Un análisis minucioso de las formas de intervención muestra como éstas varían en función del centro y el nivel de enseñanza. Si se consideran las formas de control y detección, y las respuestas instituidas, los centros de secundaria pueden clasificarse en dos grupos. En algunos centros, el control y el registro exhaustivo hacen visibles diferentes formas de absentismo, con independencia de su intensidad y frecuencia. Paradójicamente, son los centros con tasas de absentismo más

(25) Los resultados del estudio ponen también de relieve el hecho de que algunas jóvenes de procedencia gitana abandonan el sistema escolar en el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria obligatoria. Probablemente el cambio de centro escolar que ha supuesto la aplicación de la LOGSE está jugando en contra de este colectivo, y anticipando el abandono, que antes se producía a los 14 años.

elevadas, en los que el control de la asistencia no da lugar a respuestas reglamentistas y sancionadoras (coercitivas), sino que responde a una preocupación compartida por el claustro y pretende favorecer una intervención inmediata. Mientras, otros centros tienden, como ya se ha señalado, a omitir y subestimar la asistencia irregular o las ausencias puntuales, registrando únicamente las formas de absentismo crónico.

Una tercera parte de los centros de secundaria desarrolla intervenciones poco activas, de derivación. Estos centros tienen en común una concepción de la función docente que limita la enseñanza a lo instructivo y la ausencia de una cooperación habitual con otras agencias de control simbólico. Cabe añadir que el desencuentro ha sido, hasta no hace mucho tiempo, la tónica dominante en las relaciones entre la mayor parte de los institutos analizados y los servicios sociales del territorio, si bien, en el momento del estudio, la mayor parte de los institutos había instituido alguna forma de colaboración con los servicios sociales a fin de dar –a través de la comisión social de centro– respuestas conjuntas tanto a las situaciones de absentismo, como a otras problemáticas asociadas. La experiencia es valorada por los interlocutores de forma positiva en tanto en cuanto ha permitido unificar criterios de intervención, aproximar culturas y abordar las problemáticas desde un planteamiento holístico. No obstante, los interlocutores entrevistados señalan algunas limitaciones: la vieja inercia profesional a trabajar de forma aislada, el sentimiento de intrusismo que genera en algunos agentes la intervención de otros y, sobre todo, una limitación de recursos económicos y, particularmente, humanos que hace que los profesionales se sientan desbordados y abandonados por las instancias administrativas, dada la ausencia de un compromiso político que permita avanzar en la integración de las políticas educativas y sociales en el territorio y evite las intervenciones puntuales y aisladas[26].

Diferencias entre centros en función de las culturas de enseñanza

Como se recordará, uno de los objetivos de la investigación era analizar la relación entre las dimensiones del absentismo, las intervenciones desarrolladas en los centros y las modalidades de trabajo o las culturas de enseñanza dominantes. Las prácticas reactivas se asociaban hipotéticamente a una «cultura de fragmentación» y las prácticas proactivas a una «cultura de integración o colaboración». Los resultados obtenidos muestran la ausencia de modelos puros en los centros estudiados, lo cual dificulta su clasificación en un modelo exclusivo y excluyente.[27]

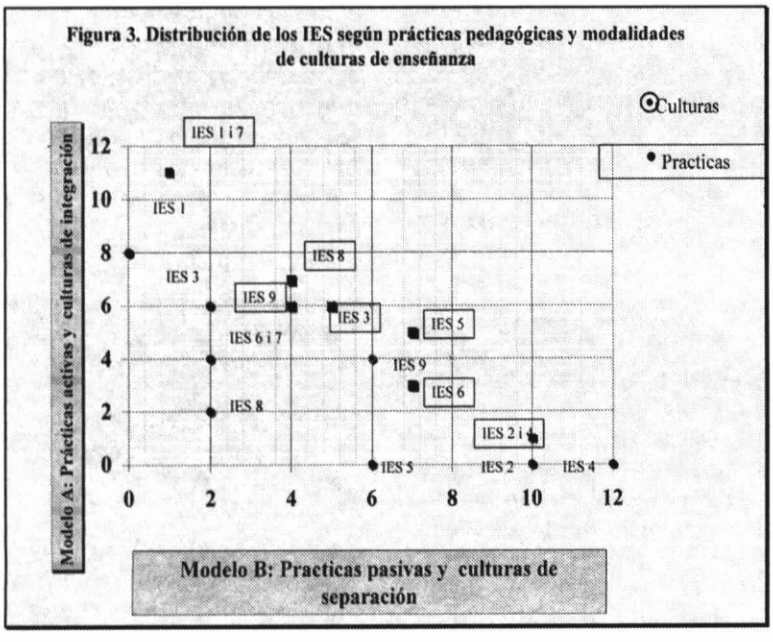
---

(26) Para algunos entrevistados, la articulación de la escuela con la comunidad local no ha de reducirse únicamente a los servicios educativos de apoyo o a los servicios sociales. Hay que repensar la escuela y el aula, y considerar otros espacios educativos ubicados en el territorio (entidades socio-educativas y de servicios). En este sentido, parece necesario un trabajo en red en el que las escuelas ocupen un lugar central que implique un proyecto educativo compartido con otras instancias, un proyecto educativo holístico, integral y participado.

(27) La distribución de éstos se ha desarrollado a partir de un doble eje de coordenadas, donde el eje de abcisas presenta los modelos polarizados y el de ordenadas el modelo de «colegialidad artificial», como si de un modelo intermedio se tratase.

FIGURA III

Distribución de los centros de secundaria en función de las prácticas pedagógicas y la cultura de trabajo del profesorado



Era de esperar que el profesorado de los centros de secundaria que se anticiparon a la reforma educativa (LOGSE) y de aquellos que, tradicionalmente, impartían clases de primaria se mostrase más proclive a la cooperación[28], aunque mantuviese también algunos elementos propios del modo de conexión. *A priori*, parecía

(28) Para A. Hargreaves, «las escuelas de primaria forman, entre el profesorado, unas comunidades muy unidas y cooperativas, de corte pre-moderno. Según un estudio de Nias, J (1989), citado por Hargreaves, estas comunidades protegidas, en las escuelas de primaria en las que existe colaboración y consenso, esconden una tendencia a estilos de liderazgo un tanto paternalistas y un cierto localismo». (Hargreaves, op. cit, p. 62). «El sistema escolar en secundaria, desarrollado en el contexto de la modernidad ha restringido la colaboración entre áreas de conocimiento diferentes, provocando la incoherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de los otros y se ofrezcan apoyo mutuo» (Hargreaves: op cit, p. 47). Además, «los períodos fijos de clase, las aulas independientes organizadas por edades, un currículum académico organizado en torno a asignaturas son productos socio históricos muy específicos» (...). «Existe la posibilidad que estas prácticas y estructuras vigentes de la enseñanza en las escuelas secundarias hayan sido útiles y ya no sean adecuadas para una sociedad en la que las condiciones y premisas de la modernidad en las que se fundaba la escolarización secundaria estatal, este perdiendo su fuerza y relevancia» (Ibíd., p. 55).

probable que en estos centros las finalidades sociales de la educación y las relaciones con la comunidad fuesen prioritarias, la cohesión del claustro mayor –experiencias de formación colectiva en respuesta al proyecto de centro, de coordinación pedagógica, de proyectos compartidos– y las relaciones interpersonales con el alumnado más afectivas. Por el contrario, se consideraba que una buena parte de los antiguos centros de bachillerato sería más proclive a la presencia –poco adecuada al contexto y a las condiciones en que desarrollan su actividad– de formas de trabajo aisladas y una cultura institucional de separación.

Los resultados muestran que existen, en función del centro, variaciones en los elementos característicos de su cultura pedagógica.[29] Los centros proclives a formas de trabajo que aspiran a lograr la integración tienden, en sus prácticas, a prestar una atención más individualizada e integrada y, por el contrario, los centros cuya cultura institucional se caracteriza por el individualismo o la separación tienden, en sus prácticas, a que la atención al alumnado sea uniforme y segregadora. Sin embargo, los centros en los que predominan elementos propios de la cultura de conexión pueden presentar ante el absentismo tanto prácticas proactivas, como reactivas e inhibidas. Así, las modalidades extremas de cultura institucional se asocian a prácticas de intervención diferenciadas. En los centros donde predomina una cultura de «conexión», se originan, de hecho, prácticas de intervención muy diferenciadas, debido, probablemente, a la particular percepción e interpretación del absentismo que se hace en estos centros. Por otro lado, una concepción de la función docente amplia y una definición de objetivos pedagógicos no restrictiva parecen ser elementos relevantes para el desarrollo de prácticas de intervención proactivas. La implicación del claustro y su cohesión, el compromiso de los profesionales a la hora de «compensar» las desigualdades educativas en centros con prácticas «proactivas», así como los discursos de interpretación críticos son minoritarios en los centros en los que tradicionalmente se ha impartido educación secundaria, ya que predomina una concepción de la función docente restringida y circunscrita a objetivos académicos e instructivos, y los discursos expresan cierto «malestar docente», generado por las presiones del entorno y la administración a las que una buena parte de los centros considera estar sometida.

Tradicionalmente, los centros de secundaria han funcionado de acuerdo con criterios propios de lo que hemos convenido a denominar «cultura de la separación» (individualista o fragmentada) y, en consecuencia, todos los institutos presentan, en mayor o menor medida, alguna característica de este modelo. Probablemente, el contexto de cambio que introdujo la LOGSE haya generado incertezas y algunas resistencias en una fracción del profesorado, lo que se acentúa en los centros estudiados debido a las particulares características del contexto territorial en que se encuentran ubicados. Además, en una buena parte de los institutos, los

(29) Algunos autores, como el propio Hargreaves o Nias, han tendido a identificar en exceso las culturas propias de la enseñanza de secundaria con un modelo burocrático y las culturas propias de la enseñanza primaria con un modelo comunitario o de cultura de colaboración. No hay que olvidar la incidencia de las políticas educativas sobre los discursos y las prácticas pedagógicas de los centros de enseñanza, ni los cambios en el mandato social y político a la escuela que representan.

equipos directivos son relativamente nuevos y el proyecto pedagógico del centro está poco consolidado. Esta inestabilidad se ve agravada por la alta rotación de las plantillas, ya que, en una tercera parte de los centros, la inestabilidad profesional afecta al 50% del profesorado. Todos estos elementos apuntan la necesidad de incorporar un enfoque diacrónico a la identificación de las culturas dominantes y de vislumbrar, también, la existencia de elementos recesivos y emergentes. Por último, cabe señalar que una tercera parte de los claustros está en proceso de redefinición de sus formas de trabajo y organización pedagógica, y, aunque pretende adoptar el modelo denominado «de conexión», puede evolucionar hacia posturas «normativas y burocráticas». En este sentido, la implementación de la LOCE puede convertirse, para muchos centros y equipos docentes, en un marco que legitime las posturas más involucionistas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las situaciones de absentismo expresan un proceso complejo, y son, al mismo tiempo, síntoma y vehículo de la desigualdad escolar y social. Algunas formas de absentismo expresan la desafección escolar del alumno, constituyen una respuesta activa del sujeto ante unas prácticas pedagógicas poco inclusivas o son el resultado de la anticipación realista que realiza el alumno de las consecuencias de unos procesos de orientación escolar que tienden a la relegación. Es por ello que fenómenos como la desafección escolar y el absentismo plantean interrogantes sobre las propias prácticas y métodos pedagógicos, el modelo de escuela y de profesionalidad docente e, incluso, sobre las mismas políticas educativas, particularmente cuando han de implementarse en entornos sociales depauperados.

El absentismo, la desafección y el abandono escolar no son fenómenos que tengan una sola causa, ni siquiera puede considerarse, simplemente, que tienen múltiples causas. Es la interacción de factores lo que desencadena situaciones de riesgo que pueden contribuir a que los alumnos sigan estas trayectorias. La acumulación de pequeñas rupturas en el ámbito personal, familiar o escolar puede generar una ruptura escolar definitiva.

En general, cuando se trata de hacer frente al absentismo, los centros de secundaria tienden a centrar su atención en los problemas sociales, familiares o de *desviación social o cultural* (factores étnicos). Ello presupone «naturalizar» el fenómeno y silenciar su origen escolar. En contra los presupuestos dominantes establecidos en la *teoría del handicap*, el absentismo escolar no es una situación de partida –una característica consubstancial de determinados individuos o grupos sociales o étnicos–, sino un proceso dinámico, interactivo y multiforme que se expresa de formas diversas y tiene en cuenta lo biográfico, lo institucional y lo político. Si bien las respuestas pedagógicas y los modos de intervención social son a menudo diferentes en función del país, los estudios recientemente desarrollados en Francia (Glasman, 2003) presentan algunos resultados que pueden considerarse comunes y que ponen de relieve el predominio de una lógica «defensiva» en los agentes de la institución escolar. Otros resultados son también convergentes, particularmente cuando se trata de poner de manifiesto las dificultades para aproximarse a las dimensiones cuantitativas del absentismo, la pluralidad de formas y procesos de exclusión escolar, y el papel de la institución escolar en la construcción del fenómeno.

Las cifras sobre absentismo resultan particularmente complejas, ya que el absentismo es un fenómeno dinámico

que ha de ser contabilizado y registrado en el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros de absentismo de los centros sean muy desiguales. Algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras reflejan las ausencias reiteradas (a partir del 25% de faltas de asistencia no justificadas), otras contemplan todo tipo de ausencias –incluso las esporádicas o puntuales no justificadas–, y, además, los criterios varían a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo, se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición* o *extrañamiento* del alumno en el aula. La invisibilidad del absentismo escolar y la dificultad para disponer de cifras sobre el mismo es algo común a otros países de la UE, pues, en general, se trata de un indicador que no se incluye en los recuentos estadísticos oficiales. La justificación de las ausencias merece una especial reflexión, puesto que –como algunos estudios han puesto de manifiesto– no sólo depende de los procesos de negociación entre los adolescentes y sus familias, sino también de los que tienen lugar entre éstas y los docentes, y que son desigualmente compartidos (Geay, Rope, 2003).

Uno de los retos a los que se enfrenta la escuela es hacer frente a la distancia cultural que existe entre determinados grupos sociales y la cultura escolar. Cabe preguntarse cuáles son los efectos de extraer de un entorno concreto al alumnado cuando este es limitado. Por otro lado, la marginación a la que se ven sometidos la mayor parte de los institutos estudiados –que se ven convertidos en guetos– no permite superar la tendencia al «comunitarismo» de algunos grupos sociales o étnicos, ni resolver las contradicciones existentes en el complejo equilibrio entre el universalismo que preconiza el sistema escolar y los particularismos de algunos grupos, y que, finalmente, acaban reproduciéndose en el marco de la escolarización.

Las culturas de trabajo de los centros proporcionan un marco que permite examinar las respuestas reactivas o proactivas (preventivas) de los centros escolares ante el absentismo. Los resultados del estudio apuntan que los centros proclives a formas de trabajo que pretenden fomentar la integración tienden en sus prácticas a proporcionar una atención más individualizada e integrada, mientras que los proclives a una cultura institucional individualista o de separación tienden a desarrollar prácticas de atención al alumnado uniformes y segregadoras que son, a su vez, un factor que desencadena absentismo. Las modalidades extremas de cultura institucional se asocian a prácticas de intervención también extremas. Sin embargo, en aquellos institutos cuyo modelo, poco definido, está a caballo entre la cultura fragmentada y la de colaboración, es decir, en aquellos centros donde predominan formas culturales de «conexión» –formas colegiales artificiales– las respuestas al fenómeno del absentismo son dispares y se adoptan posturas más o menos innovadoras o involucionistas en función de las directrices políticas y la implementación que de ellas haga la administración educativa.

En la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar, requieren respuestas integrales dentro del marco de la institución escolar y fuera de él. De ahí la necesidad de incorporar acciones educativas y sociales que vayan más allá de la intervención puntual de un profesor, e integren actuaciones conjuntas de ciclo que impliquen a los docentes, los equipos de apoyo psicopedagógico, los servicios educativos

externos a la escuela, los servicios sociales del territorio, etc. La escuela se encuentra ante un reto al que difícilmente se puede dar respuesta desde la unilateralidad, y se ve, de este modo, obligada a trabajar en colaboración con otras instancias educativas y de intervención social sobre la base de un proyecto de intervención socioeducativa compartido que permita superar las intervenciones fragmentadas y puntuales a fin de favorecer una mayor integración de las políticas implementadas en el territorio.

BIBLIOGRAFÍA

ARMENGOL I ASPARÓ, C: «La cultura organitzacional en els centres educatius de primària». Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació, UAB, 1999.

BAKER, J.; SANSONE, J.: «Interventions with students at risk for dropping out of school: A high school responds», en *Journal of Educational Research*, 83, 4 (1990), pp. 181-186.

BLAYA, C.: *Absentéisme des eleves: recherches Internationales et politiquees de prévention.* Material Policopiado. Informe de investigación, PIREF, 2003.

BERNSTEIN, B: *The structuring of pedagogic discours*. Volumen IV. Class, codes and control London, Routdledge, 1990. (Hay trad. cast: *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993).

— *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Crirtique.* Londres, Taylor & Francis, 1996 (Hay trad. cast.: *Pedagogia, control simbólico e identidad.* Madrid, Morata, 1998).

BOLIVAR, A.: «Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción», en *Revista de Innovación Educativa. Universidad de Santiago*, 2 (1993), pp. 13-22.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *La Reproduction. Élements pour une théorie du système d'enseignement*. París, Edition de Minuit, 1970. (Hay Trad. Cast.: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia, 1977).

CARABAÑA, J.: «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», en *Revista de Educación*, 302 (1993), pp. 61-82.

CASAL, J.; GARCÍA, M.; PLANAS, J.: «Les reformes dans les dispositifs de formation pou combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès», en *Revista Formation-Emploi*, 62 (1998), pp. 73-85.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y Sociedad*, 1 (1988), pp. 23-34.

GARCÍA GRACIA, M.: *L'absentisme escolar en zones socialment desafavorides*. Tesis dirigida por el Dr. Joaquim Casal. Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.

GARCÍA GRACIA, M. (coord.): «Abandonament escolar, desescolarització i desafecció», en Colección *Finestra Oberta* Fundació Jaume Bofia, 37 (2003), pp. 131.

GARFELLA ESTEBAN, P.; GARGALLO LÓPEZ, B. (coord.): *El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria*. Valencia, Universitat de València i Ajuntament de Gandia, 1998.

GEAY, B.: ROPE, F.: *L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*. Material policopiado, 2003.

GLASMAN, D.: «Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation», en *VEI-Enjeux*, 132 (2003).

GIROUX, H: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the oposition*. London, Heineman, 1983. (Hay trad. Cast.: «Producción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización», en *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, S XXI, 1992)

HARGREAVES, A.; *Changing teachers, changing Times. Teacher's work and fculture in the postmodern age*. Londres, Casell, 1994. (Hay trad. cast,: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1999)

DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ: *Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz*, en BOPA, 315, 7 de abril (1999).

JACKSON, P. W.: «Participación y absentismo en la clase», en *La vida en las Aulas*. Madrid, Marova, 1975.

LUCCHINI, R.: *Enfant de la rue: Identité, Sociabilité, drogue*. Ginebre, Librairie Droz, 1993. (Hay trad. cast: *Niño de la calle.: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona, Los libros de la Frontera, 1999)

MAU, R. Y.: «The validity and devolution of a concept: Student alienation», en *Adolescence*, 27, 107 (1992), pp. 731-741.

MORTON, J. «Youth alienation and the schools: A Principal's perspective», en *NASSAP Bulletin*, 73, 514, (1989) pp. 109-110.

NEWMANN, F. M.: «Reducing student alienation in high schools: Implications of Theory», en *Harvard Educational Review*, 51, 4 (1981), pp. 546-564.

OERLEMANS K., JENKINS H.: «There are aliens in our school», en *Educational Research*, 8, 2 (1998), pp. 117-129.

PLAISANCE, E.: «Echec Scolaire: Échec de l'écolier oiu échec de l'école?», en *Raison Presente*, 23 (1972), pp. 21-41.

REID, K.: «The self-concept and persistent school absenteeism», en *British Journal of Educational Psychology*, 52 (1982), pp. 179-187.

REID, K.: *Persistent school absenteeism*. Documento sin publicar. Tesis, University of Wales, 1980.

RODERICK, M. et al: *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago, Consortium on Chicago School Research, 1996. http://www.consortium-chicago.org

ROHRMAN, D.: «Combating truancy in our schools: A community effort», en *NASSAP Bulletin*, núm. 76, 549 (1993), pp. 41-45.

SAN JUAN, M.: *Programa de absentismo escolar de Valladolid*. Actas de encuentros técnicos sobre seguimiento de la escolarización: el Absentismo escolar. Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 1997.

TRIPP, D.: «Greenfield: A case study of schooling, alienation, and employment», en FENSHAM, P. (ed.): *Alienation from schooling*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

VVAA: *Jornades sobre L'Absentisme Escolar. Cicles de Regidors d'Educació*. Barcelona, Área de Educación de la Diputación de Barcelona, 1996.

WILLIS, P.: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London, Saxon House, 1977. (Hay trad. Cast. de Rafel Feito: *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, 1988.

Anexos

ANEXO I
Guión de entrevista (CEIPS - IES)

CONTROL, SUPERVISIÓN
Y REGISTRO DE LA ASISTENCIA

- Definición institucional del Absentismo Escolar.
- Criterios del centro para determinar el absentismo y grado de aplicación.
- Formas de control y frecuencia.
- Canales de comunicación interna (horizontal y vertical) y externa (familia y la administración educativa).
- «Registro General» de absentismo y grado de formalización (existencia de: protocolo estandar, registro informatizado, plantilla manual, etc.).

VARIACIONES TEMPORALES
DEL ABSENTISMO

- Desde la implantación de la Reforma Educativa, (año:199_) ¿Cómo ha variado la dimensión del absentismo escolar en el centro?
- Imputación de causas.

ESTRATEGIAS INTERNAS
DE PREVENCIÓN Y RESPUESTA
AL ABSENTISMO ESCOLAR

- Estrategias del centro para la prevención de casos de absentismo escolar:
  - Descripción de Medidas Generales (acogida del alumnado y sus familias).
  - Descripción de Medidas Específicas (información previa de los Equipos d'Asesoramiento Psicopedagógicos, elaboración de historial familiar, etc.).
  - Descripción de Medidas Específicas (información previa de los Equipos d'Asesoramiento Psicopedagógicos, elaboración de historial familiar, etc.).
  - Tiene el centro definida alguna Comisión específica desde la cual se trabaje la cuestión del absentismo escolar (por ejemplo Comisiones Sociales en CAEP's, o comisiones de convivencia, de absentismo, etc.).
- Estrategias del centro para recuperar situaciones incipientes de absentismo:
  - Descripción de los tipos de acciones del centre sobre el alumnado y /o las familias.
  - Valoración de la eficacia de las acciones descritas.
- Intervenciones ante el retorno del alumno absentista[1], desde:
  - La tutoría
  - La dirección del centro
  - En el aula
  - El psico-pedagogo
  - El pedagogo terapeuta
  - Etc.
- Estrategias de resolución de conflictos ante una situación de absentismo (clima).
- Otras medidas preventivas para evitar situaciones recurrentes.
- Estrategias ante la ausencia de respuesta por parte del alumno y/o la familia.
- Siguiendo una posible tipología de absentismo según frecuencia,

1. O la reinserción en otros recursos que permitan la continuidad del itinerario formativo.

podríamos establecer cuatro situaciones posibles: absentismo esporádico, absentismo recurrente, absentismo duro o persistente y absentismo de aula. ¿Está prevista alguna intervención específica según las diferentes situaciones de absentismo? (Medidas estándares versus individualizadas y heterogéneas).

SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS

- Relación entre el centro escolar y los servicios externos o entidades del territorio para la prevención del absentismo escolar.
- Idem respecto del *Absentismo incipiente*? Especificar en relación con los servicios educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat como EAP's, Inspección Educativa, Educación Compensatoria y los servicios locales (Técnico de Educación, Educadores, Asistente/a Social...) u otros servicios como: los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), la Dirección General de Atención a la Infancia del Departamento de Bienestar Social (DGAI); servicios sanitarios como el CAPIP, etc.
- Relación entre el centro escolar y los servicios externos o entidades del territorio con relación a las situaciones de *absentismo crónico o duro*.

REQUISITOS ESCOLARES PARA LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO

CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO:

- Descripción del entorno socio-económico.

FICHA I (INFANTIL Y PRIMARIA)

Identificación y características del centro (posible substitución por la ficha del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Nombre del Centro:	Titularidad:	Nombre Director(a):	
Nombre y función del interlocutor:			
Dirección:	Localidad:	Teléfono:	Fax:
e-mail:			

COMPOSICIÓN DEL CENTRO (Núm. ALUMNOS / Núm. GRUPOS) curso 1998-1999

P 3 NIÑOS / NIÑAS	P4 NIÑOS / NIÑAS	P5 NIÑOS / NIÑAS	Primero NIÑOS / NIÑAS	Segundo NIÑOS / NIÑAS	Tercero NIÑOS / NIÑAS	Cuarto NIÑOS / NIÑAS	Quinto NIÑOS / NIÑAS	Sexto NIÑOS / NIÑAS

ORIGEN DEL CENTRO

☐ Antiguo centro de EGB
☐ Centro de nueva creación (Reforma)

ESCUELA DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

☐ Sí
☐ No

☐ NÚMERO DE LÍNEAS

- Tipo de alumnado (origen social, capital cultural de las familias, procedencia étnicas, etc.
- Especificidad del Proyecto Pedagógico.
- Organización docente.
- Implicación del profesorado en la línea pedagógica del centro y valoración.
- Recursos y medidas de atención a la diversidad.
- Iniciativas de formación permanente de carácter colectivo.
- Coordinación del profesorado (áreas, ciclos, etc.).
- Experiencias de innovación docente.
- Función tutorial: Plan de Acción tutorial.

FICHA II (SECUNDARIA)

Identificación y características del centro (posible substitución por la ficha del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Nombre del Centro:	Titularidad:	Nombre Director(a):	
Nombre y función del interlocutor:			
Dirección:	Localidad:	Teléfono:	Fax:
e-mail:			

COMPOSICIÓN DEL CENTRO (Núm. ALUMNOS / Núm. GRUPOS) curso 1998-1999

1º ESO NIÑOS / NIÑAS	2º ESO NIÑOS / NIÑAS	3º ESO NIÑOS / NIÑAS	4º ESO NIÑOS / NIÑAS	4º ESO R NIÑOS / NIÑAS	BACH 1 NIÑOS / NIÑAS	BACH 2 NIÑOS / NIÑAS

CFGM	ESPECIALIDAD	CFGS	ESPECIALIDAD
NIÑOS / NIÑAS		NIÑOS / NIÑAS	
NIÑOS / NIÑAS		NIÑOS / NIÑAS	
NIÑOS / NIÑAS		NIÑOS / NIÑAS	
NIÑOS / NIÑAS		NIÑOS / NIÑAS	

ORIGEN DEL IES

☐ Centro que proviene de Bachillerato
☐ Centro que proviene de un antiguo centro de FP
☐ Centro de Nueva Creación (Reforma)

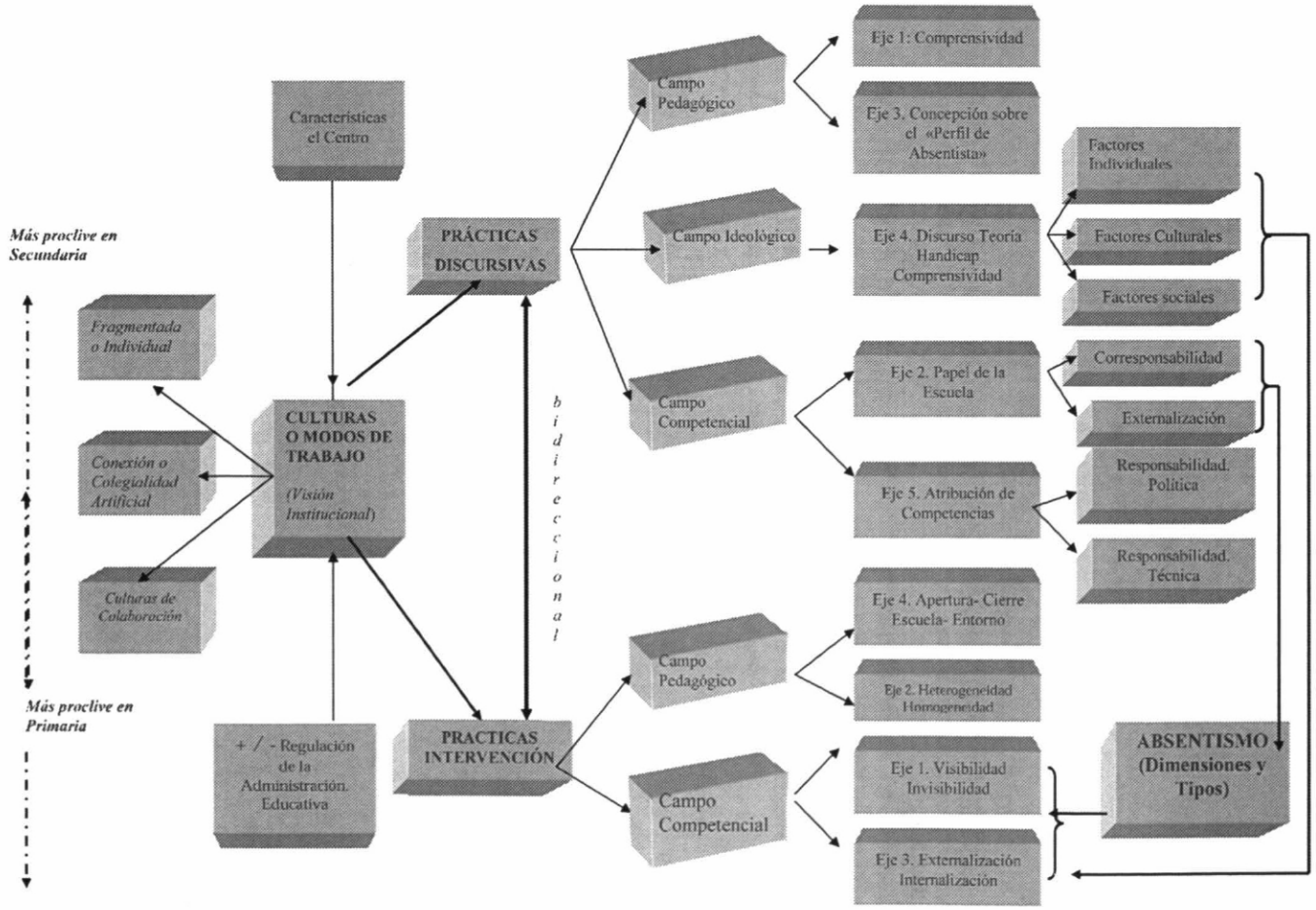
ESCUELA DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

☐ Sí
☐ No

☐ NÚMERO DE LÍNEAS

CUADRO III

Representación de los principales ejes de análisis considerados



CUADRO IV

Definición de las prácticas pro-activas y reactivas ante el absentismo

Eje 1:. Visibilidad versus Invisibilidad de situaciones de absentismo	
Prácticas pro-activas	**Prácticas reactivas**
Precisión en la definición del absentismo	Imprecisión en la definición del absentismo
Formas de control y registro	Formas de control y registro ausentes
Exhaustividad en el registro del absentismo	No exhaustividad del registro
Eje 2: Prácticas en respuesta a la heterogeneidad del alumnado versus prácticas de homogeneidad	
Criterios de heterogeneidad en la composición del grupo clase	Criterio de homogeneidad en la composición del grupo clase
Respuestas individualizadas	Respuestas burocráticas
Plan de acogida en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria	Ausencia de medidas de transición
Actuaciones ante el reingreso del alumnado con absentismo	Inhibición ante el reingreso del alumno absentista
Eje 3: Internalización versus externalización de las situaciones de absentismo	
Intervenciones inmediatas	Intervenciones diferidas
Medidas preventivas y persuasivas	Medidas coercitivas
Mecanismos de recuperación	Ausencia de mecanismos de recuperación
Eje 4: Apertura versus cierre de la institución escolar con relación a otras agencias de control simbólico	
Coordinación primaria–secundaria	Ausencia de coordinación primaria–secundaria
Colaboración con otras agencias de control simbólico (trabajo en red con otras instituciones socio-educativas, particularmente con los servicios de apoyo y los servicios sociales)	Ausencia de colaboración con otras agencias de control simbólico

CUADRO V

Distribución del Absentismo declarado en Educación Secundaria según centros, cursos y sexo. Cursos 1998-99

	IES 1	**IES 2**	**IES 3**	**IES 4**	**IES 5**	**IES 6**	**IES 7**	**IES 8**	**IES 9**
% TOTAL	11,3 (38)	1,5 (5)	4,2 (14)	18,5 (62)	23,2 (78)	9,2 (31)	19,3 (65)	4,2 (14)	8,6 (29)
% Chicos	8,2 (14)	2,4 (4)	3,5 (6)	16,5 (28)	25,9 (44)	7,1 (12)	24,1 (41)	4,1 (7)	8,2 (14)
% Chicas	14,5 (24)	0,6 (1)	4,8 (8)	20,5 (34)	20,5 (34)	11,4 (19)	14,5 (24)	4,2 (7)	9,0 (15
POR CURSOS									
1 ESO (total)	13,2 (9)	1,5 (1)	8,8 (6)	13,2 (9)	22,1 (15)	4,4 (3)	23,5 (16)	4,4 (3)	8,8 (6)
1 ESO (Chicos)	12,8 (5)	2,6 (1)	5,1 (2)	12,8 (5)	25,6 (10)	7,7 (3)	28,2 (11)	5,1 (2)	0,0 (0)
1 ESO (Chicas)	13,8 (4)	0,0 (0)	13,8 (4)	13,8 (4)	17,2 (5)	0,0 (0)	17,2 (5)	3,4 (1)	20,7 (6)
2 ESO (total)	12,2 (9)	2,7 (2)	4,1 (3)	20,3 (15)	16,2 (12)	10,8 (8)	27,0 (20)	2,7 (2)	4,1 (3)
2 ESO (Chicos)	2,9 (1)	2,9 (1)	8,6 (3)	17,1 (6)	11,4 (4)	8,6 (3)	42,9 (15)	5,7 (2)	0,0 (0)
2 ESO Chicas	20,5 (8)	2,6 (1)	0,0 (0)	23,1 (9)	20,5 (8)	12,8 (5)	12,8 (5)	0,0 (0)	7,7 (3)
3 ESO (total)	4,2 (5)	1,7 (2)	3,3 (4)	14,2 (17)	28,3 (34)	10,8 (13)	24,2 (29)	1,7 (2)	11,7 (14)
3 ESO (Chicos)	1,6 (1)	3,2 (2)	1,6 (1)	17,5 (11)	33,3 (21)	4,8 (3)	23,8 (15)	1,6 (1)	12,7 (8)
3 ESO Chicas	7,0 (4)	0,0 (0)	5,3 (3)	10,5 (6)	22,8 (13)	17,5 (10)	24,6 (14)	1,8 (1)	10,5 (6)
4 ESO (total)	20,3 (15)	0,0 (0)	1,4 (1)	28,4 (21)	23,0 (17)	9,5 (7)	0,0 (0)	9,5 (7)	8,1 (6)
4 ESO (Chicos)	21,2 (7)	0,0 (0)	0,0 (0)	18,2 (6)	27,3 (9)	9,1 (3)	0,0 (0)	6,1 (2)	18,2 (6)
4 ESO Chicas	19,5 (8)	0,0 (0)	2,4 (1)	36,6 (15)	19,5 (8)	9,8 (4)	0,0 (0)	12,2 (5)	0,0 (0)

CUADRO VI

Características de los modos de trabajo o culturas del profesorado

Culturas de separación (Individualista o Fragmentada)
• Objetivos educativos poco definidos o que enfatizan la importancia de la disciplina escolar, el orden y los contenidos académicos. • Claustro fragmentado, valoraciones bajas del grado de cohesión. • Concepción rígida de la función docente. El docente es concebido como especialista de una disciplina y se rechazan otras funciones que no sean las propiamente instructivas. • El Plan de Acción Tutorial es una respuesta nueva a los requerimientos externos, los criterios son divergentes o se encuentran poco consensuados. • La formación del profesorado es de carácter individual.
Culturas de integración (Colaborativa)
• Énfasis en los objetivos pedagógicos y sociales: educación en valores y competencias sociales. • Las relaciones entre el profesorado son de complicidad e implicación con la función educativa y social, valoración cuantitativa alta de la cohesión del claustro. • Concepción flexible de la función docente como educador, adaptadas a la realidad del alumnado y de su medio social. • El plan de acción tutorial es considerado un instrumento imprescindible para el trabajo con el alumnado. El Plan de Acción Tutorial se trabaja desde hace tiempo en el centro, sobre un trabajo conjunto del profesorado. Existe una tradición de seguimiento individualizado y criterios compartidos y consensuados. • Experiencias de coordinación de disciplinas y ciclos con planteamientos curriculares, compartidos e innovadores que contribuyen a aumentar la participación y motivación del alumnado en sus procesos de aprendizaje. • Experiencias de asesoramiento para la innovación y de formación continua de carácter colectivo.
Culturas de conexión (Coordinada o Colegialidad artificial)
• Objetivos ambientales y relacionales (clima) o exclusivamente pedagógicos (omisión de los objetivos sociales). • Claustro desigualmente implicado, valoraciones próximas a la media sobre el grado de cohesión. Se aceptan, de forma resignada, los cambios en la función decente que comporta trabajar en un medio social hostil. • Organización del trabajo por áreas y ciclos, por mandato de la administración educativa. • Formación continua desigual: individual y puntual no compartida por todo el claustro.

informes y documentos

AMELIA BARQUÍN y NEKANE PLAZA

La luciérnaga que era... ¿diferente? Un aula «multicultural» en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras

LA LUCIÉRNAGA QUE ERA... ¿DIFERENTE? UN AULA «MULTICULTURAL» EN GUIPÚZCOA: CONVIVENCIA Y CONFLICTOS ENTRE LOS ALUMNOS E INTERVENCIÓN DE LAS MAESTRAS

AMELIA BARQUÍN*
NEKANE PLAZA*

RESUMEN. En la Comunidad Autónoma Vasca, como en otros lugares, estamos asistiendo a un crecimiento paulatino del número de alumnos[1] de procedencia extranjera en las aulas. La presencia de estos niños en ellas supone, no hay duda, una oportunidad y un reto para la institución escolar. Por un lado, deberá responder a una situación que introduce variables y factores novedosos[2]. Por otro lado, estos alumnos nos recuerdan que resulta inaplazable la puesta en marcha de una pedagogía para la diversidad que tenga en cuenta las características de los alumnos. Entre esas características, algunas están, desde luego, ligadas a su procedencia social y cultural.

En este artículo, nos proponemos describir y explicar los resultados de una investigación del tipo «investigación en la acción» que se realizó en el curso 2002-2003 en dos aulas «multiculturales» (con niños de «procedencia cultural diversa»). Se trata de un aula de seis años y el aula de apoyo de lengua (a la que acuden dos niñas de esa aula de seis años). El contexto es el «modelo D», es decir, la lengua vehicular de la clase en todas las asignaturas es el euskara; en el aula de apoyo se trabaja esta lengua.

La investigación tuvo como objetivo analizar e incidir en la mejora de la intervención didáctica, es decir, se centró en mejorar la labor de las dos maestras que colaboraron en este proyecto. Tuvo el interés de entregar al análisis –y a la mejora– hechos cotidianos que suceden dentro el aula y que cualquier profesional puede reconocer como corrientes y cercanos a su experiencia.

(*) Universidad de Mondragón.

(1) En este trabajo se usará el masculino como genérico, es decir, incluirá a mujeres y a hombres. No usaremos, por lo tanto, duplicaciones («alumnos, -as», «alumnas y alumnos», etc.), ni otros recursos como la arroba (alumn@s), etc. Es responsabilidad de quien lee estas líneas no olvidar la presencia de las mujeres dentro del genérico.

(2) Sobre los elementos nuevos que introduce en el contexto educativo la llegada de niños extranjeros, véase Sainz (2002, pp. 61-67). Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 377-406
Fecha de entrada: 04-12-2003 Fecha de aceptación: 28-06-2004

En este artículo nos ocuparemos de una de las líneas de esa investigación: la que se centró en la convivencia entre los alumnos y la intervención de las maestras en este terreno. El artículo tiene el carácter *sui géneris* de los que recogen trabajo de investigación-acción y ha de dedicar atención al proceso, a los resultados y a los elementos que resulten de interés para otros profesionales.

En primer lugar explicaremos la génesis del proyecto. A continuación describiremos someramente sus fases y presentaremos los aspectos más relevantes que fueron surgiendo durante el análisis. Expondremos, para terminar, algunas conclusiones sobre el tratamiento de la diversidad y de la diversidad cultural en particular.

ABSTRACT. In the Autonomous Community of the Basque Country, like in other places, the number of students of foreign origin in the classroom is gradually increasing. Undoubtedly, the presence of these children in the classrooms is an opportunity and a challenge for the educational establishment. On the one hand, it will have to respond to a situation that is introducing new variables and factors. On the other, these students remind us that the implementation of a pedagogy for diversity, which takes into account the characteristics of the students, can no longer be delayed. Some of those characteristics are certainly linked to their social and cultural background.

This article seeks to describe and explain the results of a research project similar to a «research-action» work carried out in the year 2002-2003 in two «multicultural» classrooms (with children from «different cultural backgrounds»). One was a classroom for 6-year olds and the other a language support classroom (attended by two girls from the above-mentioned classroom). This context corresponds to «model D», where Euskera is the vehicular language for all subjects; a language to which attention is paid in the support classroom.

The aim of the research project was to analyse and improve pedagogical intervention, that is, it focused on improving the work of the two teachers who collaborated on the project. The interest lay on providing the analysis and improvement with daily events that occur within the classroom and that any professional would recognize as ordinary and close to his/her experience.

The article tackles one line of that research project: the one focused on the coexistence of the students and the intervention of the teachers in this area. The *sui generis* nature of the article is similar to those devoted to research-action work and has to pay attention to the process, outcomes and elements of interest for other professionals. The origin of the project is explained first. Then, its phases are cursorily described and the most relevant aspects that arose during the analysis presented. Finally, some remarks on how to treat diversity, especially cultural diversity, are stated.

GÉNESIS DEL PROYECTO

La iniciativa surgió en el «Seminario sobre Interculturalidad» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea[3]. El objetivo era doble; por un lado, investigar y ver qué sucedía dentro del aula cuando en ella se encuentran niños de procedencias culturales diversas (y en particular inmigrantes) poniendo atención especial a la tarea de la maestra. Por otra parte, nuestro propósito era incidir en la mejora de esa tarea.

El equipo de HUHEZI tuvo la suerte de encontrar colaboración por parte de la Ikastola Urretxu-Zumarraga (ubicada en la población de Urretxu, Guipúzcoa). Dos maestras se mostraron dispuestas a participar en el proyecto. Se trataba, por un lado, de Nekane Agirre, maestra de un aula de seis años entre cuyos alumnos se encontraba Blanca, una niña gitana escolarizada hace algunos años, y Begoña, una niña argentina llegada hace pocos meses[4]. La otra era Juani Urzelai, la maestra del aula apoyo en la que estas dos niñas pasaban dos horas diarias junto con otras dos niñas argentinas. Las maestras son dos profesionales con una experiencia de años, un gran interés en su trabajo y una actitud abierta a aprender y experimentar. En palabras de Nekane Agirre al principio del proceso, «me quedan todavía veinte años de profesión y a menudo me parece que podría hacer las cosas mejor. Creo que tengo que aprovechar esta oportunidad para aprender».

Se trataba, como hemos dicho, de un aula de modelo D de alumnos de seis años. Aquí conviene señalar que nuestra investigación pretende ser una contribución al esfuerzo que ha de hacerse para que también los alumnos hijos de inmigrantes aprendan las dos lenguas de la comunidad y no únicamente la castellana.[5]

Desde el principio la investigación se planteó como investigación-acción[6].

---

(3) En el seminario han tomado parte durante el curso 2002-2003 Julen Arexolaleiba, Nekane Arratibel, Amelia Barquín, Iñaki Garcia, Karmele Perez, Nekane Plaza y Matilde Sainz. Se trata de un grupo interdisciplinar formado por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y filólogos pertenecientes a dos departamentos de la facultad HUHEZI: el Departamento de Lenguas y el Departamento de Procesos Educativos. Las autoras de presente artículo deseamos agradecer a Maite García, del Departamento de Procesos Educativos, sus agudos comentarios en el análisis de diversos episodios de las grabaciones. Hay que añadir que el seminario ha contado con una subvención del Gobierno Vasco. Conste aquí nuestro agradecimiento por esta ayuda.

(4) Los nombres de las niñas son ficticios.

(5) Los datos de matriculación en la Comunidad Autónoma Vasca apuntan a que, mientras la opción mayoritaria de los padres autóctonos son los modelos B y D, la de los padres inmigrantes es el modelo A, hecho que nos resulta preocupante. En el modelo A la docencia se imparte por completo en castellano y hay una asignatura de euskara y en el modelo B unas asignaturas se imparten en castellano y otras en euskara. En el curso 2001-2002, el 65% de los alumnos inmigrantes se matriculó en el modelo A en Álava, Vizcaya y Guipúzcoa (*Gara*, 25-01-2002); sin embargo, en el curso 2002-2003, el 91,4% de los niños de 0 a 3 años en esas provincias se matricularon en los modelos B y D (el 67,7% en el modelo D) (*Egunkaria*, 10-09-2002). Es claro que la elección de los padres autóctonos y la de los padres inmigrantes es notablemente diferente y queda aún una gran labor que hacer para que los hijos de estos obtengan una enseñanza que les garantice las mismas oportunidades que las que tienen los hijos de los autóctonos.

(6) Sobre las características de este tipo de investigación puede verse el trabajo reciente de Latorre (2003).

Quizá el mejor modo de explicar el porqué de esta elección es remitir a las consideraciones que hace J. A. Jordán (1994) en el capítulo titulado de modo significativo «La formación del profesorado: una urgente necesidad en el ámbito de la educación multicultural». Citamos aquí sus palabras en lo que hace «referencia a la distinción entre los dominios cognitivo y afectivo en relación con el ámbito de la educación multicultural» (p. 110):

> Si hemos de creer, en este sentido, la opinión de otra figura importante en esta área (G. Gay, 1989, p. 18), si deseamos que el profesorado conozca bien y adecuadamente sus propias actitudes étnicas, no hemos de empezar confiando en la vía cognitiva (p. ej., conferencias o lecturas) (...), parece que es más conveniente y eficaz conducir a los profesores a la autocomprobación *vivencial* en la práctica educativa diaria; en efecto, cuando los docentes experimentan –mediante registros de incidentes, grabaciones, observación de terceras personas, etc.– sus reacciones espontáneas, su modo de dirigirse a los alumnos diferentes..., son menos reticentes –después de su sorpresa– a cambiar sus actitudes; sólo, pues, «a posteriori» pueden ayudar muy positivamente otros mecanismos formativos como: la reflexión pautada, los debates sobre tópicos de esta índole..., y una serie de lecturas bien escogidas.

Insiste Jordán en «la necesidad insoslayable que tiene el profesorado de *autoanalizar* sus valores educativos» (p. 112) y cita a C. A. Grant y C. E. Sleeter (1989) al indicar lo siguiente:

> (...). Hace ya años que P. W. Jackson (1975) se percató de que los maestros viven en/de la inmediatez de la práctica educativa diaria, preocupándoles casi exclusivamente de los innumerables «problemas» que ocurren *hic et nunc* (aquí y ahora) (...). Su pensamiento es, pues, muy práctico en la acción, a golpe de intuiciones más que de razonamientos científico-técnicos. Jackson justifica esta forma de actuar y de pensar –hasta cierto punto– dada la gran ambigüedad y complejidad que suele caracterizar a toda situación real de enseñanza. (...) Ahora bien, todo lo anterior no obsta para que anteriormente al acto educativo los profesores dispusieran de un repertorio rico de estrategias didácticas alternativas, y después de la práctica cotidiana reflexionasen sobre sus propias creencias.

Diremos para terminar nuestra justificación del método de investigación elegido, que el propio Jordán incluye un subcapítulo dedicado a «Algunos modelos y experiencias de formación» (pp. 116-124). Entre ellas, está la llevada a cabo por la Universidad de Alaska y divulgada, entre otras publicaciones, por K. Noordhoff y J. Kleinfeld (1993). Nos interesan aquí las tesis que fundamentan cada aspecto del programa:

> A. Los cursos, asignaturas, seminarios..., de enfoque tradicional, centrados en dar conocimientos (antropológicos, pedagógicos...) son prácticamente ineficaces y, a veces perjudiciales (p. ej., generalizando estereotipos y troquelando prejuicios) si sólo se utiliza esta modalidad formativa.
> B. (...) Lo más importante de la actividad docente es la «reflexión-en-la-acción». De ahí que, más que «recibir» enseñanzas teóricas para aplicarlas posteriormente, lo mejor sea desarrollar en el profesorado la capacidad para reflexionar sobre su práctica con

alumnos culturalmente distintos». De esta forma, la secuencia lógica tradicional: «fundamentación teórica-metodología-aplicación real» queda reemplazada por otra de carácter más holista en donde se integran simultáneamente»experiencia práctica-investigación-teoría».

C. (...) Se trata de acceder a la teoría pedagógica mediante una representación de esta en forma de «problemas educativos reales y vividos». Procediendo así se busca que los docentes integren significativa y profundamente los conocimientos teóricos (culturales, pedagógicos...) en su pensamiento práctico cotidiano. Por lo demás, los tipos de experiencia de partida son variados: se suele empezar enseñando en algunas escuelas características, continuar con la puesta en práctica de las ideas pedagógicas aprendidas en la fase anterior..., y terminar –generalmente– con una propuesta al grupo de cómo enseñaría una unidad didáctica a una clase concreta de alumnos pluriculturales.

Obviamente, en cada una de estas etapas, al trabajo individual de cada profesor en formación sigue un debate grupal en orden al enriquecimiento recíproco, en el que el formador juega un rol crucial en cuanto a moderador y proporcionador de alternativas pedagógicas y otros conocimientos pertinentes.

Valga esta larga referencia al trabajo de J. A. Jordán para explicar nuestra decisión de descartar otros modos de intervención convencionales y nuestra intención de trabajar de un modo más experiencial (del estilo del que someramente se describe en el punto C anterior, aunque no idéntico). La referencia a Jordán es para nosotros doblemente valiosa porque algunas de las conclusiones que obtuvimos de nuestro trabajo ratifican los pasajes que hemos citado.

A continuación explicaremos en qué consistió el proceso de investigación. Después nos centraremos en el contenido de la investigación. Ambos aspectos nos parecen importantes. El contenido lo es sin duda. En cuanto al proceso, lo consideramos útil por su valor como instrumento y como punto de referencia para ulteriores investigaciones.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito era formar un equipo compuesto por nuestro grupo de HUHEZI y un grupo de profesores con alumnado «multicultural», dispuesto a realizar un ciclo de investigación cuyos pasos principales han sido los siguientes:

- primera fase de grabación en vídeo del trabajo de las maestras en la clase durante varias sesiones;
- trabajo de análisis de los datos recogidos en las cintas tanto por parte del grupo de HUHEZI como por parte del grupo de las maestras;
- reunión conjunta para tratar determinados aspectos susceptibles de mejora en la intervención didáctica;
- segunda fase de grabación en vídeo del trabajo de las maestras en la clase durante varias sesiones (se graban las secuencias didácticas que han preparado para introducir elementos de mejora);
- trabajo de análisis de los datos recogidos en las cintas tanto por parte del grupo de HUHEZI como por parte del grupo de maestras;
- reunión conjunta para identificar los elementos de mejora puestos en práctica y los aspectos que todavía podrían mejorarse.

(Es claro que el ciclo a-f podría continuar y repetirse indefinidamente).

La última parte de la investigación sería precisamente la que estamos realizando en este momento: consignar por escrito el proceso / resultado (inseparables en una investigación en la acción).

Hay que mencionar, aunque sea someramente, el proceso de formación al que nos sometimos antes de empezar la investigación propiamente dicha. El grupo de HUHEZI analizó diversas investigaciones del mismo tipo y eligió el procedimiento, así como una serie de elementos en los que fijar la atención de los observadores. A continuación se encargó de compartir estos elementos con el grupo de las maestras y de acordar con ellas el modo de llevar a cabo el trabajo.

En febrero de 2003 comenzó la primera fase de la investigación (la que recoge los apartados a, b, y c) se realizaron las primeras grabaciones. Durante cinco mañanas, de lunes a viernes, y mediante dos cámaras de vídeo y algunas grabadoras se registró el trabajo de Nekane en el aula (de 9:00 a 12:30) y el trabajo de Juani en el aula de apoyo (de 11:00 a 12:00).

Durante las siguientes semanas el equipo de HUHEZI estudió las grabaciones y seleccionó una serie de hechos sucedidos en el aula dignos de ser analizados.

Los observadores (dos por cada sesión) habían escogido ya una serie de episodios que les resultaron significativos y todos los demás miembros de HUHEZI vieron por separado las grabaciones. Sólo los aspectos en los que hubo consenso en el análisis en las reuniones posteriores fueron tenidos en cuenta para luego llevarlos a la reunión con las maestras. Todos esos episodios fueron transcritos para facilitar su examen por parte de los dos grupos.

Los episodios fueron clasificados en tres campos temáticos:

- didáctica de la lengua,
- relaciones afectivas alumno / maestra y
- convivencia entre los alumnos y conflictos.

En consecuencia, el equipo de HUHEZI se subdividió en tres subgrupos, cada uno de ellos dedicado sobre todo a un campo concreto, aunque en colaboración con los otros. Cada subgrupo dirigió el análisis de los pasajes correspondientes. (Estos subgrupos son los que se reunirían más adelante con las maestras).

Después tocó a las maestras analizar la grabación (sin la presencia del equipo de HUHEZI). Para ello, las maestras eligieron empezar por el punto c) «convivencia entre los alumnos y conflictos». El equipo de HUHEZI les indicó cuáles eran los episodios seleccionados en que se tenían que fijar y les proporcionó las transcripciones. Asimismo les envió un cuestionario que debía ser sencillo y servir de guía útil para hacer el análisis de cada pasaje. Este es en concreto el cuestionario sobre la convivencia entre los alumnos y conflictos:

En lo que se refiere a Blanca[7]:

- ¿Cuál es la dificultad que tiene en este pasaje?
- ¿Qué querías conseguir con tu actividad? (si recuerdas la actividad, puedes responder antes de ver el pasaje, luego ver la cinta y comparar).
- Después de ver la cinta, ¿qué te parece? ¿Conseguiste lo que pretendías?
- ¿Qué crees que hiciste bien?
- ¿Qué te parece que puedes mejorar?

(7) Luego explicaremos por qué centramos nuestra atención en Blanca.

Dos semanas después, en marzo, nos reunimos las dos personas del equipo de HUHEZI encargadas del tema y las maestras para poner en común nuestras conclusiones y dialogar sobre lo analizado en las cintas. Más adelante entraremos en detalle acerca de estos contenidos.

El mismo procedimiento se siguió sucesivamente con los otros dos temas de interés, es decir, didáctica de la lengua y relaciones afectivas. Cada subequipo de HUHEZI seleccionó algunos episodios del aula registrados en las cintas que fueran significativos y se procedió de la misma forma que con el último punto.

Al terminar este proceso, comenzó una segunda fase, ya que en el equipo se decidió que cada una de las maestras realizara una secuencia didáctica en la que implementara mejoras en los aspectos que se habían tratado a lo largo de las reuniones. Las secuencias se llevaron a cabo y se grabaron en mayo.

A continuación los subgrupos de HUHEZI analizaron las grabaciones según la especialidad de cada uno y pusieron en común sus observaciones. Las maestras, por su parte, realizaron el mismo análisis. A principios de junio, las maestras y varios miembros del equipo de HUHEZI se reunieron e hicieron una valoración conjunta de la actividad registrada en las cintas y se centraron tanto en los aspectos en que ésta había mejorado como en los aspectos en que aún se podía mejorar.

Hasta aquí la descripción del proceso. Quizá larga, a pesar de que hemos evitado entrar en demasiados detalles de relevancia menor y que puedan resultar engorrosos al lector. La consideramos, sin embargo, necesaria porque el proceso es inseparable de los resultados: no se hubieran conseguido los mismos de otro modo. Hay que añadir que hemos hecho una valoración altamente positiva de dicho proceso: creemos que ha resultado adecuado para el fin que nos propusimos y nos ha proporcionado resultados apreciables según nuestro punto de vista.

Debemos añadir todavía un par de precisiones antes de pasar a la investigación en sí. A la hora de exponer los contenidos de nuestro análisis, no especificaremos de dónde proceden en cada caso, si del equipo de HUHEZI, del equipo de las maestras o de ambos. Sería costoso establecerlo (las reuniones eran verdaderos diálogos cooperativos) y no nos parece un dato relevante. Lo importante es que son las conclusiones a las que llegamos entre todos los participantes. Por otro lado, al hacer la exposición, nos centraremos en los aspectos «mejorables» y no en los aspectos positivos de la intervención didáctica de las maestras. Los aspectos positivos surgieron durante el análisis y las reuniones conjuntas y fueron señalados explícitamente, aunque a ellos se les concedió menos tiempo y atención que a los dignos de mejora, como es natural en un proceso que pretende precisamente incidir en la mejora. No queremos dejar de mencionar aquí el aspecto quizá fundamental y que se produce en las dos aulas observadas: el clima afectivo que ambas maestras logran en el aula. Se aprecia que a ambas les gusta la enseñanza y es evidente el interés por su trabajo y el cariño por los niños. Efectivamente, utilizando cada una de ellas recursos diferentes y un estilo propio, logran un ambiente en que los niños se sienten cómodos, con confianza, sin ningún miedo; se logra, por tanto, una condición básica: el ambiente propicio para crecer y para aprender.

EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Al realizar el análisis de las grabaciones de la primera fase, nos dimos cuenta que en

el aula se producían situaciones que mostraban dificultades en la convivencia entre alumnos. Y esas dificultades se producían a menudo en la relación con Blanca, la niña gitana, que sufría rechazo por parte de algunos compañeros. La frecuencia de estas situaciones a lo largo de la semana en que se hizo la grabación despertó nuestro interés y decidimos centrar una de las líneas de trabajo en esta cuestión.

Antes de nada, conviene consignar lo que las maestras nos explicaron sobre esta alumna. Ellas indicaron que los otros niños tratan a Blanca como diferente y señalaron varios elementos que podían tener relación con ese hecho. Por ejemplo, que su familia es gitana: su padre, que viene a buscarla todos los días, es de piel oscura, y su madre viste al estilo gitano. Es, ya lo hemos dicho, la explicación de las maestras y no sabemos hasta qué punto los compañeros consideran esas circunstancias. Conviene señalar aquí que la niña no se distingue en la clase por ningún detalle de su aspecto ni de su comportamiento.

Por otra parte, la niña falta a clase muchos viernes porque sus padres la llevan con ellos cuando van a cuidar a la abuela, que vive en otra localidad. En el pasado, el absentismo de la niña ha sido aún mayor. Los demás niños se dan cuenta de que Blanca falta y les parece extraño. Blanca también se da cuenta de que los demás niños no hacen esto.

El nivel de conocimiento de euskara de Blanca es más bajo que el de los demás niños del aula, a pesar de que lleva tres años escolarizada. Le cuesta responder cuando le pregunta la maestra, pocas veces responde de manera voluntaria y parece tener dificultades para comprender lo que se habla en la clase. Por eso va al aula de apoyo junto con las otras tres niñas (que son inmigrantes). Nekane cree que Blanca no juega con sus compañeros fuera de las horas de clase y no practica el euskara.

Además la niña se dirige muchas veces a la maestra para hacerle preguntas y en busca de apoyo (muestra una gran dependencia de ella), y su comportamiento parece indicar una autoestima baja.

La otra niña objeto en principio de nuestro interés, Begoña, se muestra como una niña abierta y alegre, con cierta habilidad de líder. Ha venido de Argentina con su madre (que es de origen vasco) y lleva pocos meses en el País Vasco. Nunca ha estado escolarizada anteriormente (todavía no sabe leer). Está aprendiendo euskara con rapidez. Se las arregla para comunicarse sin dificultad y, cuando algo no le sale en euskara, lo dice en castellano (Blanca, sin embargo, no hace uso del castellano aunque no pueda comunicarse en euskara; según las maestras, es como si supiera que no es adecuado)[8]. Begoña se expresa con comodidad también con su cuerpo y parece tener una autoestima alta.

Ésta es la razón de que una de las protagonistas de la mayor parte de los pasajes seleccionados sea Blanca. ¿Por qué elegimos estos episodios?

Muchísimos son los pasajes y los aspectos en que nos hemos fijado en el análisis de las primeras grabaciones. No puede ser de otro modo en la observación de una actividad compleja como es la enseñanza. Nos centraremos aquí en seis episodios analizados en la primera etapa de grabaciones que nos parecen especialmente significativos y a los que dedicamos en su día particular atención.

---

(8) No entraremos en consideraciones acerca del uso del castellano que hacen las dos niñas en el aula. El uso de la primera lengua y del castellano en concreto en el aula de inmersión es una interesantísima cuestión que excede los límites de este artículo.

En tres de ellos aparecen situaciones de conflicto con Blanca; esto nos dio ocasión de tratar la cuestión de la convivencia entre alumnos y la intervención de la maestra en este terreno: son los casos que se producen en el aula de psicomotricidad y el caso del ordenador, que luego veremos. Más que de conflicto entre iguales, nuestra percepción fue que se trataba de una situación incipiente de maltrato entre compañeros: hay uno (Blanca) que es víctima repetidamente y que se encuentra en situación de inferioridad[9].

El resto de los episodios no recogen conflictos; son momentos del aula en que las maestras transmiten valores precisamente en relación con la convivencia (no olvidamos, naturalmente, que también trasmiten valores en las situaciones de conflicto que acabamos de mencionar)[10]. Estos valores tienen que ver con la autoestima, el respeto y el aprecio por la diversidad, la capacidad de empatía y la cooperación y la resolución de conflictos. En algunos de los casos seleccionados, las maestras transmiten esos valores de manera «intencionada» (como el ejercicio de «decir cosas bonitas»); en otros lo hacen de manera no intencional, por lo que forman parte del currículum oculto[11]. ¿Por qué el interés por estos aspectos?

Para empezar, no es necesario insistir en la importancia del aprendizaje de valores como los que acabamos de mencionar y la relación que tienen con el tratamiento de la diversidad en general y de la diversidad cultural en particular. Son valores hacia los que toda escuela tiende o debe tender: todo centro escolar promueve acciones para favorecer la convivencia[12]. Aprender a convivir no es un aprendizaje menos importante que el de matemáticas o lengua; así lo sanciona el actual diseño curricular base, en el que las capacidades que se refieren a la interacción y la integración social y al equilibrio personal tienen tanta relevancia como los saberes tradicionales.

En la convivencia del aula surgen, naturalmente, conflictos[13]. El conflicto es parte inevitable de la vida y los trabajos recientes sobre la regulación de conflictos proponen una concepción positiva del conflicto. En palabras de Lederach (1984, p. 45), citado por Carbonell (1995, p. 104), el conflicto es «un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario

---

(9) Véanse las distinciones terminológicas de Ortega Ruiz y Mora-Merchán, 1998, p. 47.

(10) Según Rokeach (1973), citado por Fernández (2001, p. 105), «El valor es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio». Garrell Traveria (2000, p. 82) señala: «La educación en valores debe interpretarse como un instrumento de cambio, de transformación personal y colectiva que permita ayudar a detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes, que impulse la construcción de formas de vida más justas (...)».

(11) Sobre el currículum oculto (o conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada) en relación con el maltrato entre compañeros, véase Fernández (2002, p. 26-27).

(12) Estos valores aparecen en Lluch i Balaguer (1996, p. 75) como características pedagógicas del enfoque cooperativo, características que demuestran la pertinencia de dicho enfoque en el campo de la educación intercultural.

(13) «Conflicto es aquella situación que surge cuando hay discordancia entre las tendencias o intereses de alguien y las imposiciones externas que le vienen dadas» (Massaguer, 2000, p. 65).

para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo». Colectivo Amani (1996, p. 216), por su parte, señala que «su existencia es una consecuencia de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es promotor del cambio personal y social. Sin diversidad no hay conflictos». Se propone, en consecuencia, una regulación creativa y positiva de los conflictos, con el objetivo no de eliminar el conflicto, sino de transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas constructivas.

Por otra parte, en lo que se refiere a Blanca, el trato que recibe de algunos compañeros entra dentro de los que se puede considerar como «maltrato entre compañeros» o –según un neologismo de expansión reciente– «bullying»[14]. La influencia negativa de este maltrato en la personalidad, el desarrollo social y el aprendizaje de quien lo padece es de gran envergadura; puede representar un gran daño (físico, social y/o psicológico) para quien lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Merece, pues, la atención de los educadores y, sin embargo, a menudo les pasa desapercibido y escapa a su control (Fernández, 2001, p. 27).

Pero es que, además, la intervención en estos aspectos por parte del educador, exige grandes dosis de creatividad; no se pueden adoptar «recetas» sin más. En palabras de Fernández (2001, p. 195): «la introducción de temas propios del currículum oculto: la amistad, los sentimientos, el otro, los conflictos, la solidaridad, la tolerancia, etc. sigue siendo un reto de creatividad e imaginación (...)». Efectivamente, tratar los contenidos específicos de esta temática supone un reto para el profesorado.

Hemos explicado ya el porqué de nuestro interés por los episodios concretos a los que nos vamos a referir a continuación. Antes de entrar en ellos, queremos recordar aquí algo ya mencionado más arriba: no se trata de episodios extraordinarios ni sobresalientes; se trata de episodios reconocibles como cotidianos, del tipo de los que se viven en el aula todos los días; por ello creemos que pueden resultar significativos para otros maestros.

Veremos después cómo se trataron los aspectos analizados aquí en la segunda fase (en la secuencia didáctica preparada para las segundas grabaciones). El análisis de los episodios seleccionados y de esa secuencia nos permitirán proponer al final una reflexión sobre el tratamiento de la diversidad (y de la diversidad cultural).

PRIMERA FASE

EPISODIOS DEL AULA

Veamos ahora los episodios seleccionados.

(14) Nos encontramos ante una de las formas posibles del maltrato: el que padece Blanca es de carácter psicológico y se traduce en aislamiento social. No hay que olvidar que «Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social del algún chico y/o en intimidación psicológica.» (Fernández, 2001, p. 47). Sobre las características del maltrato entre compañeros, véase (Fernández, 2001, p. 46-57).

1) En el aula de psicomotricidad

Todos los niños de la clase han estado en el aula de psicomotricidad desde las 9:20 hasta las 10:30. Allí han realizado tres actividades: a) han jugado a una variante de la gallinita ciega, b) han bailado al son del casete la canción «talón punta» y c) han dibujado su silueta en una hoja grande de papel. Son las dos últimas actividades las que nos interesan.

La canción «talón punta» se baila por parejas y tiene una coreografía sencilla en que se juega con el talón y la punta de los pies. La canción suena varias veces y en cada una de ellas hay que cambiar de pareja. El número de alumnos es impar y Blanca tiene dificultades para encontrar pareja. Nadie le pide baile; ella pide baile varias veces y es rechazada en tres ocasiones (aunque en otras es aceptada). Es rechazada por compañeros que no tienen pareja. Cuando la canción suena por primera vez se queda sola; la maestra baila con ella y luego se la pasa a otro compañero. Pero cuando vuelve a empezar la canción tiene de nuevo dificultades.

El siguiente ejercicio se realiza por parejas y consiste en que cada uno de los miembros dibuje la silueta del otro miembro, que está tumbado sobre una sábana de papel. Luego cada uno tendrá que mirarse al espejo y dibujar los rasgos de su cara en la silueta. Blanca acaba formando trío con otras dos niñas (todos los demás están en parejas). Las dos niñas hablan entre ellas y se pintan mutuamente las siluetas (es un proceso relativamente largo y mientras tanto parece que Blanca se aburre; a veces se levanta y deambula por otros grupos). Al final una de las dos niñas dibuja la silueta de Blanca. Blanca es, pues, la última en ser dibujada y ella no dibuja a ninguna de las otras niñas.

Con el primer ejercicio del aula de psicomotricidad no hay dificultades de relación porque los niños tienen los ojos tapados y no saben a quién están tocando. Sí hay dificultades con los otros dos ejercicios, cuando pueden elegir.

En cuanto al ejercicio musical, es de señalar que, a pesar de las negativas, Blanca se atreve a pedir baile una y otra vez. Esa habilidad puede ser resultado del trabajo del aula anterior, ya que han realizado ejercicios con los modos de hacer peticiones («me das la mano por favor», etc.).

Por lo que se refiere al ejercicio de la silueta, la maestra no se ha dado cuenta que Blanca no está integrada en el equipo que hace el ejercicio de la silueta y de lo que ha sucedido durante ese tiempo. Conviene que la maestra ponga en marcha estrategias que ayuden a conseguir pareja para evitar esas dificultades. De otras estrategias más básicas para mejorar la imagen de la niña, hablaremos más abajo.

Por otra parte, hay que hacer hincapié en el carácter del ejercicio y sus consecuencias. Se trata de un ejercicio que tiene entre sus objetivos el trabajo en valores: a cada niño otro niño le va a pintar su propia silueta. Es una imagen de sí mismo a tamaño natural que ha obtenido con ayuda de alguien, y que luego va a poder llevarse a casa y mostrar a sus padres o a quien quiera. El ejercicio debe reforzar la relación y la autoestima. Pero si en este tipo de ejercicios no se controla el proceso, algunos elementos pueden alejarse del objetivo y acabar reforzando justo la situación que se pretendía mejorar. Efectivamente en este ejemplo Blanca –que podía obtener muchos beneficios de este tipo de ejercicios– no ha mejorado la relación ni la autoestima; más bien todo

lo contrario: ha confirmado lo que ya «sabe»: que los compañeros no la aprecian[15].

Cabe añadir a esto que a Blanca no le gusta dibujar y no es hábil en esa tarea (tal y como las maestras señalan). Habría que potenciar esa actividad en ejercicios donde pueda tener éxito, donde lo pueda hacer bien.

2) El caso del ordenador

Durante el recreo los niños han estado jugando dentro del aula porque llovía. Un compañero de clase ha acusado a Blanca de haber encendido el ordenador del aula. Otros niños se han sumado a esa acusación y Blanca está muy dolida.

Tras el recreo, la maestra ha planteado la cuestión a la clase. Para ello ha hecho sentar a los niños en semicírculo frente a ella y ha traído a Blanca al centro, a su lado. Ha hecho una serie de preguntas a los niños sobre lo sucedido y ellos han ido contestando. No queda claro qué ha sucedido ni que Blanca haya encendido el ordenador. La maestra incita a los niños a pedir perdón a Blanca y es Begoña la que se levanta, se coloca junto a la maestra y Blanca y pide perdón. La maestra cierra el proceso. Durante casi todo el tiempo que dura, la maestra, que está sentada en una silla, tiene a Blanca de pie a su lado, tomada de la mano. La niña escucha, pero responde en escasas ocasiones a las intervenciones que va escuchando.

Si en los episodios referidos anteriormente el conflicto permanece oculto, nos encontramos ahora con un conflicto abierto que necesita un tratamiento inmediato.

El propósito de la maestra fue abordar el conflicto inmediatamente; no dejarlo pasar sin tratarlo de algún modo. Ante la dificultad de que Blanca se defendiera a sí misma, el objetivo era aclarar la situación y que los alumnos vieran que Blanca es una persona que merece consideración. El objetivo de la maestra no era mediar en el conflicto con objeto de llegar a una solución; su objetivo era ayudar a Blanca a expresar sus sentimientos y a obtener una reparación.

La discusión se prolonga demasiado (dura 13 minutos) puesto que, llegado un momento, la maestra no sabe bien cómo seguir ni cuándo debe dar el proceso por terminado y la sensación es que se alarga innecesariamente, a pesar de que los alumnos están atentos durante todo el tiempo. Al final surgen en el debate algunas cuestiones que no vienen al caso y se desvían del tema fundamental que se está tratando. En la reunión conjunta, la maestra explicaba su inseguridad: ¿Cómo se encamina un conflicto entre los alumnos? ¿Qué hay que hacer? ¿Cuándo se da por terminado?

En este y otros episodios se aprecia una forma incipiente de maltrato hacia Blanca. Se trata de un aula de niños de corta edad: 6 años (en general las investigaciones sobre el maltrato entre iguales y los programas de prevención se refiere a niños de a partir de 8 años y sobre todo a alumnos de secundaria). No sirve recurrir a normas del aula o reglamentos del centro (¿qué norma puede obligar a un alumno a aceptar bailar con otro?) ni parece

(15) En palabras de Fernández (2001, p. 54), «existen diferentes tipos de víctimas (del maltrato entre iguales) y no todas comparten las mismas características, si bien todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no poder recibir la ayuda de sus iguales». Efectivamente, la situación de las víctimas aparece asociada a una baja autoestima y al fracaso escolar.

pertinente provocar discusiones abiertas y explícitas entre todos los alumnos acerca de la situación de marginación de uno de ellos que lo señalen o lo marquen demasiado ante todos los demás. Se impone, sin embargo, en situaciones como esta una intervención de la maestra que ataje esta situación antes de que se estabilice y se agrave.

Hay, creemos, algunos aspectos que se pueden mejorar. La maestra ha sacado a Blanca del grupo y la ha puesto a su lado para ofrecerle recursos lingüísticos y, al mismo tiempo, apoyo y cercanía física. Pero esta situación puede ser inadecuada, pues observándola desde fuera se pueden ver dos grupos enfrentados: por una parte, Blanca, y por la otra, todos los demás. De esta manera, aunque los implicados en el conflicto eran pocos, parece que todos estaban en contra de Blanca. Sería más conveniente que en un debate así el alumno, en este caso Blanca, se quede en su sitio sentada y la maestra le ofrezca la ayuda necesaria (y se acerque a su sitio si lo ve necesario). Es mejor evitar esa imagen de frentismo.

Por otra parte, ¿es necesario tratar el conflicto con todo el grupo o sólo con los implicados? Puesto que el conflicto se produjo entre unos pocos, parece más adecuado tratarlo entre ellos y no extenderlo a todos los alumnos[16].

Hay que añadir que el sistema adoptado no facilitó que Blanca saliera de su inhibición: el diálogo tiene 249 intervenciones y de ellas sólo 15 son de Blanca (2 son gestuales, 9 monosilábicas y el resto muy cortas). En el análisis la maestra explicó que hubo un factor que la hizo sentir incómoda: el deseo de protagonismo de otra alumna, Begoña, que intervino bastante al final.

También hay que referirse al lenguaje, ya que muchas veces lo utilizamos de manera inconsciente y puede reforzar la división. Como ejemplo, cabe mencionar el uso de los pronombres y los verbos por parte de la maestra. «¿Nos vamos a portar bien con Blanca?», «creo que deberíamos portarnos bien con Blanca», «le deberíamos pedir perdón», «lo intentaremos todos»: frases como éstas recogen a todos los integrantes de la clase frente a Blanca (y evidencia en qué grupo se sitúa el hablante).

Las maestras mostraron la necesidad de trabajar la empatía con todo el grupo y expresaron su deseo de profundizar en este tema. Como es sabido, entre los agresores en situaciones de maltrato, son rasgos significativos la falta de empatía hacia el sentir de la víctima y la falta de sentimiento de culpabilidad (Fernández 2001, p. 147); son aspectos que hay que tratar.

Conviene recordar que otra de las dudas que surgieron fue la de proteger «demasiado» a algunos alumnos. Por una parte, necesitan protección; por otra, en cambio, puede llegar a ser perjudicial para el desarrollo de su autonomía protegerles demasiado. ¿Dónde está el límite? A esta cuestión volveremos después.

Este episodio nos recuerda la necesidad de mejorar las relaciones dentro del grupo. Colectivo Amani (1996), a la hora de exponer las fases de la regulación de los conflictos, sitúa lo que llama «la creación de grupo» en primer lugar (después vendrá el análisis, el replanteamiento del conflicto, la búsqueda de soluciones...); se trata de conseguir la cohesión del

(16) Coincidimos aquí con el Método Pikas, que trata el conflicto por separado con cada uno de los agresores. De este modo se sustraen a la presión del grupo y no hay una «difusión de la responsabilidad» en que la culpa puede ser transferida a otro. (Para una explicación más completa, pueden verse Fernández, 2001, p. 148-152 o Avilés Martínez, 2003, p. 55-58).

grupo y la integración de sus miembros en él:

> (...) para posibilitar el acercamiento entre personas o grupos es imprescindible reafirmar la identidad grupal o personal, preparar un clima de confianza y aprecio y mejorar las habilidades de interacción grupal. A pesar de su importancia, constatamos que muchas veces no se tiene en cuenta[17].

Efectivamente, tal y como señala San Martín (2003, p. 21-22), hay conflictos cuyo núcleo, más que un hecho concreto, es la relación misma. Existen los conflictos a) de intereses, necesidades; b) de preferencias, valores o creencias, y c) de relación/comunicación. En este último tipo entran insultos, desvalorizaciones, rumores, malos entendidos, prejuicios, estereotipos... Parece, pues, necesario dar importancia a las relaciones interpersonales de los niños entre sí y a la creación de un clima de relación positivo.

3) Ejercicio de «decir cosas bonitas»

La maestra explica a los alumnos que a menudo nos decimos cosas desagradables unos a otros; hoy, sin embargo, el ejercicio es decirse cosas bonitas. Deben ponerse en grupo y decirse cosas bonitas unos a otros; después en el grupo-clase cada uno contará lo que le han dicho en el grupo. Efectivamente, los niños trabajan en grupo una media hora. Después, sentados en círculo en el suelo, hacen la puesta en común. Cada niño da su respuesta.

Buena parte de los niños tiene dificultades para contestar en el gran grupo. Unos pocos no saben qué decir, algunos repiten lo que ya se ha dicho («que me porto muy bien», «que soy un buen amigo»...), otros se refieren a características físicas («que tengo los ojos bonitos», «que tengo las orejas bonitas»...). La maestra ayuda a los que tienen dificultades para hablar por medio de preguntas para que todos puedan decir algo. En el caso de algunos niños que cuando les toca el turno no saben qué responder y en algunos casos más al final de la puesta en común, la maestra da a los demás compañeros la oportunidad de decirles cosas bonitas en ese momento.

Las maestras explican que en la reunión en la que se eligió ese ejercicio, se decidió no dar ejemplos a los alumnos pensando que, si lo hacían, los alumnos no actuarían de manera espontánea. Pero al hacer el ejercicio de ese modo, se aprecia que los alumnos tienen pocos recursos para decir cosas bonitas a sus compañeros; los niños no saben qué decirse. Por ello, resulta muy conveniente hacer un trabajo previo antes del ejercicio y proporcionar recursos (cuáles son las características positivas, cuáles son las físicas y cuáles las del carácter...). En este terreno, como en todos, se ha de indagar qué

(17) No podemos detenernos ahora en esta importante cuestión. Remitimos para ello a la obra citada. Son significativos los subepígrafes dentro del capítulo titulado «creación de grupo»: «presentación», «conocimiento», «aprecio (por uno mismo y los demás)», «confianza», «comunicación», «observación» y «cooperación». Diversos trabajos en resolución de conflictos proporcionan dinámicas de grupo en que se trabajan todos estos aspectos y un excelente ejemplo de propuestas desde un enfoque socioafectivo es precisamente el ya mencionado Colectivo Amani (1996). Aunque este equipo plantea su metodología para el desarrollo de la educación intercultural con grupos en el tiempo libre, creemos que su trabajo resulta igualmente valioso en el contexto del aula.

saben los niños para poder partir de sus conocimientos y luego proporcionarles medios para que todos hagan el ejercicio con éxito.

Por otra parte, y como hemos dicho antes, este tipo de ejercicios en que se trabajan valores (aquí en concreto se trata de mejorar la imagen ante uno mismo y ante los demás) requieren un control elevado. Si no, puede ocurrir que un alumno apenas reciba piropos mientras que otro recibe muchos, como le ocurre a Begoña en el grupo clase. Cuando le toca el turno a ella, muchos niños levantan la mano para participar: «es muy maja», «es divertida», «está aprendiendo mucho euskara»... Por otra parte, cuando están trabajando en grupos pequeños no sabemos qué esta pasando realmente; puede estar ocurriendo esto mismo: algunos reciben mucho más que otros. El peligro es precisamente que el ejercicio se convierta en un test de prestigio de cada niño ante sí mismo y ante los demás y refuerce la situación que ya existe en vez de mejorarla.

Convendrá diseñar el ejercicio de modo que esto no ocurra. Se puede plantear el ejercicio para que cada niño, en el grupo pequeño, consiga –por ejemplo– cuatro «cosas bonitas», ni más ni menos, de modo que luego las pueda decir en el grupo grande (una vez hecho el trabajo previo que mencionábamos arriba).

Queda todavía un detalle que tratar: cuando le ha tocado el turno a Blanca, se ha quedado callada y la maestra la ha ayudado así:

Maestra:	¿Y a Blanca qué le han dicho? ¿Que es buena? ¿Qué te han dicho?
Alumno A:	(No se entiende).
Maestra:	A ver, ¿qué te han dicho? ¿Qué eres muy mala?
Alumno B:	No.
Alumno C:	No.
Maestra:	¿Eh?
Alumno D:	(No se entiende) hablando (no se entiende).
Maestra:	Espera, deja que lo diga ella, luego lo dices tú. ¿Qué te han dicho? ¿Que eres tonta?
Varios alumnos:	(Risas).
Blanca:	No.
Maestra:	¿Que eres fea? ¿Qué te han dicho? ¿Nada?
Blanca:	(Con la cabeza dice no).
Maestra:	¿No le habéis dicho nada?
Varios alumnos:	Sí.
Maestra:	Ah. A ver, ¿qué le has dicho, Ander?

(...)

En euskara:

Maestra:	Eta Blancari zer esan diote? Ona? Zer esan dizute?
Alumno A:	(Ez da ulertzen).
Maestra	Aber, zer esan dizute? Gaizto gaiztoa zerala?
Alumno B:	Ez.
Alumno C:	Ez.
Maestra:	E?
Alumno D:	(Ez da ulertzen) hitz egiten (ez da ulertzen).
Maestra:	Itxoin, utzi berari esaten, gero esango dezu zuk. Ze esan dizute? Tonta zerala?
Varios alumnos:	(Barreak).
Blanca:	Ez.
Maestra:	Itsusia zerala? Zer esan dizute? Ezerrez?
Blanca:	(Buruarekin ezetz).
Maestra:	Ez diozue ezer esan?
Varios alumnos:	Bai.
Maestra:	A. Aber, zer esan diozu, Ander?

Después algunos niños le dirán frases agradables («que se porta bien», «que es buena amiga»...).

Así pues, a Blanca también le dicen cosas bonitas y los niños se ríen de la

broma de la maestra. En el análisis, sin embargo, la maestra misma señala que resulta inadecuado el cambio de clave con respecto al trato con los otros niños (en un ambiente positivo se introducen palabras negativas: «mala», «tonta», «fea»...; sólo ocurre en este caso). Además, en ese mismo momento algunos compañeros han levantado la mano para decirle cosas bonitas a Blanca y la maestra no les ha concedido la palabra. Teniendo en cuenta la inhibición de Blanca, sería muy conveniente dejar hablar a los compañeros, para que la niña pueda escuchar las cosas bonitas que en ese momento le quieren decir y que tendrían gran fuerza.

4. Diálogo sobre los hermanos

Es lunes a primera hora y los niños están sentados en círculo. Cada uno de ellos, en diálogo con la maestra, va contando qué ha hecho durante el fin de semana. Cuando llega el turno de Blanca la maestra le va preguntando y ella va respondiendo (en general con monosílabos). El diálogo consta de 32 preguntas y 25 respuestas (entre ellas 9 son gestuales y 5 monosílabos) y dura 3 minutos. Durante el diálogo la maestra le pregunta dónde ha estado (en el pueblo de su abuela), si tiene allí amigos (sí), quiénes (Luis), cuántos años tiene (un año)...; quién vive con su abuela (Pedro), si Pedro es su hermano (sí), si tiene más hermanos (José, Fernando), si tiene algún hermano más (Julián), si Julián es mayor que ella (no sabe)...

A medida que la niña contesta (con dificultades porque no comprende bien a la maestra y no encuentra las palabras para responder), se va viendo que tiene varios hermanos mayores (tiene cinco). Entonces algunos niños empiezan a hacer gestos indicativos de que les parecen muchos. Son al mismo tiempo gestos de complicidad que se hacen unos a otros. Una niña dice «jo(d)e(r)» y agita la mano con sorpresa.

La maestra da por terminado el diálogo con la frase: «Sí, es mayor (que tú), ¿verdad? (se refiere al último de los hermanos mencionados). Bueno ¿Y Begoña? ¿Qué ha hecho el fin de semana?» Y pasa a preguntarle a Begoña.

El diálogo de los lunes por la mañana es una excelente ocasión para conocer mejor la vida de los niños fuera del aula. En el caso de hoy con Blanca, es más largo que con los otros alumnos y la maestra hace muchas preguntas una tras otra; su motivación fundamental parece ser la de obtener información sobre la situación familiar de Blanca.

Ante este diálogo, surge una reflexión sobre el tratamiento de la diversidad (y de la diversidad cultural). La maestra da por terminado el intercambio sin sancionar la información, sin valorarla (positiva o negativamente). El caso es que la maestra dice «bien», «muy bien» en muchas ocasiones ante la información que le van proporcionando los demás niños, pero no ocurre así en este momento. No está claro cómo vio la maestra la información que le dio Blanca; no sabemos si la vio como parece que la vieron algunos de sus alumnos y si decidió, por consideración hacia la niña, no mostrar su visión (de ahí esa «no reacción»).

Creemos que es necesario, sin embargo, dar un paso más: conviene valorar positivamente de modo explícito lo que cuenta Blanca (sirven comentarios como: «pues qué suerte tener tantos hermanos, ¿no os parece?» o «muy bien; como eres la pequeña, te darán muchos mimos, ¿verdad?»). Por una parte, es una manera de poner en práctica eso que todos los docentes sabemos: la necesidad de valorar al niño como quien es, con «lo que

trae de casa»..., de modo que la escuela le devuelva una imagen positiva que contribuya a su autoestima. Por otro lado, es la manera de ayudar a los otros niños «a ver» la situación de Blanca, la manera de mostrarles cómo pueden considerarla: como algo positivo (cosa que muchos no harán si la maestra no lo expresa así). Intervenciones como ésta por parte de la maestra –en episodios como el narrado, que pueden parecer nimios- contribuirán a formar en los niños una imagen positiva de Blanca.

Por otra parte, hay un dato significativo que podemos relacionar con lo anterior. En la reunión conjunta las maestras indican que han sabido hace poco que Blanca habla en portugués en casa. Este es un dato muy valioso y aprovechable en el aula; sin embargo, es obvio que la lengua familiar de la niña no recibe trato en la clase y resulta significativo que las maestras no hayan sabido hasta ahora (aunque la niña lleva escolarizada tres años) que Blanca habla portugués. Deducimos que tampoco la niña y su entorno han creído que era una información que tuviera importancia para la escuela, porque hasta ahora no habían dicho nada sobre ello y cuando surge el dato es por casualidad[18].

No sabemos si el portugués es la primera lengua de la niña o lo es el castellano (o lo son las dos), o en cuál de las dos lenguas es más competente o en qué terrenos lo es más en cada una de ellas. Por eso, sólo diremos aquí que es ampliamente conocida la importancia que tiene el desarrollo de la primera lengua del niño a la hora de adquirir una segunda lengua y la relevancia que tiene que ese desarrollo sea adecuado para realizar transferencias en el aprendizaje de la segunda lengua. Es importante, por tanto, indagar en el lugar que ocupa el portugués en la vida de la niña y dar cabida a ese saber en el entorno escolar[19].

Por otro lado, Blanca es una niña «que no sabe bien euskara» y que, a pesar de que lleva ya tres años escolarizada, comparte el aula de refuerzo con tres niñas inmigrantes que han empezado hace poco a aprender esta lengua; todo el mundo parece consciente de que eso es parte de su identidad. Sin embargo, también podría serlo que Blanca sabe una cosa que otros no saben: una lengua, nada menos; un conocimiento que puede ser bien valorado si la maestra se lo propone y si diseña el modo de que Blanca muestre en algunos momentos ese conocimiento en la clase. Contribuiría así a mejorar la autoestima de la niña y la imagen que de ella tienen los otros. Es un modo más de partir de lo que lo que el alumno es, de lo que el alumno puede

(18) Blanca, en una conversación en el aula, ha contado que el día anterior ha cenado «feixoada». Luego no ha sabido traducirlo ni explicar qué es. La maestra le ha comentado este detalle al padre al día siguiente y el padre le ha dicho que es un plato portugués y que hablan portugués en casa. La familia de Blanca procede de Portugal.

(19) Cummins (1982, 1991), en sus bien conocidos trabajos sobre interdependencia lingüística, fundamenta la importancia de un desarrollo simultáneo de la competencia bilingüe y revela las relaciones de interdependencia en el desarrollo de ambas lenguas y cómo el desarrollo de la L1 posibilita un mejor dominio de la L2. Véase Vila (2002) sobre a) la importancia de que la escuela tenga en cuenta la primera lengua del alumno, b) las dificultades que existen para ello debido a la posible coexistencia de muchas lenguas en el aula y c) los modos en que se puede, sin embargo mostrar aprecio por esa primera lengua y el entorno de origen del alumno (pronunciar bien el nombre de los alumnos, hacer referencia a la geografía, paisaje y costumbres de las sociedades de origen...).

aportar y, además, de darle valor. Pero además, ese tratamiento proporcionaría valor añadido a la clase, porque, efectivamente, Blanca puede aportar riqueza a los alumnos, puede contribuir a que aprendan algo que no saben.

Siguiendo este hilo, llegamos a otro punto que nos interesa: la necesidad de diseñar actividades en las que Blanca tenga éxito ante sí misma y ante los compañeros, de modo que haga frente a su inseguridad y gane confianza en sí misma y valoración de los demás. Puede tratarse de pequeñas responsabilidades que reparte la maestra entre los alumnos y que a ella también le puede dar y por cuyo trabajo se la puede felicitar (ojo: a ella y a otros que también lo hayan hecho bien, sin destacarla sobre los demás). Cabe preguntarse en qué es buena la niña y plantear algún ejercicio o proyecto en que ella consiga hacerlo bien. Es quizá mejor incidir en este tipo de trabajo en vez de en esa protección constante a la niña que se mencionaba más arriba (que sí la destaca sobre los demás) y que provocaba dudas en las propias maestras[20].

5. El juego de las sillas en el aula de apoyo

La maestra propone jugar al juego de la silla. La maestra explica el juego y se lleva a cabo: en el casete suena una canción y las niñas deben caminar alrededor de las sillas dispuestas en círculo. Cada vez que se acaba la canción, las niñas deben sentarse en las sillas, pero habrá siempre una silla menos que participantes y una niña no encontrará sitio. Esa niña abandonará el juego. Y así sucesivamente hasta que queda una ganadora. Al final del juego la maestra anima a las alumnas a cantar una canción a la ganadora: «Campeona, campeona, María es campeona. Lo ha hecho bien, lo ha hecho bien, lo ha hecho muy bien».

La maestra indica que el objetivo del juego es hacer un ejercicio divertido y dar a las niñas la oportunidad de usar en él el euskara aprendido en el aula. Además en el ejercicio se une el uso del euskara con el disfrute y se motiva a las niñas a usarlo.

En el terreno que nos interesa (convivencia entre alumnos y conflictos), se señaló lo siguiente. Blanca, que no entendió bien las reglas del juego, creyó en un momento que había ganado, pero cuando la maestra le explicó que no era así y que el juego continuaba, expresó su disgusto diciendo «siempre a mí». Por otra parte, según los observadores, en la gestualidad de las niñas se podía ver que no les agradaba perder y dejar de participar. Tampoco cantaron con entusiasmo la canción a la ganadora.

En la reunión conjunta de análisis, se consideró más conveniente realizar juegos cooperativos en vez de juegos competitivos, es decir, juegos en que todos los participantes resulten ganadores en vez de juegos donde todos resulten perdedores excepto uno. Como ejemplo se propuso un juego similar al realizado pero dentro de otro paradigma muy diferente: cuando cesa la música, las niñas deben sentarse, pero como hay una silla menos, una de las niñas no tendrá más remedio que sentarse encima de otra niña. Y así se

(20) Fernández (2001, p. 100), por ejemplo, indica una serie de estrategias para mejorar la convivencia; entre ellas está la «creación de un sistema de valoración positiva. Ej.: desglose de responsabilidades dentro del aula». Efectivamente, haciendo protagonistas y responsables a los alumnos en actividades de participación y cooperación se crea en ellos un sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social (Fernández, 2001, p. 82).

seguirán retirando sillas hasta que las cuatro niñas (todos los participantes) acaben sentadas sobre una sola silla. El contacto físico, la complicidad, las risas y la diversión están aseguradas al tiempo que se cumplen los objetivos pretendidos por la maestra. Se consideraron preferibles, por tanto, las actividades donde se impulse la participación, la colaboración y la empatía entre los alumnos.

Es sabido que la competitividad forma parte de la cultura escolar tradicional. En palabras de San Román (2003, p. 59): «La clase tradicional suele ser competitiva y produce violencia en la medida en que no satisface las necesidades básicas de auto respeto, identidad y la necesidad de sentirse valorados que tienen los estudiantes». No hace falta insistir en las ventajas de la cooperación y la colaboración entre compañeros frente a las actividades competitivas e independientes. No entraremos aquí en detalles acerca del aprendizaje cooperativo, cuestión que se trató en otros subgrupos[21].

6. El ejercicio «puedo jugar» en el aula de apoyo

La maestra plantea un ejercicio en el que las alumnas deben representar su papel: una de ellas pregunta «¿puedo jugar?» y la otra dice «sí, puedes jugar». Después, lo hacen al revés y la compañera debe responde que no puede jugar. Durante la realización del ejercicio las niñas se intercambian expresiones como «tonta más que tonta», «fea más que fea», «porque eres fea»...

El objetivo del ejercicio es que las niñas aprendan algunas expresiones útiles representando una situación comunicativa frecuente para ellas y adquieran recursos para sus necesidades lingüísticas (preguntas, respuestas, expresiones para hacer frente a ataques o agresiones...). Se trata de que las niñas repitan esas expresiones para que las aprendan, es decir, la maestra persigue proporcionarles medios para que puedan expresarse en actividades cotidianas. Ella misma propone diversas frases para que las niñas las repitan. He aquí una parte del diálogo que, sin cambios significativos, se reproduce varias veces entre las participantes:

Maestra:	(...) Tenéis que empezar diciendo «¿puedo jugar?» Y primero le diremos «sí, entra». Pero luego le diremos «pues no, no juegas», y la otra «¿por qué?», «pues porque eres tonta». ¿Eh? ¿Vale? Vamos a ver. Toma. ¿Quién sale fuera?
(...)	
Begoña:	¿Puedo jugar?
Alumna A:	No. (No se entiende).
Maestra:	«No, no puedes jugar».
Begoña:	¿Por qué?
Blanca:	Fea fea.
María:	Fea más que fea.
Begoña:	Tonta más que tonta.
Maestra:	No no no no, siempre eso no
(risas).	No; tenéis que decirles «pues no porque eres tonta» o «porque no queremos».
Begoña:	Tonta más que tonta, fea más que fea.
Maestra:	Di «porque no queremos».
Blanca:	Porque no queremos.
En euskara:	
Maestra:	(...) Hasi behar dezue esaten «jolastu al dezaket?». Ta lehenen-

(21) Sobre el poder transformador de la cooperación como forma de trabajo y relación, puede verse Colectivo Amani (1996, p. 37-39). Sobre los métodos cooperativos como estrategias apropiadas para la mejora del rendimiento escolar en contextos multiculturales, véase Jordán, Castella y Pinto (2001, p. 104-109) y Besalú (2002, p. 176-179).

go esango diogu «bai, sartu zaitez». Baina gero esango diogu «ba ez, ez duzu jolastuko» eta besteak «zergatik?», «ba tonta zeralako», E? Bale? Ikusiko dugu. Tori. Zein aterako kanpora?

(...)

Begoña: Jolastu al dezaket?
Alumna A: Ez. (Ez da ulertzen).
Maestra: Ez, ezin duzu jolastu.
Begoña: Zergatik?
Blanca: Itsusi itsusi.
María: Itsusi halako itsusi.
Begoña: Tonta halako tonta.
Maestra: Ez ez ez ez, hori beti ez da (barreak). Ez; esan behar diezue «ez ba, tonta zeralako» edo «ez dugulako nahi».
Begoña: Tonta la ke tonta, itsusi la ke itsusi.
Maestra: «Ez dugulako nahi» esan.
Blanca: Ez dugulako nahi.

El diálogo continúa en la misma línea. En algún otro momento de la grabación se aprecia cómo la maestra intenta ofrecer recursos a las alumnas ante el ataque de otros compañeros; así en otra conversación la maestra sugiere a Blanca: «tú dile: 'déjame en paz, déjame en paz, no quiero'».

Ante el ejercicio descrito surgieron algunas reflexiones. En primer lugar si es adecuado que la escuela proporcione recursos de ese tipo, que enseñe esto. La maestra indica que posteriormente las alumnas han utilizado «demasiado» esas expresiones («tonta más que tonta», «fea más que fea»...), es decir, se han servido de estas frases en diversos momentos dentro del aula para insultarse cuando surgían conflictos entre ellas. Efectivamente encontramos esta manera de insultarse en diversos momentos de nuestras grabaciones. Más importante es hacer una reflexión acerca de este modo de defenderse: ¿qué valores se transmiten a través de esos contenidos? ¿Es eficaz el insulto dentro de un conflicto para conseguir los objetivos que se desean (en este caso para que el alumno consiga que le dejen participar en un juego en grupo)? ¿Cuáles puede ser otros recursos más eficaces y adecuados en la convivencia a la hora de defenderse en un conflicto?

¿Cómo defenderse ante un compañero? Señala Fernández (2001, p. 54) que «también la víctima del maltrato entre iguales tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan al hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes del discurso entre iguales y su falta de "simpatía" le hacen flaco favor. Habrá que enseñarle a decir "no", a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, se ha tratado con prácticas en habilidades sociales trabajando la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc.». Ortega Ruiz y del Rey Alamillo (1998, p. 212) señalan que entre los factores de riesgos en la personalidad de las víctimas están, entre otros rasgos: «escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales, excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión, baja autoestima personal (...)». Es comprensible, pues, el deseo de la maestra de proporcionar herramientas verbales para la autodefensa, pero hay que tener en cuenta que la asertividad es «la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, *sin herir a los demás, siendo respetuosos, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación*» (Fernández 2001, p. 113; la cursiva es nuestra).

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE

Hasta aquí el comentario de los episodios del aula en relación con aspectos como la autoestima, el respeto y el aprecio por la diversidad, la capacidad empática, la cooperación, la resolución de conflictos y, en resumen, la convivencia en general.

No olvidamos la necesidad de un proyecto global e integrado de toda la comunidad educativa para mejorar la convivencia, la necesidad de construir una cultura de centro que constituya «un modelo ecológico e integrador» (en palabras de Ortega Ruiz y Fernández Alcaide, 1998, p. 81) para prevenir y tratar la violencia:

> La convivencia implica a todos los miembros de un centro escolar y, debería ser tomada como objetivo en el currículo del desarrollo socio-personal. Además la convivencia puede ser tratada de forma sistemática abordándola desde muy diferentes ámbitos educativos y creando una conciencia de bienestar colectivo. Es importante revisar las formas de proceder en el día a día, es aspectos tan importantes como las relaciones interpersonales, el estilo de enseñanza, las normas de convivencia, la participación, la organización interna y sobre todo los valores como comunidad (Fernández, 2001, p. 194).

Tratar todos estos aspectos excede con mucho el propósito de este artículo. El propio trabajo que acabamos de citar es un estupendo texto de referencia básico que abrirá perspectivas a quien se adentre en el terreno de la convivencia en el centro escolar.

En todo caso, a lo largo de estas páginas, han aparecido aspectos que tienen que ver con la mejora de la calidad de la convivencia en el aula:

- Es necesaria la intervención de la maestra en casos de maltrato entre compañeros como el que se produce con Blanca que ataje esta situación antes de que se estabilice y se agrave.
- La intervención de la maestra en conflictos abiertos entre los alumnos, y particularmente cuando está implicado un alumno «poco popular», debe evitar la imagen de «uno frente a todos» y «todos frente a uno».
- El clima del aula es fundamental: las maestras han logrado un clima afectivo que permite que los niños se sientan cómodos y con confianza. Esto facilitará su intervención.
- Habrá que invertir esfuerzo en la cohesión del grupo y la integración de sus miembros en él mediante el cultivo de las relaciones interpersonales; ello previene conflictos y contribuye a una mejor regulación de estos cuando se producen.
- Conviene promover actividades en que se impulse la participación, la colaboración y la empatía entre los alumnos, en vez de aquellas que implican competición y escasa interacción entre los alumnos.
- Son adecuados ejercicios destinados a trabajar determinados valores (mejorar la relación, la autoestima, etc.). Eso sí: requieren un gran esfuerzo de planificación y control del proceso por parte de las maestras para asegurar los resultados que se desea obtener.
- El entrenamiento en la asertividad es útil para alumnos con dificultades de relación. Sin embargo esto no incluye enseñar el insulto, que resulta éticamente discutible al mismo tiempo que escasamente eficaz en un conflicto.

- Es necesario que la maestra proporcione a todos los niños la oportunidad de tener éxito, de realizar ejercicios y actividades que «les salgan bien», de modo que ello contribuya, entre otras cosas, a mejorar su imagen ante sí mismos y ante los demás. Para algunos niños esto es especialmente importante y la maestra tendrá que diseñar actividades específicas para conseguir ese objetivo.
- La maestra ha de mostrar aprecio por la diversidad que se produce en el aula; que valore de modo explícito lo específico de cada niño (que puede estar relacionado con su procedencia cultural); esto también ayudará a una mejor estima propia y de los demás.
- No hay duda de la necesidad de reflexión de las maestras sobre la interacción de sus alumnos entre sí y sobre su propia intervención sobre esa interacción y su papel en la transmisión de valores. El método investigación-acción llevado a cabo se ha mostrado una herramienta eficaz para esa función.

SEGUNDA FASE

EL CUENTO DE LA LUCIÉRNAGA

Vayamos ahora a la segunda parte del estudio: la secuencia didáctica que realizaron las maestras. Nos centraremos únicamente en la realizada por Nekane, ya que trabajó de manera intencionada con los aspectos analizados en las primeras grabaciones.

A la hora de valorar la secuencia, hay que decir que la conclusión del grupo fue que la mejora en el terreno de nuestro estudio (como en los otros dos que se trabajaron y que no estamos describiendo aquí) era considerable.

Describamos primero la actividad con la maestra. Nekane programó su secuencia por escrito, pero en este momento nos interesa más lo que realmente ocurrió en el aula.

El primer día se llevó a cabo el trabajo previo al cuento. Los niños están sentados en semicírculo frente a la pizarra, donde está la maestra. Ésta es la narración:

- La maestra explica qué van a hacer: hoy va a presentar un cuento que va a contar mañana.
- La maestra propone una adivinanza cuya solución es «la mariposa». Luego pregunta a los niños qué saben sobre ella y entre todos van diciendo características. Lo mismo hacen con «el caracol», «el grillo» y «la luciérnaga». Cuando se empieza a hablar de cada animal, la maestra pega en la pizarra su fotografía.
- La maestra reparte cuatro tarjetas con los nombres y los niños que las tienen las pegan junto al animal correspondiente.
- La maestra reparte unas tarjetas cada varios alumnos. En cada una hay una característica de alguno de los animales. Los niños a quienes se las ha dado las van pegando junto al animal correspondiente.
- Algunos voluntarios leen en voz alta las características (Blanca se presenta voluntaria).
- La maestra pregunta «¿qué os parece lo más raro en un animal?» Los niños dan diferentes respuestas (se refieren al caracol, a la luciérnaga...). (En este ejercicio nos centraremos más abajo).
- La maestra pregunta «¿qué pensarán los demás animales acerca de la luciérnaga?». Hay siete tarjetas que

la maestra pone en el suelo: 1) «serán sus amigos», 2) «le tendrán envidia», 3) «no le harán ni caso», 4) «se avergonzarán», 5) «se reirán de ella», 6) «la admirarán», 7) «le tendrán miedo». Cada niño coge una (a veces repetida), la lee en voz alta y contesta sí o no.

- La maestra indica que unos niños han dicho que sí y otros que no ante la misma frase. Les pide que expliquen por qué. Los niños vuelven a dar su respuesta y los demás dicen si están de acuerdo o no. En algún caso la maestra les pide que alcen la mano a favor y en contra.
- La maestra acaba la sesión recordando que al día siguiente contará el cuento.

El segundo día la maestra cuenta el cuento y dirige un ciclo de ejercicios en relación con el contenido del cuento:

(Como el día anterior, los niños están sentados en semicírculo frente a la pizarra, donde está la maestra).

- La maestra pega de nuevo las fotografías de los cuatro animales en la pizarra y cuenta el cuento.

El cuento tiene la ventaja de no ser muy largo, así que lo ofrecemos aquí. Reproducimos el cuento escrito que utilizó la maestra[22], no la transcripción de su relato oral; aunque la maestra enriqueció la narración con detalles (y con la gestualidad y la entonación), no introdujo ningún cambio de importancia en la historia que nos interese consignar ahora.

Todos los animales se reían de la luciérnaga. La mariposa, el caracol y el grillo se reían de la luciérnaga.

La mariposa le decía:

—¡Ja, ja, ja! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una linterna en el trasero?

El caracol le decía:

—¡Je, je, je! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una bombilla en el trasero?

El grillo le decía:

—Ji, ji, ji! ¿Habéis visto alguna vez un animal que lleve una vela en el trasero?

La luciérnaga vivía muy muy triste porque la mariposa, el caracol y el grillo se reían de ella.

Pero una día que la mariposa andaba de flor en flor, antes de darse cuenta el día oscureció y llegó la noche.

La mariposa no podía encontrar el camino de su casa.

Y la mariposa empezó a llorar:

—¡Me he perdido y ahora me comerán las golondrinas!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y la mariposa encontró el camino de su casa.

En otra ocasión, el caracol andaba de col en col, pero antes de que pudiera darse cuenta llegó la noche. Entonces, empezó a llorar:

—Es de noche, ¡no se dónde está mi casa y las liebres me pisarán!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y el caracol encontró el camino de su casa.

Llegó la primavera y el grillo andaba de agujero en agujero, pero sin darse cuenta se hizo de noche. El grillo asustado empezó a llorar:

—¡Socorro, socorro! ¡No sé dónde está mi casa y los topos me comerán!

Entonces, la luciérnaga encendió la luz de su trasero y el grillo encontró el camino de su casa.

Y desde entonces, la mariposa le dice a la luciérnaga:

—Muchas gracias, luciérnaga, qué bonitas sois tú y tu linterna.

Y el caracol le dice:

—Mil gracias, luciérnaga, qué guapas sois tú y tu bombilla.

(22) Andu Lertxundi (sin año): *Haur Literatura*, Erein.

Y el grillo le dice:

—Gracias de corazón, luciérnaga, qué hermosas sois tú y tu vela.

Durante el cuento, a medida que aparecen los animales amenazadores, va pegando su ilustración en la pizarra. (El cuento tuvo una excelente acogida entre los niños, que rieron y aplaudieron en varios momentos de la narración).

- La maestra pregunta «¿Cómo vivía la luciérnaga? Triste, ¿verdad? ¿Vosotros cuando estáis tristes?» Los niños van respondiendo uno por uno («cuando estoy solo», «cuando me hacen burla», «en la calle cuando no veo a mi madre»...).
- La maestra reparte una tarjeta a cada niño. En cada tarjeta hay una frase que señala una situación y el niño debe decir si se siente triste cuando le sucede eso. A modo de ejemplo diremos que las primeras tarjeta son las siguientes: 1) «cuando le pido a alguien que me de la mano y me dice que no», 2) «cuando me dicen que mi ropa es fea», 3) «cuando me dicen que soy malo jugando al fútbol», 4) «cuando me ayudan a hacer un ejercicio» 5) «cuando mis compañeros se cuentan secretitos sin hacerme caso», 6) «cuando hago un buen salto en la piscina», 7) «cuando me hacen burla», 8) «cuando me dicen que no puedo jugar con ellos», 9) «cuando no me hacen caso en el camino a la ikastola», 10) «cuando mis padres se enfadan conmigo»... Cada niño lee su tarjeta (algunas se repiten) y contesta si se siente triste. (Haremos referencia a este ejercicio más abajo).
- La maestra pregunta «¿a vosotros quién os ayuda cuando estáis tristes?» Los niños van dando su respuesta de uno en uno («mi madre», «Jon», «Dios», «los amigos»...).
- La maestra pregunta «¿a qué le tenéis miedo vosotros?». Los niños dan su respuesta de uno en uno («a los ruidos de la casa», «a la oscuridad», «a las pesadillas»...)
- La maestra pregunta «¿quién os ayuda cuando tenéis miedo?». Los niños contestan de uno en uno («mi madre», «mi padre», «pensar en otra cosa», «respirar profundo», «olvidarlo»...)
- La maestra pregunta «¿y quien ayudó a la mariposa?». Los niños contestan a la vez que la luciérnaga.
- La maestra da el ciclo por terminado y pregunta a los niños si les ha gustado el cuento. Todos dicen que sí (menos uno, que dice que no).

En el terreno que nos interesa, hay que destacar que Nekane en esta secuencia se propuso tratar de manera intencionada algunos de los aspectos que habíamos analizado en la primera fase. Efectivamente, entre los objetivos de Nekane está la frase «trabajar actitudes» (sin especificar más). De su elección del cuento y de su trabajo previo y posterior a él se deduce el trabajo en los siguientes aspectos:

a) las relaciones con los demás,
b) el conflicto,
c) el valor de la diversidad (de las características de cada uno), unido a la autoestima.

Efectivamente, la luciérnaga tiene dificultad en la relación con sus pares: no es aceptada debido a una característica suya. ¿Cómo se resuelve el conflicto? En un momento concreto cada animal tiene un problema y la luciérnaga le ayuda a

resolverlo. Ayuda a los que se reían de ella precisamente gracias a esa característica que veían digna de risa (su luz trasera). Queda claro, por tanto, que las características de cada uno son valiosas. El cuento hace primar de manera implícita el perdón y la solidaridad sobre la venganza.

Mediante el cuento y los ejercicios, Nekane, se propuso provocar a) la comprensión de los sentimientos de los otros: la empatía (hacia la luciérnaga y hacia los compañeros de clase que no se sienten aceptados en determinados momentos) y b) la comprensión de los sentimientos propios: la identificación (con la luciérnaga, y mediante el recuerdo de los momentos en que como ella no nos sentimos aceptados).

Efectivamente, la maestra realizó un valioso esfuerzo a la hora de incluir estos valores en la secuencia mediante la elección de un cuento adecuado y el diseño de una serie de ejercicios específicos que ayudaran a los niños a relacionar las vivencias que se recogen en el cuento y sus propias vivencias y a transferir los valores del relato a su contexto personal. Estas decisiones docentes muestran una reflexión profunda por su parte a la hora de realizar la programación. Es también un modo transversal de dar tratamiento a situaciones de marginación como la que puede sufrir Blanca dentro del aula.

Hay algunos aspectos en los que la secuencia puede mejorarse. El ciclo de ejercicios resultará más ágil si en los ejercicios todos los niños no tienen que contestar a todas las preguntas en el grupo clase y si la interacción no es tan a menudo entre maestra y alumno y se promueven interacciones de los alumnos entre sí. Además los dos últimos ejercicios (sobre el miedo), que tienen menos relación con los temas principales que se están tratando, podrían eliminarse.

No nos resulta fácil, de todos modos, valorar hasta dónde ha llevado la secuencia a los niños en el terreno de la empatía y de la identificación. En este sentido, merece comentario uno de los ejercicios realizado cuyo resultado nos sorprendió a todos. Se trata del ejercicio principal del conjunto: «¿cuándo te sientes triste?». Los niños no respondieron con sinceridad. Veamos qué sucedió.

La mayoría de las tarjetas (en la narración de la secuencia hemos visto algunas), recoge una situación acerca de las relaciones (aunque no todas: «cuando hago un buen salto en la piscina»), la mayoría trata de las relaciones entre alumnos (aunque no todas: «cuando mis padres se enfadan conmigo») y la gran mayoría se refiere a situaciones negativas. De hecho, el propósito de la maestra es proponer hechos que ella ve que se producen entre sus alumnos y que les pueden provocar tristeza.

Sin embargo casi todos los niños dijeron que «no» (que no se sentían tristes en esas circunstancias).

Durante el análisis se propusieron diferentes hipótesis que explicaran por qué el ejercicio «salió mal». Una de las hipótesis queda reflejada en las propias palabras que la maestra dirige a los alumnos al final del ejercicio: «Yo no sé si habéis dicho toda toda la verdad. Quizá no teníais ganas de decir toda la verdad delante de todos». A esto se puede sumar el hecho de que las primeras intervenciones marcaron quizá un tono de respuesta que influyó en los demás (las primeras once respuestas son «no»). En todo caso, se aprecia que los niños protegen su imagen y utilizan el disimulo.

Para contribuir a que los niños expresen su verdadero sentir, se propusieron algunas posibilidades (sin garantía de éxito, por supuesto): a) que la maestra misma empiece el ejercicio y sirva de

ejemplo; b) que la maestra procure impedir el tono de respuesta que crean las primeras intervenciones. Si al principio alguien responde «no» en una frase de evidente «sí», la maestra puede intentar encaminarlo («bueno, bueno, ¿de verdad que no te sientes triste cuando te pasa eso? Pues yo sí me sentiría y seguro que alguien de la clase también, ¿verdad?; piénsalo bien»); de hecho algo parecido hace la maestra en algunas respuestas hacia el final; c) que las tarjetas estén en tercera persona; siempre es más fácil hablar de los otros («¿se sentiría triste un compañero si no le saludaran en el camino a la ikastola»?).

LA LUCIÉRNAGA: ALGUNAS CONCLUSIONES

Las conclusiones de la primera fase, que hemos expuesto más arriba, son también las conclusiones de la segunda fase. Pero en esta última merece comentario, sobre todo, un ejercicio de la sesión de trabajo previo al cuento. Ese ejercicio nos ayudará a «enfocar mejor el punto de vista» dentro de lo que creemos que debe ser el tratamiento de la diversidad y la educación intercultural.

Una vez vistas las características de cada uno de los cuatro animales (recordemos que es antes de leer el cuento), la maestra pregunta a los niños «¿qué es lo más raro en un animal?». Los niños no saben qué contestar y unos mencionan al caracol, otros la mariposa... Alguno acierta con la respuesta que busca la maestra y dice «la luciérnaga». La maestra va preguntando por qué y los niños van respondiendo: «porque se arrastra» (el caracol), «porque no canta en invierno (el grillo)», «porque tiene luz (la luciérnaga)». La maestra, en su informe, indica lo siguiente: «está claro que la respuesta a esa pregunta es bastante subjetiva, pues a cada niño le ha llamado la atención una cosa diferente. No sé si ahí he sabido encaminar bien el ejercicio».

Esto nos lleva a una consideración general acerca del tratamiento de la diversidad que consideramos importante.

El modo de la maestra de tratar el cuento en este ejercicio da a entender que hay una característica que es rara, o que es más rara que otras, y que hace a su portador diferente frente a los otros (aunque esa diferencia sea, desde luego, digna de aprecio). Pero los niños no se percatan de que esa característica sea «rara» (en realidad, después en el cuento, el hecho de que otros animales la desprecian no la convierte en objetivamente «rara»); ese «ser raro» está en los ojos del observador (¿quién decide qué es raro y por qué?). A los niños, en este caso, que no han recibido socialmente prejuicios contra las luciérnagas, sus características les parecen del mismo rango que las características de los otros animales. El caso es que en el cuento no está implícito que haya un animal que tenga una característica especial; sólo se indica que hay un animal despreciado por una característica concreta (no necesariamente «rara» o «especial»).

Con esto podemos relacionar la consideración de Blanca por parte de las maestras. Ante determinadas características de la niña (que su padre no la deje ir a algunas excursiones, por ejemplo), una de las maestras señala «hay que entenderlo; tenemos que respetar al que es diferente; y no sólo respetarlo sino también valorarlo». La pregunta es: ¿es Blanca diferente? ¿Diferente de quién? ¿Es que de verdad los demás son iguales? ¿En qué?

El punto de vista que adoptemos ante la diversidad condicionará el modo de tratar a los alumnos. Si la maestra considera a Blanca «diferente», la tratará como tal,

por mucho que considere que esa diferencia debe ser apreciada e intente que el resto de los alumnos lo haga. Ese punto de vista parece confirmar la idea de que «algunos alumnos son «ellos», en vez de parte de «nosotros» (Booth y Ainscow, 1998, citado por Ainscow, 2001, p. 26). No parece el punto de vista adecuado el marcar a un niño como diferente (o especial) frente a los demás. La luciérnaga no era diferente o especial con respecto a los otros animales; únicamente tenía características propias (las que sean), como cada uno del resto de los animales, de modo que la discriminación no está justificada (porque no hay niños diferentes).

En realidad estamos hablando de dos concepciones reconocibles en el tratamiento de la diversidad. Considerar a unos diferentes de los demás nos remite a un enfoque compensador, que implica que existe una homogeneidad entre los alumnos, a la que debemos ayudar a llegar a aquellos que están fuera de ella.

Frente a esa concepción está la de la escuela inclusiva, que considera que cada niño tiene características propias (en cuanto a género, nivel socioeconómico, estilo de aprendizaje, inteligencia, rasgos culturales...) y todos y cada uno de los niños son incluidos, asumidos por la escuela tal y como son. La escuela tradicional construye un sistema que responde a las necesidades que plantean los «niños normales», «la mayoría», y los alumnos deben adaptarse al formato que la escuela ha diseñado para esa «mayoría»; los niños que tienen necesidades educativas especiales (los niños que son diferentes) reciben ayuda específica. En la escuela inclusiva, sin embargo, los dones y capacidades de cada cual (también a los que tienen discapacidades profundas, a los superdotados, a los que tienen problemas de conducta...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esta escuela fomenta el sentido de la comunidad, el sentido de pertenecer y el ser aceptado. El objetivo de esa utopía que es la escuela inclusiva es construir un sistema que responda a las necesidades de cada niño; se trata de «cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueve el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio» (Stainbeck y Stainbeck, 1999, p. 22). No nos cabe duda de que este punto de vista es mucho más interesante[23].

(23) Al escribir estas líneas, nos preguntamos hasta qué punto debemos matizar para no inducir a una interpretación errónea de nuestras palabras. Precisaremos, en todo caso, que nada más lejos de nuestra intención que dar a entender que «todos los niños son iguales» y que por tanto vale para todos «el mismo tratamiento pedagógico». Es claro que existen tanto las diferencias como las desigualdades. Partimos de un compromiso a favor de la diferencia y en contra de la desigualdad. No hay duda, por poner un ejemplo, de que no es lo mismo ser la hija de una cocinera china o la de la embajadora alemana; la escuela deberá actuar frente la influencia de las desigualdades sociales en el aprendizaje. Sí creemos, sin embargo, que es un error de enfoque considerar que hay «un niño que es diferente del resto del grupo» (aunque tenga algunas características que comparte con pocos compañeros o quizá con ninguno). Y decimos esto al mismo tiempo que recordamos que es obligación de la escuela atender a las diferencias culturales de los alumnos, ya que sólo de este modo se puede garantizar que todos ellos alcancen los objetivos educativos básicos: por un lado, la construcción de un identidad cultural propia y, por otro, el acceso a los bienes y recursos socioeducativos para todos. De lo contrario, los niños de las minorías culturales estarán en desventaja en un escuela que tiene como referencia el patrón cultural de la mayoría (sobre esta interesantísima cuestión, véanse los atinados comentarios de Aguado Odina y otros, 1999, p. 9-13).

En relación con esto, podemos volver a un hecho del aula que hemos explicado más arriba: el episodio en que a Blanca se le pregunta acerca de sus hermanos. La ausencia de reacción por parte de la maestra y la reacción que sí se produce entre los alumnos parecen indicar que consideran rara la familia de Blanca. Esto podría hacernos pensar que las familias del resto de los niños son muy parecidas entre sí, lo cual es falso; si preguntamos a cada niño, seguramente nos haremos conscientes de la diversidad familiar que existe: hay familias monoparentales, familias con hijo único, familias con hijos que se llevan gran diferencia de edad, familias con padres adoptivos, familias con padres del mismo sexo, familias que incluyen un abuelo o un tío en la casa, familias formadas por el niño y la abuela... Considerar que la familia de Blanca es diferente frente a todas las del aula, está en los ojos del observador; entonces hay que cambiar el observador que somos[24].

Lo cual no impide que pertenecer a una familia numerosa pueda tener que ver con un rasgo cultural del entorno de Blanca (es sabido que las familias de los gitanos tienen más hijos que las de los payos) y que sea la única familia numerosa de la clase.

Blanca debe sentir que su situación familiar es apreciada y valorada como la de los demás; pero, ojo, sin necesidad de pasar al otro extremo y ser resaltada frente a los demás (porque no es especial). Precisamente actividades como el diálogo de los lunes proporcionan un contexto en el que cada uno puede hablar de su familia y de cómo es, donde todos tienen oportunidad de explicarse a sí mismos y ser aceptados. Es un marco adecuado para que surjan muchos aspectos de la vida y el ser de los niños, y desde el cual se puede dar valor a la diversidad[25]. Pero es que además, en palabras de Barth (1990), citado por Stainbeck y Stainbeck (1999, p. 26), «las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable».

No hay duda, además, de que apreciar la diversidad del aula (y hacerlo de verdad, encarnado en los propios alumnos) es el mejor modo de aprender a apreciar la diversidad del mundo en que vivimos.

Es por eso por lo que ponemos las palabras «multicultural» entre comillas. Es una palabra resbaladiza. Si decimos que el aula es multicultural porque en ella están Blanca y Begoña, quizá estemos dando a entender que el resto del aula es culturalmente homogénea, consideración que, como poco, necesita mati-

(24) Precisamente «la familia» es un tema que se puede tratar en cualquier curso y que permite incluir la diversidad del aula de una manera natural, sencilla y cercana a los niños. Aprovechando la diversidad de los miembros de la clase, también se pueden realizar trabajos o proyectos en temas como «el mundo del trabajo», «la comida», «la vivienda»... Véanse, como ejemplo, las unidades didácticas propuestas por Lluch i Balaguer (1996, p. 80-83) y Ferrer, Lluch, Rodas y Salinas (1993) citado por Lluch i Balaguer (1996, p. 205-209).

(25) Queremos subrayar la importancia de crear *marcos adecuados* donde se expresen las diferencias. Diversos testimonios que nos han llegado de boca de los maestros nos indican el rechazo de algunos niños inmigrantes a ser tratados de manera distinta dentro de la clase: los alumnos inmigrantes expresan su disgusto al tener que abandonar el aula de referencia para ir al aula de refuerzo porque los demás compañeros no lo hacen, no contestan a las preguntas de la maestra sobre el país del que proceden o sobre su vida anterior (quizá porque son los únicos a los que se les hacen este tipo de preguntas)...

zación (y que no podemos tratar aquí por extenso)[26].

Queremos hacer notar, por último, que a lo largo de nuestra investigación no se han defendieron tratamientos específicos para niños inmigrantes o «de otras culturas». Para esos niños y para todos los demás, rigen los principios pedagógicos básicos (sobre los cuales se ha de construir un tratamiento adecuado de la diversidad. Naturalmente, esto implica que en el aula tendrá cabida el conocimiento del portugués de Blanca[27], su familia con sus características y otros rasgos propios, tengan que ver con su procedencia gitana o no.

En relación con lo anterior, señalaremos que lo dicho sobre Blanca es válido para cualquier niño. Aunque en este trabajo nos hemos centrado en esta niña, hay seguramente otros compañeros en su clase que tienen dificultades semejantes. Pero, además, en esa clase, como en todas, hay una gran diversidad. Nos preguntamos si no habrá algún niño que en su casa hable una lengua que no es euskara o castellano, o que viva en una familia que no está compuesta por madre, padre y dos hijos, o que no tenga la autoestima muy desarrollada... Es claro que lo dicho sobre Blanca sirve para cualquiera de sus compañeros de clase y para cualquier alumno en general.

Terminamos este artículo con unas palabras de Besalú que nos parecen pertinentes (2002, p.72):

> No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, T. y otros: *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. 1998.

AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea, 2001.

ÁVILA, I.: «Reflexiones sobre interculturalidad«, *Mugak*, 21 (2002), 4º cuatrimestre, pp. 7-15.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. Mª: *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao, Stee-Eilas, 2003.

BESALÚ, X.: *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis, 2002.

CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

COLECTIVO AMANI: *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular, 1996.

(26) El lenguaje nos traiciona. La misma denominación, por ejemplo, de «niños con necesidades educativas especiales» presenta un sesgo que no hay que olvidar. La pregunta sigue siendo la misma: ¿especiales con respecto a qué o quién? ¿Con respecto a los que son homogéneos y/o normales? En un aula inclusiva no hay niños especiales ni niños estándar; cada niño tiene unas características y algunos de ellos necesitan maestros con formación específica para responder a algunas características (que sepa Braille, por ejemplo).

(27) Y del español argentino de Begoña, claro. En algunos momentos se aprecia que su uso es diferente del del resto de la clase y se producen pequeñas incomprensiones.

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea (con la colaboración de Margarita Blanco, Mª del Mar Callejón, Mª Carmen Martínez y Rosario Ortega), 2001.

GARRELL TRAVERIA, T.: «Aprender a convivir» en VV. AA. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Graó, 2000, pp. 81-84.

JORDÁN, J. A.: *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*, Barcelona, Piados, 1994.

JORDÁN, J. A. (coord.): Enric CASTELLA CASTELLA y Cristina PINTO ISERN: *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, Ediuoc, 2001.

LLUCH i BALAGUER, X.; SALINAS CATALÁ, J.: *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

LATORRE, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.

MASSAGUER, M.: «La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria», en VV. AA. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Graó, 2000, pp. 63-69.

ORTEGA RUIZ, R.; del REY ALAMILLO, R.: «Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo», en Rosario ORTEGA RUIZ y colaboradores: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998, pp. 197-220.

ORTEGA RUIZ, R.; FERNÁNDEZ ALCAIDE, V.: «Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia», en Rosario ORTEGA RUIZ y colaboradores: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998, pp. 79-94.

ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, 270 junio, 1998, pp. 46-50.

SÁINZ, M.: «Hezkuntza: eleanitza eta kulturanitza»: *Hik Hasi* 2002ko abendua: «*Etorkinak gure eskolan*», 2002, pp. 59-70.

SAN MARTÍN, J. A.: *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*, Madrid, CCS, 2003.

STAINBECK, S.; STAINBECK, W.: *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, 1999.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

Stiekel, B. *Los niños preguntan, los Premios Nobel contestan*. Barcelona, Ediciones Oniro, S. A., 2004. 223 pp. ISBN: 84-9754-118-9.

Como escribe Bettina Stiekel en su capítulo de «Agradecimiento», con el que se cierra el libro, «a unas preguntas difíciles y ya contestadas por ellos», los Premios Nobel «buscarían una segunda respuesta, pero esta vez debía ser comprensible para todos nosotros y, en particular, para los niños». «El hombre es hombre, primero, porque pregunta; segundo, porque desea responder», confirma Axel Hacke en el Prólogo. En el libro, las preguntas ingenuas y atrevidas de los niños se adivinan, porque también podrían haberlas planteado adultos ansiosos de saber, pero lo que realmente encierra sabiduría son las respuestas, la mayor parte expresada en un lenguaje sencillo, asequible para la inmensa mayoría, que incita a seguir preguntando y, sobre todo, a saber. La edición es muy correcta, y el cuerpo de la letra suficientemente grande como para que resulte agradable y fácil su lectura. Si a esta circunstancia añadimos que los temas elegidos en las preguntas-respuestas son interesantes para cualquier ciudadano, el éxito del libro es evidente, por lo que no es extraño que hayan adquirido los derechos para su publicación, además de España, donde a esta edición castellana se sumará una en catalán, países como China, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, Estados Unidos, Francia, Grecia, Inglaterra, Israel, Italia, Japón, Tailandia, Taiwán, Turquía, etc.

Entre los Nobel tentados para el libro, algunos son universalmente conocidos como Shimon Peres, Kenzaburo Oe, el Dalai Lama, Desmond Tutu o Mijail Gorbachov, pero los demás son sabios y esforzados científicos que han merecido el reconocimiento universal por sus trabajos, investigaciones y descubrimientos para el progreso y bienestar de todos los seres humanos. Entre ellos, hay cinco premios Nobel de Medicina, cuatro Nobel de la Paz y cuatro de Química, tres premios Nobel de Física, dos de Economía y otros dos de Literatura, y un Nobel Alternativo y uno premiado con la Medalla Fields.

El lector inicia el recorrido con la respuesta del físico Klaus von Klitzing, premio Nobel de Física en 1985 por su descubrimiento del efecto Hall cuántico, a la ingenua pregunta de *por qué los flanes son blandos y las piedras son duras*. La respuesta zigzaguea por los vericuetos del átomo, que el científico nos sirve con destreza y total claridad. Le sigue Shimon Peres, Nobel de la Paz junto a Yitzak Rabin, que fue asesinado poco después, y Yasser Arafat en 1994, para responder a la difícil cuestión de *qué es la política*. Unas cuantas afirmaciones de Peres parecen capaces de desentrañar el misterio: «La mediación es la finalidad más importante de la política», «Cuando la fe habla, calla la razón», «Aunque nos parezca triste, si alguien manda en el mundo hoy, ese alguien es la economía» y «... mi modelo

es Ghandi, el gran político de la paz». Después, el Nobel de Química en 1986 John C. Polanyi responde a la pregunta *para qué sirven los científicos* y, arrancando de Sócrates, se apoya en Einstein para buscarle un objetivo fundamental a la ciencia y al saber. El reactor de fusión se perfila como un paso de esperanza.

La pregunta del millón que pulula en numerosos ámbitos, lanzada sobre todo por los innumerables pobres del mundo, es: *¿Por qué hay ricos y pobres?* Y responde Daniel McFadden, Nobel de Economía en el 2000, en un vaivén que en ocasiones podría confundir realidad con voluntad: «Mis padres no se avergonzaban de ser pobres», y sigue como si la gente eligiese ser pobre de la misma forma que decide salir de viaje. «Es pura cuestión de suerte, como ves», se atreve a aventurar, aserto que remata de forma contundente: «Vivimos en un mundo injusto, y punto», al igual que asegura, una de cal y otra de arena, que «la economía de mercado tiene muchas ventajas...», pero también tiene sus inconvenientes. El principal, que no favorece a todos por igual.

Tema trivial se encuentra el Nobel de Medicina de 1993 Richard J. Roberts cuando un niño le pregunta *por qué no puedo vivir de comer patatas fritas nada más*. La respuesta se condimenta con un claro deambular por el «alimento de calidad», y los conceptos de átomos, moléculas, enzimas, proteínas, bacterias, virus, digestión... Muy claro todo. Un cuento nos presenta el Nobel de Literatura de 1994, el japonés Kenzaburo Oe, para explicar *por qué es necesario ir a la escuela*. Narra con belleza su propia experiencia de niño nacido en Japón al finalizar la Segunda Guerra Mundial con aquellas bombas atómicas y la posibilidad de que, si un niño muere por la enfermedad que le afecta, su madre pueda tener otro hijo que reciba idéntico bagaje que recibió el primero. «Por eso vamos todos a la escuela, para aprender y jugar juntos». Remata el relato con la historia de su hijo enfermo que aprende los trinos de los pájaros. Es una bella respuesta. Igualmente bello es el recorrido del Nobel de Química de 1995 Mario J. Molina por la explicación del *azul del cielo*. Los colores no están en el aire, sino en la luz, había descubierto Artistóteles. Y el Nobel va desmenuzando el arco iris, la luz del Sol, la luz crepuscular, la capa de ozono, para concluir que «el azul es el color de la vida». Igual embeleso encuentra el niño en la respuesta de el Dalai Lama, Premio Nobel de la Paz en 1989, sobre *qué es el amor*, cuestión peliaguda para la mayoría de los mortales, pero que el Dalai Lama, que apoya sus pensamientos en el Buda, sintetiza con esos breves asertos de que «todos queremos ser felices», «procura ser bueno y serás feliz», para situar el amor muy cerca del «amor al prójimo» cristiano.

El Nobel de Química de 1986, Gerd Binnig, desentraña *los secretos del teléfono* y, por supuesto, del ya universal móvil. Arrancando desde la fórmula de los dos botes de hojalata y el hilo tenso se introduce en el mundo de las ondas, los electrones, los protones, los fotones, el móvil, la radio, Internet, televisión, las fotografías, y concluye preguntado a su vez: ¿llegaremos a comunicarnos a través del pensamiento? Un misterio con futuro. Eric Wiesc, Nobel de Medicina en 1996, debe lidiar con un asunto muy de actualidad y que preocupa a niños y mayores: *¿tendré pronto un doble idéntico a mí?* Tras acercarnos a conceptos como clonación, fecundación, nacimiento, genes, la oveja Dolly, dice que, «en primer lugar, se trata de averiguar cómo se forman realmente los seres vivos». La clonación terapéutica, necesa-ria para combatir las enfermedades, y la personalidad independiente de

los seres humanos clonados exigen cordura y una rigurosa investigación.

De pronto, el Nobel de la Paz de 1984 Desmond Tutu, se adentra, en el itinerario de las preguntas infantiles, en *por qué hay guerras*. «La guerra es la forma última del conflicto». Tiranos, envidias, acuerdos... son piezas del conflicto y de la solución. El Nobel de la Paz se planta frente a la invasión de Irak y relata su propia experiencia en Suráfrica. «La guerra siempre es una cosa perversa, una cosa maléfica, una cosa falsa», concluye. Guerras justas, muerte de civiles, leyes internacionales. «Escucha lo que dicen tus enemigos» es el sueño de Dios, concluye. La siguiente parece una pregunta tonta, pero para los espectadores infantiles de películas del Oeste puede no serlo tanto. *¿Por qué los indios no sienten el dolor?* Günter Blobel, Nobel de Medicina de 1999, se aprovecha de unos cuantos conceptos, como células, evolución, ADN, proteínas, para, tras asegurar que «todos los seres vivientes tienen sensibilidad para el dolor», afirmar que «todos los seres vivos somos parientes», indios, blancos y cobrizos.

Reinhard Selten, Nobel de Economía de 1994, es el encargado ideal para responder a la intrépida pregunta de *por qué han de trabajar papá y mamá*. «Tus padres necesitan ganar dinero... Con el dinero se paga todo lo que no se tiene, pero se quiere tener». Y desmenuza el sentido del trueque, el valor del dinero, «todo lo que se puede comprar tiene un precio», por eso se trabaja, «porque todo cuesta dinero». Algunas cosas no pueden comprarse, sin embargo. La respuesta del Nobel de Literatura de 1997, el italiano Darío Fo, ofrece sus respuestas a través de una entrevista con Renate Chotjewitz-Häfner, y se muestra muy certero y clarividente, como su propio sentido artístico. «Es el mismo juego al que los niños juegan todos los días». El de los actores es un oficio; el de los niños, un juego. Tragedia viene de «tragos», que significa macho cabrío, al que le caían todas las culpas, y comedia significa «risa». Rituales, máscaras, los juegos de los niños son juegos de guerras, de inmigrantes, de guardias y ladrones, de familias, de médicos, como la vida misma. Su historia de «El primer milagro del niño Jesús» resulta una aportación preciosa al tema.

Igualmente cercana resulta la aproximación del Nobel de Química de 1995 Paul Crutzen al asunto de *qué es el aire*. La mezcla de varios gases, el oxígeno, el anhídrido carbónico, nitrógeno, la fotosíntesis, vapor de agua, ozono, efecto invernadero, el calentamiento del planeta, etc., todo muy claro. Igualmente certera es la explicación del Nobel Alternativo de 1996 Georges Vithoulkas a la reiterada pregunta de los niños de *por qué me pongo enfermo*. «Enfermamos a causa de los bacilos». Bacilos, bacterias, virus, enfermedad es igual a intoxicación más predisposición, anticuerpos, efectos secundarios, nuevas enfermedades, etc. Son conceptos abiertos al lector por este homeópata reconocido. La enfermedad y la contaminación van asociadas. «El homeópata trata de sanar a la persona entera en cuerpo, mente y espíritu». Estar sano «significa libertad absoluta de la persona en los planos físico, mental y emocional». El ideal es estar sanos en una sociedad sana.

Una cuestión menos intrincada es la que plantean a Robert Huber, Nobel de Química de 1988: *¿Por qué son verdes las hojas de los árboles?* «Ese color verde de las hojas es lo que da vida a la planta». «Las hojas de los árboles son verdes por que hacen desaparecer todos los colores menos el verde». Fotosíntesis, corrientes eléctricas, fotones, electrones, clorofila, moléculas, ATP: términos que contribuyen

a una mayor claridad. Igualmente palmaria es la pregunta que le lanzan a Mijail Gorbachov, Nobel de la Paz en 1990, quien explica el proceso de la *creación de los Premios Nobel* por el sueco Alfred Bernhard Nobel, paradójico inventor de la dinamita. «Son merecedores del Premio Nobel los hombres y mujeres que han enriquecido el acervo de la humanidad con una aportación extraordinaria...». «El que lleva a otro la paz recibirá paz a cambio», asegura el líder ruso, que explica su papel en el tránsito de la URSS a esta Rusia democrática.

Un problema muy general, *¿Por qué se me olvidan algunas cosas y otras no?*, ha servido al Nobel de Medicina de 1991 Erwin Neher para una respuesta palmaria: «El funcionamiento de tu memoria es cosa del cerebro», donde tenemos cien mil millones de células nerviosas que se llaman neuronas. Existe un vaivén en el almacenamiento de los recuerdos, que se guardan en el hipocampo durante un cierto tiempo, pero que luego pasan a otra zona del cerebro. No se sabe muy bien por qué ocurren todas estas cosas, aunque los científicos andan en ello. *¿Por qué hay chicos y chicas?* parece una pregunta similar a aquélla de *¿Por qué hay ricos y pobres?*, pero la respuesta que ofrece Christiane Nüsslein-Volhard, Nobel de Medicina en 1995, se muestra aplastante: «Únicamente pueden tener hijos los hombres con las mujeres» y «para garantizar que jamás aparezcan dos personas exactamente iguales, aunque sean humanas». Ahí está la contundencia de la respuesta. Misteriosa parece la cuestión presentada al Nobel de Física de 1979 Sheldon Glashow sobre *cuánto tiempo seguirá girando la Tierra.* El proceso se apoya en grandes palabras como elipse, órbita, el Sol, la Luna, la Tierra, el Big Bang, Dios, el cosmos, etc. El cosmos es un espacio vacío. El Sol, la Luna, la Tierra se atraen y se mueven en el cosmos sin resistencia. El movimiento continúa indefinidamente si se trata de un cuerpo material rígido, pero la Tierra no es rígida. Está compuesta de diversas capas. La Tierra va girando cada vez más despacio: un segundo por año. La Luna se aleja, pero volverá impulsada por el Sol. La Luna se romperá en pedazos y sus trozos caerán sobre la Tierra y la arrasarán. ¿Cuándo? Un apocalipsis anunciado. El libro concluye con una pregunta de Perogrullo, *¿Por qué 1+1=2?*, a la que responde Enrico Bombieri, Medalla Fields en 1974. El juego de los números se basa en la ciencia matemática y las relaciones entre magnitudes. Conjuntos, propiedad conmutativa, proposición, reglas básicas, infinito, sistema decimal, cifras gigantes, primos gigantes, división, relaciones matemáticas, etc., todos ellos conceptos fundamentales de la lógica, del pensamiento. «Todo número es producto de números primos».

Un libro cuajado de preguntas ingenuas y respuestas meditadas en un diálogo entre niños y sabios que se lee como un cuento relatado por el abuelo al nieto al anochecer de una jornada larga y pesada.

Manuel Irusta Cerro

SCIENCE CENTER, O.: *La ciencia y tú*. Barcelona, Ediciones Oniro, 2003, 72 pp. ISBN: 84-9754-074-3.

Oniro ediciones presenta una línea editorial divulgativa y pedagógica, al mismo tiempo que lúdica en el campo científico. Son libros dirigidos a niños que tienen un nivel de lectura comprensible y han alcanzado un nivel de entendimiento suficiente y a la vez una capacidad de aprender con una aplicación lógica del conocimien-

to aprehendido. Al mismo tiempo, son libros que sirven de instrumento didáctico a los padres y educadores interesados en despertar y alimentar la curiosidad en los niños. La colección *El juego de la ciencia* es idónea para aquellos mayores que quieran despertar la curiosidad y la intuición de los pequeños respecto a fenómenos científicos. Son manuales sencillos que proporcionan respuestas inmediatas a medida que realizan sus experimentos, constituyendo una excelente ayuda para incitarlos a curiosear y a experimentar a solas o con sus amigos, en casa o en el exterior, sin ningún tipo de peligrosidad para ellos, así como tampoco se necesitan instrumentales especiales. Además de servirles de estímulo para determinadas capacidades y habilidades, como la comunicación, relación con el medio que les rodea, de responsabilidad sobre la defensa del medio-ambiente y a ser seguros de sí mismos e independientes. Todos los instrumentos llevan consigo lo divertido de la ciencia, con lo que el valor pedagógico es enorme, ya que enseña la ciencia a través del juego.

El libro *La ciencia y tú* es una selección de los mejores experimentos del *Ontario Scince Center*, celebre museo de la ciencia canadiense y que cuenta con un prestigioso equipo de científicos e investigadores. Es un libro que ayuda a los niños a entender mejor cómo funcionan el cuerpo humano, así como los fenómenos que pueden observarse al aire libre, y les enseñan a tomar las huellas dactilares, a poner prueba su sentido del equilibrio, a conocer el funcionamiento de los músculos, a entender cómo saborea la lengua, a construir un reloj solar, a producir lluvia casera...

El volumen *Trucos, juegos y experimentos*, también realizados por el *Ontario Science Center*, ayuda a los niños a entender las leyes físicas que rigen el mundo que les rodea, así como diversos procesos de fabricación, y les enseña a construir una cinta de Moebius, a entender diversos enigmas de pesos y medidas, a hacer turcos visuales, a reinventar la cámara fotográfica, a elaborar mantequilla, queso o chocolate, a crear tinta invisible...

Por su parte, el libro *Ciencia divertida*, también del prestigioso *Ontario Science* ayuda a entender mejor el crecimiento de las plantas, así como diversos enigmas de la física relacionados con la práctica de algunos deportes, y les enseña a crear jardines de cristal, a elaborar tierra fértil, a construir aviones caseros, a medir el rebote de una pelota, a entender fenómenos como la rotación o la resistencia del aire, a practicar diverso juegos con los ojos cerrados...

Y finalmente, el volumen *Naturaleza divertida* enseña a los niños a buscar vida en una planta, a recolectar agallas, a confeccionar esqueletos de hojas, a calcular la altura de los árboles, a fabricar comederos para pájaros, a estudiar el camuflaje invernal de los insectos, a observar y recoger telarañas, ...Todos ellos seleccionados por el *Ontario Science*.

Los libros Oniro son ediciones encuadernados en rústica con una presentación plagada de ilustraciones que amenizan la lectura al mismo tiempo que sirven de guía para la realización de los experimentos. Son libros de sencillas y amenas respuestas, tan rigurosas como un artículo científico y tan divertidas como un libro ilustrado.

Iván Blanco Villarreal

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas (8.000 palabras). La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete o CD) o a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@mec.es.

3. En la medida de lo posible, el artículo deberá incluir esquemas, dibujos, etc. en blanco y negro, acompañados de título y fuente.

4. El texto del artículo irá acompañado de un resumen de 8 a 10 líneas (100 palabras), en castellano e inglés *(abstract)*.

5. Se incluirá, tanto en castellano como en inglés, un listado de 5 a 10 términos con las palabras clave del artículo *(key words)*.

6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros**: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas**: Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Entre paréntesis, se citará la fundación u organismo al que corresponde dicha página en versalita, seguido de la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:

http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm (REVISTA DE EDUCACIÓN. Consulta: 23/05/2005).

7. Las notas a pie de página se numerarán consecutivamente. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía) y lo demás como el resto de la bibliografía.

8. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas de edición. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO
EDUCACIÓN NO FORMAL

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: *Presentación.* —ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: *Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal.* —JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales. —ANTONIO VICTOR MARTÍN GARCÍA y AGUSTÍN REQUEJO OSORIO : *Fundamentos y propuestas de la Educación no formal con personas mayores.* —JESÚS MARTÍN BARBERO: *Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos.* —ROBERTO APARICI MARINO: *Medios de comunicación y educación.* —FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: *La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social.* —JORDI PLANAS COLL: *El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España.* —MARÍA NOVO VILLAVERDE: *Educación ambiental y Educación no formal: dos realidades que se realimentan.* —JOSÉ ORTEGA ESTEBAN: *La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales.* —VICTOR MANUEL MARÍ SÁEZ: *Movimientos sociales y Educación popular en tiempos de globalización.* —ENRIQUE MIRET MAGDALENA: *Los catecismos: pros y contras como camino de enseñanza religiosa.* —Mª CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ: *Cine y Educación social.* —LUIS TORREGO EGIDO: *La educación a través de la canción de autor.* —CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO: *¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?*

JUAN JIMÉNEZ DEL CASTILLO: *Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional.* —JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO; ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ y DANIEL ANAYA NIETO: *Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado.*

VICENÇ FONT MOLL y ANA BEATRIZ RAMOS: *Objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado y cambio institucional. El caso de la contextualización de funciones en una facultad de ciencias económicas y sociales.* —MARIBEL GARCÍA GRACIA: *Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona.*

AMELIA BARQUÍN y NEKANE PLAZA: *La luciérnaga que era... ¿diferente? Un aula «multicultural» en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA