

Rizomatrans

**SER CANVI
EDUCATIU /
LES SOCIETATS
NECESSITEN UNA
CIUTADANIA GLOBAL**

**SER CAMBIO
EDUCATIVO /
LAS SOCIEDADES
NECESITAN UNA
CIUDADANÍA GLOBAL**





Rizoma*trans*



COORDINADORAS / COORDINADORES

M^a Dolores Soto González
Almudena Buciega Arévalo

SECRETARÍA / SECRETARÍA

Sonia Renovell Rico

EDITA

Edicions Florida

Rei En Jaume I, nº 2

46470 Catarroja

T. 961 220 388

info.edicions@florida-uni.es

Rizomatrans: Ser canvi Educatiu

ISBN: 978-84-939057-8-1

ISBN: 978-84-935335-3-3



Las opiniones reflejadas en este documento, así como las imágenes empleadas expresan los puntos de vista de sus respectivos autores y autoras, en ningún caso las del equipo editorial ni de Florida Universitària

Les opinions reflectides en aquest document, així com les imatges emprades expressen els punts de vista dels seus respectius autors i autoras, en cap cas les de l'equip editorial ni de Florida Universitària

**SER CANVI
EDUCATIU /**
LES SOCIETATS
NECESSITEN UNA
CIUTADANIA GLOBAL

**SER CAMBIO
EDUCATIVO /**
LAS SOCIEDADES
NECESITAN UNA
CIUDADANÍA GLOBAL

> 08 PRÓLOGO
 Victòria Gómez Rodríguez

> 12 INTRODUCCIÓN
 Federico Buyolo García

01 SER HUMANO

> 18 **Joan A. Aparisi-Romero**
Ser refugiada o refugiado en Europa. Posibilidades o límites sociales y educativos.

> 25 **Elena Baixauli Gallego**
Prevención de la violencia en la escuela: una propuesta de intervención

> 36 **Alicia Benet Gil y Aida Sanahuja Ribés**
Empoderamiento docente: formación y acompañamiento en el cambio y la mejora de la práctica educativa

> 44 **Zaida Mas Ortega**
EDUCACIÓN, HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL. Ser Maestr@: compromiso y compensación de las desigualdades sociales, disfrutar de la diversidad

> 51 **Gustau Olcina-Sempere**
El aprendizaje cooperativo en la educación musical universitaria: análisis desde la perspectiva intercultural

> 60 **Rosa M. Pardo Coy y Miquel A. Oltra-Albiach**
Europa? Una experiència didàctica sobre literatura, Identitats i tolerancia

> 68 **Pedro Jesús Pérez Zafrilla**
Referentes de la educación cívica: Grecia y la Ilustración

02 SER HUMANO CREATIVO

> 76 **María José Gómez Aguilera**
Proyecto Second Round: art i lluita als instituts valencians

> 82 **Javier Gracia Calandín**
La innovación educativa como reto de la educación

> 90 **Jeroni Méndez Cabrera**
La diversitat cultural i els rols de gènere a través dels clàssics literaris: una proposta per a treballar la narrativa medieval a les aules.

> 100 **Imma Mengual Pérez y M^a José Zanón Cuenca**
Procesos anormales como medio de creación inconsciente

> 110 **Miquel A. Oltra-Albiach**
*Trans*formando 1 la escuela infantil: la literatura como espacio de tolerancia*

> 120 **Sonia Renovell Rico**
LGBTFORMACIÓN: Enriquecer el curriculum de las y los futuros docentes de Florida Universitària

> 128 **Francesc Rodrigo Segura y M^a Dolores Soto-González**
La ciudad como escenario de aprendizajes transdisciplinarios e innovadores que contribuyen al cambio educativo.

03 SER HUMANO EMPRENDEDOR

> 142 **Rosa Mateo Hernández**

Justificación y proyecto, para aplicar la competencia financiera y empresarial en primaria, los principios de la economía social, como eje de cooperación, democracia y gestión. Puesta en marcha del proyecto en el Colegio Santo Tomás de Aquino curso 2016/2017

> 146 **Andrés Salas Vallina y Elena Sanandrés Domínguez**

Intención emprendedora y resultado académico: Propuesta de un modelo mediado por el estrés

> 158 COORDINA:

Magdalena Suárez-Ortega

EQUIPO DISEÑO DE LA CARRERA Y GESTIÓN DEL TALENTO EMPRENDEDOR:

M^a Fe Sánchez-García, M^a Teresa Padilla Carmona, M^a Dolores Soto González, M^a José Chisvert Tarazona, Susana Lucas Mangas, M^a Pilar Ortega Leal, José González Monteagudo, Ana Arráiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra, Ana Rodríguez Martínez, Jacobo Cano Escoriaza, P. Alejandra Cortés Pacual, Beatriz Álvarez González, Davinia Palomares Montero, Beatriz Malik Liévano, Enric Ortega Torres, M^a José Méndez Lois, Sonia Rodríguez Fernández, Alicia Alvarado Blanquer, M^a Rocío Gálvez García, Inmaculada Martínez García, Carolina Romero García, Ana Arizón Conradi, Pilar Marcos Corbacho, Adoración Moreno Calvo, Eduardo Padilla Vallejo, Margarita Rodríguez Padial, María Sancho Maraver, y Marisa Fariña Sánchez.

Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor.

CONFERENCIAS / COMPARTIENDO REFLEXIONES

> 167 **Heike Freire Rodríguez**

La naturaleza y el desarrollo de una (profunda) conciencia ecológica en la infancia y la adolescencia

> 186 **Florent Pasquier**

Espiritualidad y educación

ENTREVISTA

> 195 **César Bona García** por M^a Dolores Soto González> 198 **Glòria Jovè** por M^a Dolores Soto González / Francesc Rodrigo Segura

CONCLUSIONES

> 205 **Carmen Campos Aparici y Almudena Buciega Arévalo**

Ser maestro/a investigadora para ser cambio educativo

Prólogo

Victoria Gómez Rodríguez
Directora de Florida Universitària

La educación nos permite entender el mundo y comprometernos con la solidaridad y la justicia. Es por eso que Florida Universitària, mediante las III Jornadas Internacionales de Diversidad 2016 y la 2ª edición de RizomaTrans, “Ser cambio educativo: Las sociedades necesitan una ciudadanía global”, ha querido acercarse a esa dimensión más personal de la diversidad y a la idea del sujeto, del profesorado, como agentes de cambio educativo y social.

Es necesario un trabajo de exploración interna, y revisar los caminos que nos llevan a crecer como personas y en nuestra relación con las otras, a investigar y emprender caminos que propicien contextos educativos y sociales más inclusivos, más justos, y más enriquecedores para todos y todas.

Las sociedades presentan características socioculturales diferenciadas. Pero con esta Jornada hemos querido hacer énfasis en la gran variedad de maneras en que las personas organizan su sistema de creencias y valores, sus formas de vida y supervivencia, y las formas de convivencia y relación con los otros. Diversidad, en definitiva, implica diferentes formas de estar en el mundo.

El papel que desempeña la educación en la construcción de ciudadanía no está exento de críticas, precisamente porque históricamente han sido muchas las expectativas depositadas en ella como contexto socializador, como espacio para formar a profesionales competentes, a ciudadanos y ciudadanas. En un contexto como el actual, complejo, diverso, donde las diferentes subjetividades claman por su visibilización, se mira de nuevo hacia las instituciones educativas.

Desde Florida Universitària queremos unirnos al impulso de un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible, fomentando el respeto y valor por la diversidad como fuente de enriquecimiento humano y la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos.

Florida Universitària quiere agradecer a la Conselleria de Transparencia, Responsabilidad Social, Participación y Cooperación, así como a D. Federico Buyolo García Director General de Cooperación y Solidaridad, su respaldo y apoyo a esta publicación. También a todas las personas que han participado y con ello, han contribuido a mejorar nuestra comprensión y práctica de la educación para la ciudadanía global, a fin de que las personas puedan adquirir los conocimientos, las competencias y los valores que necesitan para transformar la realidad y construir un mundo más justo y sostenible.

Florida Gup Educatiu, como centro de formación de 0 a 100 años de edad, asumimos nuestro papel y compromiso como agentes de cambio, corroborando las palabras del Sr. Qian Tang, Subdirector General de Educación, pronunciadas durante el Foro sobre Educación para la ciudadanía global de la UNESCO: “Es un esfuerzo conjunto de todos los interesados por asegurarse de que los jóvenes y las nuevas generaciones jóvenes puedan tener estudios, para así poder trabajar y construir un futuro mejor para el mañana.”

Rizomatrans

D D
O O
C C
E E
N N
T T
E

E E
M M
O O
C C
I I
Ó Ó
N N

V V
O O
Z Z

2 ser humano
E C
A T T I V O

3 ser humano
R E M P R E N D E D O R





I
N
C
L
U
S
I
V
I
D
A
D

1 *ser*
H
U
M
À
A
N
O

I
D
E
A

I
N
V
E
S
T
I
G
A
R

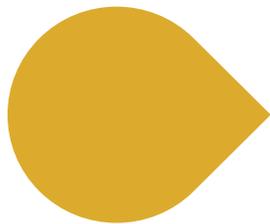
S
E
R

INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓN

III JORNADA INTERNACIONAL DE DIVERSIDAD

Florida Universitària / Catarroja, 16 de abril de 2016



La contribución de la educación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: el desarrollo sostenible comienza por la educación para la ciudadanía global

Federico Buyolo García

Director general de Cooperación y Solidaridad
Generalitat Valenciana
buyolo_fer@gva.es

“Las Naciones Unidas necesitan una ciudadanía global”.
Ban Ki- Moon

Bajo el título «Transformando nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible», una nueva agenda global, que contiene 17 objetivos y 169 metas, fue adoptada formalmente por 193 Jefes de Estado y de gobierno del mundo en una cumbre especial de las Naciones Unidas que tuvo lugar en Nueva York del 25 al 27 de septiembre de 2015.

Estos objetivos, conjuntamente con sus metas específicas y medios de implementación, persiguen renovar el compromiso internacional, pero también los esfuerzos nacionales, regionales y locales en las tres dimensiones del desarrollo sostenible –económica, social y ambiental–, así como asegurar su cumplimiento efectivo hacia 2030.

La agenda 2030 gira entorno a cinco ejes centrales: **planeta, personas, prosperidad, paz y alianzas** –denominadas en inglés, las 5 P: Planet, People, Prosperity, Peace, Partnership.

La Agenda 2030 supone un nuevo reto de la comunidad internacional para lograr erradicar la pobreza, extender el acceso a los derechos humanos, lograr un desarrollo económico global sostenible y respetuoso con el planeta y los recursos que ofrece.

La mejora de la calidad de vida se concreta de forma diferente de un continente a otro, de una nación a otra, y de un país a otro. Sin embargo, ningún continente, gobierno, institución o persona pueden por sí solos alcanzar este objetivo, por cuanto la índole de las dificultades que han de superarse requiere a la vez un compromiso internacional, nacional, regional, colectivo e individual.

La Cooperación Valenciana al Desarrollo Sostenible asume el compromiso de la consecución del ODS #4 -,Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Y lo hace desde la convicción que el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos y todas se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible.

El contexto global donde vivimos plantea inevitables e importantes desafíos que afectan al mundo en su conjunto, y por tanto implican a actores tanto a nivel local, autonómico, estatal y global. El escenario global donde estos desafíos se nos presentan requiere soluciones basadas en una forma de pensar que trascienda las fronteras.

La ciudadanía global se basa en la comunidad y en la persona. Plantea un modelo social y político respetuoso con la dignidad de todas las personas, en el que cada ciudadano y ciudadana es consciente de su pertenencia a una comunidad local y global, se compromete activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible, contribuyendo a erradicar la injusticia y la pobreza.

La educación para una ciudadanía global (ECG) reconoce la necesidad de facilitar y promover las oportunidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos que implica vivir en una sociedad global e interconectada, donde es fundamental nuevas maneras de pensar y actuar sobre las complejas relaciones en temas sociales comunes, ecológicos, políticos, culturales y económicos, y donde quienes la integran comparten valores de solidaridad y una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional.

En este sentido, la Educación para la ciudadanía global permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible. El escenario de crisis y el actual drama de los refugiados y refugiadas se han traducido en la percepción generalizada de la asunción de la interdependencia como algo incuestionable, pues la gente ha comprendido que el problema no está en los países del sur, y eso las está haciendo evolucionar, pasando de una visión norte-sur a una concepción global del mundo: *todos formamos parte del problema y por tanto somos parte de la solución.*

Por su parte, la evolución socioeconómica de España, y de la Comunitat, ha evidenciado que la Educación para el Desarrollo no era contar en el Norte problemas del Sur, que las problemáticas y debates estaban ya aquí, y que, por tanto, corresponden a una ciudadanía global en la que la interdependencia es indiscutible.

Ahora se entiende que de lo que se trata es de comunicar y trabajar la Educación para la Ciudadanía Global centrándose en el conocimiento de los derechos como base para el ejercicio de la ciudadanía global y la participación en el desarrollo sostenible, y esta educación tiene que ser un proceso educativo continuado, en los centros educativos, a largo plazo, en el que es necesario adaptar las herramientas e instrumentos de la Educación por una ciudadanía global a esta nueva realidad del trabajo en procesos educativos intensivos, no puntuales, en la que se pase de trabajar mucho con los alumnos y alumnas a trabajar

con profesores y profesoras, como vía para llegar al alumnado y como estrategia para transversalizar la Educación por la ciudadanía global en todas las asignaturas, y que responda más a un enfoque de capacidades, que de contenidos sobre “países en vía de desarrollo”, que se puedan aplicar en la vida cotidiana, en las relaciones personales o en el consumo.

La Educación para la ciudadanía global exige cambios de gran calado en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente, ya que la educación no es solo un fin en sí misma, sino también un medio para la consecución de una amplia agenda mundial para el desarrollo sostenible.

Educar para la ciudadanía global significa incorporar la metas fundamentales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, la igualdad de género y los derechos humanos, la violencia de género, promover sociedades pacíficas e inclusivas, las oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida, el cambio climático, el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, la reducción de la pobreza, la producción y el consumo sostenible etc... Asimismo, exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y alumnas, les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible constituyen el marco favorable para el desarrollo de la Educación para la ciudadanía global en los próximos años: interdependencia, problemas globales, acciones de sensibilización también en el Sur, etc., pero también se requiere un cambio de paradigma hacia una educación para la ciudadanía global transformadora y emancipadora.

Por último quiero finalizar mi intervención con las siguientes palabras de Irina Bokova, directora general de la UNESCO:

“Los beneficios de la educación impregnan todos los ámbitos de la vida desde el momento mismo del nacimiento. Si queremos erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la salud, proteger nuestro planeta y construir unas sociedades más incluyentes, resilientes y pacíficas, debemos brindar a toda persona el acceso a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, poniendo especial énfasis en las oportunidades de las niñas y las mujeres. Las pruebas son indiscutibles: la educación salva vidas y transforma vidas; es el fundamento de la sostenibilidad. Por ello, debe haber una colaboración entre todos los sectores del desarrollo para que la educación sea un derecho universal”.



ÈSSER HUMÀ
SER HUMANO



Ser refugiada o refugiado en europa

Posibilidades o límites sociales y educativos

Joan A. Aparisi-Romero

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació
Universitat de València
joan.aparisi@uv.es

RESUMEN

Asistimos a una situación compleja y dramática en Europa. Cada día llegan muchas personas que sufren desde su salida del país de origen. Es una situación que supone retos a las personas que emprenden el camino, pero también a las sociedades de acogida. Se ha visto en los últimos meses mucha desesperación en el viaje, pero también muchas incertidumbres. El drama del desplazamiento implica la esperanza de encontrar refugio y acogida en la vieja Europa. Se han visto auténticos dramas a bordo de embarcaciones con la muerte y la desesperación como acompañantes. Esto incluye a las familias acompañadas de niños y niñas que encuentran una respuesta decepcionante en lo que supone el concepto europeo de defensa de los Derechos Humanos. Vamos a analizar qué aspectos hay que considerar para entender la problemática de la persona refugiada y su integración en nuestras sociedades.

Palabras clave: Persona, refugiado/a, integración, acogida, educación y derechos.

ABSTRACT

We are in a complex and dramatic situation in Europe. Every day, many people suffer from leaving their country. It is a situation that involves challenges to people who take the path, but also to the host societies. It has been seen in recent months much despair on the journey, but also many uncertainties. The drama of displacement implies the hope of finding refuge and shelter in old Europe. They have been real dramas on board vessels with death and despair as companions. This includes families accompanied by children who find a disappointing response representing the European concept of defense of human rights. Let's analyze what aspects must be considered to understand the problem of refugee person and their integration into our societies.

Keywords: Person, refugee, integration, asylum, education and rights.

En estos momentos estamos asistiendo a una situación dramática en Europa, donde ser refugiada o refugiado se está convirtiendo en algo complejo. La guerra en Siria y también en otras partes del mundo no ayudan demasiado. De hecho, podemos encontrar distintas fases en Europa. Desde una primera fase, donde Alemania abrió las fronteras y estaba dispuesta a acoger a muchas personas necesitadas, hasta una fase actual donde el acuerdo con Turquía complica la fase de acogimiento. Se ha pasado de una idea central de acogida a una idea de expulsión. Todo ello porque las cifras se han desbocado, y las pretensiones al principio eran para acoger a un determinado número de personas. En cambio, en los últimos meses se ha comprobado que la política inicial de acogida no tiene sentido cuando las cifras varían y se incrementan. Estamos en una fase donde la acogida está siendo cuestionada. Esto provoca un rechazo de los distintos países al paso de las personas en su camino hacia la Europa del Norte. De hecho, se ha comprobado en los últimos meses que las personas sirias y de Afganistán no tienen intención de quedarse en los países del sur de Europa, es decir, ni en Italia, Grecia, España, ni en otros países del sur, ya que su intención es llegar a la parte de Europa más rica, con más recursos económicos y con más posibilidades de encontrar empleos. De hecho, pedir asilo al país al que se llega es ridículo, ya que se está entrando desde Turquía hacia Grecia y Macedonia. Por tanto, que una persona pueda pedir asilo en Grecia no significa que acceda a ser asilada en Grecia, sobre todo, por los escasos recursos que tiene disponibles Grecia. El reparto de las personas en los distintos países supone un esfuerzo solidario por dar respuesta a una situación dramática de guerra. Sin embargo, esto supone algunos aspectos que vamos a nombrar en los distintos países:

- a) Las guerras son situaciones injustas y dramáticas para la población civil. De hecho, las bombas caen en las ciudades sin importar si son niños o niñas las que reciben las bombas. Por tanto, las guerras son situaciones a evitar, y si no es posible esconderse, al menos hay que huir para tratar de preservar la vida. Esto supone salir de las ciudades deprisa, muchas veces sin los pasaportes, e incluso sin las más mínimas condiciones materiales para afrontar el viaje. El dinero recogido se utiliza en el viaje para conseguir llegar a los distintos lugares de destino, incluso pagando a las mafias para alcanzar lugares más seguros. Cuando se producen las guerras la comunidad internacional tiene culpa y responsabilidad por permitir las, e incluso, la diplomacia mundial no acaba por tener sentido. La ONU no consigue que la paz se imponga, y las personas con familia, especialmente con niños y niñas pequeñas se ven obligadas a salir para asegurar la vida. Esta situación no es agradable, y la comunidad internacional mira a otro lado. De hecho, los intereses de las ventas de armas son más importantes que las vidas, la economía de algunos países se benefician de estas guerras y, por tanto, no van a perder de vista su importancia. La intervención de la diplomacia mundial es necesaria y es algo que hay que fomentar para alcanzar acuerdos y la paz mundial. Pero, esto supone la reducción de las armas y las bombas (Chomsky, 2012). Las guerras y la paz están reñidas. No se puede tener guerra y paz al mismo tiempo. Resulta normal que las familias se vean obligadas a abandonar su país en busca de un futuro mejor. Nadie sale de su país, de su tierra, de su medio ambiente porque sí. Es antinatural. Salir y

abandonar todo es difícil y costoso. Resulta complicado sobre todo para las personas mayores. Esta situación ha sido creada por muchas causas y es cierto que la presión internacional no consigue acabar con la guerra en Siria.

- b) Cuando las personas abandonan su país y su tierra esperan encontrar en otras partes humanidad. Esperan encontrar esa humanidad primero en la política y en los políticos, pero también en las personas del país donde llegan. La solidaridad y el compromiso con la vida exigen comportamientos y actitudes de acogida. De hecho, esta es la idea importante en el mundo actual. Sin embargo, la gente se encuentra con situaciones complejas donde no sucede esto. Al contrario, se observan comportamientos de rechazo y de odio al diferente. En muchas ciudades de Europa se han desarrollado manifestaciones en contra de las personas refugiadas y las distintas políticas, aunque también es cierto que hay comportamientos de acogida y de solidaridad. Se han observado más en comportamientos individuales y de distintas entidades y asociaciones de acogida que en las políticas de los países. Existen muchos ejemplos de personas que han puesto sus medios para ayudar a las personas refugiadas, desde sus coches, al reparto de alimentos o tiendas de campaña y sacos de dormir. La solidaridad existe y diariamente estamos viendo acciones de acompañamiento o de ayuda, pero también es cierto que crece el rechazo popular. Aumenta la desesperación, pero también aumenta la xenofobia y el racismo porque se involucran ideas de nacionalidad con ideas de patria y pureza social. Esta situación de confusión solo sirve para aumentar el rechazo y así construir unos estados más proclives a eliminar el asilo y la acogida. La humanidad es un valor a fomentar y hay que desarrollarla para construir sociedades democráticas, sensibles a la diferencia y a la diversidad.
- c) La convivencia con las personas refugiadas y asiladas exige un respeto a la diversidad y a la diferencia (Jahanbegloo, 2010). No podemos construir sociedades democráticas basadas en la pureza social. Para desarrollar estas sociedades democráticas hay que pensar en el respeto a las minorías sociales. Convivir con el diferente es parte de la democracia y en los distintos países europeos hay que fomentar esa convivencia. De hecho, es necesario pensar que los niños y niñas que abandonan sus países también abandonan la posibilidad de formarse y educarse. No pueden asistir a las escuelas y tampoco se pueden formar en el aprendizaje de su propia cultura. Estamos viendo que surgen escuelas improvisadas en los distintos campamentos, pero ello no es suficiente. La formación en distintas etapas infantiles es necesaria y tampoco vemos una gran preocupación en Europa. De hecho, se sigue con la misma idea de una educación para la población autóctona. Una sociedad que se precie tiene que mirar con interés la formación de los niños y las niñas, ya que es el futuro de una sociedad, hay que tomar partido (Gramsci, 2011). Cuando no se presta atención a la infancia, especialmente, cuando no se mira con ojos acogedores se está desarrollando un desprecio y una indiferencia que no ayudan demasiado. Estamos en un momento complejo, ya que estamos viendo atentados terroristas en muchas ciudades europeas, siendo personas europeas de origen diverso las encargadas de sembrar el terror, en nombre

de ideas del Estado Islámico. Se culpabiliza a las comunidades musulmanas y puede que en el acogimiento de las personas procedentes de Siria, Pakistán, Afganistán y de Eritrea se mezclen ideas religiosas. Es cierto que muchas personas que llegan de la guerra son creyentes en la fe de la religión del Islam. No sabemos si esto juega en su contra, ya que hemos observado que los países proclaman en general su origen cristiano, aunque en el contexto del Estado español la historia y nuestros orígenes no son completamente cristianos.

- d) Atender a la población es una necesidad y no podemos mirar a otro lado. Cuando esto sucede algo parece que se estremece en la sociedad. Es cierto que muchas acciones pretenden resolver lo que no arreglan las distintas políticas, pero es cierto que los cambios tienen que ser globales y no solo locales. Cuando tenemos una población que sufre, cuando vemos niños y niñas que deambulan sin una familia, cuando vemos personas mayores arrastradas por otras personas, en unas condiciones deplorables, no se puede mirar a otro lado. El espíritu humano nos obliga a ponernos al lado de los que sufren, de los que padecen este dolor de la pérdida de la patria, de su tierra. El ser humano tiene que salir a flote, tiene que entregar su propia tierra y compartirla, pero no solo por sentimientos, sino porque la construcción humana conjunta es una riqueza. Es algo que tenemos que construir entre todos y no podemos abandonar a personas a su suerte. Es cierto que muchas personas de un país dirán que no son atendidos con la misma solicitud que se atiende a las personas refugiadas. Esto nos pone en evidencia de una problemática social determinada. Es cierto que un país no debería abandonar a ninguna persona, y menos un estado moderno. Esta idea de protección social es un derecho alcanzado en los últimos tiempos y debemos proteger a toda persona vulnerable. Esto supone un respeto y una consideración con los Derechos Humanos, pero también un respeto a la persona. Los derechos sociales son alcanzados para conseguir el bienestar de la población. Esta idea ha sido alcanzada en Europa y es una idea admirada por muchas personas que llegan a Europa. La defensa de los derechos es una conquista social, es un éxito que hay que defender, así como históricamente lo ha sido la conquista del Estado de bienestar social. Cuando se protege a la persona, se construye un espacio público con riqueza, pero también se mejora la vida de las personas. Esta idea es central en la situación de las personas refugiadas. De hecho, los derechos internacionales tienen que encontrar un reflejo en la vida de las personas. Cuando los distintos Estados firman declaraciones y documentos, les compromete y no se puede estar firmando y no cumpliendo lo que se firma. Esta situación es dramática, sobre todo, porque los tratados y las declaraciones internacionales están para cumplirse. Además, exigen poner los medios para que se puedan desarrollar. Estos tratados respetan los derechos, y tienen que ser protegidos, pero siempre con respeto a a las personas.
- e) La atención a las personas supone un posicionamiento político, pero también una ética y un compromiso con las personas. Responder de un modo ético supone tomar en consideración a las personas que sufren y tratar de dar una respuesta que sea

coherente con la vida, con la paz y con los derechos sociales. Construir este espacio ético supone un acogimiento y una aceptación de la diversidad y la diferencia, sea de tipo político, de tipo cultural, de tipo económico e incluso, de tipo religioso. Cuando la persona es el centro de las sociedades, y cuando los intereses son los personales, es decir, cuando la persona tiene valor, hay que pensar la política, la economía, la religión e incluso la cultura desde una perspectiva distinta (Ben Jelloun, 2011). No tiene más valor las sociedades o la política de un estado, sobre todo, cuando puede afectar la vida de las personas. Construir sociedades más igualitarias, más comprometidas, más justas exige tener en cuenta la ética, pero desde un posicionamiento de una ética solidaria. El compromiso con la solidaridad nos acerca a la humanidad, nos permite construir espacios públicos, llenos de actos de amor. Tal vez hablar del amor quede reservado a los espacios privados, pero creemos que el amor está detrás de una política solidaria y humana. Si me importan las personas, me importa la sociedad que construyamos entre todos. Pero, no es normal en las sociedades occidentales. Es decir, construimos sociedades donde la exclusión y la indiferencia forman parte del discurso teórico y práctico. Es importante atender a la forma en que desarrollamos la sociedad. Cuando incluimos estamos construyendo un futuro mejor. Esta idea de solidaridad e inclusión es necesaria para atender a la población refugiada. No se puede esperar que la población acogida esté aislada en guetos y que no intercambie con la población de acogida. Cuando se construyen estos espacios sin esperar intercambios, sin que la población refugiada pueda construir su futuro, estamos haciendo de la acogida una tortura, o bien, convertimos los centros de acogida en espacios de reclusión. Esta idea de acogida no ayuda a construir sociedades abiertas, ricas y respetuosas con la diversidad cultural.

Características de las sociedades de acogida democráticas

Para construir sociedades de acogida respetuosas con la diferencia y la diversidad hay que fomentar algunas ideas importantes. La diversidad y la diferencia son esenciales en las sociedades democráticas (Flores d'Arcais, 2013) por ello, vamos a ver cómo se puede acoger la persona diferente en las sociedades europeas:

- 1) La persona es el centro de la atención, no sus cualidades, ni sus características personales. Desde el punto de vista educativo, debemos respetar a las personas. Hay que poner por delante la persona, nunca lo que es o como se define. Es decir ni su condición social, ni política, ni religiosa. La persona es el centro, por tanto, respetar su condición personal.
- 2) La acogida es una fase importante donde surge la humanidad, donde se demuestra el grado moral de las personas, pero también de las sociedades y de los estados. Es cierto, que la humanidad y los valores tienen que ser centrales, por tanto, hay que fomentar

que las personas encuentren valor a las vidas, tanto las propias, como las de otras personas. Esto incluye eliminar la violencia social, e incluso la violencia estructural de los estados (Zizek, 2014). Por ello, los valores tienen que estar en el centro del debate.

- 3) Construir espacios públicos respetuosos con la diversidad exige cambios en la forma de pensar de las personas y de las sociedades. Hay que pensar en abrir las mentes a nuevas formas de vivir y de expresión. Construir nuevos escenarios sociales donde la diversidad forme parte del día a día. Cuando aceptamos la diversidad cultural se abren reflexiones importantes, ya que se ponen en evidencia los cambios que hay que hacer para construir sociedades acogedoras.
- 4) Los prejuicios que se tienen ante las distintas culturas y religiones suponen espacios públicos donde los conflictos aparecen. De hecho, las distintas visiones ante la realidad que tienen las culturas suponen esfuerzos enormes por comprender otras visiones y alternativas sociales. Se imponen unos prejuicios sobre otros, muchas veces sin pararse a pensar lo que suponen. Estos prejuicios condicionan cómo nos acercamos a las distintas culturas, ya que criticamos otras culturas desde el etnocentrismo europeo. No hay que olvidar que el colonialismo europeo ha marcado la historia en la construcción europea y en distintos países, ya que el ideal europeo se basa en ideas etnocéntricas de dominio masculino del hombre blanco europeo y occidental. Se ha utilizado como un patrón de comparación social, ya que otros parámetros pierden poder ante el ideal. Por tanto, ser mujer con otras connotaciones de piel y no occidental supone estar en la escala etnocéntrica en un eslabón inferior. Esto todavía se ve en sociedades actuales, y mucho más, cuando las personas que llegan son de países no occidentales con un estilo de vida muy distinto al europeo. No obstante, Siria es uno de los países de Oriente más occidental tanto en su estilo de vida, como en algunas de las costumbres que manifiestan.
- 5) La importancia de las culturas que están en conflicto y en confrontación también es importante. Construir un espacio público donde las culturas encuentren su reflejo, donde la dominación y la asimilación no sean el referente es importante. Por ello, es interesante construir un espacio público desde el paradigma del pluralismo cultural, donde se pueda expresar cada persona y pueda manifestar su propia cultura. No es solo por el interés de las personas, sino también porque cuando una persona viaja, lo hace con sus costumbres, es decir, con su propia cultura. No se viaja sin más, se trae en el viaje la cultura y lo que supone. Esto es interesante, ya que pensamos que la acogida ha de suponer perder la propia cultura y aceptar la cultura del país de acogida. Esto no tiene sentido desde el punto de vista cultural y educativo. Se tiene que fomentar el aprendizaje en el país de acogida, pero es interesante conservar la propia cultura. Este hecho nos puede ayudar a convertirnos en personas multiculturales, capaces de vivir y convivir con otras culturas.
- 6) La educación de las personas refugiadas tiene que ser un eje importante a explorar. Hay que aprender la lengua del país de acogida, pero también las costumbres, las

creencias que encarna la cultura del estado. Por tanto, aprender es importante, pero también conocer el país de acogida, las creencias y los contenidos que conforman la idiosincrasia de un contexto. No es sólo importante el contexto cultural, también la educación y la formación, especialmente para el conjunto de niños y niñas. Cuando se educan las personas crecen y esto es importante, sobre todo, para el conjunto de niños y niñas que han abandonado su país en su proceso de educación. Construir un modelo de educación en los países europeos tiene que ser atento a la diversidad cultural, y por tanto, multicultural, para atender la diferencia. Para ello, hay que cambiar las escuelas y abrirlas a la interculturalidad. Pero también crear un profesorado más humano, con valores, con sensibilidad para atender a la población infantil de un modo adecuado. Se necesita un profesorado sensible, lleno de ilusión por construir sociedades más democráticas. El profesorado tiene en su poder la llave para abrir la mente del conjunto de estudiantes. Para construir sociedades mejores hay que realizar cambios en las escuelas e introducir las distintas culturas en el currículum, pero también en la vida diaria. Por ello, las escuelas del futuro deberían introducir las culturas presentes en la sociedad y abrir la acogida, no solo al diferente, sino también a toda persona que cuestione los parámetros sociales y educativos. Esto exige escuelas más abiertas, pero más preparadas y capaces de afrontar cambios, pero de un modo positivo.

Para finalizar, la acogida es necesaria como el ideal humano de una vida plena, para construir sociedades democráticas sin opresiones sociales y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEN JELLOUN, TAHAR (2011). *La primarera árabe*. Madrid: Alianza Editorial.

CHOMSKY, NOAM (2012). *Cómo funciona el mundo. Conversaciones con David Barsamian*. Madrid: Clave Intelectual y Katz.

FLORES D'ARCAIS, PAOLO (2013). *¡Democracia! Libertad privada y libertad rebelde*. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.

GRAMSCI, ANTONIO (2011). *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Ariel.

JAHANBEGLOO, RAMIN (2010). *La solidaridad de las diferencias*. Barcelona: Arcadia.

ZIZEK, SLAVOJ. (2014). *Pedir lo imposible*. Madrid: Ediciones Akal.

Prevención de la violencia en la escuela: una propuesta de intervención

Elena Baixauli Gallego

Profesora Asociada de la Facultad de Psicología Universidad de Valencia
Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología
elena.baixauli@uv.es

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo diseñar un programa de prevención de la violencia en las aulas de secundaria. La finalidad del programa fue evaluar la relación existente entre el entrenamiento recibido por parte de los niños de un colegio concertado en Manises, Valencia, en habilidades de resolución de conflictos y mediación y la disminución de la violencia en el aula. La muestra incluía 24 sujetos de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años ($M=17.25$, $DT=22.53$). El 58,3% eran mujeres y 41,7% hombres. Los contenidos trabajados fueron el conflicto, técnicas de escucha activa, dilemas morales y diálogos apreciativos. Los resultados sugirieron un impacto positivo de la intervención, los niños incrementaron significativamente sus habilidades comunicacionales y relacionales, se disminuyó la agresividad en el aula.

Palabras Clave: violencia-prevención-mediación-conflicto-escuela-dilemas

ABSTRACT

This study aimed to design a program of violence prevention in high school classrooms. The purpose of the program was to evaluate the relationship between the training received by the children of a school concluded in Manises, Valencia, skill of conflict resolution and mediation and reducing violence in the classroom. The sample included 24 subjects aged between 12 and 14 years ($M=17.25$, $DT=22.53$). 58.3% were women and 41.7% men. The contents worked were the conflict active listening skills, moral dilemmas and appreciative dialogues. The results suggest a positive impact of the intervention, children significantly increased their communication and relationship skills, aggressiveness in the classroom is decreased.

Keywords: violence-prevention- conflict-mediation-school-dilemmas

Introducción

Los problemas de bullying, cyberbullying y violencia hacia los profesores, la violencia de género, la violencia filio-parental y el uso de la misma en diferentes contextos, hace necesario la prevención e intervención con los menores, ya que los niños de hoy serán los adultos del mañana, los futuros trabajadores, empresarios y ciudadanos.

Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) exponen en su investigación la necesidad de introducir programas de prevención de la violencia en las aulas, argumentando que los adolescentes tienen tan interiorizada la violencia relacional, que cuando ésta no es una violencia física, les resulta muy difícil interpretar que están siendo víctimas de la misma. En su trabajo, los autores destacan que resulta evidente la psicopatología que presentan como consecuencia de las presiones sociales, como depresión o ansiedad, presentando también un peor ajuste de tipo social. Los investigadores concluyen la necesidad de intervenir en habilidades sociales con el alumnado y formar al profesorado para que sea capaz de motivar e implicar al alumnado en sus clases.

Ortega, Romera y Del Rey (2009) dan protagonismo en sus intervenciones e investigaciones a la necesidad de fomentar iniciativas desde los centros para reducir la violencia en las aulas, partiendo del supuesto de que es la misma escuela la que mejor puede conocer a sus alumnos y por tanto, determinar cuál puede ser la mejor intervención.

Ortega et. colaboradores, (2009) exponen la importancia del aprendizaje vivencial, que se puede adquirir en el aula. Se tiene en cuenta la realización de programas específicos atendiendo a las características de los alumnos, objeto de la intervención. No menos importante, es llevar a cabo los protocolos de detección e intervención en las aulas. Destacando por último, la creación de materiales para utilizar en las aulas y la coordinación y cooperación con otros centros e instituciones. Con todo ello, las autoras concluyen la importancia de trabajar las relaciones interpersonales en el aula, ya que se construye el aprendizaje desde los centros educativos.

En la misma línea de intervención, Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) señalan la importancia de los programas de prevención de violencia para el alumnado con necesidades de apoyo educativo a los centros escolares de Primaria, ya que consideran que estos niños tienen un mayor rechazo y victimización.

El programa Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) evidencia la necesidad de implementar programas socioemocionales y de prevención de la violencia en las aulas, en concreto para trabajar la prevención del bullying y del cyberbullying. En la intervención se tienen en cuenta variables como cyberbullying, autoestima, la empatía, la cooperación, las técnicas de resolución de conflictos, la conducta antisocial, la agresividad impulsiva y premeditada y el respeto a la diversidad.

Baixauli, Marín-Pérez, Molero, Montoya, Cotelí y García (2013) consideran necesario intervenir con los padres enseñándoles técnicas de mediación y de resolución de conflictos

para reducir la agresividad en la infancia y adolescencia. Los menores tienen una gran capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro, es por eso que si utilizamos metodologías la base esté en vivir en primera persona las experiencias del otro, los ayude a modificar su conducta. La falta de lugares y momentos para el diálogo, aísla a la juventud de hoy y los deriva a un mundo difícil y cambiante, con muchos riesgos y con muy pocos recursos para enfrentarse. Los menores siguen en ocasiones a modelos que transmiten los medios de comunicación, que lejos de ser modelos los sumergen en un mundo de ignorancia y de falta de conocimiento. En algunos contextos como las situaciones deportivas, lejos de generar valores positivos, se convierten en lugares donde ejercer una violencia gratuita. Y las redes sociales, con su anonimato, permiten adoptar múltiples personalidades, a veces ajenas a la legalidad. Los menores nos han demostrado siempre el gran talento y potencial creativo que tienen.

Díaz-Aguado (2010) de la misma manera, señala el papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia.

Villanueva, Usó y Adrián (2013) también evidencian en su estudio la validez de los programas de mediación entre iguales, apoyando la necesidad de implantar este tipo de programas en los centros escolares como procedimiento preventivo de los problemas de acoso escolar.

La mediación

La mediación proporciona un proceso y un escenario que con la intervención de los sujetos conduce a las partes a comunicarse de manera constructiva, colaborativa para resolver el problema, crear opciones y evitar el deterioro de las relaciones. La mediación favorece la apertura hacia nuevas formas de interpretación de la disciplina, las relaciones interpersonales, la autoridad y la toma de decisión, en situaciones que necesitan imparcialidad y responsabilidad. En la mediación se mejora la comunicación, la comprensión mutua y la empatía entre los miembros del sistema, así como ofrecer información sobre recursos que permitirán a las partes en conflicto tomar sus propias decisiones y aplicar sus soluciones.

El mediador es una persona con una fuerte convicción moral, (Baixauli, 2002).

Razonamiento moral

Kohlberg (1984), estudió la conciencia partiendo de los juicios morales, que se realizaban en base a los razonamientos de los dilemas morales. El autor defiende la existencia de unos esquemas universales de razonamiento.

Por Kohlberg, el desarrollo moral de una persona pasa por tres niveles, el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional.

En el nivel Preconvencional, las normas se respetan por obediencia o por miedo al castigo. En este nivel también se cumplen las normas si favorecen los propios intereses.

Pero no se tiene en cuenta el papel que juegan las normas para el funcionamiento de una sociedad.

En el nivel convencional, las personas viven identificadas con el grupo. Se trata de cumplir las expectativas de aquellas personas que se encuentran más cercanas a uno mismo y por otra parte, se empiezan a cumplir aquellas normas que favorecen el bien común. Es en este nivel, donde surge el razonamiento moral.

Finalmente, en el nivel postconvencional, se adquieren los principios morales universales.

Ya que para Kohlberg el desarrollo moral va unido al desarrollo psicológico, es fundamental el trabajo del nivel convencional con los adolescentes. La educación debe favorecer el desarrollo personal, que favorezca el nivel postconvencional (Martín-Vilar, Manuel Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo y Martín Noguera, 2014).

Los valores morales se adquieren en el seno de la familia y son fortalecidos, en ocasiones por los valores que transmiten los educadores de los niños.

La formación de la conciencia moral es posible a través de un entrenamiento en dilemas morales, esta es la conclusión obtenida en la investigación realizada en educación media por López (2010).

Los dilemas morales se resuelven a partir de generar una situación de conflicto de valores, la persona reflexiona y desarrolla su capacidad de razonar, su juicio moral. A partir de este razonamiento, la persona llega a la conclusión de que es correcto o incorrecto. Mediante la presentación de los dilemas se presenta el interés de los estudiantes (Carrillo, 1992).

Para Palma (2014) la emoción juega un papel importante en el desarrollo moral de los adolescentes. Interpretar las emociones y darles un nuevo significado ayuda al desarrollo en los jóvenes.

El pensamiento moral forma parte de una sociedad menos violenta es necesario para el surgimiento de ciudades y personas mediadoras.

Por otra parte, entre las características necesarias para ser buen mediador, no pueden faltar una serie de valores morales.

Los comportamientos morales son aquellos que tratan de desplazar los comportamientos antisociales o egoístas. Muchos comportamientos parecen contener una base de universales morales, que están presente desde el inicio de la vida, por lo que son innatos y ya explicaban la supervivencia grupal de los seres humanos (Quiroga, 2013).

Diálogos apreciativos

Apreciar es descubrir y valorar aquellos factores que son fundamentales en una organización o en un grupo (Cooperrider y Witney, 2005). Se trabajaba desde pesquisas

con un “núcleo de cambio positivo”, rescatando aquellas situaciones que en el pasado fueron positivas y poder así visualizar lo que podrá ser mejor para el futuro.

Cooperrider y Witney (2005), señalan que si preguntamos por problemas responderán con problemas, por lo tanto el enfoque es diferente al ser diferente la pregunta, preguntar sobre nuestros sueños generará repuestas más positivas.

Los diálogos apreciativos surgen en los años 80. Se enfatizan aspectos positivos como el bienestar, la confianza y la empatía, los valores que transmiten los Derechos Humanos, competencias, responsabilidad social, colaboración, imaginación, creatividad y buen clima (Barranco 2011).

Este método de resolución de conflictos se diferencia de otros métodos en que para llegar a su resolución se deben tener en cuenta las experiencias del pasado.

Las diferentes fases del diálogo apreciativo son: apreciar, visualizar, dialogar, innovar y organizar, a través de procesos colaborativos, como se puede observar en la Tabla I.

Según Barranco (2011), los diálogos apreciativos se basan en las teorías del construccionismo social y el enfoque sistémico. El Construccionismo social explica la importancia del lenguaje y de las narrativas, ya que se crea la realidad a partir del lenguaje.

Los diálogos apreciativos han considerado una metodología muy útil para la acción social, en relación con cooperación, implicación, entusiasmo y refuerzo de vínculos (Red y Barranco, 2014).

Como dije anteriormente, la mediación favorece un diálogo a partir de la escucha activa, variables necesarias para esta nueva construcción de la realidad. Sin comunicación no hay relación social.

Los diálogos apreciativos están relacionados con la ética y por tanto con la metodología de los dilemas morales.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, el presente estudio tiene como objetivo general analizar los efectos de un programa de entrenamiento en habilidades de mediación a alumnos de primero de la ESO. Mediante el entrenamiento se pretende transmitir valores propios de la filosofía de la mediación, potenciar el aprendizaje del proceso de mediación como método de solución de problemas entre los niños, prevenir futuras conductas problema a través de uso de una comunicación eficaz y de la negociación y favorecer el bienestar psicológico de los niños.

Método

Participantes

La muestra de estudio estuvo constituida por 24 alumnos de primero de la ESO de un colegio concertado de Manises Valencia, de edades comprendidas entre los 12 y

los 14 años ($M = 17.25$, $DT = 22.53$). El 58,3% eran mujeres y 41,7% hombres, de un total de 50 alumnos de primero de la ESO pertenecientes al mismo colegio. Todos los alumnos participaron activamente.

La selección del grupo se realizó en función de las características del grupo, ya que se consideraba que 1ºB, era el grupo donde había mayor número de niños problemáticos. Fue el tutor de estudios, junto con los profesores los que decidieron el grupo a intervenir.

Diseño y Procedimiento

El diseño utilizado para la realización de la investigación fue un diseño pretest-intervención-posttest.

Para medir el cambio se aplicó un cuestionario, antes y después de decir el entrenamiento diseñado ad hoc para el grupo de intervención. El programa consistía en tres sesiones de intervención de una hora de duración durante 1 curso escolar.

Los contenidos trabajados fueron el conflicto, técnicas de escucha activa, dilemas morales y diálogos apreciativos.

La metodología utilizada fueron dinámicas de grupo, debates y discusión de videos.

Durante la primera sesión, se trabajaron contenidos tales como la comunicación verbal y no verbal, la escucha activa y el conflicto.

Durante la segunda sesión se trabajaron las emociones, el control de las emociones y en los dilemas morales de Kohlberg.

Instrumentos

Para evaluar el resultado de la intervención se utilizó 1 cuestionario de escala Tipo Likert de cinco alternativas de respuesta diseñado *ad hoc* desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, compuesto por los siguientes 10 preguntas:

1. Si hiciera uso de las técnicas mejoraría la comunicación con los demás.
2. Si hiciera uso de las técnicas mejoraría la relación con los demás.
3. Hacer uso de las técnicas requiere un gran esfuerzo.
4. El diálogo ayuda a resolver problemas.
5. Hay que saber escuchar.
6. Los mensajes a Yo nos ayudan a expresar sentimientos.
7. Nos comunicamos con el otro a través de la comunicación no verbal.
8. El respeto, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo son valores necesarios.

9. En las últimas semanas he utilizado las técnicas del taller.

10. Las técnicas que más he utilizado son...

Mediante este instrumento se están midiendo variables como comunicación, escucha, empatía.

Asimismo, se realizó un seguimiento del comportamiento violento en el aula, a través de la observación del profesorado y de la supervisión del tutor de estudios.

Resultados

Respecto al objetivo de analizar los efectos de un programa de entrenamiento en mediación a alumnos de primero de la ESO, los resultados de las encuestas señalan:

En el pre-test el 50% de los alumnos manifestaron no conocer las técnicas de comunicación y mediación, mientras que el 50% restante manifestaron que si las conocían, ver Tabla II.

Respecto al post-test en el mes de la intervención, los resultados señalaron que respecto a la primera cuestión “si hiciera uso de las técnicas mejoraría la comunicación con los demás”, respecto a un n = 24,36% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, 46% “muy de acuerdo” y 18% “de acuerdo”.

A los tres meses de la intervención, los resultados señalaron que respecto a la primera cuestión “si hiciera uso de las técnicas mejoraría la comunicación con los demás”, respecto a un n = 24,33% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 38% “muy de acuerdo” y el 24% “de acuerdo”, hay que observar Tabla III.

En la segunda pregunta “si hiciera uso de las técnicas mejoraría la relación con los demás”, respecto a un n = 22,41% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 36% “muy de acuerdo” y 18% “de acuerdo”, en el mes del entrenamiento.

A los tres meses de la intervención, los resultados indicaron respecto a un n = 22,24% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, 67% “muy de acuerdo” y 14% “de acuerdo”, como se puede ver en la Tabla IV.

En la tercera pregunta “hacer uso de las técnicas requiere un gran esfuerzo” respecto a un n=22,29% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 28% “de acuerdo”, 19% “algo de acuerdo” y 24% “algo en desacuerdo”.

Al cabo de tres meses, a la tercera pregunta “hacer uso de las técnicas requiere un gran esfuerzo” respecto a un n=22,24% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 14% “de acuerdo”, 19% “algo de acuerdo” y el 33% “algo en desacuerdo”, véase Tabla V.

En la cuarta pregunta “el diálogo ayuda a resolver problemas” respecto a un n=22,62% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 19% “muy de acuerdo”, 14% “de acuerdo” y el 5% “algo en desacuerdo”.

A los tres meses, en la cuarta pregunta “el diálogo ayuda a resolver problemas” respecto a un n=22,71% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 14% “muy de acuerdo”, 10% “de acuerdo” y el 5% “muy en desacuerdo”, observe la Tabla VI.

En la quinta pregunta “hay que saber escuchar” respecto a un n=13,67% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 14% “de acuerdo”, 14% “algo de acuerdo” y el 5% “en desacuerdo”.

Al cabo de tres semanas, a la quinta pregunta “hay que saber escuchar” respecto a un n=13,71% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 19% “de acuerdo” y el 10% “algo de acuerdo”, véase Tabla VII.

En la sexta pregunta “los mensajes en YO nos ayudan a expresar sentimientos” respecto a un n=22,17% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 30% “de acuerdo”, el 31% “algo de acuerdo”, el 9% “algo en desacuerdo” y 13% “en desacuerdo”.

En la sexta pregunta “los mensajes en YO nos ayudan a expresar sentimientos” respecto a un n=22, el 20% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 30% “de acuerdo”, 25% “algo de acuerdo”, el 10% “algo en desacuerdo” y 15% “en desacuerdo”, hay que observar Tabla VIII.

En la séptima pregunta “nos comunicamos con el otro a través de la comunicación no verbal” con respecto a un n = 21, 14% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 40% “de acuerdo”, 23% “algo de acuerdo”, el 9% “algo en desacuerdo” y el 14% “muy en desacuerdo”.

A los tres meses, en la séptima pregunta “nos comunicamos con el otro a través de la comunicación no verbal” con respecto a un n=21, el 10% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 42% “de acuerdo”, 24% “algo de acuerdo”, el 10% “algo en desacuerdo” y el 14% “muy en desacuerdo”, véase Tabla IX.

En la octava pregunta “en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo son valores necesarios” respecto a un n=21,76% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 19% “de acuerdo” y 5% “algo de acuerdo”.

En la octava pregunta “el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo son valores necesarios” respecto a un n=21,62% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, 24% “de acuerdo” y 12% “algo de acuerdo”, hay que observar Tabla X.

En la novena pregunta “en las últimas semanas he utilizado las técnicas del taller” respecto a un n=21,19% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 29% “de acuerdo”, 33% “un poco de acuerdo”, 14% “algo en desacuerdo” y 5% “en desacuerdo”.

En la novena pregunta “en las últimas semanas he utilizado las técnicas del taller” respecto a un n=21,24% indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 19% “de acuerdo”, 28% “una algo de acuerdo”, 24% “algo en desacuerdo” y 5% “en desacuerdo”, véase Tabla XI.

Discusión

La violencia entre menores es un grave problema hoy en día y eso nos obliga a buscar nuevas vías alternativas de solución de conflictos.

Las aulas hoy en día, permiten a los horarios de tutoría, disponer de un tiempo para la reflexión, para el trabajo de aspectos morales y relacionales que favorezcan el crecimiento personal.

Si pensamos en una nueva sociedad con índices de menor violencia es necesario que los niños entiendan la importancia del diálogo, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad.

Por otra parte, los menores tienen una gran capacidad imaginativa, creativa, muy pocas veces fomentada desde las escuelas, debido a las presiones del propio currículo escolar, pero si disponen de estos espacios les damos la oportunidad de aflorar el su talento, de observar la valía a nivel individual y también grupal.

Por todo ello, puedo concluir que respecto al objetivo de analizar los efectos de un programa de entrenamiento en mediación a alumnos de primero de la ESO, vemos que con un breve entrenamiento, se ha logrado un paso para que los alumnos comiencen a utilizar técnicas que disminuyan la violencia entre iguales.

El planteamiento en dilemas morales de Kohlberg (1984), es fundamente para el desarrollo y crecimiento de las personas, es una etapa necesaria que favorece su estructura moral (Martín-Vilar et. colaboradores, 2014).

Aprender sobre el conflicto y las diferentes formas de solucionarlo, permite a los menores una mayor comprensión de las dinámicas comunicacionales y de las relaciones. Es la mediación una herramienta útil y necesaria para el afrontamiento de los problemas interpersonales desde una orientación de paz y no violencia (Baixauli, 2002).

Entre las limitaciones del programa puedo destacar la ausencia de grupo de control con el que poder comparar los resultados de la intervención, así como el tamaño de la muestra.

También es recomendable generalizar este estudio en todas las aulas de la ESO y poder observar las diferencias que puedan surgir en función de las edades de los menores (Cava et. colaboradores, 2010). Del mismo modo, sería aconsejable trabajar con los niños de educación infantil y primaria, utilizando nuevas metodologías en el aula, que permitieran la introducción de la cultura de la mediación y del diálogo a la hora de enfrentarse a los conflictos, una intervención temprana ayudaría a prevenir muchos conflictos interpersonales y conflictos graves como pueden ser el bullying, cyberbullying y violencia de género (Monjas et. colaboradores, 2014; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, M.A. y ESTREDER, V. (2008): La mediación en contextos escolares. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, V. 12 (2), 41-53.
- BAIXAULI, E. (2002): La Mediación Familiar: un camino hacia la solución de conflictos. *Artículo publicado en Internet*. <http://www.adimer.org/docus/lamf.pdf>.
- BAIXAULI, E., MARÍN-PÉREZ, M., MOLERO, M., MONTOLYA, I., COTOLÍ, A. y GARCÍA, G. (2013): Programa de entrenamiento en comunicación a padres: una vía de prevención de la agresión. *Mediatio: mediacion*, V. 4, 4-15.
- BARRANCO, C. (2011): Buenas Prácticas de calidad y trabajo social. *Alternativas*, V. 18, 57-74.
- CARRILLO, I. (1992): Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *CL&E. Comunicación, lenguaje y educación*. V. 15, 55-62.
- CASARES, J. (1997): *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Editorial Gustavo Gili.
- CAVA, M.J., BUELGA, S. MUSITU, G. y MURGUI, S. (2010): Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, V. 15(1), 21-34.
- COOPERRIDER, D. y WITNEY, D. (2005): *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003): Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, V. 84, 1-12.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005): La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. V. 17, 549-558.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2010): El papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia. *Revista de mediación*, V. 6, 22-31.
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2014): Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, V. 19 (2), 289-305.
- LÓPEZ, W. (2010): Intervención pedagógica basada en dilemas morales. *Magistro*, V. 4, 63-77.
- MARTÍ-VILAR, M., VARGAS V., MONCAYO O.H. y MARTÍ, J.E. (2014): La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior. *Brazilian Geographical Journal* V. 5, 398-414.
- MONJAS, I., MARTÍN-ANTÓN, L.J., GARCÍA-BACETE, F. y SANCHIZ, M.L. (2014): Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, V. 30 (2), 499-511.
- ORTEGA R., ROMERA, E. y DEL REY, R. (2009): Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Acción Psicológica* V. 95, 4-14.
- QUIROGA, M.R. (2013): El innatismo moral, un nuevo paradigma de desarrollo moral, aportaciones desde la cognición y la neurociencia. *Acción Psicológica* V. 10, 179-188.
- KOHLBERG, L. (1984): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RED N. y BARRANCO, C. (2014): Trabajo social y participación en las políticas social. *AzarbeRevista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, V. 3, 39-45.
- SAMPER, P. DÍEZ, I. y MARTÍ, M. (1998): Razonamiento Moral y Empatía. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*. Universidad de Santiago de Compostela.
- SASTRE, G., TIMÓN, M. y MORENO, M. (1998): Razonamiento moral y educación. *Educar*, V. 22-23, 155-170.
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J.E. (2013): Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, V. 31 (2), 165-171.

ANEXO

Tablas

TABLA I

*Diferencias entre resolución de problemas y diálogos apreciativos
(Cooperrider y Witney, 2005)*

| RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | DIÁLOGO APRECIATIVO |
|--|---|
| Identificación de un problema "Necesidad percibida" | Apreciar "Valorar lo mejor de lo que es" |
| ↓ | ↓ |
| Análisis de Causas | Visualizar "Lo que puede ser" |
| ↓ | ↓ |
| Análisis de Posibles soluciones | Dialogar "Lo que ha de ser" |
| ↓ | ↓ |
| Plan de Acción "Tratamiento" | Innovar "Lo que será" |
| ↓ | ↓ |
| Hipótesis Básica: La organización es un problema a resolver | Organizar es construir un puente hacia el éxito |

TABLA II

Porcentaje de alumnos que conocen las técnicas



Empoderamiento docente: formación y acompañamiento en el cambio y la mejora de la práctica educativa

Alicia Benet Gil

Departamento de Educación
Área Didáctica y Organización. Universitat Jaume I
abenet@uji.es

Aida Sanahuja Ribés

Departamento de Educación
Área Didáctica y Organización. Universitat Jaume I
asanahuj@uji.es

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos en torno al papel del profesorado como principal agente de cambio y mejora educativa. Presentamos una experiencia formativa realizada en el CEIP Castro de Alfondeguilla. Exponemos las sesiones formativas realizadas: taller de habilidades cooperativas, marco teórico, técnicas simples y complejas, y la evaluación en el aprendizaje cooperativo. A lo largo de la formación y el acompañamiento se va empoderando al docente para que pase de las ideas a la acción. Para ello se inicia un proceso de investigación-acción participativa en la cual los docentes observan entre ellos sus propias prácticas y reflexionan conjuntamente sobre las propuestas de mejora para aplicarlas posteriormente en sus aulas. Finalmente, aportamos algunas reflexiones acerca del proceso de formación de los docentes y la transformación personal/grupal que éstos han manifestado y les ha llevado a buscar metodologías más participativas y cooperativas para la mejora de su propia práctica docente.

Palabras clave: empoderamiento, formación, aprendizaje cooperativo, investigación-acción, transformación, mejora educativa.

ABSTRACT

In this research we reflect on the teacher's role as the main agent of change and educational improvement. We present a formative experience at the CEIP¹ "Castro" of Alfondeguilla. We show the following training sessions: cooperative skills workshop, theoretical framework, simple and complex techniques, and the evaluation in cooperative learning. The teacher's purpose is to transform ideas into actions throughout training and support. Therefore, a process of participatory action research is needed. And through this process, teachers observe between themselves their own practices and reflect on proposals for improvement together to apply them later in their classrooms. Finally, we provide some considerations about the process of teacher's training and personal/group transformation that the own teachers have expressed. Moreover, the purpose of this study is to find more participatory and cooperatives methodologies and then maybe teachers will be able to improve their own teaching methodologies. Keywords: empowerment, training, cooperative learning, action- research, transformation, educational improvement.

¹ Preschool and Primary School. In Spain, "colegios estatales" offer compulsory primary education for children aged from six to twelve. Some also offer non-compulsory classes for three to six-year-olds. Part of the free state school system, their official name is CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria).

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar una experiencia formativa realizada en el CEIP Castro de Alfondegulla (Castellón). La comunicación que presentamos se estructura en cuatro partes. En la primera parte presentamos el marco teórico que sustenta ésta comunicación. La segunda parte hace referencia a la experiencia. En este punto se presenta de manera detallada: la contextualización del centro, las sesiones formativas y el acompañamiento realizado a partir de un proceso de investigación-acción participativa, a través del cual se va empoderando al docente en el cambio y mejora de su propia práctica educativa. En la tercera parte se incorpora la voz de los implicados en el proceso de formación y acompañamiento, los cuales reflexionan acerca de su transformación personal y grupal, así como los motivos que les han llevado a buscar metodologías más participativas y cooperativas para la mejora de su práctica docente. En último lugar, se desarrollan las conclusiones y discusiones.

La ética de la profesión docente: hacia la mejora de la práctica educativa

Tal y como introduce Escudero (2011), hablar de la ética del profesorado es un aspecto de primer orden, ya que los centros educativos donde se ejerce la docencia son espacios humanos, sociales y culturales que son decisivos en el presente y la vida futura de la niñez y la juventud. Reforzando esta idea, López (1995) afirma que, los distintos escenarios sociales en los que los niños participan son los encargados de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y educación durante la infancia. Así pues, es de vital importancia que la educación proporcione a todos y cada uno de los ciudadanos las competencias necesarias para comprender el mundo, convivir juntos y actuar con criterio (Martínez, 2010). Y es que, tal y como introduce la UNESCO (2008), todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, alcanzarla constituirá una sólida base para el desarrollo sostenible, el avance democrático y la igualdad social.

Según Escobedo y Sales (2011), el principal motor de la transformación es el profesorado y está impulsada por la insatisfacción o la motivación hacia el cambio. Perrenoud (2007) insiste en diez grandes familias de competencias del docente: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, 5) Trabajar en equipo, 6) Participar en la gestión de la escuela, 7) Informar e implicar a los padres, 8) Utilizar las nuevas tecnologías, 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10) Organizar la propia formación continua. Por su parte Escudero (2011), y relacionado con la novena competencia de Perrenoud (2007), resume las éticas de la profesión docente en: 1) Conciencia social y crítica educativa, 2) Cuidado y personalización educativa, 3) Formación y desarrollo profesional,

4) Implicación y compromiso con la comunidad y 5) Reconocimiento y compromiso con el derecho a la educación. Notemos cómo ambos autores coinciden en la necesidad de que el docente promueva su formación y su desarrollo profesional, implique a toda la comunidad educativa, proporcione una educación acorde a los intereses, estilos de aprendizaje y necesidades del alumnado. Ante estas demandas muchos docentes buscan cómo mejorar y cambiar su práctica educativa. Según la literatura (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, West, 2001) se puede afirmar que la mejora de la escuela va ligada a un cambio educativo que engloba los resultados del alumno y la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora.

La experiencia: formación y acompañamiento de los docentes del CEIP Castro de Alfondeguilla

A continuación, pasamos a desarrollar la experiencia de formación y acompañamiento llevada a cabo. Para ello nos apoyamos en el modelo formativo y de acompañamiento que realiza el grupo de investigación MEICRI- Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica de la Universitat Jaume I (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

Contextualización

El CEIP Castro se encuentra ubicado en la población de Alfondeguilla (Castellón). Se trata de un Colegio de entidad pública que consta de un total de 64 alumnos y alumnas. Está formado por 5 unidades, 2 de ellas para infantil y las otras 3 para primaria. Al ser un colegio pequeño, se han agrupado algunos cursos. El claustro de profesores está formado por 5 tutores y 4 especialistas de pedagogía terapéutica, música, religión y educación física; pero solo 7 realizan la formación.

La formación

La formación que se ofrece en el centro no se trata de un “paquete cerrado”, sino que corresponde a la demanda y a las necesidades o singularidades del centro en cuestión. En este caso, se trabajaron los tres ámbitos de intervención dentro del Aprendizaje Cooperativo¹ (Pujolàs, 2008):

- a) Cohesión de grupo
- b) Trabajo en equipo como recurso para enseñar
- c) Trabajo en equipo como contenido a enseñar

¹ De ahora en adelante AC.

Sesión 1 y 2: Taller de habilidades cooperativas

Este taller se encuentra enmarcado dentro del ámbito de intervención A pues se trata de una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...) encaminadas a ir mejorando el clima del aula. En esta serie de dinámicas trabajamos habilidades como el respeto, la comunicación, la responsabilidad individual, la ayuda y el consenso. Se trata de crear las condiciones necesarias para poder facilitar el trabajo en equipo y fomentar la cohesión del grupo. Las dinámicas que realizamos en la primera sesión fueron: mundo de colores, estatua y la mirada. Al finalizar la sesión se decidió dedicar otra sesión más de habilidades donde trabajamos: bola de nieve (para trabajar el consenso), papel bonito y el baile cooperativo.

El taller de habilidades cooperativas es el punto de partida del AC. No obstante, la cohesión de grupo es un ámbito en el que hay que incidir constantemente, pues a lo largo de las sesiones con el alumnado, pueden aparecer algunos conflictos o dificultades que debemos resolver para cuidar ese “buen” clima de aula.

Sesión 3: Técnicas simples de AC

Las técnicas simples forman parte del ámbito de intervención B. El docente puede llevarlas a cabo en cualquier momento y a lo largo de las distintas materias, pues son muy polivalentes: pueden utilizarse en distintos momentos y para distintas finalidades. Se trata de unas estructuras que transforman algunos aprendizajes individuales (la resolución de problemas, la lectura, la redacción de textos...) en AC.

Algunas de las técnicas que trabajamos fueron: 1, 2, 4; Folio giratorio, lectura en parejas, el número o lápices al centro. Es necesario destacar que no solo se exponen teóricamente las técnicas, sino que los docentes las vivencian y las experimentan.

Sesión 4: Técnicas complejas de AC

En la cuarta sesión se presentaron las técnicas complejas, éstas utilizan el trabajo en equipo como recurso para enseñar. En concreto trabajamos el Puzzle de Aronson, los grupos de investigación y el juego-concurso de Vries. Al igual que en las técnicas simples, los docentes realizan cada una de las técnicas complejas. Además, los docentes utilizaron la sesión para incluir estas técnicas en una unidad didáctica que tenían planificada y se comprometieron a llevarla a cabo en las próximas clases con su alumnado.

Sesión 5: Marco teórico

Esta sesión está dedicada a la explicación teórica de los fundamentos y las bases del AC. Para ello contamos con la colaboración de un experto. Se parte del presupuesto de escuela inclusiva: aquella en la cual pueden aprender juntos, alumnos diferentes (Pujolàs, 2009).

A través del intercambio de opiniones y la reflexión, los docentes comentan las inquietudes que tienen con respecto a la situación actual de su aula y manifiestan sus razones por las cuáles quieren aplicar el AC en sus respectivas clases.

Sesión 6: La evaluación en el AC

En esta última sesión formativa reflexionamos acerca de las inquietudes que tenían los docentes en materia evaluativa concibiendo la evaluación como una oportunidad de mejora. Se presentaron algunos recursos incidiendo en la utilización de varios tipos de evaluación: autoevaluación del alumnado, coevaluación entre el mismo; y evaluación individual y grupal. Se puso de manifiesto la importancia tanto de evaluar los resultados finales como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los recursos que planteamos fueron el cuaderno de aprendizaje y las rúbricas. Finalmente se utilizó la sesión para planificar las próximas sesiones y el proceso de acompañamiento, siempre teniendo en cuenta las necesidades e inquietudes del claustro.

El acompañamiento: proceso de investigación-acción participativa²

“La investigación- acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.9).

Después de las 6 sesiones de formación se inicia un proceso de IAP, en la cual los docentes observan entre ellos sus propias prácticas y reflexionan conjuntamente sobre las propuestas de mejora para aplicarlas posteriormente en sus aulas.

Para ello se plantean 2 sesiones para problematizar y reflexionar sobre el proceso, las acciones llevadas a cabo y las propuestas de mejora. Para plantear el proceso de IA se establece un mínimo de compromiso por parte de los docentes:

- Todos se comprometen a realizar al menos en su aula una técnica.
- La observación del desarrollo de la técnica la realizará la misma persona (la maestra de pedagogía terapéutica).
- Tras realizarse la observación, el docente y la observadora deben compartir impresiones y rellenar una ficha con los objetivos de la técnica, los aspectos positivos, las dificultades y propuestas de mejora.
- Los docentes deben enviar la ficha debidamente cumplimentada al resto de compañeros y formadores 4 días antes de la sesión de seguimiento.

Establecidos los mínimos se utilizan las sesiones para que cada docente explique su práctica y las dificultades que ha tenido, y para que el observador aporte su punto de vista. A través de un grupo de discusión se reflexiona, problematiza y se proponen mejoras para cada práctica desde la mirada del resto de docentes y de los formadores. Posteriormente los maestros implementan dichas propuestas de mejora en su práctica de aula.

Además aparecen nuevas inquietudes metodológicas como puede ser la formación en aprendizaje basado en proyectos. Como respuesta se plantea una sesión para abordar la temática.

² De ahora en adelante IAP.

La voz de los implicados

Para recoger las opiniones e impresiones de los implicados en el proceso de formación y acompañamiento, hemos realizado un cuestionario elaborado a través de la herramienta Google formulario. Nos han contestado un total de 5 docentes de los 7 que han realizado la formación.

La solicitud de la formación ha sido consensuada por todo el equipo docente, tal y como reafirman las respuestas siguientes: *“A finales del curso pasado surgió la inquietud del claustro completo por formarse en aprendizaje cooperativo (M, 11, P)”*³ y *“Consensuada por el equipo docente para la formación del profesorado, durante este curso, debido a la inquietud creciente sobre esta temática (M, 6, P)”*.

Lo que les impulsó a iniciar este proceso de formación fue: *“Conocer cómo trabajan otros centros y de la experiencia de algunas compañeras (M, 11, P)”*, *“Llegar a la máxima motivación del alumnado (M, 25, P)”*, *“La predisposición europea delante de la demanda de la competencia cooperativa en el alumnado (M, 6, P)”* y *“Descubrir nuevas tendencias o formas de trabajar o para que el alumnado trabaje (H, 24, I)”*.

Los docentes valoran el proceso de aprendizaje como *“Muy Interesante (M, 25, P)”*, *“Muy práctico y adecuado a nuestras necesidades personales y colectivas (M, 11, P)”*, *“Muy beneficioso y satisfactorio, ya que he conocido la importancia de la cohesión grupal como fase inicial para trabajar de forma cooperativa (M, 19, P)”*, *“Muy interesante y práctico a la hora de fomentar el valor de cooperación en el alumnado (M, 6, P)”* y *“Ameno, divertido, interesante y muy provechosos (H, 24, I)”*.

Los 5 docentes que han contestado creen que tiene beneficios trabajar de forma más participativa y cooperativa. Los beneficios son: *“Aprender a compartir conocimientos, valoración del otro, acercamiento a la vida real, proceso de aprendizajes más interactivo y menos monótono, y por tanto más motivador, más relacionado con el trabajo por competencias (M, 11, P)”*, *“El alumnado poco a poco va implicándose más, ves que disfrutas cuando pierden la noción del tiempo y te dicen “¿Ya es la hora?”. Discuten y ves cómo llegan al consenso para la mejora del trabajo, algunos alumnos han aprendido estrategias para resolver el conflicto. Como inconveniente remarcar: la falta de tiempo para las autoevaluaciones y romper los roles o etiquetas que tienen entre los alumnos como este es el “listo”... (M, 19, P)”*, *“El alumnado está más motivado pero necesitan un proceso de aprendizaje (M, 25, P)”*, *“Beneficios: Inculcar valores cívicos y sociales en el alumnado. Inconvenientes: mayor dificultad a la hora de organizar grupos, sesiones,... (M, 6, P)”* y *“Toma de decisiones entre todos y ponerse más o menos de acuerdo, compartir los materiales, etc. (H, 24, I)”*.

Las transformaciones personales, como docente, que han experimentado respecto al inicio de la formación han sido: *“Realizo actividades distintas, y las que ya intentaba realizar, ahora que las conozco las he mejorado y adaptado a las circunstancias (M, 11, P)”*. *“He*

3 (M=Mujer/H=Hombre, Años de experiencia, I=Infantil/ P=Primaria).

puesto en práctica técnicas complejas (las simples las conocía y ya las había practicado) y he valorado los pros y contras de las sesiones, también he empezado a evaluar el aprendizaje cooperativo mediante rúbricas y listas de control (M, 19, P)”, “Mucha ilusión por llevar a cabo, con mi alumnado, las técnicas aprendidas (M, 25, P)”, “Mayor conocimiento de las técnicas y mejor valoración del grupo como tal (M, 6, P)” y “ Yo soy el mismo pero con mayor información (H, 24, I)”.

Las transformaciones grupales, como centro, que han experimentado respecto al inicio de la formación han sido: *“El claustro en su conjunto está cambiando, poco a poco, la forma de trabajar y valorando de forma positiva los resultados que se producen (M, 11, P)”, “Entrar en las aulas a observar las técnicas y después hacer una puesta en común todos juntos (M, 19, P)”, “Hemos ido compartiendo con alegría todo lo experimentado en nuestra aula (M, 25, P)” y “Mayor cooperativismo, compañerismos, disminución de conflictos (M, 6, P)”.*

Conclusiones y discusiones

Hemos visto cómo a lo largo de las sesiones tanto en el momento de formación como en el momento de acompañamiento se concibe al profesorado como agente activo (Day, 2005). Los formadores o acompañantes en el proceso nos situamos como “amigos críticos” (Kemmis y McTaggart, 1988), es decir, entre todos ayudamos al docente a mejorar su práctica educativa.

Es necesario que la demanda o solicitud de la formación y acompañamiento esté consensuada por todo el centro, es decir, la necesidad de cambio al iniciar un proceso de mejora escolar no puede ser impuesto, debe ser demandado y consensuado por el claustro de profesores (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014). En el caso que nos ocupa, la solicitud estuvo consensuada por todos los docentes. Tal y como se ha podido comprobar en el punto anterior, surgió la inquietud de conocer e indagar hacia otras formas de trabajar en el aula.

Otro aspecto relevante a remarcar es la necesidad de entender la demanda de formación y acompañamiento desde las singularidades y necesidades concretas de cada centro, puesto que no hay problemáticas genéricas (Imbernón, 2007). Así pues, ofrecemos una formación “a la carta” según las necesidades de cada centro en cuestión y también damos respuesta a las inquietudes que van surgiendo a lo largo de las sesiones.

Tal y como nos ha indicado el profesorado participante en esta formación, a pesar de que remarcan los beneficios del trabajo cooperativo, también resaltan algunos inconvenientes a la hora de aplicarlo en el aula. Vemos aquí cómo esta forma de trabajar requiere a docentes más preparados, ya que existe una mayor dificultad a la hora de organizar las sesiones y romper con la forma de trabajar “más tradicional”.

Como transformaciones personales y grupales apuntan la posibilidad que brinda el proceso de reflexionar y poner en práctica las técnicas trabajadas, lo que ha permitido al profesorado un mayor manejo y conocimiento de las mismas. Además, en el ámbito de la transformación

grupal se ha detectado que la forma de trabajar del claustro va cambiando poco a poco originando una mayor cooperación, compromiso y confianza entre los docentes. El hecho de que un maestro entre a observar la práctica de un compañero rompe la reticencia que tienen muchos docentes a compartir, analizar y reflexionar sobre la propia práctica de aula.

Respecto al proceso de IA, hemos visto cómo “es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma de decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa” (Imbernón, Alonso, Arandia, Cases, Cordero, Fernández, Revenga y Ruiz, 2002, p.61).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ESCOBEDO, P., SALES, A. El cambio que viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. *Congreso Internacional Estrategias Didácticas Inclusivas*. Universitat Jaume I, (724): 01-12-2011. Internacional (científico). 2012 Quaderns Digitals, Nº 71 Monográfico Didácticas Inclusivas, pp.1-12.
- ESCUADERO, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. CEE. Participación Educativa, Secc. *Tribuna Abierta* pp. 93-102
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F.; ALONSO, M.J.; ARANDIA, M.; CASES, I.; CORDERO, G.; FERNÁNDEZ, I.; REVENGA, A.; y RUIZ, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teóricas, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales.
- LOZANO, M.; SALES, A.; TRAVER, J.A. y MOLINER, O. La escuela incluida: Del proceso de formación en los centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. *XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP 2014)*. Santander, (724): 20-11-2014. Internacional (científico). 2014 Actas AUFOP 2014, pp. 89-98.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ED.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona: Octaedro-ICE.
- PERRENOUD, F. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- PUJOLÁS, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, XV (170), pp. 37-41.
- PUJOLÁS, P. (octubre, 2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En las *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Educación, herramienta de cambio social

Ser Maestr@:
compromiso y compensación
de las desigualdades sociales,
disfrutar de la diversidad

Zaida Mas Ortega

CEIP San Blas. Educación Primaria
zaidamas@hotmail.com

Creo que el punto de partida en la búsqueda de la relación entre educación (concretamente la escuela) y el eje humano sería la motivación que tenemos para ser maestros. Siempre he pensado que ser maestro no es que te gusten los niños, ni querer compartir tus conocimientos, eso sería muy sencillo, y ser maestro no es tan fácil. Ser maestro es más bien algo apasionante, responsable y comprometido, somos la mayor herramienta de cambio social que pueda haber.

Hace poco en mi centro tuvimos el placer de compartir dos sesiones, dentro del plan de formación, con Imma Hortelano (directora de Donyets Escola Lliure), ella nos hizo una pregunta que yo nunca me había hecho, decía algo así como; “si hay colegios de abogados, de médicos, de ingenieros... por qué no de maestros”. Hablé de cuan potentes podríamos ser, imaginaros que pasaría en la sociedad si todos los maestros fuésemos a una, remando en la misma dirección.

Pero por desgracia hay gente con menos esperanza o con más “comodidad”, que piensa claro pero si estoy sol@, ¿qué puedo hacer yo sol@? La respuesta es sencilla, no estamos solos, somos muchos los que nos unimos dentro de una escuela, o con trabajos intercentro e incluso en cursos, jornadas y asociaciones.

Y en cualquier caso, aun siendo muy tremendista, en el caso de sentirnos solos debemos partir de la idea que nuestra aula es una muestra aleatoria de la sociedad presente. Y que por tanto será la sociedad futura. ¿Qué sociedad queremos?, ¿queremos una sociedad humana?, ¿cómo contribuyo a hacer una sociedad humana?

Y es que, como ya había dicho antes, ser maestr@ no es fácil.

El ser humano siente, piensa, percibe, actúa, razona. Por tanto, en nuestra aula debe haber un poco de todo esto para ser humana.

Irene de Puig en su libro *Persensar* habla del trinomio que construye aprendizajes: percibir (con los cinco sentidos, utilizando todas las herramientas de las que estemos dotados cada uno), sentir (emocionarnos, poner nombre a lo que sentimos) y pensar (razonar, trabajar nuestros conocimientos previos, crear hipótesis, experimentar y llegar a conclusiones que sean conocimientos fuertes y afianzados). Así pues cualquier contenido debe seguir esta vía para ser un aprendizaje real.

Puede que en principio quede un planteamiento teórico, y que parezca difícil llevarlo a la práctica. Pero nada más equivocado, sólo con cambiar nuestro punto de vista y actitud todo fluye. En estos últimos tres cursos he puesto en práctica de manera sistemática pequeñas actividades y herramientas que llevan estas ideas al día a día del aula (algunas quedaron por el camino porque son intervenciones puntuales, actividades concretas, o incluso algunas que no repercutieron de manera significativa en el grupo), rutinas del día a día y organización del aula que nos ayudan a disfrutar más y conocer la diversidad de situaciones, caracteres e interés de cada niñ@, diversidad de culturas, estados de ánimo, puntos de vista, opiniones.... Y no sólo a conocer estas diversidades, sino aprender y disfrutar de ellas.

Los siguientes tres puntos van a analizar el eje vertebrador de este trabajo de aula:

Mirar a los ojos

Esta es la más sencilla de todas, pero la que para mí ha tenido mayor valor. Es una de las herramientas más potentes y que más años llevo utilizando. Cuando alguien nos mira a los ojos nos sentimos escuchados, atendidos y acogidos. El primer paso es la entrada al aula, tanto por la mañana como por la tarde, es un momento clave, me pongo en el umbral de la puerta y les doy los buenos días o tardes uno a uno por su nombre.

La utilidad de este hecho que parece tan simple es:

Por un lado, las realidades son muy diversas, niñ@s que van a las escuelas maternas a las siete, y que han llegado medio dormidos, niños cuyos padres y madres vamos con tantas prisas que igual sólo hemos dado un fugaz buenos días, niñ@s que no tiene nada para desayunar, que no tienen a nadie que se preocupe de ellos... Esta bienvenida al aula supondrá un stop, un cambio de ritmo, un acogimiento y nos ayudará a centrarnos y encontrarnos.

Por otro lado, con el tiempo nos conocemos muy bien y esta mirada tiene más significado, sabremos leer su lenguaje facial, corporal y postura. Y una vez dentro de clase mientras dejan sus cosas y hacen las rutinas de entrada hablamos con ellos (te veo cansado, parece triste, estás muy sonriente... ¿Quieres compartirlo con nosotros?) Desde muy pequeños mis alumnos me demuestran una gran capacidad de empatía, ya que se apoyan, piden ayuda, piden que hoy respeten su actitud distante o irritada por un motivo u otro... Si en segundo de primaria ya son capaces de esto ¿Dónde podrían llegar?

Esta no es ninguna novedad. María Montessori hablaba del museo del bolsillo, animaba a que utilizáramos materiales cotidianos que los niños podían traer en sus bolsillos. Si extrapolamos esto a una enorme mochila invisible, de vivencias, situaciones, realidades, culturas... sería muy parecida a todo lo que descubrimos de esta dinámica de entrada a la clase.

A veces no podemos imaginar el peso que cargan algunas criaturas que llegan a nuestras aulas, y lo que es peor, a veces sabemos cuál es esta carga y aun así contribuimos a aumentarla. Independientemente de estar a favor o no de los deberes, ¿no os resulta injusto oír “es que estos padres y madres no tienen interés por los estudios o trabajos que hacen sus hijos”, y sin embargo, no pararte a analizar si tal vez son padres y madres analfabetos que no pueden revisar esos trabajos, y que no les gusta ir al colegio a presumir de no saber leer? Eso sucede en nuestras aulas.

También tenemos alumnos que vienen sin haber dormido bien porque sus padres estuvieron peleando, y se sentía asustado. Y hermanos que duermen tres en una cama... Son realidades que debemos considerar dentro de nuestra aula.

L@s alumn@s se sienten agradecidos de que mostremos disposición a escucharles, e incluso algunos quieren contar y hablar de sus situaciones.

Con el tiempo he notado cierta repercusión de este pequeño hecho, si algún día por el motivo que sea no hago esto al entrar los conflictos en el patio son mayores, e incluso a veces no llegamos al patio sin conflictos. Y el problema no es la existencia o no del mismo sino la violencia o rabia de cómo se resuelva. El ambiente está más tenso, algunos no paran de reclamar atención, otros están irritables.

No se trata de compasión, ni sentirnos salvadores, es algo más, es parte implícita de nuestro trabajo compensar estas desigualdades sociales que tenemos en nuestra aula. Tratar que todos gocen de las mismas oportunidades. Que encontremos y creemos el lugar donde todos y todas somos iguales, independientemente de nuestra mochila invisible.

Trabajo sistemático de las emociones

Paul Ekman estudió personas de diferentes lugares, culturas y niveles socio-económicos y concluyó que hay expresiones instintivas universales a emociones básicas. Por tanto, sea cual sea la realidad de nuestro grupo clase tendrá un lenguaje universal que podemos interpretar. Tenemos un lenguaje común gestual en cuanto a las emociones. Ahora bien como en todo lenguaje, las emociones también deben aprender a sentirse, nombrarse, interpretarse, articularse.... Y como todo lenguaje, se aprende practicando.

La primera directriz sería ampliar vocabulario. En infantil introducimos el cuento de *El monstre dels colors*, pusimos en clase los tarros de las emociones que consideramos más básicas: alegría, tristeza, enfado. Cada mañana el niñ@ se coloca en la emoción de la que parte, a lo largo del día se pueden cambiar en el momento que consideren. Cuando hacen el cambio les preguntamos si quiere compartir con la clase lo que le pasa, y libremente hablan o no. Con el tiempo siempre hay algún niñ@ del aula que

descubre que no se siente en ninguno de esos estados de ánimo, es el momento de empezar a ampliar el vocabulario, le preguntamos hasta dar con su emoción actual, y añadimos su tarro, suelen surgir así celos, preocupación, rabia, ira, miedo...

A partir de este momento trabajamos a través de los cuentos, como la colección de Begoña Ibarrola, y otros que vamos buscando de diferentes fuentes. Para dar significado a estas emociones que mejor que hacer dinámicas que nos pongan en situaciones que nos lleven a imaginar esas emociones. Reflexionamos sobre cuando han sentido esto, como lo gestionaron, si era agradable o no, aquí el dibujo, el teatro y el rol play tienen un gran papel y nos son muy útiles, al fin y al cabo son otras maneras de expresar cuando las palabras son difíciles de ordenar.

El grupo que estoy siguiendo se encuentra actualmente en segundo de primaria, los dos años de primaria están siendo muy gratificantes en este sentido. Por un lado, al estar trabajando desde infantil las emociones hace que lo tengan muy normalizado, y que para ellos sea una actividad más dentro de las rutinas de la escuela. Por otro lado, la ampliación ha sido progresiva, tenían ya una buena base, hemos cambiado metodología, el cuento ya no es el protagonista (aunque nunca ha desaparecido). Hablamos de situaciones reales, hipotéticas., buscamos en el diccionario, en libros específicos de emociones, investigamos y suponemos como nos sentiríamos si... Así además de investigar en nuestras emociones, damos un paso más en el trabajo de la empatía.

La segunda directriz se basa en la expresión de emociones, la comunicación e interpretación de las emociones de los demás y el acompañar y respetar a nuestros compañeros con sus emociones. Ahora ya no situamos nuestro nombre en un panel sino que escribimos como nos sentimos en nuestro bocata de comic particular. La libertad de expresión de lo que se sentimos nos deja firmar o ser anónimos, querer explicar o no, e incluso escribir o no.

Hay niñ@s que necesitan compartir sus vivencias y sus emociones, sus problemas, sus ilusiones, se sienten más parte del grupo. También hay alumn@s más introvertidos que sienten que ese apartado es privado y sólo lo comparten con la maestra o con un amigo concreto... En cualquier caso respetamos su manera de sentir, tratamos que nos digan cómo se sienten para saber cómo se encuentran, pero si no quieren concretar les invitamos a decir “pero no lo quiero compartir”. También les invitamos a que digan que necesitarían. Por ejemplo algunos de los últimos mensajes de esta semana:

“hoy me siento como que necesito un abrazo”

“estoy preocupado porque mi hermano está enfermo mucho tiempo”

“no sé cómo estoy”

“estoy nervioso porque este fin de semana voy con mi padre”

El resultado del trabajo de estas pequeñas dinámicas ha sido el aumento de la empatía, la prevención de conflictos en el aula, la atención individualizada de sus necesidades y la cohesión del grupo.

Es maravilloso oír que mis alumnos me dicen cosas como:

“Yo creía que _____ era malo, pero es que no está tranquilo, muchas veces viene enfadado y necesita tiempo” (Niño de segundo de primaria)

“Yo pensaba que no quería jugar conmigo, y es que es insegura, pero si le digo que venga a jugar juega” (como me dijo una niña en primero)

“Estoy mejor ahora que os lo he dicho” (es una frase muy utilizada en el aula)

Este es el mejor indicador de que las emociones contribuyen al sentir de nuestros alumnos, y cuanto mejor bienestar y predisposición más positiva es el aprendizaje.

Sociograma de aula

El organigrama del aula sería el que da cohesión a estas emociones y realidades individuales. Por si solas dentro del aula pueden tener sentido para la atención individualizada, pero si además las utilizamos en el trabajo de las relaciones sociales el sentido se multiplica.

Cada uno es especial, único y necesario dentro del grupo. Tenemos claro que el grupo sin alguno de nosotros no sería lo mismo. De vez en cuando pasamos encuestas con dos o tres ítems para observar objetivamente las relaciones del aula. En cinco años y en primero casi la totalidad de la clase elegía un compañero para jugar, el mismo que para contarle un secreto y el mismo que para trabajar en el aula. En segundo la madurez en este sentido les hace diferenciar estos tres aspectos, y elegir diferentes compañeros según para que sea. Sus relaciones son más profundas, y admiten que no quitarían a nadie del grupo, porque todo cambiaría.

Los mejores amigos ya son más estables a lo largo del curso, eso sí para contar secretos, trabajos, y actividades concretas los *amig@s* son más variados de un mes a otro.

Estos sociogramas son su punto de vista del grupo, de sus relaciones con sus compañeros, y se respetan siempre que se puede a la hora de hacer los equipos de clase.

Por otro lado, como toda sociedad también tenemos nuestros responsables (decididos según las necesidades que vamos teniendo, tenemos nuestras normas, nuestros turnos...) Para tomar grandes decisiones hacemos exposiciones, analizamos las propuestas y votamos. Y para hablar de nuestras cosas, hacer debates y seguir creciendo juntos tenemos nuestras asambleas.

Somos microsociedad, y como toda sociedad tenemos mucha diversidad, la conocemos, las disfrutamos y la aprovechamos. La escuela es el ámbito social de los *niñ@s*, su primer paso a la vida social fuera de la familia, y es probable que de las premisas o bases que asentemos dependa su participación y comportamiento adulto en sociedad. Y de nuevo aquí se remarca nuestra responsabilidad, debemos aceptar y comprometernos con esto, ya que sino nuestra labor como dispensadora de contenidos la pueden hacer incluso sólo los ordenadores.

Conclusiones y como casar esto con el currículum escolar

Durante cada una de las tres líneas expuesta he ido presentando la base teórica que me ha llevado a plantearme, o guiar estas herramientas en el aula. Por otro lado también he remarcado algún hecho que se ha constatado a partir de esta dinámica de aula.

Ahora bien, este punto final lo quiero aprovechar para responder a las preguntas que muchos profesores y profesoras, maestros y maestras se hacen al respecto: ¿cuándo trabajo esto? ¿cómo me va a dar tiempo? ¿eso no es función de la escuela?

Esta respuesta la debemos sentir todos clara, deberíamos sentir el compromiso por hacer cambio social desde el aula, compensar las desigualdades sociales y atender a las necesidades individuales. Ahora bien si este no es motivo suficiente tenemos un segundo motivo de peso, Gimeno Sacristán (1986), nos habla de la obsesión por los contenidos, de la importancia de llevar a la práctica y de hacer ver en las aulas el currículum oculto. Durante la carrera lo nombramos, hablamos de la necesidad de cambiar la escuela, de la necesidad de llegar más allá del contenido, pero después parece quedar por el camino. Invito a retomar el currículum oculto.

Pero si aun así quedan dudas podemos ir al decreto 108 /2014 que establece el currículum de primaria donde entre sus contenidos hay muchos que nos apuntan en esta dirección, y que de no trabajarlos suponen no cumplir nuestra normativa. Tal es la importancia de la atención a la diversidad que el capítulo V lleva por título *Atención a la diversidad* y en su artículo 16 dice que “*los centros dispondrán de un plan de atención a la diversidad e inclusión educativa*”.

Por tanto solo queda añadir que por sentido común, porque lo dicen grandes pedagogos, escritores y pensadores, porque es parte del currículum oculto, porque así lo siento y porque así nos lo exige la ley: debemos atender, vivir, aprender e incluir la diversidad que encontramos dentro del aula, y hacer la parte de nuestras vidas. Y siempre atenderla desde la premisa de la necesidad de compensación educativa, que nos lleve cada vez a una sociedad mejor, más justa y humana.

Descriptores y resumen

- **Mirada analítica.**

Con la que mirar nuestra clase, individualmente y al grupo.
Mirarles a los ojos.

- **Individualizar/socializar.**

Atender a las necesidades de cada uno, saber ver y atender a su mochila invisible de vivencias. Al mismo tiempo trabajar la interacción y relaciones de esas personitas de realidades tan diversas.

- **Emocionar/emocionarse.**

Dar un lugar relevante a lo que sentimos cada uno, saber expresarlo, saber entender al otro y dejar fluir nuestras emociones sin contenerlas.

- **Currículum oculto.**
Aquel currículum que nos ayuda a dar forma y lugar al trabajo de los tres ejes anteriormente mencionados dentro del aula, va más allá de los contenidos.
- **Compensación social.**
Conociendo bien nuestra realidad de aula, nos será ya más fácil compensar necesidades. Atender a lo que cada uno pueda necesitar.
- **Escuela herramienta de cambio social.**
Con implicación y compromiso por parte del docente, creyendo en nuestro trabajo, nuestra fuerza y la influencia que podemos aportar en la sociedad. Soñando y trabajando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN (2011). *Les arracades de la mestra*. Barcelona. Graó Edicions.

GIMENO SACRISTÁN (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Ediciones Morata.

EKMAN PAUL (2004) *El rostro de las emociones*. Barcelona. Editorial RBA.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consejo por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

DE PUIG, IRENE (2003) *Persensar: percibir, sentir y pensar*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

El aprendizaje cooperativo en la educación musical universitaria: análisis desde la perspectiva intercultural

Gustau Olcina-Sempere

Didáctica de la Expresión Musical

Departamento Educación. Universidad Jaume I

golcina@uji.es

RESUMEN

En este estudio se quiere conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula determinan una educación basada en conseguir mediante la cooperación y colaboración de todos los agentes que forman parte del proceso educativo en la enseñanza universitaria, una mejora en las acciones que se generan en el aula, y en consecuencia, de las nuevas formas de motivar y implicar a todos los alumnos en una educación integral y de calidad.

La necesidad de trabajar de manera cooperativa con los alumnos del grado de maestro de educación primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical, está motivada por el interés, tanto de los alumnos/as como del profesor/a, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan una mayor interacción del profesor-alumno, tanto en los trabajos grupales como en los individuales, que se generen en el aula.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, enseñanza universitaria, cooperación, interacción social, educación primaria, inclusión.

ABSTRACT

In this study we would like to know the advantages of cooperative learning in higher education. The teaching-learning processes generated in the classroom determine an education based on achieving, by cooperation and collaboration of all agents that are part of the educational process in higher education, an improvement in the actions that are generated in the classroom, and consequently, of the new ways of motivating and involving all students in a comprehensive and quality education.

The need to work cooperatively with undergraduates of elementary education school teacher degree, particularly in the subject of music expression teaching, is motivated by the interest, both students and teachers, so that the teaching-learning processes encourage a higher interaction between teacher and student, both in group and individual projects, generated by the classroom.

Keywords: Creativity, lateral dominance, musical intelligence, musical academic achievement, brain structures, inclusion.

Introducción

En la actualidad la educación universitaria se ha adaptado y estructurado al nuevo contexto de enseñanza del Plan de Bolonia. Este plan ha adoptado un conjunto de medidas para la reforma de la estructura y reorganización de las enseñanzas universitarias con la finalidad de favorecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

La nueva concepción del EEES propone que el profesorado no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que su función principal está encaminada en poder hacer interactuar a sus alumnos, para de esta forma poder generar aprendizajes. Este cambio de actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece un cambio de posicionamiento del profesor con su alumnado, propiciando una ayuda dialógica y reflexiva y abandonando el discurso único del profesor. De esta manera, se contribuye a que el estudiante se sienta motivado en cambiar su forma de aprender, donde la reflexión y el trabajo en grupo potencie un aprendizaje significativo, y adquiera una mayor autonomía (Cano, 2009).

El estudio realizado por Johnson y Johnson (1999) pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, incremento del número de ideas, su calidad, la originalidad de la expresión en la resolución creativa de problemas, y los sentimientos de estímulo y placer. Esta estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, se ha propuesto tanto en la actual ley de educación LOMCE como en las anteriores leyes educativas como la LOGSE y la LOE.

El motivo de utilizar el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario no es solo una necesidad del organigrama de la universidad, sino también de la posibilidad de ofrecer otra alternativa metodológica donde se eviten los modelos individualistas, la falta de participación, la inseguridad, así como la poca reflexión y espíritu crítico (León y Latas, 2007).

Así mismo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un instrumento válido tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se concibe como un instrumento de gran utilidad tanto para aprender, enseñar y vivir. Esta forma de entender la educación y en consecuencia los procesos que se articulan en las relaciones entre el profesor y el alumno, generan una forma de vida donde la solidaridad, cooperación y espíritu crítico constituyen una filosofía de vida (Traver, 2003).

En nuestro estudio, el cual está centrado en el grado de Educación Primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical en la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, tiene la intención de dar a conocer las prácticas de aprendizaje cooperativo que se llevan a cabo en dicha asignatura, donde se adquiere el conocimiento por las actividades que realizan en sus trabajos y en sus procesos de aprender haciendo.

Marco teórico

El aprendizaje cooperativo se ha estudiado de manera manifiesta en los últimas décadas principalmente en EEUU, siendo estudiado desde diversas perspectivas teóricas (León y Latas, 2007). Estas investigaciones han sido de suma importancia ya que han dado valor y interés a las concepciones y aportaciones de Vygotsky, el cual sostiene que es necesario analizar no solo la interacción de los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también se tiene que considerar la coordinación y planteamiento de actividades entre el profesorado y el alumnado tanto para el contenido de aprendizaje como para las tareas que se vayan a desarrollar (Coll et al., 1995).

Un gran número de investigaciones (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1999, y Traver, 2003), ponen de manifiesto las ventajas que ofrece a la educación el aprendizaje en grupos cooperativos. Además, esta mejora no se manifiesta solamente en los aprendizajes que establece el currículo para la asignatura de didáctica de la expresión musical del grado de educación primaria, sino que contribuye también a un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno, potenciando la educación en valores y la relaciones entre iguales (Fernández, 2011).

La consideración de las características que sostienen algunos autores como (Coll y Colomina, 1990) en cuanto a las características o cualidades del aprendizaje cooperativo, defienden que para su desarrollo se realiza una división de la clase en grupos de aproximadamente seis personas, con la intención de llevar a cabo una actividad planificada y estructurada, donde los miembros que la forman suelen ser variados en sus aptitudes para el desarrollo de las actividades propuestas.

Ovejero (2013), nos dice que el aprendizaje cooperativo no solo sirve para cambiar la forma de adquirir los conocimientos, sino que es una herramienta muy útil para formalizar y crear una sociedad diferente con valores muy distintos a los que tenemos en la actualidad donde la solidaridad, el espíritu crítico, la tolerancia y cooperación sean los pilares de una nueva forma de establecer nuevos vínculos entre los seres humanos. De manera, que son nuestras voluntades y concepciones humanas las que mediante el aprendizaje cooperativo pueden cambiar el mundo.

El desarrollo del aprendizaje cooperativo constituye una forma de construir un espíritu realmente democrático, donde se cuiden los valores de la tolerancia y la participación. La consideración del aprendizaje cooperativo en la educación actual, se hace cada vez más necesario en los contextos actuales de la escuela inclusiva (Pujolàs, 2004, 2009).

Para desarrollar las técnicas necesarias del trabajo cooperativo tanto en la escuela como también en la educación superior universitaria, es necesario una mayor colaboración entre los profesores de la que habitualmente se realiza en otros métodos de enseñanza (Díaz-Aguado et al., 1992). En los procesos que se generan entre los profesores en busca de mejorar su eficacia para la mejora de la enseñanza cooperativa, genera mucha más

satisfacción y eficacia en comparación a aplicar estas mejoras de manera individual (Díaz-Aguado et al., 1996; Shachar y Shmuelewitz, 1997).

Además, el hecho de poder compartir las experiencias educativas en la misma aula con otro compañero, y desde un punto de vista cooperativo, ofrece una posibilidad a los docentes de facilitar determinados obstáculos que les pueda generar las nuevas prácticas educativas (Díaz-Aguado et al., 2001).

Según Díaz-Aguado (2003), el hecho de trabajar mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo sobretodo en grupos heterogéneos se considera como un instrumento de gran funcionalidad dentro de la educación actual, teniendo en cuenta que nuestra sociedad actual está cambiando constantemente con una atención especial hacia la educación intercultural y inclusiva, y proporcionando dichas técnicas de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos una gran relevancia debido a los siguientes aspectos:

1. Los nuevos contextos sociales que se están generando en la actualidad no pueden desarrollarse con las técnicas educativas tradicionales, ya que de esta manera se ofrece un modelo educativo desigual en donde se potencia cada vez más la exclusión e intolerancia. Por todo ello, es necesario ofrecer a los profesores los recursos y técnicas necesarias para atender de manera eficaz los objetivos de la educación intercultural.
2. Cuando los procesos de interacción entre iguales se desarrolla de manera eficaz, dichos procesos se consideran como una de las herramientas de gran importancia para poder gestionar las diferentes situaciones de respeto, tolerancia, cooperación, y justicia, fundamentales para poder llevar a cabo una educación centrada en desarrollar una ciudadanía crítica y democrática, siendo necesario para ello estructurar las actividades educativas en las cuales se produzca dicha interacción entre el alumnado.
3. La convivencia en los diferentes contextos culturales y sociales, generan una mayor tolerancia e igualdad de oportunidades para todos los miembros que conviven en dichos contextos, de modo que es conveniente fomentar los agrupamientos heterogéneos para potenciar la tolerancia y el respeto y luchar contra la intolerancia.
4. Para atender a los diversos cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad, debemos contribuir mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo a potenciar el protagonismo de nuestros alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje que se generan en los diferentes contextos educativos, mediante la comunicación, y la cooperación.

Para Pujolàs (2002), los procesos que se generan para que se establezca la interdependencia positiva entre los miembros que están trabajando de manera cooperativa, entiende que es necesario un cierto grado de comunicación e interacción cara a cara, entendida esta como una coordinación y compromiso de todos los miembros que forman el grupo

cooperativo para alcanzar los objetivos propuestos. Este tipo de interacción según Johnson y Johnson (1997), se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Transmitir a los miembros de los grupos cooperativos herramientas y refuerzo para poder avanzar de manera eficaz.
2. Dar accesibilidad y intercambio de los materiales y recursos a todos los miembros del grupo para contribuir a la adquisición de los conocimientos de manera sólida y eficiente.
3. Facilitar los procesos de retroalimentación de cada uno de los individuos del grupo para el desarrollo de la mejora continua.
4. Contribuir a generar en el grupo la necesidad de obtener conclusiones con la finalidad de poder analizar los problemas que les surgen, y buscar soluciones cada vez más acertadas.
5. Fomentar la lucha y el trabajo con la intención de conseguir unos objetivos comunes para todos los miembros del grupo.
6. Desarrollar en cada persona una mayor satisfacción e interés, potenciando con ello un mayor grado de participación y responsabilidad en el grupo.
7. Trasladar un mayor grado de motivación con la finalidad de alcanzar los compromisos de todo el grupo.
8. Ofrecer una estimulación moderada dentro del grupo determinada por las condiciones individuales de cada uno de los miembros del grupo, reduciendo como consecuencia de la interacción entre iguales los niveles de estrés.

Johnson y Johnson (1997), afirman que para llevar a cabo un adecuado desarrollo de los objetivos comunes que se quieren alcanzar en un grupo cooperativo, es necesario gestionar de manera adecuada una serie de habilidades sociales con la finalidad de:

1. Todos los miembros se conozcan bien y confíen unos con otros.
2. Puedan comunicarse con claridad y confianza todo aquello que tengan interés de saber o hacer saber.
- 3.-Conseguir para todos los miembros del grupo un alto grado de aceptación y apoyo mutuo entre todos los componentes del grupo.
4. Capacidad de resolver las discrepancias o conflictos del grupo de manera positiva y enriquecedora.

De modo que, para conseguir que los grupos de trabajo cooperativo puedan desarrollar un adecuado trabajo productivo, es necesario que cada uno de los miembros aprendan a gestionar las habilidades sociales mencionadas anteriormente, y al mismo tiempo motivarles para que las pongan en práctica (Johnson y Johnson, 1997).

Metodología

Muestra

La muestra está formada por alumnos de 3º curso del grado de primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El número de alumnos que constituye la muestra está compuesto por un total de 101 alumnos, de los cuales el 34.10% son varones y el 65.90% son mujeres, y la edad media de los alumnos oscila entorno a los 23 años.

Además, el 0.99% de la muestra es de nacionalidad árabe y el 99.10% es de nacionalidad española.

El número de componentes de cada grupo ha sido de 4 y como máximo 6 alumnos, ya que si el grupo es más numeroso puede suponer algunas dificultades para que puedan interactuar todos con todos.

Para la formación de los diferentes equipos base se ha establecido de manera heterogénea, en la cual se han contemplado los siguiente criterios: la motivación, la etnia, el rendimiento, los intereses, y las capacidades. Como garantía para asegurar dicha heterogeneidad, se han organizado los grupos teniendo en cuenta tanto las preferencias como las posibles discrepancias entre el grupo clase, con la finalidad de poder establecer los grupos de la manera más heterogénea posible.

Metodología

Según Ferreiro y Calderón (2006) para garantizar un adecuado procedimiento en la puesta en marcha de las metodologías activas y cooperativas, se establecen los siguientes requisitos a tener en consideración:

1. La exigencia en la tarea debe motivarles para conseguir los objetivos establecidos.
2. Disponer de unas normas o fundamentos que deben seguir y desempeñar todos los miembros del grupo.
3. Asistir con puntualidad a las sesiones de trabajo establecidas.
4. Asignación de las responsabilidades dentro del grupo, asumiendo que éstas deben alternarse durante todo el proceso que esté trabajando el grupo.
5. Necesidad de participar tanto en los diferentes procesos de cambio, así como en los procesos de toma de decisiones.
6. Utilización de las técnicas del trabajo en grupo, con la intención de facilitar la realización de las tareas y fomentar la interdependencia positiva, así como la comunicación y debate de los conocimientos que se van adquiriendo.
7. Desarrollar una dinámica global que favorezca el aprendizaje, el cambio de roles y un clima psicoafectivo satisfactorio.

8. Exactitud en el proceso de evaluación tanto individual como grupal, delimitando claramente que aporta cada uno de los miembros del grupo al trabajo grupal.
9. Constitución de una comunidad de aprendizaje que proporcione una adecuada interacción y comunicación, con la finalidad de obtener una mejora en la consecución de los conocimientos y valores comunitarios.
10. Proporcionar mediante las metodologías activas y cooperativas un mayor bienestar en los procesos de un determinado contexto educativo.

Evaluación

En cuanto al proceso de evaluación, esta se realiza de manera individual y grupal, organizándose de la siguiente manera:

En primer lugar, se realiza la evaluación individual. En ella tanto el profesor como los alumnos de cada uno de los grupos, evalúan las tareas realizadas por cada uno de los miembros de cada grupo.

En segundo lugar, cada grupo expone las actividades elaboradas en el dossier, enfocadas a trabajar la canción en el aula de primaria. En el desarrollo de las sesiones de exposición, son los propios compañeros de clase los que participan en dichas prácticas, recibiendo del grupo clase y del profesor las diferentes aportaciones y enfoques de la actividad presentada.

En último lugar, cada grupo realiza un dossier que es utilizado por el profesorado para la evaluación de cada uno de los grupos.

Resultados

Para analizar los resultados que se derivan del aprendizaje cooperativo, el cual se desarrolla con los/as alumno/as de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, y concretamente en la asignatura de Didáctica de la Expresión musical, destacamos las mejoras que hemos conseguido mediante esta metodología:

1. Mediante los procesos que se generan en el aprendizaje cooperativo se ha reducido en gran medida las clases magistrales.
2. Se ha potenciado la autoevaluación del alumnado mediante la realización de exposiciones orales.
3. Se ha conseguido transmitir en los procesos de aprendizaje, que la adquisición de los aprendizajes no se realiza solo en su periodo de educación universitaria, sino que se trata de entender que el aprendizaje se adquiere durante toda la vida.

4. Hemos trabajado en minimizar la competitividad, así como el individualismo con la intención de que estas prácticas se lleven a cabo en el contexto escolar.
5. Además de evaluar los resultados, también se han evaluado los procesos competenciales de nuestro alumnado.

De modo que, mediante estas acciones hemos conseguido desarrollar en nuestro alumnado, un conjunto de valores y actitudes que faciliten la interacción entre los/as alumnos/as y entre el alumnado y el profesorado, potenciando unas actitudes más cooperativas y menos individuales.

También, nos hemos interesado en formar a ciudadanos con espíritu crítico, tolerantes y respetuosos con sus compañeros/as, para poder cambiar y promover nuevas ideas y conductas en la sociedad actual. Todo ello, debe proporcionar a los futuros docentes un conjunto de estrategias y acciones que les ayuden a desarrollar nuevos horizontes en la educación del siglo XXI.

Conclusiones y discusión

Teniendo en consideración las afirmaciones realizadas anteriormente, es oportuno tener en cuenta, que el aprendizaje cooperativo es una metodología muy apropiada para la enseñanza musical en el ámbito universitario. Esta nueva filosofía de entender la educación, nos hace pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más democrático en comparación con los modelos de enseñanza tradicional.

Además, coincidiendo con la opinión de Ovejero (2013), la cual sostiene que mediante el aprendizaje cooperativo también se consigue un objetivo social, dirigido a fomentar determinados valores sociales como la solidaridad, tolerancia, cooperación y espíritu crítico, es necesario conocer las ventajas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo en la educación universitaria.

De manera que, consideramos necesario que la universidad ofrezca a los docentes la formación, medios, recursos, y los espacios necesarios para poder organizar y desarrollar prácticas educativas, donde el aprendizaje cooperativo se convierta en el eje vertebrador de la educación en la universidad.

Además, también es necesario que los docentes se preocupen y interesen por realizar un cambio en la forma de impartir los conocimientos, donde el interés de la enseñanza no sea la clase magistral, y se busquen nuevas formas de establecer las relaciones entre los alumnos, así como, de conducir la construcción del conocimiento acompañando a través de las enseñanzas que se realizan en el aula.

En el desarrollo de las clases en la universidad y mediante la utilización del aprendizaje cooperativo, se percibe que el alumnado se siente más motivado, muestra un mayor interés por la asignatura, adquiere una mayor autonomía, se favorecen las relaciones entre

sus iguales, y la relación profesor/a-alumno/a es mucho más fluida y enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes. Además, también se ha podido comprobar que las estrategias del aprendizaje cooperativo contribuyen a una mejora de los aprendizajes tanto aquellos que tienen más dificultades para aprender como para todo el grupo clase. También, se ha podido comprobar que los métodos de enseñanza cooperativos desarrollados en el ámbito universitario, potencian la aceptación y el respeto de las diferencias.

Asimismo, sería importante considerar en futuras líneas de investigación si los beneficios que se han percibido en este estudio, también se dan en otras disciplinas como las matemáticas, o la lengua, y en otros grupos de estudiantes universitarios. Finalmente, también se podría comprobar en futuras investigaciones, que resultados ofrece la aplicación de las diferentes técnicas que configuran el aprendizaje cooperativo tanto en el ámbito universitario como en la escuela, con la finalidad de combinar dichas técnicas en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, los resultados a los cuales se ha llegado en este estudio, sustentan la filosofía del aprendizaje cooperativo, y mediante la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo se contribuye a desarrollar una mayor autonomía, garantizando de esta manera el seguimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANO, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera. M.J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- LEÓN, B. y LATAS, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 216-227.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternancia eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. IV Congreso Internacional; Estrategias hacia el aprendizaje cooperativo. Girona.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO/Octaedro.
- PUJOLÀS, P. (2009). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos aires: Editorial. Aique Grupo editor S.R.L.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Colección educación.

Europa?

Una experiència didàctica sobre literatura, identitats i tolerància¹

Rosa M. Pardo Coy

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura
Facultat de Magisteri. Universitat de València
rosa.pardo@uv.es

Miquel A. Oltra

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura
Facultat de Magisteri. Universitat de València
miquel.oltra@uv.es

RESUMEN

Proposem aquest treball partint d'una interrogació que ens fa plantejar-nos el sentit d'una Europa tancada, incapaç de solucionar els problemes i ineficaç a l'hora de donar una resposta solidària als nous reptes. Tanmateix, creiem en l'esperit que va dur a la creació de les institucions europees: cal acabar amb l'enfrontament secular ja que compartim un patrimoni cultural comú, creat a través del segle i del pas de civilitzacions sobre el nostre territori.

Presentem una activitat realitzada en el Grau de Mestre/a en Educació Infantil, que tingué com a eix conductor les principals tradicions dels titelles europeus i com a objectiu la planificació, el muntatge i la representació d'una obra teatral amb titelles que recollira l'esperit dels diversos protagonistes arreu de les nacions europees i els posara al servei de l'obra teatral.

Paraules clau: Europa, diversitat, didàctica de la literatura, titelles, propostes didàctiques, Educació Infantil

ABSTRACT

We propose this work based on a question that makes us ask ourselves the sense of a closed Europe, unable to solve the problems and ineffective when responding with solidarity to the new challenges. However, we believe in the spirit that led to the creation of the European institutions: we must end the old confrontation because we share a common cultural heritage, that was created through centuries and civilizations step on our territory.

We report an activity performed in the Degree of Teacher Education, which was the main shaft the european puppetry traditions and as an objective planning, assembly and performance of a play with puppets containing the spirit of the various characters throughout the European nations and put them to serve the performance.

Keywords: Europe, diversity, literature education, puppets, educational proposals, Childhood Education

¹ Aquesta comunicació forma part del projecte I+D "Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria" (GV 2015/050) finançat per la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esports de la Generalitat Valenciana.

Introducció

Hem proposat aquest treball a partir d'una interrogació que ens fa plantejar-nos el sentit d'una Europa tancada en si mateixa, incapaç de solucionar els problemes de les persones cap a l'interior, i ineficaç a l'hora de donar una resposta solidària als nous reptes que arriben de fora. Tanmateix, creiem en l'esperit que va dur a la creació de les institucions europees: la idea que cal acabar amb l'enfrontament secular i que compartim un patrimoni cultural comú que hem creat a través dels segles i del pas de diverses civilitzacions sobre el nostre territori.

Aquesta comunicació és el relat d'una activitat d'aula portada a terme en el Grau de Mestre/a en Educació Infantil, que va tindre com a eix conductor les principals tradicions dels titelles europeus i com a objectiu la planificació, el muntatge i la representació d'una obra teatral amb titelles que recollira l'esperit dels diversos personatges protagonistes arreu de les nacions europees i els posara al servei de l'obra teatral.

En un moment com l'actual en què fa la sensació que els principis pels quals es va crear la Unió Europea sembla que han quedat al fang dels camps de refugiats d'Idomeni a Grècia, volem pensar i insistir en el fet que una altra Europa és possible. Considerem que tal volta pot haver influït la superficialitat en l'aplicació dels principis de la dimensió europea de l'educació en el dia a dia de les aules, cosa que pot haver facilitat la falta de connexió o sentiment de pertinença al col·lectiu europeu.

Literatura i identitats

La literatura, com a representació discursiva d'un col·lectiu humà, està estretament relacionada amb la construcció i la preservació de les identitats, enteses com a representacions i categoritzacions del món i de nosaltres mateixos. La concepció actual de les identitats passa per la seua comprensió com a elements variables, mutables en el temps i canviants sota diverses circumstàncies i segons siga el subjecte de la identitat. Així ho entén Manuel Maldonado:

Las identidades son variadas y diversas. Pueden presentarse en las variables personal, social, cultural o nacional. Se habla de identidades de territorio, de género, de edad, de roles sociales, de religión, de ideologías, etc. Los entes de identificación que conforman las identidades varían según el tiempo, el contexto y el lugar. Cuando se trata de una colectividad, la identidad se sustenta en la existencia de unas propiedades que comparten sus miembros, que se han ido forjando en el transcurso del tiempo y cuya vigencia se circunscribe a unas circunstancias determinadas (Maldonado Alemán, 2010: 172-173).

Des d'aquesta perspectiva, la identitat té a veure amb la cultura com a sistema de creences, actituds i comportaments que són transmesos a cada membre del grup pel fet de pertànyer a aquest; és una manera de sentir, comprendre i actuar en el món i en formes de

vida compartides. En aquest sentit, cal recordar la importància de la memòria col·lectiva per a la identificació retrospectiva d'un grup, sobretot de les nacions.

Pascuala Morote (2010) remarca la importància de la literatura oral com a expressió cultural dels pobles, base de l'educació literària entesa com a transmissió cultural i fins i tot de l'educació intercultural a partir dels elements comuns i immutables de totes les tradicions.

Antonio Mendoza (1994) insisteix en la capacitat de la literatura, sobretot en perspectiva comparada, de servir d'enllaç d'aspectes culturals comuns i diversos. Ni les civilitzacions ni les arts i la literatura es desenvolupen de manera aïllada i incomunicada, sinó mitjançant relacions que fomenten el desenvolupament de manera paral·lela, complementària, per contrast, per influència, per assimilació, per imitació, per rebuig, per transformació, per desintegració, etc. Un plantejament de l'ensenyament de la literatura acord amb l'època actual i el context multicultural hauria de tenir en compte tots aquests aspectes i també les connexions culturals en la literatura: referències, dades historicosocials, influències metaliteràries. Considera que aquest enfocament comparatiu té diversos avantatges: d'aquesta apreciació de les interconnexions culturals cal esperar el desenvolupament en l'alumnat d'actituds favorables i positives no només cap a les produccions literàries corresponents a altres llengües i cultures, sinó també a les que tenen a veure amb models o sistemes de vida diversos i que són presents en l'entorn social.

La dimensió europea de l'educació

Partim de la idea que l'educació és un instrument de cohesió social, ja que iguala les oportunitats de les persones; en aquesta perspectiva podem situar la Dimensió Europea de l'Educació (DEE), ja que transmet valors com la cooperació, la solidaritat i la tolerància, peces clau del pensament democràtic. La idea és que, en una Europa multicultural, l'educació ha d'oferir respostes que promoguen la convivència i que permetan l'enriquiment mutu a partir de la diversitat (Rodríguez Lajo, 2008).

Teresa Aguado (2003) assenyala com el terme educació intercultural fa referència a una tendència reformadora en la pràctica educativa i amb diferents objectius, amb la qual es tracta de donar resposta a la diversitat provocada per la convivència de diferents grups culturals en el si d'una societat, superant els models assimilacionistes. L'educació intercultural implica, entre altres aspectes, interacció, intercanvi, ruptura de l'aïllament, reciprocitat i solidaritat objectiva entre les cultures, i també reconeixement i acceptació dels valors i les formes de vida dels altres.

Partim per tant del diàleg, ja que parlem de la convivència entre cultures que comparteixen un mateix espai físic -o que s'han de relacionar per diversos motius: personals, socials o professionals- a partir del respecte als drets fonamentals dels éssers humans. Igualment, cal ressaltar la contribució de les diverses cultures i grups socials a la creació d'un patrimoni

comú, d'un imaginari col·lectiu compartit per tota la ciutadania. Parlem per tant de l'adquisició de competències interculturals (Aguado, 2003).

A partir de tot el que s'ha dit, un dels principis que han d'estar presents en qualsevol actuació pràctica és partir dels coneixements previs de l'alumnat, considerar i valorar el seu entorn cultural de referència. Es tractarà d'eliminar prejudicis i tòpics, treballar de manera intercultural. Només d'aquesta manera podrem arribar a l'interès per la diversitat i per les persones diferents, valorant el que ens uneix i tendint ponts sobre les diferències (Aguado, 2003).

El discurs sobre les identitats i la valoració positiva de la diversitat s'entrellaça amb el de la dimensió europea, i ens planteja preguntes que afecten de ple als processos d'integració i a aquells elements comuns i diversos que compartim els ciutadans i ciutadanes d'Europa: en aquest sentit, és evident que el coneixement d'aquells elements literaris que es constitueixen en factors d'identitat resultarà beneficiós a l'hora de conèixer millor la ciutadania europea i de dissenyar estratègies educatives que tendisquen a posar en relleu el substrat cultural comú i també la importància de les identitats múltiples i de l'obertura a la diversitat.

El concepte de dimensió europea és, però, complex i amb significacions diverses; es tracta d'un concepte clau que mostra les condicions per a la construcció de l'Europa del futur; però hi ha el perill de limitar aquesta idea a la de civilització europea, la qual cosa comporta un greuge comparatiu si no ho entenem com una civilització plural, oberta, relativa i sotmesa de manera constant a un escrutini crític. I és justament la referència a la DEE un intent d'eliminar una visió massa rígida, positivista i etnocèntrica per accentuar una sèrie de valors que han sorgit a través del temps, com són la voluntat d'aconseguir l'entesa mútua per vèncer prejudicis i reconèixer els interessos mutus, el respecte a la diversitat, la receptivitat a les cultures diferents, el respecte també a la identitat cultural individual, el respecte pels compromisos legals i les decisions judicials, el desig de coexistir amb harmonia i acceptar els compromisos per fer compatibles els interessos diferents, la defensa de la llibertat i la democràcia pluralista, el respecte als drets humans i la justícia, el desenvolupament d'un sistema de producció i d'intercanvis econòmics entre els estats que siga al mateix temps un factor de benestar individual i social, la preocupació per l'equilibri ecològic i mundial i, finalment, el desig de mantenir la pau a Europa i el món (Rodríguez Lajo, 2008).

Es tracta sobretot d'un treball de canvi de mentalitat, centrat en les reflexions i els raonaments que enderroquen les barreres mentals. La dimensió europea no és una disciplina com a tal, és un element interdisciplinari que s'ha de treballar des de les diverses matèries i que ha de formar part també dels programes d'educació literària, i sobretot és un factor de canvi en la pràctica educativa i en el disseny dels programes en introduir una pluralitat d'enfocaments i en potenciar un esperit analític, investigador, de síntesi i de tolerància: en aquest sentit, trobem tot un seguit de característiques que podem abordar des de la literatura comparada, i des dels elements de les diverses tradicions culturals i literàries que convergeixen en la construcció europea, fins i tot les de territoris que actualment no formen part de la Unió Europea.

Tanmateix, la idea que treballem sobretot valors no ha de fer-nos pensar que no hi ha una claredat quant a les competències que s'han de desenvolupar. Algunes d'aquestes són capacitat del treball en equip; sentit de la responsabilitat i disciplina personal; sentit de la decisió i del compromís; sentit de la iniciativa, curiositat i creativitat; l'esperit de professionalitat; recerca de l'excel·lència; etc.

Literatura i titelles

Maria Signorelli i Mané Bernardo són dos referents en el segle XX pel que fa a la reivindicació del titella i del seu ús escolar. L'arrelament del titella en l'interior més profund de l'ésser humà és el que fa que tinga unes potencialitats educatives a penes besllumades pels educadors. A més a més una altra font de possibilitats educatives és el tractament multidisciplinar que demana el titella (Bernardo, 1962).

Autores com la nord-americana Sharon Peck en destaquen el potencial educatiu, per diverses raons:

Puppets are easy to use, inexpensive to make, and using them with literacy instruction can meet the above curricular goals. Puppets are effective for reaching audiences of all ages. Using puppets has many purposes, which directly link to curricular and instructional goals. Puppets are already used in a wide variety of settings beyond entertainment. Puppetry use can develop key literacy skills, enhance literature engagement, and make learning experiences more meaningful (Peck, 2005: 75).

En l'àmbit de l'educació literària trobem reflexions sobre el fet espectacular del teatre amb titelles i sobre la recepció per part de l'espectador. En aquest sentit ens referim als titelles com una forma específica d'accedir a la literatura, en una de les seues modalitats com és el teatre (Latorre i López, 2003).

La diversitat de tradicions i la presència universal del titella com a element social, literari i dramàtic aporta la possibilitat de treballar de manera comparada les diverses tècniques, els diversos textos (escrits o de tradició oral) i la resta de components del teatre amb titelles, en una perspectiva intercultural. En aquest sentit, considerem de vital importància tractar aquest teatre com un exemple de la connexió de cultures i manifestació de llengües diverses, des de la perspectiva de la literatura com a manifestació cultural i com a vehicle d'enllaç d'aspectes culturals comuns i diversos (Mendoza, 1994).

Proposta didàctica

Tal com déiem a l'inici d'aquest treball amb aquesta activitat preteníem que els estudiants aprofundiren en el coneixement de la tradició literària oral europea i alhora, que es produïra una reflexió sobre la identitat europea i els seus components. I, de la mateixa manera, també volíem potenciar una actitud crítica cap a una determinada manera d'entendre

el nostre continent i el compromís amb una Europa diferent i oberta, centrada en les persones, en la tolerància i en la solidaritat.

Els principals objectius de l'activitat es corresponen a algunes de les competències generals de la titulació del Grau de Mestre/a en Educació Infantil i a diversos resultats d'aprenentatge que contempla la Guia Docent de l'assignatura *Formació Literària en l'aula d'Educació Infantil*.¹ En concret, alguns dels objectius didàctics són:

- Expressar-se de forma oral i escrita correctament i adequadament en les llengües oficials del País Valencià.
- Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual: multiculturalitat, interculturalitat, discriminació, inclusió social, desenvolupament sostenible; promoure accions educatives orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica, compromesa en la igualtat.
- Promoure el treball cooperatiu i el treball i l'esforç individual.
- Conèixer la tradició oral i el folklore.
- Adquirir formació literària, especialment en literatura infantil.
- Desenvolupar una idea d'Europa dinàmica, com a resultat d'influències i relacions diverses i oberta a acollir a aquelles persones que volen formar-ne part.

La proposta va estar constituïda per quatre sessions d'hora i mitja cadascuna, amb una freqüència setmanal en el mes de novembre de 2015. El grup estava compost per 42 persones que es van distribuir en quatre grups d'entre 10 i 12 persones. Les sessions foren:

1. *Presentació de l'activitat, creació de grups i investigació.* A partir d'una presentació teòrica sobre tipus de titelles i tradicions al món, es va iniciar la investigació en Internet. Cada grup havia de trobar una tradició europea de titelles.

El fet que un grup es plantejara -a partir de les dades trobades en la recerca- fer la investigació sobre la tradició turca de Karagötz ens va resultar especialment interessant a l'hora de reflexionar sobre les relacions culturals i les diverses influències que al llarg dels segles han constituït la identitat europea. Els altres grups van triar respectivament el Kasperl alemany, el Guignol francès i l'Spejbl txec. En aquest punt inicial vam insistir en la importància d'aprofundir en aspectes com ara:

- recollida de material gràfic
- l'argument típic de les històries on apareix el personatge escollit
- descriure amb la major profunditat possible aspectes físics i psicològics del personatge (com és físicament, quins trets podem destacar-ne, com parla, com es mou, quin caràcter té, com actua o reacciona davant de determinades situacions, etc.).

¹ <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33616&CURSOACAD=2016&IDIOMA=V>

2. *Presentació al grup-classe de la tradició escollida.* D'aquestes presentacions, es va valorar principalment l'originalitat i l'ús dels suports multimèdia. De fet, com a requisit mínim, havien de presentar almenys un vídeo en què apareguera un fragment d'alguna representació.

Posteriorment es va elaborar un guió inicial a partir dels arguments que els grups havien investigat. La condició bàsica del guió teatral que havien de desenvolupar era que estiguera inspirat en les històries que cada grup aportava i que els protagonistes foren els personatges de cada grup.

3. *Assignació de tasques per al muntatge teatral.* Cal recordar que fem un tractament de l'espectacle teatral de forma holística, per tant, les quatre tasques principals foren:
- Guionistes: havien d'elaborar el text dramàtic final a partir de l'esborrany elaborat en la sessió anterior.
 - Constructors: es van encarregar d'elaborar els títells a partir de l'elecció del títell de guant com a tipologia per part de tot el grup-classe.
 - Escenògrafs: a partir dels requeriments de les diverses escenes del guió.
 - Constructors del teatre: necessari donat el sistema de manipulació escollit.
4. *Representació teatral:* es va oferir a la resta de grups de l'assignatura.

Avaluació de la proposta: es va realitzar utilitzant un qüestionari.

1. Valora l'interés de l'activitat de l'1 al 5
2. Coneixies a algun dels personatges que hem treballat?
3. Hi ha algun aspecte en relació a la identitat europea que destacaries d'algun dels personatges?
4. Quins aspectes modificaries de l'activitat? (durada, organització de les activitats, composició dels grups,...)
5. Ha modificat aquesta activitat la teua percepció de què consisteix ser europeu? Sí? No? (en cas afirmatiu, en quin aspecte).
6. Observacions

En general aquesta fou molt positiva tot i que la major part dels participants remarcaren que hauria estat bé que s'hagueren implicat diverses assignatures per convertir-lo en un projecte interdisciplinari.

Conclusions

Les reflexions i les propostes al llarg del procés, i també l'avaluació dels resultats per part de l'alumnat, ens confirmen la idea de la qual partíem en aquest projecte: que paga la pena treballar des de la perspectiva d'una Europa de les nacions i de les persones, i que la literatura popular pot ser una eina d'especial interès per assolir competències relacionades amb la dimensió europea de l'educació.

Després d'aquesta experiència, considerem que els desenvolupaments curriculars obren una porta a la incorporació del titella en les adaptacions de centre i d'aula. Així, hem partit de les aportacions de diversos autors per tal d'inserir l'objecte del nostre treball amb les particularitats que aporta el treball amb els titelles.

L'experiència va ser molt positivament valorada per l'alumnat, i considerem que es van aconseguir els objectius que preteníem assolir, tant pel que fa al titella com a eina, com quant al tema de la DEE i de la valoració positiva de la diversitat cultural, un plantejament que ens ha permès aproximar-nos a la tradició literària popular dels pobles d'Europa en una perspectiva lúdica i formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, MARIA TERESA (2003). *Pedagogía intercultural*, Madrid: McGraw-Hill.
- BARTOLOMÉ PINA, MARGARITA (2008). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BERNARDO, MANE. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- CERVERA, JUAN (1998). *Iniciación al teatro*. Madrid: Bruño.
- GARCÍA, RAFAELA; SALES, AUXILIADORA (2003). Estratègies i tècniques per a la formació en actituds i valors interculturals. En SALES, A. (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 47-60). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- LATORRE, V.; LÓPEZ, F. J. (2003). Guies teatrals: una eina didàctica, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29, (pp. 80-92).
- LLUCH, XAVIER (2003). Models i materials curriculars per a l'educació intercultural. En SALES, A. (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 25-34). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- LLUCH, GEMMA (2012). *La lectura al centre*. Valencia: Bromera.
- MALDONADO, MANUEL (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica, en *Revista de Filología Alemana*, Anejo III, (pp. 171-179).
- MARÍN, MARÍA ANGELES (2008). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En BARTOLOMÉ PINA, Margarita (ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 27-49). Madrid: Narcea.
- MOROTE, PASCUALA (2010). *Aproximación a la literatura oral*. València: Perifèric Edicions.
- MENCHÉN, FRANCISCO (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- MENDOZA, ANTONIO (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- OLTRA ALBIACH, MIQUEL A. (2011): Les tradicions europees dels titelles: una proposta d'educació literària per a l'ensenyament primari. *Lenguaje y Textos* n. 34, (pp. 79-89).
- OLTRA ALBIACH, MIQUEL A (2012): Multiculturalidad and education. *Sociálno-Ekonomická Revue. Vedecké časopis Fakulty sociálno-ekonomické vzt'ahov*, num. 4/2012, vol. 10, (pp. 70-76).
- OLTRA, M.; PARDO, R.; DELGADOVÁ, E. (2013). La literatura de tradició oral: una proposta de treball col·laboratiu, en *IV Congrés Internacional Unives13: Estratègies cap a l'Aprenentatge Col·laboratiu*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8088>
- PECK, SHARON. (2005). Puppet power: a discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction. En BERNIER, M.; O'HARE, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse.
- RODRÍGUEZ LAJO, MERCEDES (2008). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En BARTOLOMÉ PINA, Margarita (ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.51-78). Madrid: Narcea.

Referentes de la educación cívica: Grecia y la Ilustración*

Pedro Jesús Pérez Zafrilla

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política
Universitat de València
p.jesus.perez@uv.es

RESUMEN

Las personas adoptan los deberes cívicos de una manera autónoma, sin la guía y el modelo de otros individuos. Los valores cívicos que permitirán forjar a los buenos ciudadanos son inculcados a las personas desde su infancia a través de un proceso educativo. En este sentido, podemos decir que la ciudadanía guarda una estrecha relación con la educación, o, en otras palabras: el proceso educativo es un elemento esencial de la ciudadanía. Ciudadanía y educación están ligadas.

De este modo, si esto es algo aceptado de manera general, debemos abordar el modo como el individuo puede ser educado para convertirse en un buen ciudadano. En esta comunicación deseo realizar una retrospectiva sobre dos referentes que han guiado la educación cívica desde la tradición filosófica: Sócrates y los ilustrados.

Palabras clave: Educación, ciudadanía, aprendizaje, autonomía, virtud, diálogo.

ABSTRACT

Persons acquire civic duties in an autonomous way, without the help and the model of others. The civic values that able us to build good citizens are inculcated in persons since their childhood through an educative process. In this sense, we could say that citizenship is linked to education; or, in other words: the educative process is a key element of core importance in citizenship. Citizenship and education are linked.

Then, we should deal how individual can be educated to be a good citizen. In this paper I aim to present a retrospective on two referents that guided civic education from the philosophical tradition: Socrates and the enlightened.

Keywords: Education, citizenship, learning, autonomy, virtue, dialog.

Introducción

La educación cívica es hoy un aspecto clave del currículum escolar, tanto en la educación primaria como en la secundaria. La formación en los valores cívicos de respecto a la diversidad y a la convivencia democrática se revela fundamental además en nuestras sociedades. No en vano éstas tienen como elemento articulador la diversidad cultural. El fenómeno de la inmigración y, de un modo especial estos días, el de los refugiados, ha llevado a la necesidad de articular la convivencia entre personas de diversas culturas, con diferentes sistemas de valores. Por ese motivo es clave que los alumnos conozcan desde pequeños la importancia que tienen valores como el respeto, la tolerancia y la igualdad de todas las personas, entre otros. Estos son, precisamente, los valores superiores presentes en nuestro ordenamiento jurídico.

Pero para hacer posible la transmisión de esos valores cívicos en la escuela se hace necesaria una formación en valores. En el ámbito educativo se ha abordado esa educación cívica de dos modos: Por un lado, se ha pensado que la educación cívica tiene lugar de un modo transversal, en el conjunto de las asignaturas. Por otro, se ha creído necesario crear una asignatura de Educación cívica.

Ahora bien, la formación cívica no es un tema surgido en la actualidad. Más bien, podemos decir que este es un asunto que viene preocupando a las sociedades democráticas desde la aparición misma de la democracia, allá en la Grecia clásica. Por ello, en esta comunicación deseo presentar el modo en que se ha entendido la educación cívica en dos momentos históricos fundamentales en la historia democrática: la Grecia clásica y la Ilustración. En mi opinión, recurrir a estos precedentes puede constituir un referente para el modo como debería orientarse la educación cívica en la actualidad.

La educación socrática

El referente griego es sin duda el modelo socrático de la Mayéutica. En el diálogo *Menón*, Sócrates es interrogado por Menón, un joven rico, acerca de si la virtud es enseñable. Entonces aprovecha para poner en evidencia a los sofistas, quienes se tenían por maestros de virtud. Como se refleja en la obra, nadie medianamente inteligente creía en los sofistas, al considerarlos unos embusteros. No eran, por tanto, unos adecuados maestros de virtud, sino más bien todo lo contrario. La tesis principal del *Menón* es que las virtudes cívicas no se pueden enseñar en el sentido de que no puede haber profesores de virtud. Si bien para enseñar matemáticas hay que ser un buen matemático, para enseñar virtudes, habría que ser maestro de virtud, y eso es algo para lo que nadie está capacitado (Platón, 2000, 99 a). Por ello, la educación cívica debe estar dirigida más bien a la formación del carácter para adquirir buenas costumbres, como reitera Platón en *Las leyes*. Las virtudes sólo se pueden aprender de este modo, tomando ejemplo y siguiendo a las personas justas y

virtuosas y apartándose de las malvadas. Por tanto, la virtud no es fruto de la transmisión de conocimiento, sino que requiere de la práctica constante.

Una opinión similar a la de Platón será la defendida por Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*. El discípulo aventajado de Platón afirma que la virtud no se encuentra en el hombre por naturaleza, sino que se adquiere mediante la práctica. Como dice, “practicando la justicia nos hacemos justos”. Por ese motivo, para adquirir hábitos que lleven a desarrollar virtudes y no vicios, es necesario recibir una adecuada educación del carácter desde niños (Aristóteles, (1998, 1103 b). Sólo así las personas podrán discernir mediante la prudencia, esto es, mediante el juicio correcto, la decisión más conveniente a lo largo de sus vidas. Dicho de otra manera, la mejor forma de educar a los individuos para llegar a ser buenos ciudadanos es formando su carácter desde niños con buenos hábitos para que puedan desarrollar las virtudes cívicas.

Junto a esta exhortación a la práctica de las virtudes como único modo posible de formarse en ellas, existe otro elemento clave que articula la concepción de la educación en el modelo socrático: el recurso al diálogo. La importancia del diálogo para la educación reside en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, en que la educación no queda reducida a la mera transmisión de conocimientos del profesor al alumno. Es más, esta concepción estática es rechazada duramente por Sócrates. No en vano, en las obras platónicas Sócrates no expone ninguna doctrina ante ningún auditorio, ni siquiera a su interlocutor. Al contrario, son siempre las preguntas de Sócrates las que hacen a su interlocutor avanzar por sí mismo en el conocimiento. Es más, el diálogo tiene una estructura abierta, no hay en él verdades fijas, sino que todo resulta objeto de indagación. El diálogo implica siempre una invitación al alumno a seguir indagando. Como claramente se desprende de la conversación mantenida entre Sócrates y el esclavo en el *Menón*, la cual no representa sino un trasunto del conjunto de la obra de Platón, el diálogo queda consagrado como el recurso pedagógico fundamental.

Del mismo modo, como señala Gadamer (2001), el esfuerzo del interlocutor por interrogar a Sócrates por el tema propuesto hace a esa persona caer en la estrategia socrática de que sea el mismo individuo quien saque de sí el conocimiento que tiene en su interior gracias a la ayuda proporcionada por Sócrates mediante el método de la *mayéutica*. Ello es así porque al entablar diálogo con Sócrates y al esforzarse en preguntarle, el interlocutor reconoce su interés por conocer y en indagar en busca de la definición correcta, aunque ésta al final no sea encontrada, siendo esto lo que sucede al final de todos los diálogos platónicos. Es precisamente este diálogo continuo, fruto del interés del interlocutor por continuar su formación, lo que hace avanzar el conocimiento y no la mera escucha acrítica de verdades axiomáticas. Se asume que al conocimiento sólo se puede llegar por la búsqueda constante. Dicho con otras palabras: al conocimiento se llega por una actitud activa del alumno y no pasiva. Por lo tanto, el mensaje que recorre la obra platónica es que la educación no debe asentarse sobre la mera transmisión de conocimientos del profesor al alumno, sino, más bien al contrario, gracias a la motivación que provoca el docente sobre el dicente.

La educación cívica en el modelo ilustrado

Pues bien, esta concepción socrática de la educación será retomada en el Siglo de las Luces. En la Ilustración el tema de la educación de los ciudadanos será arquitectónico. Son diversas las obras que abordan en el siglo XVIII el tema de la educación del individuo, tomando siempre como eje central el logro de la autonomía del sujeto frente a los tutores. *El Emilio* de Rousseau, *La educación del género humano* de Lessing o el opúsculo “¿Qué es Ilustración?” de Kant constituyen los ejemplos más representativos.

En este periodo, el mensaje socrático de que el sujeto saque de sí mismo el conocimiento que alberga, será apropiado por los ilustrados en la forma del lema tomado de Horacio: “*sapere aude!*”, “aprende por ti mismo”. Es decir, el incentivo de interrogar al profesor para sacar el conocimiento que albergamos pasa a entenderse como la invitación a usar la propia razón. No en vano, recordemos que el término “ilustración” significa “iluminación”. Así, al igual que Sócrates ayudaba a que su interlocutor sacara de sí mismo los conocimientos que albergaba en su alma, la Ilustración realiza una invitación a que el individuo use su propia razón. Se trata de iluminar al sujeto para que pueda pensar por sí mismo. El símil entre Sócrates y los ilustrados queda magistralmente representado en el cuarto párrafo de *La educación del género humano*, que reza así: “La educación no le da al hombre nada que no pueda alcanzar éste por sí mismo” (1990, p.628).

Este planteamiento se muestra también muy claramente en el opúsculo de Kant “¿Qué es Ilustración?”. En él afirma que el objetivo de la Ilustración es propiamente que los individuos se sirvan para pensar de su propia razón sin la guía de otros, como pudieran ser los clérigos (Kant, 2000). Pero el proyecto ilustrado sólo logrará su objetivo si los hombres logran vencer la cobardía y la pereza que supone el atreverse a pensar por sí mismos, frente a la comodidad que supone acudir a esos tutores que se ofrecen tan gustosamente a pensar por nosotros. Recordemos que también en su época Sócrates luchaba contra otros tutores, los sofistas. Ese miedo a servirse de la propia razón es el principal obstáculo que debe vencer el proyecto ilustrado (Kant, 2000).

Pero evidentemente, si la educación para los ilustrados consiste en guiar al individuo a que use su propia razón y en un rechazo de los tutores, nos encontramos de nuevo con que la transmisión de conocimientos almacenados no contribuye a la formación adecuada del ciudadano. Más bien este seguimiento acrítico de los tutores sólo produce heteronomía y, como señala Kant, una incapacidad para conseguir pensar por sí mismo. Por ello, en consecuencia, ese modelo formativo debe quedar desterrado en favor de otro activo de tipo socrático dirigido al fomento de la autonomía personal. Esto es algo lógico también, pues sólo habrá una ciudadanía plena en la medida en que pueda gozarse de autonomía.

Por último, junto al elemento emancipatorio, la educación representa para los ilustrados un factor de enriquecimiento personal. Esto es, lógicamente, algo compartido por todas las culturas: se educa a alguien para hacerlo mejor ciudadano y mejor persona. Pero a partir de la Ilustración el concepto de “formación” adquirirá un sentido más profundo.

Ahora la educación ya no significa simplemente ampliar el bagaje cultural de una persona, haciéndola más diestra para desenvolverse en la vida. Ahora pasará a representar un elemento constitutivo del individuo, de tal forma que éste pueda avanzar hacia un progreso constante. Incluso llega a decir Kant que no educar a los ciudadanos sería “un crimen” contra la naturaleza humana, al ser el progreso su destino. Dicho de otro modo: como el hombre camina cada vez hacia mejor, y el progreso sólo es posible mediante la formación, ésta es necesaria en su vida. Esto es algo que los idealistas alemanes, con Hegel a la cabeza, comprenderán muy bien. No hemos de olvidar que la formación, en alemán *Bildung*, constituye para Hegel un elemento consustancial a la naturaleza del individuo, como desarrolla en su *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 2000).

Conclusión

Así pues, a partir de los modelos de Sócrates y de los ilustrados podemos concluir que el modelo de educación cívica no debe asentarse en una indoctrinación desde una tarima, sino desde el ejemplo de los profesores en la práctica diaria en sus diferentes clases. La mejor educación cívica es la que el alumno aprende del ejemplo de sus profesores. Porque ese y no otro es el modo en que aprenden valores en casa. Ahora bien, eso no significa que los valores que el profesor transmita puedan ser arbitrarios. Esos deben ser los valores ilustrados de tolerancia y libertad personal en el desarrollo de la propia conciencia y, diríamos hoy, de la propia identidad cultural, en una sociedad diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. (1998). *Ética a Nicómaco. Ética a Eudemo*. Madrid: Gredos.

GADAMER, HANS GEORG. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH. (2000). *Fenomenología del espíritu*. México: F.C.E.

KANT, IMMANUEL. (2000). “¿Qué es Ilustración?”, en *Filosofía de la historia*. México: F.C.E.

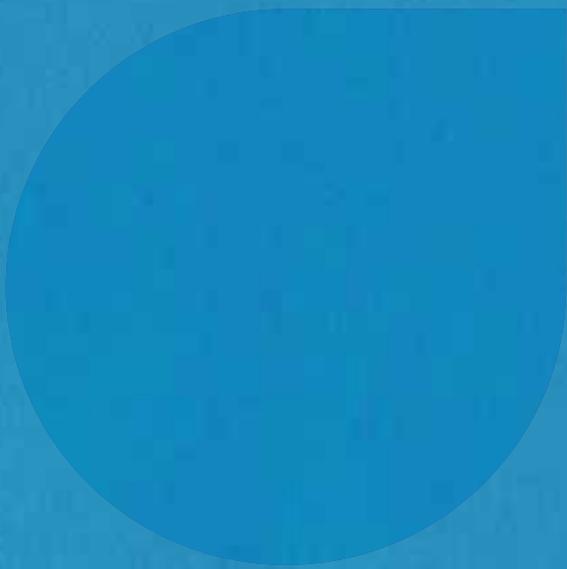
LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM. (1990). *Escritos filosóficos y teológicos*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

PLATÓN. (2000). *Las leyes*. Madrid: Gredos.

----- (2000). *Menón*. Madrid: Gredos.



ÈSSER HUMÀ CREATIU SER HUMANO CREATIVO



Proyecto *Second Round*: art i lluita als instituts valencians

María José Gómez Aguilera

Departamento de Lingüística Aplicada

Doctoranda en Didácticas Específicas en la Universidad de Valencia

mayogomez5@gmail.com

RESUMEN

El proyecto "Second Round: Art i lluita als instituts valencians" reivindica el papel de la educación artística realizando iniciativas para dar visibilidad y valor a todo lo que se ha hecho y se sigue haciendo en los centros de secundaria.

Con la nueva Ley educativa, conocida como LOMCE, el entorno que se vive alrededor de la educación en artes no es el mejor, se disminuyen sus horas lectivas, primer paso para su desaparición total.

Se trata de la reivindicación de los derechos del profesorado, pero sobre todo de la educación artística y todo lo que tiene a su alrededor. Para hacer frente a esta situación se ha planteado una colaboración entre la Universidad de Valencia y 12 institutos de la provincia.

En el momento que estamos viviendo, lleno de cambios y donde la imagen tiene un papel primordial en la sociedad, debemos apoyar el arte con creatividad e innovación permanente.

Palabras clave: educación artística, arte, creatividad, colaboración, institutos, reivindicación.

ABSTRACT

"Second Round: Art i lluita als instituts valencians" claims the role of performing arts education with initiatives to give visibility and value to everything that has been done and is being done in secondary schools.

With the new Education Act, known as LOMCE, the environment that exists around arts education is not the best, reduce their teaching hours, the first step to their complete disappearance.

It is the defense of the rights of teachers, but especially arts education and everything around it. To face this situation has raised collaboration between the University of Valencia and 12 high schools in the province.

At the moment we are living, full of changes and where the image has a primary role in society, we must support art with creativity and constant innovation.

Key words: art education, art, creativity, collaboration, high schools, claims.

La educación artística en los institutos de secundaria

Con la nueva Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, conocida como LOMCE, el entorno que se está viviendo alrededor de la educación en artes no es el mejor, se disminuyen sus horas lectivas convirtiéndolo en una optatividad, primer paso para su desaparición total. Esto provoca “un retroceso en el terreno de la reflexión crítica y en las posibilidades de mejoras en el ámbito cultural” (Huerta y Domínguez, 2015, p.13). Esta ley parte con el pensamiento de que la mejora de la calidad educativa se encuentra estrechamente relacionada con los sistemas de medición permanente, tales como PISA y TIMSS. De esta forma, el aprendizaje se centra en los resultados obtenidos en las pruebas que diseñan, sin tener en cuenta muchos otros aspectos como el contexto en que se sitúa cada momento así como el ambiente en que se desarrolla, provocando que las ramas más humanísticas y artísticas queden relegadas a un segundo plano. Con estas nuevas medidas la situación del arte en los institutos es la peor en los últimos tiempos, al tener menos horas de clases de dibujo y de asignaturas artísticas es menor el número de alumnado que puede formarse en la crítica y producción de la educación en artes. Este hecho nos lleva a que cada vez existan menos plazas de profesorado de dibujo, siendo que, paradójicamente, exista un número muy elevado de alumnos que cursan el máster de profesorado en dibujo, en este caso, estos alumnos y futuros profesores puede que no logren nunca dar clases dentro de la educación en artes, ya que cada año será menor el número de estudiantes que puedan cursar este tipo de asignaturas (Huerta y Domínguez, 2015).

Ante este hecho, se acabará restringiendo la educación artística de una manera drástica y sería muy grave que nadie dijera nada al respecto, que nadie reaccionara ante la situación que estamos viviendo, ya que “tenemos el derecho y el deber de imaginar un modelo educativo que esté a la altura de los desafíos culturales que se plantean en la actualidad” (Huerta y Domínguez, 2015, p.12). Pero esta situación de la educación artística es desconocida para el público en general, y en esta sociedad impregnada de imágenes es de una importancia vital formar con capacidad crítica para entender todo lo que ocurre a nuestro alrededor, para ello necesitamos una completa cultura visual. Como señala Duncum (2002) nos encontramos en un momento de la historia en que vivimos una vida cotidiana a través de imágenes, y es por ello que la cultura visual es el punto focal de las preocupaciones de muchos. Por ello nos encontramos con que “en este contexto híbrido la Educación Artística es un fiel sismógrafo de los retos y necesidades de la sociedad actual” (Huerta y Domínguez, 2014, p.19). Es por ello que se ha decidido responder cuanto antes con iniciativas que den visibilidad a todo lo que se realiza en la educación en artes, para que el público pueda conocer la creatividad con la que se trabaja y el gran esfuerzo que hay detrás, puesto que “el arte, entendido desde una dimensión pedagógica, es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio” (Mora

y Osse, 2012, p. 324) y gracias al arte podemos expresarnos de formas inimaginables, reflexionando ante la sociedad que nos encontramos, ante los conflictos y ante cualquier situación a partir de nuestro propio potencial, pero si se restringe esta educación artística los alumnos no tendrán esa posibilidad de expresión.

Esta realidad que vivimos también ha sido el detonante para que los profesores de dibujo reaccionen al reto como colectivo unido, motivo por el que se ha formado la Asociación Valenciana de Profesores de Dibujo (AVPD) con la finalidad de unir fuerzas, ya que “la cultura visual ofrece una nueva libertad de expresión” (Duncum, 2002, p.15) y “el papel del profesorado puede resultar aquí la clave del cambio” (Huerta y Domínguez, 2015, p.12). Con todo ello se trata de una reivindicación de los derechos del profesorado, pero sobre todo de la educación artística y todo lo que tiene a su alrededor.

El proyecto *Second Round*

Para hacer frente a esta situación en la que estamos perdiendo poco a poco la educación artística se ha planteado un entorno colaborativo entre la Universidad de Valencia y doce institutos de la provincia, realizando juntos el proyecto “Second Round: Art i lluita als instituts valencians” creado a instancias del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas (IUCIE) de la Universidad de Valencia (UV). Donde además participan de forma activa tres vicerrectorados de la universidad: el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, que organizan las actividades paralelas a los centros, tales como seminarios y conferencias; el Vicerrectorado de Participación y de Proyección Territorial, el cual se encarga de la producción e itinerancia de paneles explicativos por los diferentes institutos; y el Vicerrectorado de Cultura e Igualdad, que asume la exposición final que se celebrará a la Nau (Valencia). Los doce institutos que participan, todos de la provincia de Valencia, son: IES Lluís Vives de Valencia, IES Juan de Garay de Valencia, IES Clot del Moro de Sagunto, IES L’Estació de Ontinyent, IES Laurona de Lliria, IES Tirant lo Blanch de Torrent, IES Número 1 de Requena, IES Benlliure de Valencia, IES Josep de Ribera de Xàtiva, IES Ausiàs March de Manises, IES Sanchis Guarner de Silla e IES María Enríquez de Gandia.

En el proyecto *Second Round* se reivindica la educación artística en los institutos de secundaria valencianos ante la situación actual que se está viviendo, mostrando cada centro la actividad que desarrolla dentro del arte ante el público que lo desconoce, mostrándolo directamente al exterior, teniendo como premisa que “nuestra mirada y nuestra reacción como creadores y usuarios de imágenes son la clave de esta apertura al conocimiento y la interacción” (Huerta, 2014, p. 1) dando visibilidad a todo lo que se trabaja en los institutos de secundaria valencianos.

El proyecto, teniendo como comisario a Ricard Huerta, profesor de la Universidad de Valencia, se inauguró en octubre del 2015 y durante todo el curso 2015/2016 realiza su itinerancia por los centros para finalmente organizar una exposición final en La Nau

(Valencia) en noviembre de 2016, donde se expondrán las obras más representativas de cada centro participante. La organización del proyecto Second Round se realiza alrededor de 21 paneles explicativos que realizan la itinerancia por los 12 institutos participantes, donde están unos 15 días en cada uno de ellos. En estos paneles podemos ver cada centro participante, donde ha explicado desde su propia vivencia la educación artística así como sus proyectos relacionados con el arte, aludiendo también a diferentes épocas de la historia y realizado por sus equipos directivos, profesorado y alumnado en total colaboración. Además, en la elaboración de los paneles realizados también han participado otras entidades como el Vicerrectorado de Estudios de Grado y Política Lingüística, la Delegación del Rector para la Incorporación a la Universidad, la Revista FUTURA, el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, así como el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Torrent.

Estos paneles se exponen en los institutos junto a las obras de alumnos y ex alumnos, convirtiendo los centros en auténticos museos donde se crea un ambiente participativo en el que se respira creatividad y arte. Al mismo tiempo, en los institutos también se han realizado iniciativas artísticas de manera transversal, desarrollando las actividades en diferentes materias, no solo en dibujo, haciendo partícipes a otras asignaturas como historia, filosofía y matemáticas, En estas exposiciones se pueden observar todo tipo de obras, desde cuadros pintados con lápiz hasta esculturas y collages donde se utilizan todo tipo de elementos, e incluso representaciones y bailes de los alumnos. En la mayoría de casos se trata de trabajos pensados expresamente para el proyecto Second Round y por ello mostrados por primera vez, pero también se ha realizado una retrospectiva para ver todo aquello que se había realizado hasta el momento, incluso los centros se han puesto en contacto con antiguos alumnos para colaborar con el proyecto ofreciendo obras propias, de esta manera todos los participantes han confeccionado una autentica iniciativa colaboradora ante un mismo reto. Durante los días que Second Round se encuentra en el instituto también se realizan diferentes actividades y performance, incluso en algunos casos la planificación de actividades se extiende durante todo el curso académico. Es más, gracias a estas iniciativas provocadas por Second Round el claustro de profesores y la directiva del centro se ha visto implicada en la modificación y mejora del entorno de los institutos, tanto dentro de las clases como en los muros exteriores, realizando unos espacios innovadores y totalmente motivadores para el alumnado. También esa mejora en los entornos físicos dentro de los centros es un gran avance ya que para progresar dentro de la educación artística hay que tener en cuenta la calidad de su entorno, de su distribución, iluminación y materiales, entre otros muchos detalles que serán esenciales para una experiencia artística enriquecedora del alumnado (Larraín, 2014)

Además, en cada una de las inauguraciones también se realiza una conferencia realizada por expertos en la materia, se trata de profesores de la Universidad de Valencia que ofrecen temáticas relacionadas a partir de la educación en artes, donde se habla desde la imagen en la publicidad hasta las diferentes aplicaciones móviles que podemos utilizar tanto alumnos como profesores. Todas estas temáticas se encuentran dentro de

las conferencias para dar una mayor visión de lo que ofrece la educación artística y de diferentes maneras de proyectarla en la clase. Esta necesidad de aprendizaje artístico está también vinculado con las relaciones interpersonales y las relaciones con el entorno, que servirá a los alumnos para definir su propia identidad, ya que en el caso de que esta no se encontrara cubierta y desarrollada se manifestaría más adelante en los conflictos de la personalidad del individuo (Mora y Osses, 2012) ya que la educación artística afecta directamente al desarrollo de la personalidad, así como a un sinfín de aspectos de la vida cotidiana.

La creatividad de este proyecto es inmensa y se plasma con muchas iniciativas, una de ellas es la producción de la película “Second Round movie, La línea”, la cual es una parte fundamental del proyecto en la que colaboran todos los centros implicados, participan los alumnos de los centros guiados por sus profesores, que están siguiendo las directrices del director de la película, el cual coordina todo lo que está sucediendo en los centros para seguir el guión correctamente. Su director, Emilio Martí, ya es conocido por haber trabajado dirigiendo otras películas y cortos, como “Desanimado”, ganador de más de una decena de premios, entre los cuales cabe destacar los de mejor corto y mejor director. Además, es también animador, escritor y productor de vídeos artísticos y documentales, donde ha trabajado en numerosas ocasiones con alumnado en diferentes iniciativas educativas. La realidad es que el cine, como medio de comunicación, actúa como educador informal, ya que detrás de su dimensión lúdica esconde una faceta didáctica. Con una actitud crítica y una formación adecuada se puede concebir desde perspectivas más formales con un objetivo educativo (Fernández, 2012) y por ello es una iniciativa creada dentro del proyecto con un papel fundamental. En este caso el cine va más allá de la educación, ya que no solo forma parte activa sino que se encuentra dentro de las aulas, y es que “las pedagogías emergentes y el impacto de las tecnologías definen un nuevo escenario educativo en el que se diluyen las tradicionales fronteras entre ámbitos formales, no formales e informales; entre espacios físicos y virtuales” (Huerta y Domínguez, 2014, p.19). En la película se trata el tema de Second Round, pero enfocándolo desde la perspectiva del alumnado, el cual se encuentra unido por una misma línea, aunque sean de diferentes institutos y cada uno de ellos tenga su propia identidad, un tema que dentro de la educación en artes es fundamental y todavía más en la sociedad actual.

En el momento que estamos viviendo, lleno de cambios y de nuevas perspectivas, donde la imagen tiene un papel primordial en la sociedad, debemos apoyar el arte con creatividad e innovación permanente, con ello Second Round es un referente de la actividad artística en los institutos valencianos dando visibilidad y dotando de valor a todo lo que se está haciendo así como lo que se ha conseguido hasta el momento en educación artística. Todas las actividades programadas por Second Round ayudan a los estudiantes de los centros a entender mejor las iniciativas ofrecidas, así como a potenciar desde nuevas perspectivas a los profesores con ideas innovadoras para plantear sus asignaturas aprovechándose de las nuevas tecnologías. Utilizando herramientas que ayuden a plantear el arte desde otras visiones, con artefactos que van surgiendo en la sociedad y con los que el alumnado está

familiarizado, tales como smartphones o tablets, los cuales son elementos que, con una buena utilización, pueden aportar visiones más enriquecedoras a las clases tradicionales de arte, teniendo la formación adecuada y con una correcta alfabetización digital. Pero para que los alumnos de secundaria tengan esa correcta alfabetización necesitan entender la cultura visual que nos envuelve y para ello hemos de defender la educación artística con reivindicaciones como el proyecto Second Round.

Con este proyecto se pretende dotar a la educación artística de la importancia que merece, haciendo partícipe al público del trabajo que realizan tanto profesores como alumnos en materia artística dentro de los institutos de secundaria, un trabajo lleno de dedicación ya que con las circunstancias actuales han debido de reinventarse ante estos nuevos retos con colaboración y creatividad constante, uniendo fuerzas para luchar por el arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUNCUM, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23.
- HUERTA, R., & DOMÍNGUEZ, R. (2015). Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria. EARI. Educación Artística. Revista de Investigación, 6, 10-18.
- HUERTA, R., & DOMÍNGUEZ, R. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. EARI. Educación Artística. Revista de Investigación, 5, 11-22.
- HUERTA, R. (2014). La Educación Artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 2014, vol. 449, p. 46-50.
- IRWIN, R. L., & O'DONOGHUE, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236.
- LARRAÍN, L. H. E. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible. *Arte, individuo y sociedad*, 27(1), 113-132.
- MUÑOZ, M., MIGUEL, J., & OSSES BUSTINGORRY, S. (2012). Educación artística para la formación integral: Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 321-335.
- SOTO-GONZÁLEZ, M^a. D. (2015). Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción.

La innovación educativa como reto de la educación

Javier Gracia Calandín

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política
Universidad de Valencia

javier.gracia@uv.es

RESUMEN

Este trabajo se cuestiona qué cabe entender por innovación educativa. Hablar de innovación educativa constituye uno de los temas más recurrentes en las políticas educativas, sin embargo, gran parte de estas alusiones están lastradas por una falta de profundización. Si nos detenemos en el término “innovación” éste implica la “capacidad de generar nuevas ideas que puedan ser introducidas en el mercado con éxito”. Pero precisamente esta mercantilización del saber y considerar que la educación ha de estar al servicio de fines económicos, constituye un serio problema, que conviene desbrozar. Por

ello frente a esta acepción, al introducir la expresión “innovación educativa” pensamos que hay que ahondar en algo más básico y fundamental que la formación profesional o instrucción con vistas a la obtención de un puesto de trabajo. La innovación educativa plantea la necesidad de “formar humanamente” a las personas teniendo en cuenta la diversidad y especificidad de cada una de éstas, con una atención especial a la creatividad del ser humano.

Palabras claves: innovación educativa, formación humana, ética cívica, creatividad, ser humano.

¿Es la innovación educativa una moda?

Es frecuente hoy en día encontrar el vocablo “innovación educativa” en multitud de ámbitos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la docencia. Desde comienzos del siglo XXI han proliferando los estudios y trabajos relacionados con la innovación y más específicamente con la innovación educativa. Son numerosas las diferentes iniciativas relacionadas con la innovación educativa tales como congresos, jornadas, proyectos y grupos de trabajos en diferentes niveles, ámbitos y especialidades.¹

Desde la reforma del Espacio Europeo de Educación superior se ha puesto el énfasis en una reforma de la educación que incorpore nuevas metodologías docentes, incidiendo en un seguimiento más personalizado y significativo del aprendizaje del alumnado. A este respecto las políticas educativas han enfatizado que la educación actual ha de ser una educación innovadora (González, 2009 y Sánchez, 2014). Como reflejo de esto se han institucionalizado los servicios que promueven la innovación entre sus docentes.²

Más allá del imperativo legal

La importancia que las administraciones conceden a la innovación educativa ha hecho que uno de los principios y fines de la educación recogidos en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) sea “el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”. El tratamiento que la actual legislación da a la innovación educativa sigue el camino marcado por las anteriores leyes educativas y recoge, en muchos puntos literalmente, lo que estableció la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE).³

Aunque no se puede desatender lo que la normativa indica, sin embargo, la significación de la innovación educativa trasciende a un ordenamiento o coyuntura de política educativa particular. La innovación educativa incide en diversidad de aspectos que implican repensar desde la raíz la esencia propia de la educación así como las diversas formas de concretar los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de nuevas metodologías. Por eso una reflexión más profunda acerca del reto

1 Un buen repositorio de “Buenas prácticas en innovación” promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte puede encontrarse en http://138.4.83.162/organiza/buscador_buenaspracticas/.

2 Por ejemplo, en el ámbito autonómico la actual Conselleria de Educació, investigació, cultura y esport tiene destinado un espacio donde reflejar la innovación educativa (<http://www.ceice.gva.es/eva/es/innovacion.htm>) [consultado 7 de abril de 2016]. Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad de Valencia que tiene un “Servicio de Formación Permanente e Innovación educativa” (<http://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa-sfpie-1285866029030.html>). [Consultado 7 de abril de 2016]

3 En el *título preliminar, capítulo 1.0*, «Principios y fines de la educación», en su artículo 1 n), considera como uno de los principios de la educación «el fomento de la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa». En ese mismo capítulo, el artículo 10.1 se refiere a la difusión de la información, indicando que a las Administraciones educativas les corresponde facilitar los intercambios de información y difusión de buenas prácticas educativas y de gestión de centros docentes, a fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para un análisis del tratamiento de la innovación educativa en la LOE puede consultarse el detallado y prolijo *Estudio sobre la innovación educativa en España* (Juárez, 2011, pp. 44-45).

que implica la innovación en nuestro sistema educativo ha de plantearse no solo las herramientas o procedimientos sino el potencial formador y transformador de las nuevas metodologías.

Efectivamente, aunque tal y como recoge la Real Academia de la Lengua el término “innovación” significa “la creación y modificación de un producto y su introducción en el mercado”, al añadirle el adjetivo “educativa” resulta que no estamos expuestos a asumir exclusivamente las connotaciones científicas y técnicas, sino que consideramos un sentido menos mercantilista e instrumentalista de educación, abogando por la introducción de nuevas metodologías que contribuyan a una más fecunda formación humana. Esta segunda acepción referida a un concepto fundamental de educación como formación humana está estrechamente vinculada con la “creatividad”. Podemos ver que en los dos términos de la expresión “innovación educativa” se establece una interesante tensión entre un modo más técnico de entender la educación y otro más humanístico.

La paradoja de la innovación

Como en otras épocas también la nuestra tiene sus palabras de modas que acaban convirtiéndose en términos fetiches. Tal es el caso del vocablo “innovación” que en nuestros días ve expuesto a un uso inflacionario. Desde la tribuna política o el foro de empresarios hasta los ámbitos educativos o la rueda de prensa deportiva, podemos encontrar la utilización del susodicho término para recubrir las propias ideas con códigos socialmente aceptados. ¿No es esto una muestra de que el propio concepto de innovación no escapa a la lógica de que sólo sobrevive aquello que es introducido con éxito en el mercado? Bajo este prisma podría decirse que la primera prueba de que la innovación funciona es precisamente que ella ha devenido moneda de cambio. Pero, ¿no conduce esto precisamente a un uso inflacionario de innovación que terminar por dar por bueno cualquier cosa por el hecho de ser novedad?

Sin embargo, también podría hacerse la lectura contraria y es que precisamente aquellas innovaciones buenas acaben siendo duraderas y por lo tanto conservadoras paralizando la innovación. Y es esta una flagrante paradoja porque efectivamente “las mejores innovaciones son las más duraderas en el tiempo y, por tanto, las más resistentes a posteriores innovaciones” (Pacho, 2009, p. 39).

Aunque este argumento pueda resultar subversivo para aquellos que preconizan un *modus operandi* innovador sin reflexionar en la importancia y valor de la innovación llevada a cabo, a mí me resulta fundamental para defender que la innovación puede conducir a este tipo de paradojas o incluso aporías si no va acompañada de un fin específico, en nuestro caso la educación. Es decir, si no se supera la tendencia a pensar que por el hecho de que algo sea nuevo ha de ser bueno. La novedad no tienen por qué ir siempre de la mano de la calidad educativa.

Superar la innovofilia hodierna

Innovar es efectivamente un signo de los tiempos modernos. Lo es porque el término innovar introduce el elemento de la novedad y ello evidencia que frente a la tradición desde la “modernidad” se incide en el “ahora mismo” o “este momento”, deviniendo la moda uno de los principales reclamos de nuestra forma de vida moderna.

Yo creo que este sentido de innovación y de modernidad que conducen al valor de lo que está de moda es excesivamente superficial y especialmente perjudicial para el ámbito educativo. Confundir lo novedoso con las innovaciones buenas y necesarias es sencillamente un error. Por ello hace falta ir al fondo de la cuestión de la innovación y superar la innovofilia hodierna. Pensar en el aquí y ahora sin tener en cuenta el ayer o el mañana conduce a repetir los mismos errores que en el pasado.

A mi juicio la buena innovación educativa ha de tener en cuenta la tradición o para ser más justo, la diversidad de tradiciones habidas (y por haber), pero sin menoscabo de las nuevas circunstancias personales y sociales. La buena innovación necesita de la reflexión y de un análisis de la naturaleza no clausurada del ser humano, de su ser pro-yecto, esto es, lanzado hacia el futuro pero desde un pasado. El ahora pierde su textura sin la urdimbre del tejido narrativo del antes y el después.

Necesidad de una axiología

La buena innovación implica introducir y reconocer elementos axiológicos fundamentales. Pues incluso aquellos que piensan que lo único que cuenta es la lógica del mercado, ya le están atribuyendo al mercado la capacidad para regular y determinar qué debe valer y qué no. En el ámbito educativo que es el que nos interesa, ¿ha de estar la innovación educativa al servicio de los intereses del mercado?

La pregunta acerca de la axiología nos remite a la pregunta acerca de los fines de la innovación educativa. ¿para qué innovar en la educación? ¿Es la innovación un fin de la educación (como dice, por ejemplo, la LOMCE) o es la educación un fin de la innovación?

Pensar que el fin de la educación es formar profesionalmente a las personas para prepararlos al mundo laboral fomenta un tipo de innovación al servicio de las demandas del mercado.⁴ Por mi parte, me resisto a abogar por la profesionalización como el fin primordial y más fundamental de la educación y por añadidura de la innovación educativa. A mi juicio el fin primero y más fundamental de la educación (y de la innovación educativa) es la formación cívica y humana de las personas. El resto de objetivos han de estar supeditados a éste (Gracia, 2016). Es por ello que resulta apremiante destacar las claves éticas de la innovación educativa.

⁴ A juicio de algunos una concepción mercantilista de la educación estaría en el trasfondo de la LOMCE, más evidente en las versiones iniciales del preámbulo (Subirats, 2014; García Moriyón, 2014; Gracia y Gozávez, en prensa)

Las claves éticas de la innovación educativa

En la década de 1960 irrumpe la primera perspectiva de la innovación educativa marcada por modelos traídos de la industria, la agricultura y métodos cuantitativos. Muchos siguen entendiendo aun hoy en día que la innovación educativa solo significa el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TICs). Pero esta solo es la “perspectiva tecnológica” que ha venido siendo complementada por la “perspectiva cultural” y la “perspectiva sociopolítica” (Juárez, 2011, pp. 27-30).

Si efectivamente entendemos la innovación bien como crecimiento personal o social, bien como solución de problemas o bien como proceso de cambio y transformación social (De la Torre, 1997), entonces no basta con considerar un tipo de racionalidad técnica o instrumental y es necesario reparar en un tipo de racionalidad práctica en el pleno sentido que la ética y la moral incorporan. Más concretamente la ética cívica es la clave que nos permite adentrarnos en un modelo de innovación educativa donde lo que importa no son los medios utilizados o el progreso científico-técnico sino la persona humana como fin en sí misma (Nussbaum, 2005). En este sentido los valores de la ética cívica constituyen la cristalización de las claves para un modelo de educación (y de innovación educativa) donde el fin inexcusable es el “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.⁵ No puedo desarrollarlo aquí, pero a mi modo de ver el modo más solvente de desarrollar este fin ético de la educación es desde una ética hermenéutica o hermenéutica crítica. En trabajos anteriores (Gracia, 2013; Gracia y Gozávez, en prensa) hemos analizado algunas de estas claves éticas que son fundamentales para una educación en perspectiva intercultural: la libertad significativa, la responsabilidad convencida, la igualdad complementada con la diferencia, la solidaridad (con los más desfavorecidos), el reconocimiento intercultural de identidades complejas dinámicas, la justicia y la gratuidad. Todas ellas constituyen a mi modo de ver retos para la innovación educativa. Por cuestión de espacio no me voy a detener en ellas sino en dos de los principales retos que se le plantean a la innovación educativa: el preguntar-se y la escucha, por una parte, y la creatividad y la imaginación por otra.

Apunte de dos retos para la innovación educativa

El preguntar-se y la escucha

Una de las más interesantes aportaciones que un enfoque ético hermenéutico puede dar al proceso educativo es poner de manifiesto la importancia primordial de la pregunta. Si

⁵ Así queda recogido en el artículo 27 de la Constitución Española el objetivo de la educación. El cual a su vez es tomado del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

desde la ética discursiva es posible entresacar y destacar las condiciones de validez del diálogo orientado al entendimiento (*Verständigung*), desde la hermenéutica es posible arrojar luz sobre aspectos vitales del diálogo como son la pregunta, el preguntar(-se) y la escucha (Gracia, 2011). Efectivamente la “primacía hermenéutica de la pregunta” constituye a mi juicio uno de los aspectos más característicos del ser humano y por ello un rasgo clave de la innovación educativa en los términos humanísticos que aquí estamos defendiendo. Porque el aprendizaje es un proceso dinámico de búsqueda y esta búsqueda es auspiciada por el interrogante vital. Más radical que las respuestas son los interrogantes y los problemas.⁶ Pero también porque el aprendizaje que aquí estamos considerando está muy directamente conectado con la vida de los individuos, es un proceso de “descubrimientos” (des-velamientos), pero no simplemente como algo que está fuera de uno, sino como algo que hay que re-descubrir, porque ya está en uno la simiente de eso que anda buscando (*educere*, sacar de dentro a fuera).⁷

La innovación así como la modernidad constituye precisamente una llamada a la interioridad del sujeto que realiza el camino del preguntar-se. Su propio ser es ya el receptáculo de la modulación de un saber en perspectiva, pues *en el interior del hombre habita la verdad*. Y esta verdad moderna es fundamental para el modelo de innovación educativa que aquí estamos esbozando. Pues en ese proceso dinámico de búsqueda sin término de la verdad (también la verdad de uno mismo), el concurso de la especificidad propia de cada uno es clave. Podríamos decir que la verdad de la innovación educativa no acontece sin uno mismo. Por eso educación es tanto “alimentar” o “cuidar de”, proporcionando de lo necesario desde fuera (*educare*) como también “extraer” o “sacar de dentro afuera” algo que ya está ahí (*educere*). El preguntar-se es tanto aquello que como educadores hay que sostener y alimentar (empezando por uno mismo y extendiéndola al resto de educandos, pues uno mismo es el primer educando, es el docente discente), como aquello que ha de ser sacado de dentro afuera para que tenga lugar el aprendizaje significativo.⁸

6 Cf. Ortega y Gasset, 1999, pp. 52-55 En esto radica la esencia de la actividad filosófica, a saber, en saber problematizar, en el saber que deriva de dicha problematización. Pues frente a otras disciplinas que se centran en resolver problemas, de modo más radical la filosofía hace de los problemas virtud, para ella los problemas no es algo problemático de lo que haya que deshacerse. La capacidad de saber problematizar es ya una fuente inagotable de innovación educativa, más aún, es el motor de toda innovación educativa humanística en tanto que el aprendizaje se entiende de modo significativo.

7 Como es bien sabido y Heidegger recuerda el sentido originario de verdad es el de *aletheia* o des-velamiento. A mí me gusta especialmente la polisemia que en castellano se genera con este vocablo porque por una parte incide en el carácter de retirar aquello que hace que algo esté oculto para dejarlo al descubierto (des-cubrimiento o des-ocultamiento). Pero también el sentido de los “desvelos” y todo el esmero y cuidado que comporta esta búsqueda. Ya por último el término “desvelar” significa estar bien despierto a todo lo que pueda acontecer, remarcando la importancia de la vigilia frente al sueño. El que (se) pregunta mantiene vivo el interrogante y no cesa en su búsqueda, alimenta “la vela” que alumbró la verdad.

8 Oscar Freire lo ha expresado de modo especialmente lúcido: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando e indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. [...] Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educación con la conciencia crítica del educando cuya ‘promoción’ desde la ingenuidad no se hace automáticamente” (Freire, 2006, pp. 30-31).

Avivar la pregunta es central pero no lo es menos fomentar la capacidad de “escucha”. El diálogo no empieza sino cuando al menos uno escucha. Aunque resulte poco frecuente –y tal vez por eso sea “innovador”— lo fundamental en el proceso educativo no es “hablar” sino “escuchar”, empezando por el profesor. Cuando dos personas hablan pero no se escuchan no hay diálogo sino “duólogo”. Para que haya diálogo uno tiene que escuchar. Tampoco basta con oír, hay que prestar la máxima atención para poder entender lo que los otros nos vayan a decir, porque en-tender es la tensión entre dos términos que buscan aproximarse. Preguntar-se y escuchar no son dos cosas separadas sino dos caras de una misma moneda, porque la persona que no se pregunta es incapaz de escuchar, del mismo modo que el que cree saberlo todo, el sabelotodo, es incapaz de abrirse a nuevos saberes, está cerrado a preguntar-se y a escuchar. Por el contrario el que se pregunta o atiende a las preguntas que explícita o implícitamente (se) le plantean ya está ejerciendo la escucha. No basta con oír hay que escuchar, poner la máxima atención y dejarse interpelar, dejarse sorprender.

La creatividad y la imaginación.

A vueltas de nuevo con el Quijote en la escuela

El segundo de los retos que se le presentan hoy a la innovación educativa y que deseo destacar aquí es la creatividad. Creo que es especialmente relevante este reto dada la fuerza que la instrucción técnica recibe en nuestros contextos educativos, hasta el punto que la “innovación educativa” frecuentemente se confunde con el manejo de las TICs. El reto para la innovación educativa se podría formular diciendo que no se trata de instruir en determinadas técnicas (o tecnologías) sino en educar para la vida.⁹ Y para esto segundo más fundamental que el manejo de aparatos son los “ímpetus originarios de la psique”.¹⁰

Para alcanzar el fin propio de la educación (“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”) no basta con reproducir patrones culturales, es necesario que se tenga una vigorosa potencia de voluntad, de entusiasmo y de energía básica; hay que estar “altos de moral”. No se puede educar estando “desmoralizado”.¹¹ La

9 Ya Unamuno en una de sus primeras novelas, *Amor y pedagogía* (1902), se preguntaba para qué quiero la ciencia si no me hace feliz y propone llegar a una dimensión educativa que haga del amor mismo pedagogía. Frente a aquellos que reducen la vida creadora a adaptación al medio, autores como Nietzsche, Unamuno u Ortega nos descubren un sentido creador, inventor y transformación de la educación, una formación que conduce al perfeccionamiento vital. (Conill, 1991).

10 [E]l coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y de triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación y la memoria. Estas funciones espontáneas de la psique previas a toda cristalización en aparatos y operaciones específicas, son la raíz de la existencia personal. Sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo, no habrá tampoco ciencia” (Ortega, 1957a: 280).

11 Ortega y Gasset extrae toda la significación vital de esta española acepción de “moral”. “La moral no es una performance que suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino” (Ortega, 1957b, p. 72)

creatividad es todo un reto para nuestro sistema educativo porque lo más urgente no es educar para la vida ya hecha sino para la vida creadora.¹²

Se equivocan los que creen que se innova educativamente sustituyendo el *Quijote* por la prensa del día (Ortega, 1957a, p. 276). Sumándonos nosotros a los homenajes por el IV Centenario de la muerte de Cervantes, podemos ver en la obra magna de nuestra tradición el mejor ejemplo de innovación educativa humanista y humanizadora. La actualidad e innovación educativa del *Quijote* estriba precisamente en la capacidad humana de crear mundos, de tensar el arco de la imaginación ampliando la vida a los márgenes en los que cada cual quiera vivirla consigo mismo y con otros. Rememorar la figura del Quijote implica apostar por la imaginación, para que cada cual a su modo fertilice su destino con el potencial de su fantasía. Este es el reto de la innovación educativa que aprendemos del *Quijote*: que con sus sueños cada cual transforme su ficción en historia viva, que “cada uno es artífice de su propia ventura”. Pues la vida inventada e ilusionada no es menos vida sino que la hace más vividera. *El Quijote* nos enseña que innovación y tradición se encuentran siempre entrañadas en la vida humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA TORRE, S. (1997). *Innovación educativa. I. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX (2014). “La función de la universidad”, *Diálogo Filosófico*, nº 88, pp. 51-69.
- GONZÁLEZ, J. (2009). *Innovación educativa y espacio europeo de educación superior*, Málaga: Universidad de Málaga.
- GRACIA, J. (2011). Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- GRACIA, J. (2013). “Educación para la ciudadanía global en clave intercultural”, *Diálogo Filosófico*, nº 85, pp.117-137.
- GRACIA, J. (2016). “El fin ético-filosófico de la educación” Congreso de la *Societat de Filosofia del País Valencià*, Castellón: SFPV.
- GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. (aceptado y en prensa). “justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. análisis crítico de la LOMCE”, *Teoría de la Educación*.
- JUÁREZ, E. M., “Perspectiva histórica de la innovación educativa en España”, en Ministerio de Educación (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1999). *¿Qué es Filosofía?* Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1957a). “El Quijote en la escuela”, en *OC*, tomo II, Madrid: Revista de Occidente, pp. 275-307
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1957b). “Por qué he escrito *El hombre a la defensiva*” en *OC*, tomo IV, Madrid: Revista de Occidente, pp. 69-74.
- SÁNCHEZ BAYÓN, A. (2014). *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios*. Valencia: Tirant Humanidades.
- SUBIRATS, M. (2014) “La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-58.

¹² Esta es una de las grandes enseñanzas del *Quijote*.

La diversitat cultural i els rols de gènere a través dels clàssics literaris: una proposta per a treballar la narrativa medieval a les aules¹

Jeroni Méndez Cabrera

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura
Florida Universitaria, Universitat de València
jmendez@florida-uni.es

RESUMEN

Existeixen algunes obres de la Baixa Edat Mitjana, a l'àmbit europeu, que plantegen algunes reflexions interessants sobre la condició femenina, els rols de gènere i la diferència cultural, com ara l'anònim Aucassin et Nicolette o algun dels relats dels Canterbury Tales de Chaucer, entre altres. Aquestes narracions, moltes vegades desconegudes pels docents, confeccionen el paradigma de la diversitat en la cultura literària medieval i —atenent al model de l'educació literària— presenten una oportunitat inestimable de dur aquest tema a les

aules a través d'experiències d'aprenentatge lectoliterari vinculades a l'educació en valors democràtics de convivència; sempre partint d'adaptacions o versions adequades a l'edat dels discents i d'acord amb metodologies adients, com ara les tertúlies literàries o les rutes didàctiques, les quals potencien la competència comunicativa de l'alumnat, fomenten la vessant social de la literatura i expliciten el vincle enriquidor que existeix entre l'escola i el nostre patrimoni cultural.

Paraules clau: educació literària, diversitat, clàssics, narrativa medieval.

Key words: literary education, diversity, classics, medieval narrative.

¹ Aquest treball s'emmarca en el projecte "Imatges literàries de la diversitat: ciutadania i identitat a través de l'educació literària i lectora (Projecte I+D de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports) Referència: GV/2015/050.

Introducció: l'educació literària del segle XXI

La lectura literària constitueix un dels eixos d'intervenció educativa més rellevants i estudiats des de l'inici d'aquest segle segon mil·lenni; la seua promoció i les competències necessàries per a l'aprenentatge lectoliterari (des d'una perspectiva interdisciplinària que considera tant la recepció com la producció textual) i també l'adquisició i el desenvolupament d'hàbits lectors a favor del plaer estètic (com a motor de l'educació literària i com a base per a l'aprofitament dels diferents nivells educatius), suposen aspectes prioritaris assumits per la comunitat educativa a hores d'ara.

Les ràpides transformacions a què es veu sotmesa la societat actual perfilen la necessitat d'una educació literària que forçosament ha de tindre en compte fenòmens com els constants canvis de referents per a la construcció de sentits culturals (Colomer, 2001), l'increment de propostes editorials, la influència d'Internet i les xarxes socials (Monar i Lluch, 2015; Rovira, 2015; Fajardo et al., 2016), les noves estructures familiars (Oltra i Pardo, 2013), i les conseqüències directes de la globalització. Una d'aquestes conseqüències s'associa a l'expansió dels moviments migratoris, els quals han originat mudaments substancials en la societat contemporània. El nostre entorn es modifica a un ritme trepidant i entre aquestes transformacions destaca, sobretot, el trànsit de les societats aparentment monoculturals cap a una societat conscientment multicultural. De fet, qualsevol intent volgut de definir i llegar societats culturalment homogènies a les futures generacions acaba resultant una fallàcia manifesta, sobretot, en els últims decennis del segle XX i principis del segle XXI a l'Estat espanyol, atés que els darrers estudis ens revelen com a característica definitiva l'eclosió de la diversitat cultural a casa nostra. El mapa educatiu valencià i espanyol reproduïx aquesta constant, poblat per la pluriculturalitat heterogènia que trobem a les aules dels diferents nivells d'ensenyament (Ballester i Ibarra, 2015, p. 163-165).

En aquest context, també existeixen veus que reivindiquen el paper dels clàssics en l'educació literària d'infants i joves (Cerrillo, 2010; Navarro, 2013; Caro, 2002, 2013, 2014) i també de futurs i futures mestres (Sotomayor, 2013). No obstant això, més enllà del reconeixement reverencial de figures i autors emblemàtics, normalment associats a la confecció de cànons literaris nacionals, en veritat, són pocs els estudis que se centren en el paper que poden jugar els clàssics medievals a casa nostra en aquest panorama, potser, a causa d'alguns prejudicis sobre l'època medieval, a hores d'ara degudament desmentits pels especialistes (Pernoud, 1977); o simplement per un desconeixement generalitzat de la nostra tradició literària, el qual sol explicar-se per les habilitats d'especialització filològica i històrica requerides sovint per a enfrontar-se a una lectura realment comprensiva dels textos amb l'ànim d'actualitzar-los i trobar el vincle significatiu entre aquestes obres i la societat actual¹.

¹ Es pot esmentar, en aquest sentit, algun volum iniciàtic amb propostes didàctiques de lectura de clàssics com Anselm Turmeda, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Joan Roís de Corella, i altres (Palomero, 1985); també alguna experiència interessant basada en la metodologia del treball per projectes sobre la figura de l'heroi medieval (Colomer et al. 1997); i certa inspiradora proposta d'actualització de la narrativa cavalleresca (Martines, 2003). Pel que fa als treballs sobre literatura medieval i gènere, resulta destacable la proposta de Bataller (2009). Cal tindre en compte, tanmateix, que les diferents edicions d'adaptacions i versions literàries d'obres medievals que durant les últimes dues dècades s'han anat publicant en català orientades a un públic infantil o juvenil, solen anar acompanyades de diferents propostes i guies didàctiques finals. A mode d'exemple, podem citar les diferents versions editades del *Tirant lo Blanch* (Capmany, 1990; Franco, 1990; Grifoll, 1990; Machirant, 1990; Navarro, 2005; Alapont, 2006; Torres, 2008; Palomero, 2014).

La formació de lectors literaris en la diversitat

Actualment, doncs, l'educació literària ha de donar resposta als reptes de la formació lectoliterària en una societat cada vegada més multicultural, hipermediàtica i canviant, en què els referents literaris es veuen sotmesos a la ràpida desaparició de l'escena cultural i, per tant, resulten difícilment compartibles pels discents; de fet, els referents més compartits pels lectors joves són, més tost, aquells que provenen de la televisió i la publicitat, les xarxes socials digitals, el cinema o el còmic.

La diversitat, en aquest context, transcendeix els límits de la migració, ja que representa un tret característic de tota comunitat i és inherent a les nostres societats postindustrials, construïdes històricament sobre diferents processos migratoris. El terme *diversitat* presenta, a més, diferents significats, atès que no solament al·ludeix a la llengua, la religió o la procedència, sinó també a variables com el sexe, l'edat, la classe social i, fins i tot, les diferències entre mitjà rural i urbà o l'estratificació social. Per la seua banda, Canto (2003, p. 100) postula que la "diversitat de l'ésser humà és complexa i múltiple", per la qual cosa la identitat procedeix de la pertinença de cadascun a diversos grups socials. Per a aquesta autora, la diversitat de les aules procedeix de la conjunció de diferents factors: diferències racials i pertinença a una cultura; pertinença a diferents tipus d'estructures familiars; diferències de gènere; pertinença a una classe social; opció religiosa o manca d'aquesta; i diferències quant a capacitats, actituds i destreses.

En l'actualitat, així, l'observació a les aules ens planteja una nova realitat a la qual respondre: la configuració d'un mosaic heterogeni marcat per la diversitat cultural. Al nostre país, la situació reitera les estadístiques manifestades en altres països europeus, ja que ens trobem amb alumnat provinent de diferents cultures, sobretot, de l'Àsia, l'Amèrica Central i del Sud, el nord de l'Àfrica i també d'altres territoris europeus (Ballester i Ibarra, 2015, p. 166). Atenent a aquesta realitat, el concepte de ciutadania, per tant, ha de concebre's necessàriament com a obert i inclusiu (Arnáiz i Escarbajal, 2012; Leiva, 2011). No obstant això, malgrat l'assumpció consensuada de la diversitat sociocultural com a element omnipresent de l'entorn contemporani, encara no se n'ha assumit, de manera general, un tractament decidit i veritable a les aules.

En aquest sentit, cal insistir en la relació entre lectura literària i la construcció de la identitat, de tal manera que el discurs literari ajude a explicar el món que envolta l'individu i les relacions humanes en un context sociocultural, en un exercici idoni de formació de ciutadans. Això passa per la inclusió de diferents llenguatges estètics, ja siguen mediàtics, musicals o audiovisuals en l'intertext del lector del segle XXI (Mendoza, 2001) i també per la selecció de lectures necessàriament plural des de la qual recórrer transversalment prejudicis lingüístics, culturals, polítics, socials i religiosos. D'aquesta manera, en el context existent, l'educació literària pot protagonitzar un paper essencial en la construcció del diàleg intercultural des d'un corpus de lectures necessàriament divers en tots els sentits del terme (Ibarra, 2007).

La importància d'un corpus obert, dinàmic i com més ampli millor ha sigut un aspecte ben valorat pels teòrics de l'educació literària i els estudis sobre el cànon escolar (Ballester, 1999; Mendoza, 2004; Cerrillo, 2013); així doncs, cal destacar que aquesta necessària pluralitat de textos també esdevé cabdal com a selecció de lectures que permeten el tractament de la diversitat cultural i els rols de gènere a les aules a través de la lectura literària. D'aquesta manera, el foment de l'hàbit lector, la recepció comprensiva i la producció de textos literaris, i, en definitiva, el plaer per la lectura, poden anar associats a la consciència multicultural en exercicis de socialització democràtica dels clàssics literaris, vinculats al desenvolupament competencial de l'alumnat (Caro Valverde, 2014).

Clàssics literaris: les reescriptures de la narrativa medieval

La multiplicitat dels textos a utilitzar a les aules, per tant, sembla ser l'única opció viable en un ensenyament que es vol adaptar als diferents contextos educatius i a la diversitat dels individus. L'ampliació progressiva dels textos susceptibles d'interessar als xiquets, xiquetes i adolescents forma part dels objectius de l'educació literària en l'etapa obligatòria (Colomer, 2010) i no pot defugir, d'aquesta manera, la inclusió dels clàssics literaris i, més concretament, les obres medievals.

Si recordem les observacions que fa, en terminologia genettiana, Sotomayor (2005), podem observar que la crítica sol considerar quatre tipus de clàssics literaris que, a manera d'hipotextos, han esdevingut certament productius al llarg de la història pel que fa a les adaptacions i versions consegüents: els contes clàssics de tradició oral; els clàssics de la literatura universal (referents simbòlics de les cultures nacionals); els clàssics de la novel·la d'aventures (Verne, Salgari, Stevenson, Dumas, Dickens...); i finalment, els clàssics de la literatura infantil i juvenil. Es justifiquen, així, aquestes adaptacions per la necessitat d'ajustar el text al nivell de competència literària d'uns receptors d'edat i circumstàncies distintes d'aquells a qui, en un principi, anava dirigit el text original.

No obstant això, si volguérem considerar alguns textos medievals com a categoria específica de clàssics igualment adaptables, trobaríem que no existeixen tantes reescriptures, si els comparem amb la resta dels quatre grups esmentats. En conseqüència, el desconeixement entre els lectors d'adaptacions, ja siguin infants i adolescents o adults, és major quan parlem d'obres medievals que quan ho fem, per exemple, dels contes populars o dels clàssics del gènere d'aventures.

En qualsevol cas, cal destacar que hi ha clàssics medievals que es relacionen intertextualment, gràcies a les seues característiques narratives, amb els quatre grups d'hipotextos que hem comentat. Alguns es troben clarament a l'origen remot de molts contes populars o s'hi vinculen a través de l'element meravellós (*La bella dorment del bosc*, per exemple, presenta una primera versió de principis del segle XIV, redactada en un provençal

catalanitzat: *Frare de joi e sor de plaser*²; i el motiu de la donzella adormida apareix també en el *Perceforest* o el *Blandín de Cornualla*); en ocasions, formen part dels clàssics considerats universals i molts han sigut inclosos en el cànon literari de diferents cultures nacionals (*Tirant lo Blanch*, *La Celestina*, la *Divina Comèdia*, els *Contes de Canterbury*, *El llibre de la rosa*...); presenten sovint característiques del gènere d'aventures (*Els viatges de Marco Polo*, *La qüesta del Sant Grasal*, *Curial i Güelfa*); i cal tindre en compte que han inspirat, en més d'una ocasió, diversos clàssics infantils i juvenils (com *Robin Hood*, *El senyor dels anells*, les *Cròniques de Nàrnia*).

Trobem, en aquest sentit, una sèrie de beneficis inequívocs si el docent, en el seu paper de mediador, orientador i dinamitzador, planteja recuperar els clàssics medievals a les aules i fomentar-ne la lectura, sempre que —cal recordar-ho— es faça servir una adaptació adequada a l'edat dels discents (Postigo, 2002) i s'hi aplique la metodologia més pertinent. Així, els textos narratius medievals faciliten l'adquisició de lèxic i afavoreixen la consciència de la diacronia lingüística; d'altra banda, alguns recursos retòrics o els girs del llenguatge que resulten estranys i divertits a l'alumnat possibiliten l'enfocament lúdic de la lectura (sobretot, en versions teatrals); serveixen per a fomentar la producció textual partint d'exemples de la tradició literària: els clàssics medievals són models per reflexionar i escriure sobre temàtiques universals com l'amor, la mort, l'humor, l'amistat, el poder, l'aventura, la guerra, la traïció, el bé i el mal, etc.; ofereixen la possibilitat de debatre sobre la complexitat dels personatges, les seues motivacions, desigs, pors, etc.; i afavoreixen la consciència de la condició perdurable de la literatura com a font de plaer i d'aprenentatge.

Metodologies: rutes i tertúlies

Partint de l'adequació d'un necessari pluralisme metodològic en l'ensenyament de la literatura que afavorisca el desenvolupament de la competència literària i fomenti l'hàbit lector (Ballester, 1999; Ballester i Ibarra, 2009), els projectes de treball cooperatiu (Caro, 2014), i també les rutes i les tertúlies literàries apareixen, des de fa uns anys, com a propostes que garanteixen l'encontre significatiu entre la societat del segle XXI i els clàssics literaris.

En les rutes literàries s'enforteix el vincle entre literatura, territori i patrimoni. D'aquesta manera, s'atén a les dimensions reals del fet literari, als contextos no solament acadèmics sinó reals i propers a l'entorn de l'estudiant, i també a la diversitat dels espais d'aprenentatge. En aquest sentit, les rutes literàries suposen un instrument molt interessant per convertir la literatura en eix vertebrador d'altres aprenentatges, ja que permeten treballar diverses matèries en un sol projecte i contemplen de forma significativa la dimensió geogràfica dels textos literaris. Les rutes són, així, un recurs transversal que esdevé cada vegada més habitual en els diferents àmbits educatius, i s'ha demostrat útil també en

² Es pot consultar l'edició de Pacheco (1983).

l'àmbit universitari (Bataller, 2010, 2011; Bataller i Gassó, 2014). A més, les rutes ajuden a la mobilització de sabers, impliquen activitats des d'un enfocament comunicatiu i contribueixen a desenvolupar les dimensions social i cultural de la literatura; d'aquesta manera, augmenten la motivació dels estudiants i contribueixen a un aprenentatge significatiu de les obres literàries, tant les considerades clàssiques com les contemporànies.

Pel que fa a la llarga tradició de les tertúlies literàries, ressorgides al si de les comunitats d'aprenentatge (Elboj et al., 2002; Flecha, 2009), cal dir que han despertat darrerament un gran interès entre els docents i els formadors de docents. Basades en els principis de l'aprenentatge dialògic, les tertúlies constitueixen una pràctica pedagògica alternativa o complementària al comentari de text tradicional o l'estudi historicista de les obres, i es basen en la lectura directa dels textos acompanyada per la realització d'observacions interpretatives en un marc de discussió col·lectiva, on s'incideix en l'anàlisi reflexiva i la correlació amb els intertextos dels participants. S'hi fa especial èmfasi en la recerca i anàlisi de la formulació d'hipòtesis per a tractar en grup els problemes de comprensió i interpretació implicats en la lectura individual de les obres, alhora que es fomenta el sentiment de pertinença a la col·lectivitat social i la igualtat en la participació, ja que s'accepten les diferents interpretacions proposades per tots els participants sense distinció.

Selecció de lectures medievals per a la diversitat

Per a dur a la pràctica qualsevol d'aquestes o altres metodologies, pel que fa als clàssics medievals, no hem d'oblidar que existeix, actualment, un cert ventall de recursos didàctics que permeten la lectura comprensiva de les obres i fan front, des d'una clara voluntat divulgativa, a la dificultat del llenguatge i la distància cultural dels textos originals: àlbums il·lustrats, còmics, versions teatrals, pel·lícules, videojocs, recopilacions musicals, traduccions, resums didàctics, edicions online, antologies, etc., es troben a l'abast tant del docent interessat com dels lectors curiosos en fases primeres de formació literària. Tanmateix, a casa nostra, la majoria de vegades, es tracta de reescriptures de relats de cavalleria i la matèria de Bretanya, dels grans clàssics del segle XV valencià, o d'aquells textos narratius de l'àmbit europeu fàcilment classificables dins del gènere d'aventures, en què la diversitat cultural i el paper de la dona no són, precisament, la temàtica central de les obres.

És per això que volem plantejar una selecció oberta i mudable de lectures medievals que puguin servir per a treballar a les aules la diversitat cultural i els rols de gènere, bé des del codi de la paròdia medieval o des del marc d'algunes narracions de temàtica amorosa i cavalleresca. Aquest corpus fragmentari inclouria obres com els *lais* de Maria de França, alguns *fabliaux* i facècies, alguns dels relats dels *Canterbury Tales* de Chaucer, certes peces del *Novellino* i del *Decameró*, els capítols centrats al voltant dels personatges femenins del *Tirant lo Blanch* i el *Curial e Güelfa*, i també episodis d'obres com el *Blandín de Cornualla* i l'anònim *Aucassin et Nicolette*. Per raons d'espai, amb l'objectiu d'exemplificar algunes possibilitats didàctiques d'aquest corpus, ens centrarem sols en el comentari succint de dos casos concrets, ambdós sotmesos a una profusa tradició de reescriptures.

El primer cas és el *chantefable* anònim *Aucassin et Nicolette*, conservat en un únic manuscrit del segle XIII (Dufournet, 1984) i tradicionalment definit com una paròdia de bona part dels gèneres literaris medievals i, especialment, de la narrativa cortesa. Al llarg de la narració hi ha certs temes i tòpics literaris, com el servei d'amor, que són burlats mitjançant la inversió de codis, mecanisme bàsic de la paròdia medieval (Bayless, 1996). El protagonista masculí, Aucassin, fill d'un noble cristià, no s'ajusta al codi de comportament cavalleresc que implicava el gènere èpic. La veritable heroïna, la jove Nicolette, captiva sarraïna, representa el símbol de màxima alteritat en l'obra, la qual anirà patint un procés de masculinització progressiu amb què supleix totes les mancances que el seu estimat presenta, adoptant el rol proactiu i aventurer dels cavallers. Com diu García Pradas (2003), ens trobem davant d'un paper femení transgressor per a la mentalitat de l'època, la qual no pot literaturitzar aquest personatge d'una altra manera que no siga de forma paròdica. És Nicolette qui escapa ella sola de la torre en què el compte de Beaucaire, pare d'Aucassin, l'ha tancada, mentre el seu enamorat es plany irresolut, atrapat en una sèrie de valors tradicionalment acceptats com a femenins; és ella qui fuig al bosc i qui plantejarà la fugida amb Aucassin i el posterior retorn d'incògnit a la cort, després de patir un naufragi que durà els protagonistes al regne imaginari de Torelore, on el rei és qui roman a la cambra del castell i la reina és qui lluita amb l'exèrcit.

El segon cas, el trobem en el conte de la Comare de Bath, inserit en els famosos *Contes de Canterbury* de Geoffrey Chaucer (s. XIV), inspirat en la tradició celta i la sàtira llatina (Guardia, 2001, p. 223). Durant el pelegrinatge a la catedral de Canterbury, la Vídua de Bath relata una història ambientada en la llegendària cort del rei Artús: un bon dia, un cavaller es troba una donzella al camp i la viola; a causa d'aquest ultratge, el rei el condemna a mort però la reina Ginebra hi intercedeix plantejant-li un desafiament a manera de *queste* per a salvar la vida: el cavaller disposarà d'un any i un dia per esbrinar què és el que realment volen les dones. El cavaller mamprén un viatge amb aquest objectiu però, davant de les múltiples i contradictòries respostes que va trobant en el seu camí, acaba descoratjat fins que, l'últim dia, troba una dona vella i deforme que li fa jurar que es casarà amb ella a canvi de la resposta que necessita. El cavaller no té més remei que acceptar la proposició de l'anciana, torna al palau i es salva donant solució a la incògnita: les dones volen tindre la llibertat de prendre les seues pròpies decisions. La nit de noces, el cavaller, resignat i avergonyit d'haver contret matrimoni amb una dona lletja i decrepita, troba a la cambra una jove bellíssima de llargs cabells daurats. És la vella bruixa, qui li planteja la disjuntiva de ser l'espós d'una vella de dia i una bella de nit, o a l'inrevés: presumir de la bellesa de la seua muller durant el dia però gitar-se de nits amb una anciana. El cavaller, dubtós, deixa que siga ella mateixa qui prenga lliurement la resolució que preferisca i, en agraïment a l'única resposta vàlida, la dona roman jove i formosa per sempre.³

³ Pel que fa a *Aucassin i Nicolette*, el docent interessat pot trobar una adaptació d'aquesta història d'inversió de rols de gènere en l'antologia de Mirande (2002) i una magnífica versió teatral en format d'àlbum il·lustrat realitzada en francès per Hinglais i Schamp (2010). Els *Contes de Canterbury*, a més de diferents versions cinematogràfiques (la més famosa, la de Pasolini) i les edicions crítiques més difoses de Mann (2005) i Guardia (2001), presenta una adaptació juvenil a càrrec de McCaughrean amb versió catalana (Jaumà i Curbet, 2000) i, entre moltes altres edicions, una altra traducció a càrrec de Castelló (2002); existeix també, amb títol qüestionable, un llibre il·lustrat per a infants basat en el conte de la Comare de Bath (Álvarez i Arbat, 2007).

A tall de conclusió

En la línia de reivindicació dels clàssics, per tant, trobem la possibilitat d'associar l'hàbit lector i el gust per la narrativa medieval, no sols a temàtiques o valors universals com l'amor, el desamor, la mort, l'amistat, la guerra o l'aventura, etc., sinó també amb la diversitat cultural i els rols de gènere. En definitiva, ensenyar a llegir i estimar els clàssics a les aules a través de cert pluralisme metodològic; trobar les adaptacions o versions més adequades per a la formació del lector literari del segle XXI; discutir els textos col·lectivament i realitzar exercicis de comprensió i producció textual afavorint la creativitat vinculada als interessos i inquietuds de l'alumnat, esdevé, tot plegat, una bona forma d'ajustar les obres clàssiques —i com a tals, molts textos d'origen medieval— al paradigma de mediació que conviden a realitzar en la pràctica docent les formulacions teòriques de l'educació literària.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALAPONT, PASQUAL (2006). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- ÁLVAREZ, LUZ I ARBAT, CARLES (2007). *Pero, ¿qué es lo que quieren las mujeres?*. León: Everest.
- ARNÁIZ, PILAR I ESCARBAJAL, ANDRÉS (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24, 83-106.
- BALLESTER, JOSEP (1999, 2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- BALLESTER, JOSEP I IBARRA, NOELIA (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 25-36.
- BALLESTER, JOSEP I IBARRA, NOELIA (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27 (2), 161-183.
- BATALLER, ALEXANDRE (2009). De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3º de la ESO. En Francisco Gutiérrez et al. (ed.) *Lengua, literatura y género: X Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1042-1065). Jaén: Universidad de Jaén.
- BATALLER, ALEXANDRE (2010). *Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris*. *CiDd*. II Congrés internacional de Didàctiques. Universitat de Girona. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu//handle/10256/2992>
- BATALLER, ALEXANDRE (2011). Geografies literàries. *Futura*, 22, 32-35.
- BATALLER, ALEXANDRE I GASSÓ HÈCTOR (ed.) (2014). *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BAYLESS, MARTHA (1996). *The Medieval Parody*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CANTO, A. C. (2003) Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad. En María Victoria Reyzábal (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 97-109). Madrid: Consejería de Educación.

- CAPMANY, MARIA AURÈLIA (1990). *Tirant lo Blanc*. València: Tres i Quatre.
- CARO, MARÍA TERESA. (2002). La creatividad abductiva o el amor a los clásicos En *El libro te hace libre: actas de las Jornadas de Animación a la Lectura y la Escritura* (pp. 29-33). Lorca: Centro de Profesores y Recursos de Lorca,
- CARO, MARÍA TERESA i GONZÁLEZ, MARÍA (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 89-106.
- CARO, MARÍA TERESA (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias, *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), 31-50.
- CASTELLÓ, JOAN (2002). *Contes de Canterbury*. València: Tres i Quatre.
- CERRILLO, PEDRO C. (2010): "Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios" (pp. 85-104). En Gemma Lluch (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.,
- CERRILLO, PEDRO C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII, 17-31.
- COLOMER, TERESA et al. (1997). L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, 47-59.
- COLOMER, TERESA (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Any 22, 4, 2-19.
- COLOMER, TERESA (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DUFURNET, JEAN (ed.) (1984). *Aucassin et Nicolette*. Flammarion: París.
- ELBOJ, CARMEN et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FRANCO, JOSEP (1990). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- FAJARDO, I., VILLALTA, E., SALMERÓN, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital, *Anales de Psicología*, 32 (1), 89-97.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.
- GARCÍA PRADAS, RAMÓN (2003). *Aucassin et Nicolette* o la inversión en el rol de géneros. *EPOS*, Vol. XIX, 151-164.
- GRIFOLL, ISABEL (1990). *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Teide.
- GUARDIA, PEDRO (2001). *Cuentos de Canterbury*. Madrid: Cátedra.
- HINGLAIS, SYLVAINÉ i SCHAMP, TOM (2010). *Le fabuleux amour d'Aucassin & Nicolette*. Paris: Albin Michel Jeunese.
- IBARRA, NOELIA (2007). "¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea", *Primeras Noticias*, 224, 21-29.
- JAUMÀ, JOSEP M. i CURBET, JOAN (trad.)(2000). *Contes de Canterbury*. Barcelona: Vicens Vives.
- LEIVA, J. J. (2011) La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4 (7), 43-56.
- MANN, JILL (2005). *Geoffrey Chaucer. The Canterbury Tales*. London: Penguin Books.
- MACHIRANT, FRANCESC (1990). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- MARTINES, VICENT (2003). "Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians (la *Queste del saint graal* i el *Tirant lo Blanch*)", en V. Martines (ed.) *Llengua, societat i ensenyament Volum III*, 5-37. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- MENDOZA, ANTONIO (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, ANTONIO (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MIRANDE, JACQUELINE (2002). *Cuentos y leyendas de la Edad Media*. Madrid: Anaya.

- MONAR, MAITE i LLUCH, GEMMA (2015). La investigació sobre la promoció de la lectura en la 2.o. Anàlisi de casos, *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 59, 99-119.
- NAVARRO, ROSA (2005) *Tirant lo Blanc contat als infants*. València: Marjal.
- NAVARRO, ROSA (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia*, Vol. XVIII, 63-75.
- OLTRA, MIQUEL ÀNGEL i PARDO, R. M.(2013). Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana. En CANCELAS, L. P. et al. (coord.). Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI. Granada: GEU Editorial.
- PACHECO, ANTONI (1983). *Blandín de Cornualla i altres narracions en vers dels segles XIV i XV*. Barcelona: edicions 62.
- PALOMERO, JOSEP (1985). *Guia didàctica d'Ausiàs March i altres poetes (XV, XVI) musicats per Raimon*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- PALOMERO, JOSEP (2014) *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.
- PERNOUD, RÉGINE (1977). *Pour en finir avec le Moyen Age*. París: Seuil.
- POSTIGO, ROSA M^a (2002). La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions. En Teresa Colomer (Ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 171-182). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ROVIRA, JOSÉ (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.o, *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 106-122.
- SOTOMAYOR, M^a VICTORIA. (2005). "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias". *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 217-238.
- SOTOMAYOR, M^a VICTORIA (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *SEDLL, Lenguaje y Textos*, 38, pp. 29-35.
- TORRES, ISABEL (2008) *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Vicens Vives.

Procesos anormales como medio de creación inconsciente

Dra. Imma Mengual Pérez

Departamento de Artes
Universidad Miguel Hernández de Elche
imengual@umh.es

Dra. M.ª José Zanón Cuenca

Departamento de Artes
Universidad Miguel Hernández de Elche
mj.zanon@umh.es

RESUMEN

El presente estudio, realiza un acercamiento al hecho creativo *anormal* [fuera de norma] como forma de creación inducida en un ejercicio de apropiación de los recursos expresivos en pro del mensaje inconsciente.

En nuestra investigación, pretendemos conmutar las funciones de los hemisferios priorizando el uso del creativo (el hemisferio derecho) dejando al hemisferio izquierdo en *stand-by*, es decir, en modo latente; ese hemisferio que constantemente nos dicta las normas, nos dice qué está bien y qué está mal, qué somos y qué no somos, y qué podemos y qué no podemos hacer. Y entramos en un estado paralelo de conciencia parecido al conseguido mediante la meditación, al ayuno, las drogas o el alcohol. Cuando lo conseguimos, nos sentimos *uno* con nuestro proyecto creativo, aunque sea momentáneamente porque es cuestión de práctica: el lápiz, el papel y el sujeto son una misma cosa.

Nos proponemos propiciar la expresión espontánea sin que medie premeditación, el pensamiento ni la razón. Es lo que nos cuestionamos para conseguir llegar a una forma de creación que nos acerque a un método.

El resultado se ha aplicado en la generación de obra plástica –artefactos– y en su didáctica a un público objetivo muy diverso tanto entre estudiantes universitarios de todos los niveles como entre sujetos sin formación artística previa, obteniendo resultados que confirman el proceso anormal inducido como método.

Palabras clave (Descriptores): Norma, creación, inducción, creatividad, inconsciente, artefacto

[...] hay quienes tienen que inventar su propia manera de vivir en el mundo inventando las propias herramientas. Más que la vía expresiva, es la vía del hacer, es una vía de sublimación de las pulsiones.

Sagrario García. Psicoanalista

Introducción

Poner fronteras a la creación es algo casi tan absurdo como lo son las otras, las fronteras geográficas.

Sabemos que toda nomenclatura es una dictadura y desde nuestra práctica escultórica e investigadora, hemos aprendido a transitar los espacios de la creación fértiles, permeables y nada estancos.

Nos atrevemos a decir que siempre ha sido una cuestión de *hic et nunc*, es decir, de *aquí y ahora*. Pues la norma que deben seguir las personas o a la que se deben ajustar conductas, tareas, actividades, etc., y por consiguiente la *normalidad* y la *anormalidad*, ha ido cambiando sus referentes a lo largo del tiempo (VÁSQUEZ ROCCA, A., 2006)¹.

En cada momento de la historia, un modelo se impone a los demás y representa el mundo social, político o cultural. De este modelo devienen valores y normas que la sociedad acata, o al menos, debe acatar y que define las relaciones entre las personas.

¹ El mito teológico de la herejía fue reemplazado por el mito científico de la enfermedad mental, la persecución de brujas y herejes, por la persecución de pacientes mentales y drogadictos.



Fig. I. Stelarc. *Extra ear* [2006]

Una vez fijadas las normas, la propia sociedad plantea también, la defensa contra todo aquel que las infrinja. Todo aquel que pone en duda el sistema, es excluido, estigmatizado, perseguido y, si se puede, eliminado en caso de crisis social (el s. XX nos ha ofrecido sobrados casos).



Fig. II. Discapacitados psíquicos judíos en el campo de concentración de Buchenwald

La *anormalidad*, aquello que no se ajusta a norma, ha pasado de ser un peligro penado, apartado y/o eliminado en muchos casos (como en el caso de brujas, herejes, enfermos, delincuentes, prostitutas, homosexuales y otros), a ser hoy en día, en algunos casos, una oportunidad comercial y artística.

La evolución en la creación *anormal*, entendida ésta como aquella producida por seres

—artistas o no— fuera de norma, ha corrido pareja a la sociedad, el conocimiento, la política, los avances técnicos o la estética. Como siempre ocurre con el arte.



Fig. III. Cindy Sherman. *Sin título* [2000]

Mínimas han sido, las diferencias reales y formales entre la creación *normal* y la creación *anormal* que hemos ido descubriendo en nuestro proceso de investigación y que ha desembocado en un trabajo de campo algunos de cuyos ejemplos expondremos en este artículo.



Fig. IV. Fotografías de la colección de la psicótica norteamericana Lee Godie [hacia 1990].

Esos modos de ver diferentes, que en muchas ocasiones el *Art Brut* ha hecho suyos, nos han llamado siempre la atención, sobre todo los seres con patologías o no, que han focalizado en la expresión plástica, dando como resultado *artefactos*² originales que ya, desde el s. XIX, maravillaron a esos médicos cultos que supieron descubrirlos, aunque sólo fuera para aventurar un diagnóstico mental.

Aproximarnos a ese estado *anormal* y alinearnos con él para crear inconscientemente, *anormalmente*; seleccionando desde ese lugar, ideas y conceptos, que nos conduzcan a la creación. Y luego, a partir de ese acto espontáneo, seguir descubriendo aquello valioso que nos permite continuar con cuanto nuestro criterio como creadores, nos hace descubrir como válido, ya sea como punto de partida creativo o como obra definitiva.

Nos proponemos propiciar la expresión espontánea inconsciente sin que medie premeditación, el pensamiento ni la razón. Es lo que nos cuestionamos para conseguir llegar a una forma de creación que nos acerque a un método.

Adentrándonos en el proceso

Durante el proceso de la investigación, cayó en nuestras manos un interesante estudio que señalaba que la inducción a la hora de crear, no sólo nos afecta a las personas.

² Del lat. *arte factum*: hecho con arte (Fuente DRAE) El término artefacto es más global, así que proponemos ampliar el concepto de arte denominando así al producto de la creación artística.

La investigación a la que nos referimos tuvo lugar en el año 1995, cuando la NASA probó la influencia de las drogas psicoactivas en el diseño de las telarañas³ siguiendo un estudio de hacía más de tres décadas sobre drogas y sus efectos en animales, realizado por científicos del *Marshall Space Center* que probaron distintas sustancias estupefacientes en arañas para ver cómo resistían a la toxicidad de estos químicos⁴.

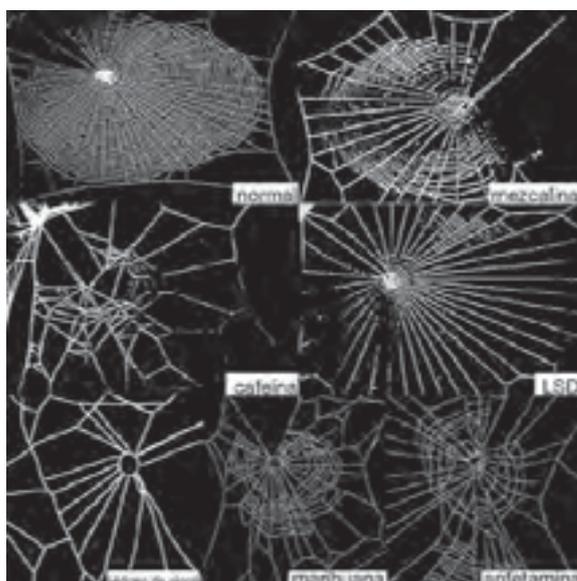


Fig. V. Telarañas construidas bajo los efectos de sustancias estupefacientes

Estas muestras de alteración de las capacidades conscientes en animales, nos dan la clave para pensar que también nosotros podemos inducir en sujetos *normales* un estado alterado con una finalidad creativa. Ya veremos cómo.

Durante las clases teóricas que impartimos a los alumnos de grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

advertimos sobre todo en los primeros cursos, que en general a todos les resulta tarea compleja la concentración-introspección y el dejarse llevar, soltarse para poder crear libremente. Una y otra vez, los alumnos utilizan especialmente la razón en las tareas creativas iniciales, encontrando limitaciones importantes: *Yo no puedo, yo no sé, yo no soy capaz, yo no soy creativo*, etc.

El hemisferio derecho es quien se ocupa de crear, de dibujar, de dar forma a una idea y para ello, el cerebro conmuta sus funciones para que sea este hemisferio quien funcione principalmente. Ello produce conscientemente un estado alterado que nos conecta con lo que hacemos y nos limita otras funciones como el uso de palabras o la comprensión oral, es decir, el procesamiento verbal y analítico (tarea del hemisferio izquierdo). O dicho en otras palabras, un ejercicio de introspección con la obra y de desconexión con la lógica.

En nuestra investigación, pretendemos conmutar las funciones de los hemisferios priorizando el uso del creativo (el hemisferio derecho) dejando al hemisferio izquierdo en *stand-by*, en modo latente; ese hemisferio que constantemente nos dicta las normas, nos dice qué está bien y qué está mal, y qué podemos y qué no podemos o somos capaces de hacer. Y entramos en un estado paralelo de conciencia parecido al conseguido mediante la meditación, al ayuno, las drogas o el alcohol. Y cuando lo conseguimos, nos sentimos *uno* con nuestro trabajo, aunque sea momentáneamente porque es cuestión de práctica: el lápiz, el papel y el sujeto son una misma cosa.

3 Teniendo en cuenta que el diseño de la telaraña varía según la especie concreta.

4 CONNOR, S. *Results of experiments with Spiders and Drugs* [artículo en línea] <http://www.kscience.co.uk/resources/ks3/drugs/spider_experiments.htm> [Fecha de consulta: 09/11/2015].



Fig.VI. Henri Michaux. Sin título [1947-1948]

Véase la obra del artista belga Henri Michaux [1899-1984] quien consumió y experimentó con drogas y sustancias alucinógenas que provocan estados alterados de conciencia, que afectan a la percepción produciendo alucinaciones y variando la noción de la propia identidad.

El artista pretendía propiciar la incertidumbre, la angustia y descoordinación que favorecen la creatividad a fin de autoinducirse un estado delirante, similar al que sufren los sujetos psicóticos y que los surrealistas sublimaron, aunque sin saber muy bien cómo afectan estas experiencias al proceso creativo. De estos experimentos el artista

parió poemas y dibujos nerviosos, de redes, de *horror vacui*⁵.

Aunque para los neurocientíficos, la creatividad no se limita a la división entre los hemisferios cerebrales, y se piensa que la creatividad implica numerosos procesos cognitivos, vías neuronales y emociones, con todo, está claro que no disponemos de una visión completa que explique el funcionamiento de una mente imaginativa.

La creatividad no tiene sólo que ver con el uso de uno u otro hemisferio cerebral sino de la selectiva unión y creación de redes entre el todo cerebral de un individuo concreto. No actuamos todos exactamente igual ante el mismo estímulo.

Variables A Priori

El siglo XXI nace, por un lado como observador de un intento de poner en valor el *Arte Otro*, como arte de minoría, de la diferencia; y por otro lado, de normalizador de este arte que necesita ser considerado arte, pura y simplemente.

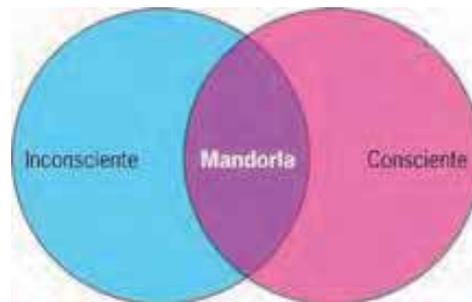


Fig.VII. Mandorla creativa

⁵ La expresión *horror vacui* tiene su origen en la iglesia cristiana occidental. Dios no pudo dejar ningún lugar sin un sentido por tanto el vacío sería un error de Dios y Dios no comete errores, por tanto no se acepta. Entre nosotros el miedo al vacío es síntoma de neurosis y/o psicosis pero en Oriente, el vacío es la vida de donde sale todo; si no lo hubiera no habría creaciones. El *horror vacui* es característico en la expresión plástica de sujetos esquizoides.

En un mundo globalizado cabe cualquier diferencia; así los opuestos y todo lo intermedio, forman parte del mismo todo. El artista sano trabaja desde un **lugar intermedio** entre el inconsciente y el consciente, una intersección entre ambos estados mentales y hemisferios, que denominaremos la *mandorla*. La forma y tamaño de cada mandorla varía según el sujeto creador.

María Córdor, en su artículo *Arte, Locura y Margivagancia* (CÓNDOR, M., 2012), refiriéndose al trabajo del famoso psiquiatra alemán Hans Prinzhorn, autor del libro que inspiró a dadaístas y surrealistas (PRINZHORN, H., 1922), escribe:

“Las obras de los internos son intentos de configuración. El fundamento psicológico de la configuración es la necesidad general de expresarse, y su finalidad, es dar cuerpo a lo psíquico y tender puentes del yo al tú”.

En la experimentación realizada por nosotros durante la investigación, se ha inducido al alumno estados alterados que han propiciado un **fluir** creativo, no siempre feliz.

El psicólogo croata experto en creatividad y felicidad Mihály Csíkszentmihályi, ha definido el concepto de *Flow* (CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., 2000) o *fluir* como un estado en el que se alinea toda la atención del individuo para su placer y disfrute; y es cuando el tiempo vuela y las ideas, pensamientos y acciones fluyen aprovechando todo el conocimiento, la inventiva y la destreza de manera casi automática, intuitiva, generando un estado de enorme satisfacción.

Una vez terminado un proyecto concreto el sujeto ya está pensando en otro proyecto para ser feliz. El proceso es básicamente el mismo que el del consumismo: un estado

de ansiedad permanente, un estado de locura controlada.

Los creativos se arriesgan al igual que hacen los sujetos *anormales* a quienes su *anormalidad* les lleva a asumir riesgos pues su malestar habitual no les recompensa y en cambio, crear de manera compulsiva les aporta algo de paz y orden a su caos. La creatividad está muy relacionada con la salud, entendida ésta como un estado de bienestar físico, psicológico y social.

La creatividad supone crear algo nuevo y esa es la base del disfrute en el *fluir*. Un estado de concentración intenso, casi automático, sin esfuerzo: *fluir* = *placer*.

Nosotros, al concepto *Flow* añadiríamos el concepto de **ritmo**: los movimientos de rotación y traslación de la tierra tienen su ritmo para que los días y las estaciones se sucedan. La tierra y los animales, nos movemos según un ritmo adecuado que la postmodernidad se ha empeñado en alterar. Y es ese ritmo, el que debemos recuperar para seguir con nuestro trabajo creativo de introspección, interiorización, concentración o como se quiera llamar; dedicando a cada proyecto *su tiempo*.

Existe una máxima en kárate que de alguna manera aúna los conceptos de *fluir* y *ritmo* en nuestro provecho: ante un ataque, nunca hay que bloquearlo sino *fluir* con el golpe y seguirlo, seguir su ritmo, evitando el contacto con nosotros y desbordando al contrario.

A este *pack* creativo que conforman la creación desde la *mandorla*, propiciando el *fluir* y el *ritmo*, incorporaríamos el **azar**, que ha sido en la historia de la ciencia quien ha propiciado un gran número de descubrimientos atribuidos a la suerte,

aunque como decía el químico francés Louis Pasteur [1822-1895], *el azar sólo beneficia a las mentes preparadas*.

Detectar y ver estos sucesos aparentemente fortuitos que al final parezca ser resultado de un proceso de encadenamiento lógico, nos llevará a descubrir que en el azar hay oculto un cierto potencial de creatividad. Por tanto, como confirma el ingeniero Saiz Segarra, *'jugar con el azar' puede potenciar la búsqueda de ideas* (SAIZ SEGARRA, M.A. 2005).

La concentración, la interiorización, el sentir, el fluir, el observar el ritmo y *saber ver* en el azar, están muy alejados de lo que se nos ha enseñado, de lo que nos permitimos, de ese crear desde el plexo solar⁶.

Reflexión deductiva a modo de conclusión inductora de la creación

El cerebro es un órgano que utilizamos en su totalidad, así lo demuestran las tecnologías de neuroimagen como la resonancia magnética, que muestra en una pantalla la actividad de las distintas áreas del cerebro cuando un sujeto realiza una determinada tarea o incluso estando en reposo.

El mito de que usamos el diez por ciento de nuestro cerebro es absolutamente falso. La clave es la organización del cerebro, es decir, cómo cada sujeto le saca mayor provecho.

⁶ En el plexo solar se encuentra, según el hinduismo uno de los seis centros de energía o chakras distribuidos en el cuerpo humano, asociados a funciones que afectan a órganos concretos. Las funciones del chakra Manpura al que nos referimos, se ocupa de las funciones de la mente, del poder, el control, la propia libertad.

Sin embargo, la cultura antropocentrista de la sociedad occidental racional ha primado el funcionamiento del hemisferio izquierdo, despreciando la intuición y la emoción, por cuestiones de eficiencia, obediencia, especialización y otras, es decir, el tándem control-poder.

Aunque somos conocedores de la importancia de la totalidad frente a la parcialidad en el uso de los recursos biológicos y psicológicos, nos propusimos formular una serie de principios básicos y ejercicios que propiciaran-potenciaran la libre creación entre los sujetos participantes, independientemente de la capacidad artística individual y tomando como referencia el efecto rebote positivo que tiene la patología mental en el trabajo artístico de los psicóticos. Parte de ellos no se han expresado plásticamente hasta el diagnóstico, tras el cual y sin experiencia previa, suelen crear obsesivamente llegando a altos niveles de calidad artística, por la intensidad con que se expresan.

La premisa de partida es la de utilizar las funciones especiales del hemisferio derecho del cerebro (el creativo), bloqueando la puesta en marcha del hemisferio izquierdo (el racional) o, mejor dicho, manteniéndolo entretenido con otras tareas más afines a sus funciones. En pocas palabras, es como entrar en un elevado estado de concentración en el que otros *modos de ver* son, inesperadamente posibles y que nos acercan a un *crear psicótico*.

Los ejercicios experimentales fueron ideados expresamente y puestos en práctica en sendos cursos denominados, *Inducción creativa desde la anormalidad*, que se impartieron en la facultad de Bellas Artes de Altea [UMH] durante el mes de junio de 2013 y junio de 2015.

Hemos utilizado un método empírico-analítico de experimentación en lateralización cerebral con el que hemos obtenido innegables resultados, tanto entre estudiantes de bellas artes de todos los niveles (grado y máster) como entre sujetos sin formación artística previa, que posibilitan la creación real y efectivamente.

Conseguimos propiciar un estado alterado por el que los participantes al curso se concentraron y sumergieron en estadios subjetivos y profundos de creación a través del sonido y la luz.

El oído, además del olfato, es un sentido que tiene la virtud de desplazarnos en nuestra línea de tiempo vital y hacernos asociar nuestra memoria a emociones vividas. Por ello, seleccionamos sonidos que produjeran una respuesta emocional potente e inmediata en los sujetos participantes y los mezclamos hasta crear un bucle interminable que fuera la *música* de fondo de cada una de las sesiones de nuestro curso.



Fig. VIII. Joven experimentando con drogas auditivas [2012]

El creciente desarrollo de la neurociencia ha permitido darle otros usos al conocimiento cerebral y en estudios recientes hemos podido descubrir potentes drogas auditivas: archivos sonoros transferibles y descargables que estimulan la región intermedia del cerebro, donde se controlan las emociones humanas, y puede provocar emotividad, relajación, o una exagerada estimulación [...] Al accionar en ese sector *pueden disparar*

una liberación desequilibrada de neurotransmisores de manera similar a como lo hacen varias drogas duras (FERNÁNDEZ, T. 2012) del tipo: heroína, LSD, cocaína, marihuana, éxtasis, opio o morfina.

Otro elemento que manejamos en la inducción, ha sido la luz. La escasez de luz o su falta, precipitan la introspección y concentración, así que ajustamos su intensidad a cada ejercicio concreto.

Entre otros trabajos, el del artista Santiago Sierra, nos aportó importante información a través de la pieza *Lucía n.º 03* [2014] mediante la cual experimenta, entre presidiarios de una cárcel de Viena, con luces estroboscópicas de diferente intensidad y forma, que generan patrones de ondas encefalográficas, posibilitando experiencias trascendentales que no podrían ocurrir sino en situaciones extremas como de proximidad de la muerte o consumo de drogas enteogénicas⁷.

Con todo lo expuesto, la disposición de los sonidos y ejercicios generados *ex profeso* para el curso, fueron estudiados para acometerlos según un ritmo zig-zagueante y paulatino que combinaba sentimientos que iban desde el recogimiento hasta el temor/desperación.

En definitiva, hemos propiciado un estado que ha puesto contra las cuerdas a los participantes para que sólo (¿sólo?) puedan salir del atolladero al que les inducimos, a partir de lo que mejor saben hacer: la creación de *artefactos*. Igual que hacen aquellos sujetos con patología mental que eligen la expresión plástica como medio.

⁷ Sustancias vegetales con propiedades psicotrópicas utilizadas en contextos espirituales, religiosos, ritualísticos y chamánicos además de recreativos, lúdicos o médicos.

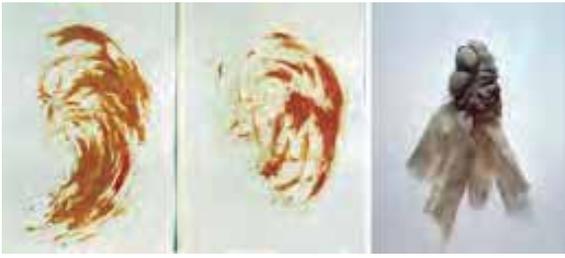


Fig. IX. Ejercicios de mancha (pintura acrílica y papel) [2015] y Artefacto rápido (Tela y alambre) [2013].

Y así, bajo la presión a la que les hemos sometido, simplemente no sean capaces de pensar si hacen o no arte, si usan este o este otro soporte, con esta u otra técnica. Y que, sólo luego, al acabar, su *modo de ver* sea el adecuado para poder seleccionar y aprovechar lo creado durante la sesión, como obra definitiva o como oportunidad a partir de la cual, generar obra.

Si queremos ver y hacer ver lo que hay a este y otro lado del marco normativo, tendremos que mirar de otra manera, como si todo fuera nuevo, sin prejuicios. Creación intuitiva, fantástica, espontánea y extraña *a modos de ver normales*, de cualquier sujeto, en cualquier lugar.

Y es nuestra obligación como investigadores, creadores y docentes, el ayudar a desentrañar la diversidad cultural y mostrarla sin ambages para evitar los prejuicios que nos alejan de ella.



Fig. XI. Artefactos Pájaros (estopa vegetal, corcho y alambre), Pez (Papel kraft, pintura acrílica y alambre) [2013] y Zapatitos (Papel kraft, cinta adhesiva y lana) [2015]



Fig. XII. Ejercicio de mancha (Papel kraft, parafina y nogalina) y Ensamblaje (Papel, nogalina, parafina, estopa vegetal y pintura acrílica) [2013]



Fig. XIII. Pieza anormal realizada con hueso animal y grafito [2015].



Fig. X. Ejercicios a dos manos (Tizas y papel kraft) [2015] y Artefacto rápido (Guía telefónica, cinta adhesiva, pintura acrílica, hilo, etc.) [2013]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTÍCULOS:

CÓNDOR, M.: *Arte, Locura y Margivagancia*. *Revista Descubrir el Arte*, Octubre (Madrid), n.º 164, 2012, pp. 73-77.

BARJA, J.; FAUCHEREAU, S. y SOLANA, G.: *Art brut: el arte como compulsión*. *Círculo de Bellas Artes. Revista Minerva* (Madrid) 03.6, 2006, p. 81-85.

CATÁLOGOS:

Art Brut. Genio y delirio: colección de Art Brut de Lausana, Madrid, Círculo de Bellas Artes, 2008.

La Colección Prinzhorn. Trazos sobre el Bloc Mágico, Barcelona, MACBA [Museu d'Art Contemporani de Barcelona] y Actar, 2001.

Louise Bourgeois. Memoria y Arquitectura. Madrid, MNCARS [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía], 1999-2000.

Pinacoteca psiquiátrica en España 1917-1990, Valencia, Universitat de València. 2009.

Visiones Paralelas. Artistas modernos y arte marginal, Madrid, MNCARS [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía], 1993.

G. CORTÉS, J.M.: *Visionarios. James Ensor, Max Klinger, Odilon Redon, Félicien Rops*. Valencia, Museu de Belles Arts de València, 1998.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS:

CONNOR, S. *Results of experiments with Spiders and Drugs* <http://www.kscience.co.uk/resources/ks3/drugs/spider_experiments.htm> [Fecha de consulta: 09/11/2015].

FERNÁNDEZ, T.: *Las drogas auditivas, una nueva adicción que circula en internet*, 2012 <<http://m.lagaceta.com.ar/nota/500416/sociedad/sociedad/drogas-auditivas-nueva-adiccion-circula-inte>> [Fecha de última consulta: 19/07/2014].

VÁSQUEZ ROCCA, A.: *El mito de la 'enfermedad mental' y la fabricación de la locura Psiqueba*. *Revista de Arte, Psicoanálisis y estudios culturales*, Vol. N.º 2, 2006. <<http://www.psiukeba.com.ar/articulos/AVRantipsiquiatria.htm>> [Fecha de última consulta: 10/08/2010].

LIBROS:

BOZAL, V.: *El tiempo del estupor*, Madrid, Siruela, 2004.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M.: *Fluir [Flow]. Una psicología de la felicidad*, Barcelona, Kairós, 2000.

DE MICHELLI, M.: *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Madrid, Alianza, 2001.

FOUCAULT, M.: *Los Anormales*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2000.

FOUCAULT, M.: *Historia de la locura en la época clásica*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 1979.

G. CORTÉS, J.M.: *Orden y Caos*, Barcelona, Anagrama, 2003.

GARDNER, E.: *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*, Buenos Aires, Kier, 2003.

JUNG, C. G.: *El hombre y sus símbolos*, Barcelona, Paidós, 1995.

LANDAU, E.: *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*, Barcelona, Herder, 1987.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. y Martínez Díez, N.: *Arterapia*, Madrid, Tutor, 2006.

MURRAY, C. (Ed.) (2006): *Pensadores clave sobre el arte: el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

PRINZHORN, H.: *Bildneri der Geisteskranken*, Berlin, Springer Verlag, 1922. [Edición española, PRINZHORN, H.: *Expresiones de la locura. El arte de los enfermos mentales*, Madrid, Cátedra, 2012.

REYERO, C.: *La belleza imperfecta*, Madrid, Siruela, 2005.

VV.AA.: *Arte y Psicopatología. Los dibujos de Paloma*, Madrid, Ars Medica, 2004.

TESIS DOCTORALES:

GARCÍA MUÑOZ, G.: *Procesos creativos en artistas outsider*. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid, 2010.

MENGUAL PÉREZ, I.: *Creación anormal por inducción: expresión extruida para la supervivencia*. Facultad de Bellas Artes, Departamento de Arte, Universidad Miguel Hernández de Elche, 2015.

SAIZ SEGARRA, M.A.: *Cómo potenciar la generación de nuevas ideas en la fase creativa del proceso de innovación tecnológica en aplicaciones de la ingeniería industrial. El papel del azar, los sentimientos y el juego en la fase de Generación de nuevas ideas*. Escola Tècnica Superior d'Enginyers Industrials de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, 2005.

ZANÓN CUENCA, M.J.: *Una aproximación a la simbología y la expresión del color en la escultura valenciana contemporánea. Cinco casos particulares*. Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura, Universidad Politècnica de Valencia, 2003.



Trans*formando¹ la escuela infantil: La literatura como espacio de tolerancia²

Miquel A. Oltra-Albiach

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de València. Facultat de Magisteri
miquel.oltra@uv.es

RESUMEN

Una escuela que educa es una escuela que enseña el valor de la diversidad. Las noticias de personas acosadas en los centros educativos y en la calle por expresar su género o su orientación sexual de manera diferente a la mayoría nos hacen pensar que siguen haciendo falta cambios en las leyes, pero también cambios educativos fundamentales: en este sentido, necesitamos formarnos en educación para la diversidad afectivo-sexual y de género e involucrar también a padres y madres en este proyecto.

El mundo editorial nos ofrece materiales con los que hacer conocer la realidad de las personas trans* a los primeros lectores desde una perspectiva normalizadora y positiva; por otra parte, son también numerosas las propuestas y las experiencias de aula que nos pueden ayudar a trabajar con nuestro alumnado algo tan fundamental como es la tolerancia, el respeto y la valoración positiva de la diversidad.

Palabras clave: diversidad, educación infantil, álbum ilustrado, educación literaria, género, menores trans

ABSTRACT

A school that educates is a school that teaches the value of diversity. The news of people harassed at school and on the street to express their different gender or sexual orientation make us think that we need changes in laws, but also basic educational changes: in this sense, we need to train ourselves in education for affective-sexual and gender diversity and also involve parents in this project.

Publishers offer materials that make known the reality of Trans people to the first readers from a normalizing and positive perspective; on the other hand, there are also a lot of proposals and classroom experiences that can help us to work with our students basic issues as tolerance, respect and good appreciation of diversity.*

Keywords: diversity, childhood education, illustrated album, literary education, gender, transgender children

¹ Utilizaremos la forma Trans* como unificadora de diversas realidades y denominaciones relacionadas con la variante del sexo biológico, según proponen Raquel (Lucas) Platero y otros autores (Platero, 2014a). Siguiendo al mismo autor, utilizaremos también las formas “variante de género”, “independientes al género” o “identidades Trans*” para referirnos a “aquellas personas cuya manera de estar en el mundo, expresarse y presentarse hacen que no se auto-perciban, ni sean percibidas por otras personas, dentro de lo que se espera típicamente del sexo que se les asignó en el nacimiento” (Platero, 2014a: 44).

² Este Trabajo forma parte del proyecto I+D “Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria” (GV 2015/050) financiado por la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esports* de la Generalitat Valenciana.

Introducción

“Hay que caminar hacia la igualdad social,
esto es combatir la homofobia, la transfobia, la bifobia...
y eso se consigue con educación, educación y educación.”

Pedro Zerolo

El mundo editorial nos ofrece materiales (pocos aún, pero muchos más que hace apenas unos años) con los que hacer conocer la realidad de las personas Trans* a los primeros lectores desde una perspectiva normalizadora y positiva. Presentamos en este trabajo un análisis desde el punto de vista literario de los principales títulos publicados entre 2010 y 2015. Se trata de un análisis necesariamente crítico, puesto que pone sobre la mesa algunos aspectos no necesariamente claros, o que siguen siendo objeto de polémica (como por ejemplo el modelo binario de género que muchas veces se da por supuesto en el tránsito de los menores, que se entiende a menudo como el paso de una configuración genérica a otra y no como la necesidad de apertura y de lucha contra el propio binarismo). Finalmente, proponemos una actividad didáctica para el aula de Educación Infantil, partiendo siempre de la diversidad y la tolerancia como elementos clave en el proceso educativo.

Escuela y género

Teresa de Laurentis (1987) considera a la familia, los medios de comunicación (sobre todo la publicidad y el cine) y la escuela como las principales tecnologías del género, es decir, entornos en los que se construye el género de los individuos a través de la performatividad, es decir, mediante una serie de actos repetidos que los individuos asumen como propios a partir de unas características biológicas determinadas, y mediante la exclusión de aquellos individuos que no se ajustan a los patrones genéricos que consideramos adecuados (Butler, 1993). En esta línea, tal como nos revelan diferentes investigadores (Felipe, 1995; Kenway y Fitzclarence, 1997; Aguilar, 2007; Peña y Ríos, 2011; Connell, 2012; Díez Gutiérrez, 2015; Quaresma Silva y Bertuol, 2015), en la institución escolar se establecen –ya desde los primeros niveles- espacios, narrativas y rituales en los que se produce el género en perspectiva binaria, patriarcal y heteronormativa.

Partimos de la necesidad de cambio en una escuela que Foucault describía como un aparato de reproducción del statu quo (Foucault, 1978), y que se limita a reproducir conocimiento en una especie de clonación educativa (Carrera, 2013). También estará en nuestra base teórica la pedagogía crítica, a partir de la idea de la educación como práctica de opresión o práctica de liberación, pero nunca como práctica neutra (Freire, 2001): no olvidemos que la escuela siempre crea identidades, y habitualmente estas han estado al servicio de los intereses de las clases dominantes, que han impuesto su lenguaje, sus narrativas y su cosmovisión; igualmente, la pedagogía *queer* (Brtizman, 1995) nos

orienta con su crítica a las prácticas pedagógicas en relación con el género y el sexo que se producen y se naturalizan en la escuela. A través de estos modelos se fomenta una práctica educativa que nos ayuda a ser conscientes de la violencia que generan las normas de género y a cuestionar lo que hemos asumido como dado, inherente y natural.

Menores *trans**

En relación a las cuestiones de género y a cómo la escuela actúa como productora y reforzadora de este, nos encontramos la cuestión de los menores que, desde edades tempranas, rechazan ajustarse al sexo que se les asignó al nacer. Raquel (Lucas) Platero plantea una serie de cuestiones básicas (Platero, 2014a), entre ellas el hecho de que la negativa a abordar estos temas en la escuela no es neutra, sino que produce un impacto pedagógico negativo (tanto en las personas *Trans** como en su entorno); por otro lado, resalta la idea de la diversidad en la manera en que diferentes personas afrontan su realidad variante de género (un elemento importante a la hora de abordar el tema desde los hechos y huyendo de los estereotipos). Igualmente, el hecho de que hay niñas o niños que rompen –con distinta intensidad– con los comportamientos tradicionales asociados a lo masculino o a lo femenino (y que no siempre serán *Trans**, u homosexuales), pone en evidencia que las normas binarias que organizan nuestras sociedades no encajan con la realidad de las personas reales.

Afortunadamente, aunque de manera lenta, se van dando pasos adelante en el reconocimiento y el apoyo a las personas cuya expresión del género no se ajusta a los patrones binarios: en España, son ya varias las comunidades autónomas que cuentan con leyes de identidad de género, que en la mayor parte de los casos contienen disposiciones referidas al mundo de la educación. En el borrador de la Ley Integral del Reconocimiento del Derecho a la Identidad y Expresión de Género en la Comunidad Valenciana, que presumiblemente se promulgará a lo largo de este año 2016, se establece una serie de medidas en el ámbito de la educación, desde la inclusión de contenidos en el currículum a protocolos de atención educativa y programas de formación para el profesorado y las asociaciones de padres y madres. Finalmente, se promueve la inclusión de contenidos en las titulaciones universitarias, sobre todo las que guardan relación con la formación del profesorado.

Tal como veremos a continuación, consideramos que desde la didáctica de la literatura podemos realizar aportaciones interesantes a este proceso hacia la igualdad efectiva de todas las personas.

Literatura y diversidad

Antonio Mendoza (1994) considera que la literatura desarrolla en el alumnado actitudes favorables y positivas no sólo hacia las producciones literarias correspondientes a otras lenguas y culturas, sino también a las que tienen que ver con modelos o sistemas de vida diversos y que están presentes en el entorno social; también Ibarra y Ballester (2010) ponen de manifiesto las múltiples posibilidades de la literatura como poderoso instrumento de conocimiento de uno mismo y del mundo, de cohesión social y de creación de identidades plurales.

Cabe recordar que la literatura infantil es una agencia educativa (Colomer, 2010): los textos que se destinan a los niños y jóvenes son una muestra de cómo desea verse a sí misma la sociedad en que se inserta, y por tanto, este tipo de literatura constituye de manera muy especial un espejo de los horizontes y también de las carencias de la sociedad que la produce. En este sentido, y desde la premisa de que aquello que tiene nombre existe (Romero Lombardo, 2011), cobra una especial importancia en la literatura infantil la visibilización de la realidad social en su diversidad y pluriformidad: la ocultación de las diversas realidades familiares presentes en nuestro entorno tiene como consecuencia la perpetuación de situaciones de desigualdad, de injusticia y de sufrimiento. Así, uno de los criterios que Gemma Lluch (2012) aporta a la hora de elegir textos literarios para niños y jóvenes es que los personajes representen parámetros sociales y culturales del contexto: en este sentido hacer visible la realidad de las personas variantes de género es también educar.

Análisis de álbumes ilustrados de temática *trans** (2015)

El corpus de nuestro análisis está constituido por las principales publicaciones infantiles de temática *Trans** en España entre 2010 y 2015. La fuente de información han sido dos librerías especializadas ubicadas en Madrid y Barcelona respectivamente, y el criterio de selección ha sido el número de ventas. Se trata de los diez títulos siguientes:

Tabla I

- a. Para llevar a cabo nuestro análisis nos hemos basado en la propuesta estructural de Barthes (1966) y en las aportaciones de Lluch (2012) y Tofiño (2006) en cuanto a criterios de selección y análisis de textos literarios infantiles. Centraremos la descripción y la interpretación de los datos en los siguientes aspectos:
- b. En cuanto al **tema**, al menos cuatro de las obras estudiadas plantean de una manera general el tema de la diversidad, si bien en algunos casos (como *MR* o *ST*) se concreta en diversidad a la hora de expresar el género; en el caso de *ER* y *ML* se trata la diversidad y la tolerancia de manera genérica. En el resto de obras, el tema

es la transexualidad en adultos en dos casos (*PT* y *TB*), y específicamente infantil en los cuatro restantes.

- c. **Focalización.** En general, se trata de relatos en tercera persona con la única excepción de *SJ* (en la cual es la protagonista quien narra su propia historia). En general se trata de narradores extradiegéticos, con la única excepción de *MP*, en el que es supuestamente la madre quien ejerce la función de narradora.
- d. Por lo que se refiere a los **argumentos**, se trata (excepto algún caso concreto) de estructuras simples, con un conflicto que se resuelve al final a favor del protagonista. Es interesante destacar que el viaje (y la metáfora del viaje interior) está presente en al menos la mitad de las obras analizadas; en otros casos, se relata la vida cotidiana de los personajes en sus respectivas familias (*RC*, *LM*, *MP*, *ML*...).
- e. Los **destinatarios** de las obras son en general primeros lectores (4 a 7 años), si bien en ninguno de los títulos se indica la edad a la que van dirigidas.
- f. En las **características** de los protagonistas, hallamos diferencias sustanciales entre los álbumes estudiados: tres de ellos son animales y los siete restantes, humanos. En cuanto a edad, en tres casos se especifica la misma (*RC*, *LM* y *SJ*). *PT* y *TB* son ambos adultos al final de la historia (que en el caso del segundo, narra su vida completa). Encontramos un desequilibrio entre protagonistas MTF y FTM¹ (6 frente a 2).
- g. En cuanto a la **extensión**, ninguna de las obras supera las 35 páginas (la mayoría tienen unas 30), en consonancia con el formato de álbum ilustrado.
- h. Las **guías didácticas** son un elemento muy importante en la literatura infantil, sobre todo a la hora de trabajar determinados temas en el aula; en muchos casos también ayudan a compensar la escasa formación que la mayoría de docentes ha recibido sobre esta cuestión tanto en sus estudios iniciales como en la formación continua. En este sentido, cabe destacar que 4 de las obras objeto de estudio contienen algún tipo de orientación o actividad (en algunos casos, guías para padres y madres).
- i. La **función de los personajes** que rodean al protagonista es interesante, porque nos ofrece la visión del autor/a (más amable o más dura) de la vida de un menor Trans*. En general, todos realizan su propia transición desde un momento inicial de escepticismo o duda a la aceptación final de la situación. En el caso de padres y madres, hallamos dudas iniciales sobre todo en los padres (*RC*) y mucho menos en las madres. Las estructuras familiares son tradicionales (madre-padre, a excepción de *LM* y *ML*, en que únicamente aparece la madre), de clase media-acomodada y sin elementos singularizadores.

¹ Utilizaremos las siglas convencionales para designar como FTM (*female to male*) a las personas de sexo biológico femenino que transitan al género masculino y MTF (*male to female*) a las personas de sexo biológico masculino que transitan hacia el género opuesto.

- j. Las **ilustraciones** son de calidad desigual, si bien hay que destacar que dos de los títulos han obtenido premios de ilustración (*MR* y *ER*), e igualmente desiguales son las representaciones de los personajes, de más estereotipadas (formas de los cuerpos, colores, posturas...) a más libres.
- k. Finalmente, las **dedicatorias** nos ponen frente a publicaciones con una fuerte carga emotiva: prácticamente todas las obras tienen dedicatorias, sobre todo a los niños y niñas variantes de género y a sus familias, con adjetivos relacionados con la valentía, la honestidad y la perseverancia (*PT*, *LM*, *SJ*...).

Kay Chick (2008) establecía que es necesario acabar con los estereotipos presentes en la literatura LGBT y, en general, mejorar la calidad literaria de estos productos. Sustancialmente, esta apreciación sigue siendo cierta, si bien hemos de admitir que ha habido una cierta evolución en los últimos años, y también un aumento de la producción que facilita encontrar diferentes obras con características también muy diversas.

En algunos casos encontramos cierta ambigüedad a la hora de presentar las identidades Trans*, y en otras la imagen es la del tránsito de un género a otro, y no tanto la idea de cuestionar el propio género binario. Otra imagen estereotipada es la de la madre fuente de amor incondicional frente al padre, bastante más reactivo y dubitativo; finalmente, en el caso de los protagonistas MTF, muchas veces han de demostrar su valía haciendo ver que también poseen cualidades típicamente masculinas.

Otro aspecto que deberíamos incorporar al análisis de estas obras es la interseccionalidad (Platero, 2014b): en los títulos estudiados no hay diferencias de etnia, ni de clase, ni otras desigualdades que se relacionen recíprocamente con la variante de género y ofrezcan una visión más completa (y compleja) de la realidad. Las realidades familiares que presentan las obras objeto de estudio son –tal como hemos indicado– asombrosamente similares entre sí (con excepciones singulares, como *Piratrans Carabarro*).

Cabe decir finalmente que en las obras analizadas hallamos al menos tres tipos de destinatarios (que pueden coincidir o no en un mismo título):

- Los propios menores Trans*
- El conjunto de la población infantil
- Padres y madres directa o indirectamente interesados en el tema (a veces encontramos diferentes niveles de lectura, e informaciones que resultan de interés para los adultos dentro de las mismas narraciones (*La mochila rosa*, *El rancho de Cris*, *Soy Jazz*...)).

Trans* formando: propuesta didáctica

En los últimos años hemos asistido a una cierta proliferación de propuestas didácticas para trabajar la diversidad en el aula, y en concreto –si bien con menor frecuencia- para abordar el tema Trans* (cf. Platero, 2014a y Pichardo, 2015). Proponemos a continuación un modelo sencillo para llevar a cabo una actividad basada en la literatura, a partir de la obra *La mochila rosa*, incluida en el corpus que hemos analizado en el capítulo anterior. En cuanto a los objetivos, asumimos aquellos relacionados con la educación literaria que se encuentran presentes en el currículum de Educación Infantil, y añadimos algunos que hemos adaptado para este nivel educativo a partir de propuestas de Raquel (Lucas) Platero (2013):

- Comprender que existen diferentes formas de expresar el género, además de las normativas.
- Empatizar con las personas variantes de género, y entender las dificultades que han de afrontar en su proceso de socialización.
- Entender la importancia de prevenir la violencia contra las personas diferentes.

La propuesta está pensada para al menos tres sesiones en un aula de Educación Infantil 5 años (que se pueden alargar, según la respuesta del alumnado), articuladas alrededor de la lectura del libro por parte del docente y de la realización de una serie de actividades previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Actividades antes de la lectura

- ¿Qué nos sugiere el título?
- Inventamos una historia con el título
- ¿Qué nos sugiere la primera ilustración?
- ¿Qué creemos que pasará?
- Nos informamos sobre la autora, María Gutiérrez, y sobre los ilustradores, Nazara Lázaro e Isaac Correa.

Actividades durante la lectura (nos detenemos en la página 14)

- ¿Qué está pasando?
- ¿Qué personajes han aparecido?
- ¿Cómo son?
- ¿Qué dicen el hermano y la mamá de Álex?
- ¿Qué le pasa a la mochila?
- ¿Qué harías tú en el lugar de los personajes?

Actividades después de la lectura

- ¿Cómo es Álex?
- Aparte de Álex, ¿qué personaje te gusta más?
- ¿Cómo es la familia de Alex?

- ¿Qué ha pasado con la mochila?
- ¿Qué ha pasado en la preparación del Carnaval?
- ¿Qué te ha parecido la historia?
- Inventamos otro final
- Continuamos la historia
- Dibujamos a los personajes
- Preparamos una pequeña representación de la historia con títeres

Conclusiones

Actualmente existen en el mercado un buen número de obras infantiles en que aparece la variación de género, que pueden ser utilizadas en la escuela inicial y para el conjunto del alumnado: se trata de conocer y aceptar las diversas maneras de vivir y de amar de las personas. Se trata sin duda de una ocasión de encontrar referentes positivos y para prevenir la discriminación y el acoso hacia aquellas personas que no se ajustan a los rígidos patrones del género binario.

No olvidemos que detrás del acoso se encuentra el sexismo, provocado a su vez por el patriarcado heteronormativo y las tecnologías del género; por tanto, una de las obligaciones de la escuela es ser un factor de cambio social, en la línea de la pedagogía crítica. Tampoco hemos de olvidar que la idea de ocultar estas realidades, lejos de ser un factor de neutralidad y de potenciar un desarrollo armónico en el alumnado, supone educar en los contravalores correspondientes: la desigualdad y la violencia. Por ello es de vital importancia la formación del profesorado.

A través del análisis de diversas obras literarias hemos percibido, de un lado, la importancia de la literatura infantil en el desarrollo humano y, en concreto, en la educación para la tolerancia. Sin embargo, es patente –en el caso de literatura infantil Trans*– la necesidad de consolidarse y afrontar retos importantes, como la calidad literaria y la huida de los estereotipos. Aun así, pensamos que esta literatura tiene un cierto carácter de literatura de circunstancia o de urgencia (similar al estatus de la literatura infantil lésbica en sus inicios), y que con el tiempo conseguirá alcanzar esos retos. A pesar de los obstáculos, el progreso experimentado en los últimos años tanto en calidad como en cantidad es un buen síntoma de normalización.

La escuela y quienes en ella trabajamos hemos de realizar nuestra propia transición desde esquemas binarios obsoletos a la verdadera realidad, quizá mucho más compleja de lo que creíamos, pero sin duda también más auténtica y más apasionante. Hemos de concluir recordando que la solución a todo conflicto que pueda suponer la diversidad es el reconocimiento mutuo, el mirarnos a los ojos para comprender que, detrás de todas las diferencias posibles, existen seres humanos que sufren las desigualdades, que tienen derecho a la felicidad, que necesitamos una visión amplia y respetuosa de los cuerpos y las decisiones personales y que la escuela ha de constituirse en un lugar libre de angustia y de violencia de cualquier tipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, CONSOL (2007). Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil, en *¿Todas las mujeres podemos?: Género, desarrollo y multiculturalidad*. III Congreso estatal de la Fundación *Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* (pp. 62-69). Castellón: Universitat Jaume I.
- BALLESTER, JOSEP (1999). *L'educació literària*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- BARTHES, ROLAND (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-27.
- BUTLER, JUDITH (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- CARRERA FERNÁNDEZ, M. V. (2013). Educando Queer. El educador/a social como agente de subversión del género en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 61/2 [en línea] <http://www.rieoei.org/deloslectores/5553Carrera.pdf> (Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2015).
- CHICK, KAY (2008). Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes, *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*. Vol. 46, 1. Toronto: University Toronto Press, pp. 15-22.
- COLOMER, TERESA (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- CONNELL, RAEWYN W. (2012). Masculinity research and global change, en C. Lomas (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- COSTA, MARIA V. (2000). *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade.
- DE LAURENTIS, TERESA (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 68 [en línea] www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a04 (fecha de consulta: 18 de octubre de 2015).
- FELIPE DE SOUZA, JANE (1995). Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil [en línea] www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigosgensex/SexualidadeInfantil.pdf (fecha de consulta: 1 de febrero de 2016).
- FOUCAULT, MICHAEL (1978). *Historia de la Sexualidad I: la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- HUERTA, RICARD (2014). "Construir espais de llibertat. Investigar en educació artística i diversitat sexual", *Temps d'Educació*, núm. 47, pp 95-109.
- IBARRA, NOELIA; BALLESTER, JOSEP (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 197, pp. 9-12.
- KENWAY, JANE; FITZCLARENCE, LINDSAY (1997). "Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies", *Gender and society*, núm 9, pp. 117-133.
- LLUCH, GEMMA (2012). *La lectura al centre*. Valencia: Bromera.
- MENDOZA, ANTONIO (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- OLTRA ALBIACH, MIQUEL A.(2011). Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil, Nuñez, P., Rienda, J. (coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. (pp. 71-88). Granada: SEDLL.
- OLTRA ALBIACH, MIQUEL A.; PARDO COY, R. M. (2013). Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana. Cancelas y Ouviña, P.; Jiménez Fernández, R.; Romero Oliva, M. F.; Sánchez Rodríguez, S. (Coords.) *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Cap. 39 (pp. 63-70). Granada: GEU,
- PENNA, MELANI (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis doctoral [en línea] www.eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf (fecha de consulta: 30 de enero de 2016).

- PEÑA, JUAN CARLOS; RÍOS, ORIOL (2011). Actos comunicativos que promueven nuevas masculinidades en los centros educativos. *Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad (CIME)* [en línea] www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_OriolRios/JuanCarlosPena.pdf (fecha de consulta: 23 de enero de 2016).
- PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO (coord.). (2015). *Guía para abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- PLATERO, RAQUEL L. (2013). Can We Teach Transgender Issues in Vocational Training? A Teaching Practice From Spain, *Journal of LGBT Youth*, núm. 10, pp. 127-139.
- PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL L. (2014a). *Trans*exualidades, acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL L. (2014b). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad, *Quaderns de Psicologia*, vol. 16, núm. 14, pp. 55-72.
- QUARESMA DA SILVA, DENISE REGINA; BERTUOL, BRUNA (2015). Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil, *Revista Iberoamericana de Educação*, núm. 68 [en línea] www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a07 (fecha de consulta: 18 de octubre de 2015).
- RECIO, CATALINA; LÓPEZ, MARÍA (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. Aportaciones desde la Didáctica de la Lengua, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 247-281.
- ROMERO LOMBARDO, DOLORES (2011). *Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos*. Trabajo de Final de Máster. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- TOFIÑO, IÑAKI (2006). ¿Un libro homófobo? ¿Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGTB destinados a menores, *Educación y Biblioteca*, núm. 152, pp. 83-88.

LGBTformación: enriquecer el currículum de las y los futuros docentes de Florida Universitària

Sonia Renovell Rico

Profesora Titular Unidad de Educación
Florida Universitària. Catarroja
srenovell@florida-uni.es

RESUMEN

La escuela, como contexto de socialización y desarrollo vital fundamental, debe afrontar múltiples retos en la sociedad actual siendo uno de ellos la atención y respuesta a la diversidad afectivo-sexual y familiar, como un ámbito más en el desarrollo personal del alumnado contribuyendo de esta forma al objetivo de educación integral inherente a nuestro sistema educativo así como al modelo de escuela inclusiva. Esta exigencia supone que las y los futuros docentes requieren no sólo de una sensibilización hacia este tema sino también de una formación específica. Por ello, desde Florida Universitària, en colaboración con el Colectivo Lambda, en los últimos tres años se han venido impartiendo una serie de talleres y seminarios sobre diversidad afectivo-sexual y familiar al alumnado de los

Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Profesorado en Educación Secundaria. El objetivo de estas intervenciones es enriquecer el currículum de dichas titulaciones, dado que en todos ellos la diversidad afectivo-sexual y familiar como contenido curricular destaca por su ausencia. Si bien es cierto que estas acciones son puntuales, pudiéndose considerar como experiencias piloto, suponen el punto de partida para articular intervenciones más ambiciosas así como otras formas de colaboración entre Florida Universitària y Lambda, como el Proyecto Diversia 2.0.

Palabras clave: formación docente, LGBT, escuela inclusiva, diversidad afectivo-sexual y familiar, atención a diversidad, universidad.

Introducción

Vivimos tiempos convulsos en los que el cambio es un paradigma y este se caracteriza por la vertiginosidad. En otras palabras, vivimos en una sociedad transformacional en la que “el cambio pasa a ser parte constitutiva de la misma y omnipresente en ella, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones” (Fernández Enguita, 2006). Y la escuela, como cualquier otro contexto de desarrollo vital, también ha experimentado múltiples transformaciones tanto en su estructura como en su dinámica. Sin duda, uno de los **retos de la educación española actual**, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, es **cómo atender a la diversidad afectivo-sexual y familiar**.

Nos encontramos en un modelo de escuela inclusiva o escuela para todos y todas sin exclusión de ninguno de los miembros de la comunidad educativa. [...] en nuestras aulas convive un perfil de alumnado diverso, lo que implica que hay que respetar las diferencias y enriquecerse con ellas. [...] Entre estas diferencias nos encontramos con la diversidad afectivo-sexual (Sánchez Sáinz, 2009, p. 25)

Conscientes de este nuevo reto educativo, Florida Universitària, como centro de formación superior innovador y dinámico, **apuesta por la formación en la diversidad** (en el sentido más amplio de la palabra) **en la preparación de futuras y futuros docentes**. De esta forma, organiza diferentes acciones educativas para contribuir a la misma tales como la organización de las Jornadas Internacionales de Diversidad (desde el año 2014); propuesta de líneas de investigación para Trabajos Finales de Grado y Máster vinculados a la coeducación, la diversidad afectivo-sexual, diversidad familiar así como la organización de talleres y seminarios formativos sobre diversidad afectivo-sexual y familiar en colaboración con el Colectivo Lambda de Valencia. En la presente comunicación nos dedicamos a profundizar sobre esta última acción, realizando una valoración de resultados de las experiencias piloto desarrolladas en dichas intervenciones de aula.

La diversidad afectivo-sexual contenido de urgente inclusión en la formación de futuras y futuros docentes

La escuela es un espacio privilegiado para la construcción de relaciones sociales, intersubjetivas y afectivas, un espacio de ciudadanía. La escuela nunca deja de educar (Louro, 2001; Fonseca, 2007, 2009): educa cuando dice y cuando no dice. Aquello que se expresa y que se omite forma parte del discurso, práctica y experiencia educativa. Tanto las palabras como los silencios educan, aunque, como es evidente, no siempre lo hagan en la misma dirección (Epstein; O’Flynn; Telford, 2003). Además es importante resaltar que “quizás aprendamos más de lo que no nos enseñan que de aquello que pretenden enseñarnos” (Acaso, 2013).

En definitiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela trascienden el currículum explícito u oficial siendo imprescindible considerar tanto el currículum oculto (normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por el profesorado y personal educativo, cuya profundidad e impacto puede ser mayor que el currículum oficial), como el currículum nulo, es decir, contenidos excluidos o que siendo parte del currículum se imparten de forma incompleta al no tener una aplicabilidad y/o utilidad aparente, considerándose como contenidos superfluos (Eisner, 1994).

La diversidad afectivo-sexual y familiar es un tema ante el cual es imposible permanecer neutral. Ya sea porque se trabaja de una determinada manera ya sea porque no se hace, siempre se estará contribuyendo a dar significados. Sin embargo en el sistema educativo español rige la “ley del silencio” (currículum nulo), pese que hace mucho que es cuestionada por los movimientos sociales y académicos. “Lo que está invisible no existe, no genera ningún riesgo, porque si un tema no sale a la luz, no nos complica la vida” (De la Rosa Rodríguez citada en Sánchez Sáinz, 2009, p. 18). Esta situación es cada vez menos tolerable dado que cada vez más jóvenes LGTB viven abiertamente su sexualidad, lo que conduce en una mayor conciencia de la falta de ciudadanía sexual y por lo tanto, la persistencia de condiciones de desigualdad e injusticia social. De igual forma, las hijas e hijos de familias LGTB, tienen que sentirse seguros de poder compartir su realidad, y esto implica que **la escuela sea un espacio de respeto y tolerancia real, que responda al modelo de escuela inclusiva.** Mientras que la apertura social invita a que estas y estos adolescentes y familias no quieran esconderse por más tiempo, esta no va acompañada de cambios en el sistema educativo, por lo cual se puede deducir que a mayor apertura social, más acoso por homofobia se da en los centros educativos, especialmente en los institutos.

Tal y como plantea Sánchez Sáinz (2009) **la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual y familiar en las aulas se justifica en 4 elementos:** la diversidad de alumnado (en función de su orientación sexual y/o de identidad de género); la diversidad de docentes; la diversidad familiar y la existencia de homofobia dentro del sistema educativo.

De manera que, ante todas estas evidencias se hace patente **la necesidad de incorporar cambios en el sistema educativo para que este sea realmente inclusivo, cambios que exigen formación docente en este ámbito: la diversidad afectivo-sexual y familiar.** Es por ello que Florida Universitària, consciente de esta necesidad formativa no reflejada en los currícula oficiales de futuras y futuros docentes, articula diferentes acciones en las aulas (seminarios y talleres) con el fin de dar respuesta a esta demanda, tarea en la que cuenta con el Colectivo Lambda para el desarrollo de las mismas. La descripción y valoración global de estas acciones constituye en el núcleo central de esta comunicación.

Método

La formación de futuras y futuros docentes se realiza a través de seminarios y talleres organizados por el Colectivo Lambda de Valencia, teniendo en cuenta los objetivos formativos planteados por Florida Universitària para el alumnado al que se dirige. Algunos de estos talleres y seminarios se imparten en el marco de alguna de las materias obligatorias de la titulación y en otros casos como parte del programa de las Jornadas de Diversidad organizadas por la Unidad de Educación de Florida Universitària. Esta formación impartida por Lambda se inscribe dentro del programa Diversia, diseñado, implementado y evaluado por Colectivo Lambda de Valencia. De esta forma, se pone en valor el saber tanto teórico como experiencial de los movimientos sociales y reivindicativos; conectando el mundo universitario con el contexto social más inmediato, ofreciendo una formación de calidad contextualizada.

Participantes

Los participantes en estas acciones formativas (intervenciones), son alumnado matriculado en la titulación de Grado de Maestro/a Educación Infantil y/o Primaria así como alumnado matriculado en el Máster de Profesorado de Secundaria de Florida Universitària.

Procedimiento

Las intervenciones se han desarrollado básicamente en dos formatos: seminario o taller. La diferencia entre uno u otro está en función del número de participantes así como las posibilidades de interacción entre los mismos en el desarrollo de la sesión, siendo el taller el que presenta unos requisitos más exigentes en cuanto a número reducido de participantes así como mayor interacción a través de la realización de dinámicas grupales.

Instrumentos de medida

La valoración de las intervenciones realizadas utiliza como instrumento de medida el número de intervenciones realizadas en cada curso académico, en relación con la titulación y el número de participantes en las mismas.

A continuación presentamos un resumen de las acciones desarrolladas en colaboración entre Florida Universitària y el Colectivo Lambda de Valencia.

| Curso | Alumnado | Nº | Acciones | Nº |
|------------------|---|----|---|----|
| 2013-2014 | Grado Maestro/a Educ. Infantil (1º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (1º curso) | 65 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar en la materia "Psicología del desarrollo" | 2 |
| | Grado Maestro/a Educ. Infantil (2º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (2º curso) | 20 | Taller "Más allá de los dos sexos" (Jornadas de Diversidad) | 1 |
| | Máster Profesorado en Educ. Secundaria | 45 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar. Actividad complementaria: asistencia voluntaria | 1 |
| 2014-2015 | Grado Maestro/a Educ. Infantil (1º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (1º curso) | 65 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar en la materia "Psicología del desarrollo" | 2 |
| | Grado Maestro/a Educ. Infantil (2º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (2º curso) | 10 | Biblioteca humana (Jornadas de Diversidad) | 2 |
| | Máster Profesorado en Educ. Secundaria | 70 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar. Actividad complementaria: asistencia voluntaria. | 2 |
| 2015-2016 | Grado Maestro/a Educ. Infantil (1º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (1º curso) | 65 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar en la materia "Psicología del desarrollo" | 2 |
| | Grado Maestro/a Educ. Infantil (2º curso) y Grado Maestro/a Educ. Primaria (2º curso) | 10 | Biblioteca humana (Jornadas de Diversidad) | 2 |
| | Máster Profesorado en Educ. Secundaria | 88 | Seminario sobre diversidad afectivo-sexual y familiar en la materia "Complementos para la formación disciplinar". Actividad curricular: asistencia obligatoria. | 2 |

Tabla I. Resumen de acciones formativas LGBTFORMACIÓN por curso académico y titulación

Resultados

Tal y como se puede observar en la tabla 1, las intervenciones en cada una de las titulaciones se ha mantenido en los diferentes cursos académicos, aumentando tanto el número de acciones como el alumnado participante en las mismas cada año; gracias a la inclusión de dicha actividad en el currículum (materia) y conectándola con el desarrollo de actividades posteriores en la titulación.

Es importante destacar el **aumento del número de acciones y alumnado participante en el caso del Máster de Profesorado**, duplicándose prácticamente el número de alumnado (de 45 a 88 alumn@s) entre 2013-2014 y 2015-16. La formación de futuras y futuros docentes de Secundaria, Ciclos Formativos y Escuelas e Idiomas (competencia del Máster) cuenta con una duración de un curso académico, por ello las posibilidades de intervención, para el enriquecimiento curricular de la titulación, son más limitadas lo que se traduce en un menor número de acciones desarrolladas pero compensado con un alto nivel de participación del alumnado.

En el caso del alumnado de **Grado**, ya sea de Maestro/a Educ. Infantil o Primaria, al ser una titulación de cuatro cursos académicos, existen más posibilidades de organizar distintas actividades a lo largo del proceso formativo, y por tanto más oportunidades de formación. En estas titulaciones el **aumento de alumnado participante ha aumentado al abrir las posibilidades de intervención también al 2º curso de grado**, dado que el volumen de alumnado por curso y grupo es similar de un curso académico a otro.

Por otro lado, también es interesante **analizar el grado de satisfacción del alumnado participante en cada una de las acciones**, con el fin de valorar la consecución de los objetivos marcados por Florida Universit aria así como derivar acciones de mejora para el futuro. Para ello, el Colectivo Lambda (asociación que diseña y aplica las intervenciones) elabora un breve cuestionario de satisfacción cuyos ítems que tienen que ser valorados del 1 al 10. En cada curso académico el cuestionario se ha visto modificando, ampliando los ítems valorados con el de optimizar el análisis de los resultados. En los gráficos I y II recogemos los resultados globales únicamente de las intervenciones en los cursos 2013-14 y 2014-15, dado que todavía estamos desarrollando intervenciones en el presente curso académico 2015-16 estos resultados aún no est n disponibles.



Gráfico I. Satisfacción del alumnado participante en las intervenciones LGBTFORMACIÓN curso académico 2013-14

En relación con el curso académico 2013-14, en el gráfico se observa que la satisfacción del alumnado es elevada al encontrarse los diferentes ítems puntuados entre 9,6 y 8,7 de media. Los ítems que cuentan con una mejor valoración son aquellos que vinculados al interés de la intervención y la utilidad del mismo, con un destacable 9,59 y 9,61 respectivamente. Por otro lado, tanto las personas responsables de la intervención como la valoración de esta comparten un destacable 9,44. Por último un aspecto a mejorar, ya que presenta la puntuación más discreta si bien igualmente positiva (8,71) es la participación del alumnado.



Gráfico II. Satisfacción del alumnado participante en las intervenciones LGBTFORMACIÓN curso académico 2014-15

Durante el curso 2014-15, se introducen cambios en los ítems que componen el cuestionario de satisfacción. Al igual que en el curso anterior los resultados son muy satisfactorios, con puntuaciones que oscilan entre 8,1 y 9,2 pero existe una mayor variabilidad de puntuaciones entre los ítems. El ítem más mejor valorado es el entretenimiento conseguido con la intervención, que mantiene la atención e implicación el alumnado. Otros elementos como la valoración general de la intervención y los temas tratados en la misma cuentan con destacables 8,95 y 8,9. Valoraciones similares consiguen el aprendizaje de nuevos contenidos y la participación del alumnado con un 8,76 y 8,78 respectivamente; mejorando ligeramente esta última respecto al curso académico anterior. Por otro lado, un 8,10 es la puntuación otorgada a la persona/s responsable de la intervención.

Conclusiones

La formación de futuras y futuros docentes en relación a la diversidad afectivo-sexual es una cuestión prioritaria para dar una atención de calidad y desde el respeto a este tipo de diversidad en las aulas y contribuir al desarrollo de una escuela inclusiva. Es por ello que debe fomentarse no sólo la formación permanente (a lo largo de su vida profesional) de docentes sino que también tiene que estar integrada en su formación inicial. Ello implica, la necesidad de plantear un cambio curricular en la formación de maestr@s y profesorado, en el que la diversidad afectiva-sexual y familiar supere las intervenciones puntuales y anecdóticas, que a pesar de su importante contribución sensibilizadora, no disponen de tiempos y espacios suficientes para la profundización en estas temáticas. Además, se requiere de intervenciones sistemáticas, continuadas e integradas en el currículum de las y los futuros docentes, independientemente de la etapa. Por tanto, esta formación no puede ser complementaria sino que debe ser básica y de esta forma el papel de las Universidades, promoviendo planes estudio con una perspectiva de género que integre la diversidad afectivo-sexual y familiar en las titulaciones vinculadas a la docencia, así como de la Administración Educativa, fomentando y facilitando medios y recursos para la formación docente en este ámbito es una cuestión ineludible.

Esta reflexión nos lleva a concluir que la LGBTFORMACIÓN promovida por Florida Universitària entre su alumnado de Grado y Máster, en colaboración con el Colectivo Lambda, supone “un granito de arena” en la importante tarea de crear alianzas en pro de la diversidad, en formar a futuras y futuros profesionales comprometidos en hacer realidad el modelo de escuela inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (1994). *The educational imagination* Third Edition. New York: MacMillan. U.S.A.
- EPSTEIN, D.; O'FLYNN, S.; TELFORD, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Sterling, Trentham Books.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (30 de diciembre de 2007). *Cuaderno de campo: La educación en la sociedad transformacional [Mensaje en un blog]*. <http://blog.enguita.info/2006/12/la-educacin-en-la-sociedad.html>
- FONSECA, L. (2009). *Justiça social e educação: vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.
- FONSECA, L. (2007). *Corpo falado: sexualidades, poder e educação. Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 135-168.
- LOURO, G. (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (coord.). (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid, España: Catarata.

La ciudad como escenario de aprendizajes transdisciplinares e innovadores que contribuyen al cambio educativo

Dr. Francesc Rodrigo Segura
Profesor de la Unidad de Educación.
Florida Universitària. Valencia-España
frodrigo@florida-uni.es

Dra. M^a Dolores Soto-González
Directora y profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
lsoto@florida-uni.es

RESUMEN

En este artículo reflexionaremos sobre la importancia de generar espacios de aprendizaje complementarios y alternativos al aula y, en concreto, presentaremos diversos ejemplos de prácticas educativas en las cuáles la ciudad se ha convertido en escenario y contexto de educación de los maestros y las maestras en proceso de formación. Todas las experiencias se realizan en los estudios de Grado de Maestra/o de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitària.

Palabras clave: Ciudad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, proyectos, formación de maestros y maestras e intercambio universitario.

ABSTRACT

In this article we will reflect on the importance of generating complementary and alternative learning spaces to the classroom and, in particular, we will present several examples of educational practices in which the city has become the setting and context for the education of teachers and teachers in process deformation. All the experiences are carried out in the studies of Teaching Degree of Infantile and Primary Education of Florida Universitària.

Keywords: City, interdisciplinarity, transdisciplinarity, projects, teacher training and university exchange.

Contexto

En primer lugar presentamos la experiencia del intercambio interuniversitario entre estudiantes y profesorado de la Universitat de Lleida y de Florida Universitària. En segundo lugar presentamos la experiencia de las rutas histórico-artísticas y literarias que se realizan con el alumnado de 4.º. Finalmente, hablaremos de dos proyectos que se han iniciado en el presente curso y que se realizan en los grupos de 3.º. La ruta cívico-literaria por el Barrio de El Cabanyal. Y del itinerario de Historia de la Escuela por los espacios educativos de la ciudad de Valencia.

Cabe destacar que todas estas actividades conectan plenamente con la filosofía del modelo educativo de Florida Universitària, que persigue el desarrollo de las competencias profesionales y que se desarrolla a través del aprendizaje basado en proyectos integrados, y que responde a los objetivos siguientes:

1. Favorecer un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollando propuestas metodológicas capaces de enlazar la reflexión teórica con la práctica.
2. Diseñar prácticas docentes que potencian la innovación y el aprendizaje a través del trabajo colaborativo.
3. Abrir la Universidad al entorno más próximo y establecer vínculos con el medio social y laboral para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas.

Marco teórico y metodológico

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se apuesta para traspasar los muros de la escuela y acercarse al entorno urbano con el fin de plantear propuestas problematizadas de ciudad vivida (Martínez Bonafé, 2010). El espacio urbano se presenta así como una experiencia didáctica colectiva, en un entorno interdisciplinario de aprendizaje. Esta subjetivación del espacio conduce a estudiar la ciudad como proyecto y como experiencia didáctica. Una experiencia que tiene que partir de un entorno interdisciplinario de aprendizaje y de una experiencia colectiva. En nuestro caso, la incorporación del hecho literario permite redefinir o incorporar nuevos significados a la ciudad, por eso, desde la experiencia literaria se puede construir un tipo de mapa comunitario a partir de la imaginación y la creatividad literaria con el objetivo de desarrollar una conciencia crítica y dotar de una nueva mirada el espacio que habitamos (Estrella & Martínez, 2012).

Estas experiencias permiten superar los tradicionales planteamientos que, desde las Ciencias Sociales, y sobre todo desde la didáctica de la Historia, se ha promovido con un sentido histórico monumentalista y coleccionista del pasado para construir, legitimar y perpetuar determinadas identidades, tal y como señala Raimundo Cuesta. El uso de la

historia escolar, tanto de los currículums como de los manuales y de las prácticas docentes irían encaminadas hacia esta práctica (Cuesta, 2007). Por lo tanto, los objetivos de las rutas literarias, desde el punto de vista de las ciencias sociales, no sería solamente el promover el respeto por el patrimonio y su valoración, no sería solamente visitarlo para asumirlo de manera acrítica, sino utilizar el espacio para problematizarlo y discutirlo. Sabemos que los itinerarios por donde transcurre el alumnado están plenos de patrimonio cultural, de edificios emblemáticos que se dice pertenecen a la “nuestra cultura” y es a este aspecto identitario es en el que hay que pararse y reflexionar. Siguiendo los estudios de Parra & Segarra (2011), hace falta que este patrimonio histórico-artístico no sea visto como petrificado ni como base de una memoria dogmática.

La veneración acrítica no nos traerá a la problematización identitaria y, sin ésta, no se podrá avanzar hacia una educación intercultural que verdaderamente escape a dogmatismos y culturas hegemónicas. Además, si nos fijamos en la didáctica de la Geografía también tradicionalmente ha sido limitada a inculcar la reproducción memorística de conocimientos geográficos convencionales y a aceptar acríticamente sus representaciones. Los mapas han impuesto un imaginario del mundo en términos de relaciones de poder y de prácticas culturales hegemónicas. Estas son las razones por las cuales la realización de rutas literarias atendiendo al contexto sociohistórico de la ciudad rompen con estas praxis tradicionales, puesto que posibilitan una nueva educación geográfica que cuestiona la construcción tradicional del espacio y permite, finalmente, construir espacios y cartografías que parten de las subjetividades, de los propios afectos, variando la percepción espacial.

A través de visitar espacios se busca hacer una nueva territorialización urbana que comporte una vinculación con la historia de la propia ciudad a la vez que pueda recuperar diferentes lugares comunes empleándolos como espacios didácticos, rescatándolos del olvido y la desmemoria o redefiniéndolos con nuevos significados que aporta el alumnado para realizar una cartografía urbana alejada de las representaciones tradicionales.

Así pues, usamos las rutas para fomentar entre nuestro alumnado —que se están formando como futuros y futuras maestras— un aprendizaje crítico de una memoria petrificada en forma de monumentos, edificios y espacios de todo tipos (como por ejemplo, plazas y calles emblemáticas), que parece permanecer homogénea y poco cuestionada. El hecho que el alumnado deconstruya estos espacios y los descifre de manera educativa conforma un paso adelante, no sólo en la utilización y reinterpretación del espacio público como comentaba Martínez Bonafé (2010), sino también en la nueva mirada que hay que dar a nuestro patrimonio cultural para problematizar el espacio como constructo identitario.

Aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos posibilita concebir rupturas con los patrones y las perspectivas de los futuros maestros y maestras, pero es preciso que recapaciten y tomen consciencia de sus métodos pedagógicos. El arte nos ayuda a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos (Hernández y Rifa, 2011). Como equipo

docente damos mucha importancia a la interrelación entre todas las experiencias, vivencias y conocimientos de las y los estudiantes a fin que puedan interrelacionar procesos, crear puentes, crear relaciones y que lo integren en su ser.

La visita al museo y/o centro de arte, fuera de las aulas universitarias, sirve para realizar procesos de observación y reflexión sobre lo que ven en la sala. Nuestro objetivo es que el alumnado construya su propia narrativa entorno a los procesos psicopedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo. Una vez realizada esta introspección se comparten las distintas narrativas que hemos construido con el objetivo de generar aprendizaje de forma conjunta.

Las obras de arte nos hablan de los mapas mentales y los constantes flujos que conectan nuestras vivencias, experiencias y conocimientos. El alumnado frente a las obras interviene en sus mapas. Como dicen Deleuze y Guattari (2002), a diferencia de las artes gráficas, el dibujo o la fotografía, a diferencia de los trazados, el rizoma se refiere a un mapa que debe producirse, ser construido, un mapa que siempre es desmontable, conectable, reversible, modificable y tiene múltiples zaguanes y salidas y sus propias líneas de fuga.

Se utiliza el arte contemporáneo como herramienta de investigación porque en ella podemos observar cómo nuestros estudiantes se remontan a lo que vivieron, haciendo progresiones y regresiones con el origen y el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. En nuestra investigación analizamos el pensamiento de los futuros maestros y maestras en busca de sus *encounters* con el arte contemporáneo. El objetivo es indagar cómo estos *encounters* afrontan sus nociones preconcebidas de cómo se mueve el mundo y la educación, así como examinar qué nuevas subjetividades docentes se dogmatizan en estos procesos. O'Sullivan (2006) define los *encounters* como "algo en el mundo que nos obliga a pensar. Una rotura o grieta, un encuentro que nos obliga a reconfigurar nuestra forma de interactuar con el mundo".

Es a través del estudio de la polifonía de voces del alumnado donde se realiza el proceso de auto-reflexión y de investigación-acción. Utilizar como instrumento de análisis el arte nos consiente reunir sus experiencias, su trabajo y sus voces, hecho que proyecta luz sobre lo que somos capaces de desarrollar como docentes. Este proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación nos ayuda a comprender mejor y mejorar como docentes e investigadores.

Desde el paradigma de la Educación Literaria se considera que las rutas literarias son un recurso transversal de una extraordinaria valía, puesto que contemplan la dimensión geográfica de los textos literarios y la interacción entre los espacios urbanos y el hecho literario (Bataller, 2010; Bataller & Gassó, 2014). Así pues, nos situamos en el paradigma de la educación literaria (Colomer, 1991 y 2009; Ballester 1999 y 2007; Correig Blanchar, 2006) y, por lo tanto, asumimos que el objetivo central de las clases de literatura es potenciar la competencia literaria de los y las estudiantes, por eso hay que atender a la conexión de la obra y de la persona lectora con una tradición literaria, con las diversas tipologías de textos literarios o géneros, y las técnicas y recursos que usa la literatura como

elaboración artística. Hay que destacar también dos factores importantes: que la competencia literaria alcanza no solamente la capacidad de leer y comprender, sino también la de producir textos; y que la adquisición de la competencia literaria está determinada por factores sociológicos, históricos y estéticos. En consecuencia, si pretendemos acercar los textos literarios en el aula, tenemos que proporcionar oportunidades de aprendizaje en las cuales el alumnado experimente experiencias comunicativas reales e integradas en contextos de aprendizaje que conectan con sus intereses y con sus necesidades.

En esta línea de renovación cobra especial importancia la dimensión geográfica de los textos literarios y, en consecuencia, hay que destacar las aportaciones de la geocrítica, que se basa en la interacción entre los espacios urbanos y el hecho literario, una interacción que da como resultado el llamado lugar literario (Soldevila, 2014). Por eso, hay que atender también a las dimensiones reales del hecho literario, a los contextos no solamente académicos sino reales y cercanos en el entorno del estudiante, y también a la diversidad de los espacios de aprendizaje (en este caso, una diversidad que implica una literaturización de los espacios urbanos con finalidades didácticas). En este sentido, las rutas suponen un instrumento muy interesante para convertir la literatura en eje vertebrador otros aprendizajes (Bordones, 2013), puesto que permiten trabajar varias materias en un solo proyecto y contemplan de forma significativa la dimensión geográfica de los textos literarios, para dar importancia a la interacción entre los espacios urbanos y la recepción del texto literario. Los itinerarios didácticos son, así, un recurso transversal que, desde hace ya unos años, es cada vez más habitual en los diferentes ámbitos educativos, y se ha demostrado interesante y útil también en un marco universitario (Bataller, 2010; Bataller & Gassó, 2014).

Además, las rutas ayudan a la movilización de saberes, implican actividades desde un enfoque comunicativo y contribuyen a desarrollar las dimensiones social y cultural de la literatura (Cassany & otros 1993); de este modo, aumentan la motivación de los estudiantes y contribuyen a un aprendizaje significativo de las obras literarias, tanto las consideradas clásicas como las contemporáneas (Reyzábal & Tenorio, 1992). Por eso hay que potenciar el valor educativo de la literatura y su capacidad de convertirse en un eje transversal capaz de favorecer la globalización y la integración de contenidos otras disciplinas; y como eje vertebrador de propuestas didácticas o proyectos de trabajo para realizar aprendizajes sobre cualquier tema: ciencia, deporte, historia, geografía, etc.; o también para interrogarnos sobre nuestros principios y actitudes.

Otro aspecto que cabe destacar es que los itinerarios o rutas literarias, como propuestas didácticas que tienen —según Bordones (2011)— las ventajas siguientes: se produce cohesión en el grupo que participa; se practica la lengua de manera natural; se vive la cultura “en directo”; se conocen las costumbres culturales de la ciudad; se relaciona la lengua con la historia y con las diferentes ramas de la cultura; se producen más fácilmente textos orales o escritos (crecen los estímulos para la creatividad); aumenta, pues, la competencia lingüística y, especialmente, el léxico y la comprensión lectora.

En estas actividades el/la docente —que mantiene el papel de guía o conductor del proceso de aprendizaje— le deja el protagonismo al/a la aprendiz, puesto que tiene que conseguir que se implique en los textos, le tiene que suscitar la opinión y la reflexión, le tiene que hacer experimentar y vivir en primera persona el patrimonio cultural que lo rodea, le tiene que hacer buscar la información necesaria por qué esta experiencia sea realmente satisfactoria, etc. En definitiva, a través de las rutas, hay que suscitar el goce intelectual y emocional, doble requisito indispensable para que el alumnado pase a ser ciudadanos y ciudadanas críticas y sensibles ante la sociedad que los ha tocado vivir.

***Perduts a la ciutat: València-Lleida.* Intercambio interuniversitario de estudiantes de los grados de magisterio**

Se trata de un proyecto transdisciplinar de arte, literatura, cultura y pedagogía, basado en el intercambio de estudiantes y docentes de Magisterio de la Universitat de Lleida y de Florida Universitària, en el cual la ciudad (su espacio y su patrimonio) se presenta como una experiencia didáctica colectiva, en un entorno interdisciplinario de aprendizaje, que contribuye al cambio educativo.

El objetivo general es el de generar entornos de aprendizaje inter-transdisciplinares a partir de actividades que permitan una apropiación del patrimonio cultural y del espacio urbano de ambas ciudades por parte del alumnado de las dos universidades (Jové, Farrero, Betrián y Olivera, 2013).

Esta experiencia ya lleva realizándose desde hace cuatro cursos. Y, en la presente edición, el intercambio tomó el nombre de la exposición del IVAM (*Perduts en la ciutat*), que sirvió como marco de inicio del conjunto de actividades realizadas a noviembre en la ciudad de Valencia y, a febrero, en Lleida.

El intercambio ofrece un conjunto de experiencias educativas diseñadas por los propios estudiantes y que tiene como escenario ambas ciudades para la exploración del arte, la literatura, la cultura y el patrimonio. Los elementos más significativos de la experiencia son: la innovación docente, la autonomía y el trabajo cooperativo de los y las estudiantes y sus docentes universitarios, la vivencia de los espacios urbanos, la transdisciplinariedad y la reflexión sobre la labor de maestro/a.

Otros de los objetivos específicos de la experiencia son:

- Realizar una estancia de estudios en un centro universitario de Magisterio como parte del currículum formativo complementario de los y las estudiantes de Florida Universitària
- Conocer a estudiantes otras ciudades y otros centros para compartir saberes, experiencias y prácticas.
- Aprender a comunicarse y a expandir el conocimiento a través del arte contemporáneo, la literatura y la vivencia de las ciudades visitadas en el intercambio
- Potenciar la creatividad práctica y la experiencia como base didáctica en formación de los futuros y futuras maestras y en la docencia universitaria

- Realizar prácticas innovadoras y colaborativas en la formación de maestros y maestras.

Las actividades realizadas en la primera fase del intercambio, es decir, en la visita a València, fueron:

Actividad 1 - Visita a la exposición antológica del Equipo Crónica en la Fundación Bancaja, El Equipo Crónica y realización del taller “Crónica de Maestr@s” para transferir el concepto de “crónica” al mundo educativo. El Equipo Crónica es un colectivo artístico que, mediante sus obras, realizan una crónica sociopolítica a través de una apropiación crítica de varios referentes de la historia y del arte. Sus pinturas realistas nos permitieron conocer cuál es la función del artista en la sociedad que está viviendo.

La experiencia en la exposición permitió a sus participantes de transferir el concepto de “crónica” al mundo educativo. Para lo cual, se realizó el taller “Crónica de Maestros y Maestras” con el fin de que el alumnado se cuestionara cual es la actualidad social, política y cultural que están viviendo como maestras y maestros del siglo XXI. A partir de imágenes de las obras del “Equipo Crónica” los y las estudiantes tenían que utilizar la técnica del pastitx para representar y compartir su crónica como futuros maestros y maestras.

Actividad 2. Realización de una Ruta Histórico-Literaria por la ciudad de Valencia, organizada por el alumnado de 4º. A lo largo de la ruta se pudieron explorar y vivenciar diferentes contextos de la ciudad de Valencia donde los y las estudiantes de Florida propusieron al alumnado de Lleida la realización de diversas actividades para aprender a través del patrimonio cultural. Se visitaron la Estación del Norte, la Llotja, la calle de Caballeros, el Portal de La Valldigna y la puerta de l’Almoina. Esta actividad será descrita a continuación con mayor detenimiento.

Actividad 3. Consistió en la visita a la exposición “Perdidos en la ciudad” en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM). La idea central de esta exposición es la de exhibir un gran número de obras que nos permiten conocer las múltiples visiones, los diferentes espacios y la gran cantidad de existencias humanas que han conformado la vida en las ciudades. La mediación realizada por el profesorado de la Universidad de Lleida y de Florida Universitària, con un grupo de estudiantes de 2n del Grado de Primaria de Florida que presentaron su propio proyecto de “Ciutat Diversa”, permitió (de)construir el concepto de ciudad y replantear nuevas formas de tomar conciencia de la diversidad que nos identifica como personas.

Esta actividad se relaciona directamente con el Proyecto Integrado de 2º que lleva por título *Diversidad y recursos educativos*. Así pues, en la visita a la exposición se trabajó el concepto de diversidad a través del arte y también se introdujeron algunos textos literarios que fueron leídos en las salas visitadas para relacionar arte y literatura bajo el prisma de la diversidad. Textos: La ciutat (Francesc Rodrigo), Poemas de Antonio Machado y *Las Ciudades Invisible* de Italo Calvino.

Realización de rutas histórico-artísticas y literarias para el alumnado de infantil y primaria, a cargo de los estudiantes de los grados de educación

Este proyecto se realizó con el alumnado de 4º de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y de Educación Primaria. El proyecto se desarrolla desde hace cuatro cursos académicos y se planifica desde las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Planificación de la Lengua y la Literatura. Consiste en la realización de la programación de una ruta literaria y histórico-artística por la ciudad de Valencia para el alumnado de Infantil y Primaria por parte de estudiantes de los Grados. En esta programación se integran los objetivos, los contenidos y las competencias específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Planificación de la Lengua y la Literatura. Como hemos mencionado en el marco teórico y metodológico, desde el paradigma de la Educación Literaria se considera que las rutas literarias son un recurso transversal de una extraordinaria valía, puesto que contemplan la dimensión geográfica de los textos literarios y la interacción entre los espacios urbanos y el hecho literario (Bataller, 2010; Bataller & Gassó, 2014). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se apuesta para traspasar los muros de la escuela y acercarse al entorno urbano con el fin de plantear propuestas problematizadas de ciudad vivida (Martínez Bonafé, 2010). El espacio urbano se presenta como una experiencia didáctica colectiva, en un entorno interdisciplinario y transdisciplinario de aprendizaje. Además en la realización de las rutas se abordan también aspectos metodológicos como el enfoque globalizador de las áreas curriculares en infantil, o la metodología TILC (Tratamiento Integrado de Lengua y el Contenido en primaria); teniendo en cuenta la necesidad de programar aprendizajes no lingüísticos (ciencias sociales) utilizando el valenciano como lengua vehicular.

Ruta cívico-literaria por el barrio del Cabanyal

Esta ruta se ha realizado por primera vez en este curso y se han implicado las siguientes asignaturas: Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües, Lengua catalana para maestros/as y Teaching Social Sciences: basic aspects. En ella han participado estudiantes de 1º y 3º de Magisterio.

Se han planteado dos actividades: la asistencia a la obra de teatro “Els viatgers del temps” (compañía PotdePlom) en el Teatro El Musical-El Cabanyal-Canyamelar. Y la ruta cívica y literaria por los barrios del Cabanyal y el Canyameler.

Los objetivos básicos de la actividad son:

- Fomentar las habilidades comunicativas en entornos educativos de aprendizaje que traspasan las aulas universitarias, a favor de la competencia literaria entente como el nivel óptimo de desarrollo de la competencia comunicativa.
- Plantear la educación literaria y la didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva transdisciplinar en la formación de futuros y futuras docentes.

- Vincular la lectura de los clásicos literarios con un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, explicitar su relación con el género teatral y a la vez patentizar los vínculos sociales y culturales del hecho literario.

Se apuesta por una metodología participativa y de cooperación en la cual el alumnado tiene que implicarse en la lectura y valoración tanto de textos literarios como de contextos sociales; y en que el profesorado se inserta en la dinámica grupal como un agente más del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque comunicativo y constructivista, como orientador y animador cultural.

Para la evaluación, se tendrán en cuenta, especialmente, aquellos criterios de evaluación relacionados con: la lectura y recitación de los textos literarios (en la ruta), la participación en las reflexiones sobre las implicaciones sociales y culturales del hecho literario, la identificación de personajes históricos que aparecen al espectáculo teatral: identidades culturales y humor y, por último, a valoración del contexto social como en torno a aprendizaje y reflexión. Para evaluar los tres últimos aspectos las y los estudiantes realizarán un informe escrito por parejas que recoja sus reflexiones.

Realización y puesta en práctica de un itinerario histórico educativo por diferentes instituciones y espacios educativos de la ciudad de Valencia

La actividad consiste en la realización y puesta en práctica de un itinerario histórico educativo por diferentes instituciones y espacios educativos de la ciudad de Valencia. En cada etapa de la ruta se realizaba la lectura y/o recitación de textos poéticos relacionados con la temática de la historia de la educación o con los sucesos históricos más recientes de la historia de nuestro país (poemas de Vicent Andrés Estellés y de Joanna Raspall, canciones de Ovidi Montllor, etc).

La actividad está planificada desde las asignaturas de Historia de la escuela y de Formación literaria para maestros/as. Y se persiguen los siguientes objetivos:

- Utilizar de manera crítica el patrimonio histórico-educativo como fuentes históricas para historia de la escuela.
- Entender la cultura escolar como un proceso de construcción social e histórica.
- Relacionar el patrimonio histórico-arquitectónico-educativo con el contexto histórico de la España de los siglos XIX y XX.
- Interrelacionar disciplinas como la literatura y la historia de la escuela con el objetivo de mostrar la importancia de los contextos históricos en la creación literaria.
- Conocer nuestro patrimonio histórico educativo y tomar conciencia de la importancia de su cuidado y conservación

Conclusiones

Después de haber descrito las diversas actividades que se realizan tomando como contexto educativo la ciudad, podemos destacar que todas las propuestas de trabajo permiten fomentar la transversalidad, la transdisciplinariedad y la cooperación entre diferentes áreas y, además, entre docentes de áreas distintas e, incluso, de diversas universidades.

La programación y realización de este tipo de actividades por parte de sus estudiantes ha supuesto un proceso de reflexión y el análisis sobre la práctica educativa desde una perspectiva integrada del currículum y alejada de la visión reduccionista de la enseñanza tradicional, gracias a la contribución —funcional y significativa— de aspectos de arte, literatura y sociedad para la formación integral de estudiantes atendiendo en espacios reales de acción educativa más allá de las aulas universitarias.

Además, en todas ellas, se ha reflexionado sobre la propia función docente para destacar que las actividades fuera del aula deben ser una parte esencial del currículum y no un elemento complementario de la programación de los y las maestras. Su planificación y evaluación tienen que relacionarse con actividades de motivación e investigación por parte del alumnado, y —en el caso de los textos literarios— con actividades de producción literaria y, además, todas las actividades deben conllevar la posterior reflexión y valoración de las experiencias realizadas.

Al fin y al cabo, el aprovechamiento de los espacios públicos para la recitación, dramatización o narración de textos literarios dotan de vigencia y actualidad a las obras clásicas o contemporáneas, y ha ayudado el alumnado a valorar nuestro patrimonio cultural y artístico y así afrontar la lectura desde una perspectiva comunicativa, patrimonial y a la vez más cercana.

Como hemos visto, todas las actividades planteadas en el intercambio se han realizado fuera de las aulas y, con ellas, hemos intentado de cambiar el modelo clásico de educación por otro que promueve la autonomía de los estudiantes y que supone, también, el cambio y la diversificación de los roles y funciones del profesorado, a quien se le atribuye la función de asesor, encargado de dirigir, orientar y motivar el alumnado para que desarrolle sus destrezas y exprese sus impresiones y opiniones con una actitud crítica ante el proceso educativo, frente al modelo clásico basado en la mera transmisión de los conocimientos.

El mundo actual, complejo e incierto, no puede ser entendido ni renovado desde las representaciones disciplinares. Ante este contexto nos hemos aventurado a desarrollar modelos docentes fundados en la inter-transdisciplinariedad, que es el modo de estructura de los conocimientos en la cual los métodos manejados con éxito en una disciplina se transfieren a otra y los conocimientos trascienden las propias disciplinas poniendo énfasis en aquello que “está entre las disciplinas, lo que las atraviesa a todas y en lo que está más allá de ellas” (Morin, 2014). Creemos, pues, que los conocimientos se tienen que “alimentar de” y tienen que contribuir una mirada global que no se subyugue a las disciplinas, sino que se razone el mundo en su unidad diversa. Así, estamos de acuerdo con Morin cuando afirma que la inter-transdisciplinariedad representa la aspiración a un conocimiento complejo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.

Son necesarias este tipo de actividades como las que se han desarrollado ya que se ayuda a romper con la acercamiento al currículum fragmentado e incoherente que se está dando en la formación del profesorado y sobre la que nos advierten Hammond y Bransford (2005).

Desde el punto de vista del aprendizaje, el diseño de experiencias interdisciplinarias facilita un aprendizaje significativo y relevante, puesto que se plantea como un proceso de activación y dinamización de conocimientos que el estudiante y la estudiante tiene que poner en acción en situaciones planteadas en forma de tareas educativas. En este sentido, el fomento de las actividades fuera del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un método activo comporta un desarrollo del alumnado para el acceso a las competencias básicas educativas. Por otra parte, cabe destacar que con la realización de las actividades planteadas en forma de itinerarios didácticos se han podido trabajar las competencias específicas de las asignaturas implicadas en el proyecto así como otras competencias transversales, como las competencias lingüísticas, cultural y artística, sociales y cívicas.

Y, sin duda, ha sido una experiencia plenamente enriquecedora y gratificando tanto para docentes cómo para el alumnado. En cuanto a las y los docentes, se valora la importancia que tiene el hecho de generar espacios de trabajo compartido por el profesorado, por eso, pensamos que un modelo organizativo basado en unidades docentes de titulación como el que tenemos en Florida Universitària —frente a la estructura departamental tradicional— genera una mayor comunicación y ha facilitado enormemente el trabajo compartido.

Para planificar las actividades se ha requerido de la puesta en común de los objetivos y contenidos a través de las reuniones de trabajo, que luego se han trasladado a las clases prácticas del alumnado, en las cuáles han tenido que diseñar las actividades que querían plantear en los escenarios educativos.

Cabe destacar que se ha potenciado la autonomía del alumnado que ha sido protagonista de las actividades. Estas experiencias contribuyen a ofrecer a los futuros maestros y maestras nuevas posibilidades en su práctica escolar.

Como hemos podido comprobar, el desarrollo de las actividades del intercambio se ha vinculado con diversos centros de interés (arte, literatura, geografía, etc.) relacionados con la futura práctica profesional de la docencia.

La ciudad, el entorno, el espacio geográfico, expande las emergencias del currículum accediendo a construir y desarrollar nuestro propio currículum de forma inter-transdisciplinar. La relación con el espacio urbano nos ha permitido establecer derivas rizomáticas entre disciplinas: la pedagogía, el arte, la literatura, la historia, la geografía y el patrimonio. El territorio es cronista de currículum de forma inter-transdisciplinar.

Experiencias como la que hemos presentado abren a los futuros maestros y maestras nuevas posibilidades en su práctica escolar al tratarse de un modelo inter-transdisciplinar entre la pedagogía y las didácticas específicas. Con esta experiencia hemos mostrado al alumnado cómo, a pesar de hallar ante un currículum fragmentado, pueden adaptar de los contenidos curriculares a partir de la interrelación entre las materias siempre y cuando territorialicen y desterritorialicen su territorio de aprendizaje. En esta apuesta por un modelo inter-transdisciplinar queremos fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinar e híbrido a través del territorio (Jove, Ferrero e alt, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M^a. (2003) "La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico". *Íber*, núm. 36.
- BALLESTER, J. (1999, 2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- BATALLER, A. (2010). Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris. *CiDd: II Congrés internacional de Didàctiques*. Universitat de Girona.
- BATALLER, A. & H. GASSÓ (ed.) (2014). *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BORDONS, G. (2011). "La formació literària en l'aprenentatge de la llengua" en *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. Col·lecció innovació i formació-1. Barcelona: CIREL. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Pps. 65-75.
- CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. 4t. ed. 1998.
- CHUMILLAS, JORDI & GIRAMÉ, RICARD, eds. (2014) *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*. Universitat de Vic.: En http://issuu.com/uvic-ucc/docs/per_vells_carrers_de_poble
- COLOMER, T. (1991) "De la ensenyanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lengua y Educación*, 9, 21-31.
- COLOMER, T. (2009). "La educación literaria" En I. Miret Bernal i C. Armendano (eds.), *Lectura y bibliotecas escolares*, 73-82. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CORREIG BLANCHAR, M. (2006). "L'educació literària a l'educació infantil". *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 40: 66-75.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. 5^a ed. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- ESTRELA, M. & MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2012). *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*. Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquia.
- HAMMOND, J. & BRANSFORD, L. (2005) *Preparando a los maestros para un mundo cambiante: Lo que los maestros deben aprender y ser capaces de hacer*. Estados Unidos: First Edition.
- HERNÁNDEZ, F & RIFA, M. (2011) (Coord.) *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- JOVÉ, G., FARRERO, M. [et alt] (2014) Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. En *ScriptaNova*, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona.
- O'SULLIVAN, S. (2006) *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad». A Gimeno, J. (ed.): *El currículum y el sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- MORIN, E. (2014) ¿Qué es Transdisciplinariedad? <<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>> [2 de abril de 2017].
- PARRA, D. & SEGARRA, J.R.: "Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria". En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, 2011, pp. 65-83.
- REYZÁBAL, M^a V. & P. TENORIO (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla, (4^aed. 2004).
- SOLDEVILA, LLORENÇ (2014) "Del lloc literari a la ruta literària: un branding en eclosió", en BATALLER, A. i H. GASSÓ (eds.) *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València, pp. 164-174.
- VILARRASA, A. (2003) "Salir del aula. Reapropiarse del contexto". *Revista Íber*, n^o 36.





ÈSSER HUMÀ EMPRENEDOR
SER HUMANO EMPRENDEDOR

«Justificación y proyecto,
para aplicar la competencia
financiera y empresarial
en primaria, los principios
de la economía social,
como eje de cooperación,
democracia y gestión»
**Puesta en marcha del
proyecto en el colegio
Santo Tomas de Aquino
curso 2016/2017**

Rosa Mateo Hernández
maher_asesores@hotmail.es

RESUMEN

El informe sobre políticas de competencias para combatir el desempleo juvenil (2015/2088(INI)) del Parlamento Europeo, Comisión de Empleo y Asuntos Sociales sugiere: que se incluya la enseñanza empresarial en todas las etapas educativas. En el apartado de peticiones a los estados miembros de la Unión Europea, solicita que se enseñe proyectos empresariales socialmente responsables, en este marco teórico, se sitúa la presentación de un proyecto educativo, que recoge la posibilidad de crear una cooperativa de trabajo asociado en las escuelas, con los alumnos de primaria, aprovechando la motivación que crea el "viaje de fin de curso" realizado en el 6º curso.

Palabras clave: Economía social, Economía non-profit, Empresas sociales, Valores sociales. Cooperativa, competencia financiera, cooperación, emprendimiento.

ABSTRACT

The report on skills policies to combat youth unemployment (2015/2088(INI)) of European Parliament, Committee on Employment and Social Affairs suggests: that entrepreneurship education must be included in all stages of education. In the request section to states member of the European Union, calls to teach business projects with social responsibility. In this theoretical framework, is located the presentation of an educational project, which includes the possibility of creating a workers cooperative in schools, with primary pupils. The "weekend trip course" made in the 6th grade, is a perfect opportunity because of the motivation that creates.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el apartado Currículo en Primaria, ESO y Bachillerato, da sentido a la iniciativa y espíritu emprendedor, como la competencia para transformar las ideas en actos, destaca esta competencia por adquirir las siguientes habilidades: capacidad de análisis, capacidad de planificación, organización, gestión y toma de decisiones, capacidad de adaptación, resolución de problemas, comunicación, habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo, participación, liderazgo, delegación, sentido de responsabilidad, autoconfianza...

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la LOMCE, resume en «Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor»:

Saber:

- Comprensión del funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales.
- Diseño e implementación de un plan.
- Conocimiento de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.

Saber hacer:

- Capacidad de análisis, planificación, organización y gestión.
- Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.
- Saber comunicar, presentar, representar y negociar.
- Hacer evaluación y auto-evaluación.

Saber ser:

- Actuar de forma creativa e imaginativa.
- Tener autoconocimiento y autoestima.
- Tener iniciativa, interés, proactividad e innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional.

Una vez analizado el Currículo actual de la Ley de educación, nos acercamos a las recomendaciones que ha realizado el informe sobre políticas de competencias para combatir el desempleo juvenil (2015/2088(INI)) del Parlamento Europeo, Comisión de Empleo y Asuntos Sociales que sugiere en su apartado 21:

Destaca la necesidad de incluir elementos del aprendizaje empresarial en todos los niveles de la educación y la formación, ya que inculcar el espíritu empresarial a los jóvenes a una edad temprana y desarrollar competencias transversales asociadas al espíritu empresarial como son la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía, el trabajo en equipo y el sentido de la iniciativa, contribuyen al desarrollo personal y profesional de los jóvenes y facilitan su paso al mercado laboral; pide a este respecto un diálogo y una cooperación activos entre las universidades y las empresas para desarrollar programas educativos que equipen a los jóvenes con las competencias y las cualificaciones requeridas y que faciliten y alienten la participación de emprendedores en el proceso educativo; considera, no obstante, que la enseñanza del emprendimiento debe incluir una dimensión social y abordar cuestiones como el comercio justo, las empresas sociales y los modelos alternativos de empresas como las cooperativas para luchar por una economía más social, integradora y sostenible; [2015/2088(INI)]

Estas recomendaciones abogan por la enseñanza de la economía social¹, las directrices europeas marcan en su agenda esta tendencia, por lo que se debe formar al núcleo de la sociedad en el conocimiento de esta alternativa, pero para que la sociedad demande estas empresas y el emprendedurismo social sea factible debemos educar en el conocimiento de la economía social en las escuelas, hacer que se construyan unos pilares de transformación del mercado económico, enseñando los valores de una empresa de mercado social.

Las Cooperativas de Trabajo Asociado (CTA) conjugan a un tiempo profesionalidad, flexibilidad y participación. Las CTA² representan un modelo de empresa en el que los objetivos económicos y empresariales se integran con otros de carácter social. Se consigue, así, un crecimiento económico basado en el empleo, la equidad social y la igualdad.

Estos dos ejes, enseñanza en primaria de competencia financiera y empresarial, y la enseñanza en economía social, forman el principio del proyecto presentado, la implementación de una cooperativa de trabajo asociado en los cursos de primaria, con el objetivo social de financiar el viaje de fin de curso de 6º de primaria, esta integración de todos los cursos de primaria en un objetivo final, pretende la involucración de todos los miembros escolares, creando una cooperación e integración entre ellos, motivándoles a la participación y alcanzando competencias claves reconocidas en el Currículo de enseñanzas de la LOMCE identificadas las ocho competencias claves como:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencia básicas en ciencias y tecnología.
3. Competencia para aprender a aprender.
4. Conciencia y expresiones culturales.
5. Competencia en comunicación lingüística.
6. Competencia digital.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
8. Competencia sociales y cívicas.

Este proyecto se estructura de la siguiente forma:

- 1º y 2º de primaria, participan en la empresa en el departamento comercial, potenciando la **Autonomía** de los alumnos, capacidad básica en estas edades.
- 3º y 4º de primaria, desarrollaran la capacidad de **Organización**, encargándose del control y archivo de los documentos, realizando los informes necesarios, de esta manera

1 «El concepto de “economía social”, designa a aquel conjunto de organizaciones microeconómicas caracterizadas por unos rasgos comunes marcados por una “ética social”. Rafael Chaves y José Luis Monzón, CIRIEC y Universitat de València.

2 «es cooperativa la agrupación voluntaria de personas físicas y, en las condiciones de la ley, jurídicas, al servicio de sus socios, mediante la explotación de una empresa colectiva sobre la base de la ayuda mutua, la creación de un patrimonio común y la atribución de los resultados de la actividad cooperativizada a los socios en función de su participación en dicha actividad».

realizaran las gráficas necesarias, que forman parte de las pruebas de evaluación PISA, analizando la capacidad financiera.

- 5º y 6º, reforzarán la competencia de **Responsabilidad**, a la par de potenciar la creatividad, su departamento sería el de Marketing, creando la campaña de venta, potenciando un uso de las redes sociales distinto al que conocen, conocerían temas tan importantes como las facturas, los impuestos, realizarían análisis de costes, aumentando su competencia matemática.

Esta iniciativa potencia, el emprendimiento empresarial, da a conocer las cooperativas y sus valores sociales, crea un vínculo entre todos los alumnos del colegio, ya que trabajan por proyectos, a la par de crear mini grupos de trabajo entre un alumno de cada curso, el del curso superior se responsabiliza del alumno del curso inferior, (grupos de 6 niños), esta forma de trabajo organizacional (minifábricas), utilizado en las empresas, refleja una cooperación y responsabilidad entre sus integrantes, ampliando las relaciones formales e informales, sin caer en la competitividad, está demostrado el amplio grado de productividad alcanzado.

Este método de trabajo de implicación de todos los miembros involucrados en la educación de un niño, Colegio, docentes, padres y madres y el propio alumno, crea un vínculo de asociación de un fin común, logrando que los miembros se sientan integrados en un proyecto real, alcanzando de manera didáctica un aprendizaje significativo.

La implementación de este proyecto se quiere llevar a cabo como investigación educativa, por lo que se analizará al inicio los conocimientos sobre economía social y competencia financiera, se realizará un cuestionario de conocimiento de economía básica, se analizará durante el proyecto la evolución social del grupo de primaria, siendo énfasis en la aceptación e integración de los niños y se analizará las pruebas al finalizar el proyecto.

El proyecto se ha ofrecido para implementar al Colegio Santo Tomas de Aquino, de la Cañada, centro educativo considerado mejor colegio de secundaria de la Comunidad Valenciana, centro concertado en todas las etapas educativas y trilingüe, con un lema “Más de 40 años fomentando la Enseñanza más Humana”, para el curso 2016/2017, al cual se le muestra su agradecimiento por la colaboración en esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Informe sobre políticas de competencias para combatir el desempleo juvenil [2015/2088(INI)] de la del Parlamento Europeo, Comisión de Empleo y Asuntos Sociales. PISA, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

Educación Financiera. Finanzas para la Vida,
http://educalab.es/documents/10180/62610/Boletin7_Junio2014.pdf/3cf2a163-4924-4a4b-a802-d64e83775d30
 Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.

CHAVES ÁVILA, R., PÉREZ DE URALDE, J. M., Patronat Sud-Nord Solidaritat i Cultura, & Universitat de València. Servei de Publicacions. (2013). *La economía social y la cooperación al desarrollo: Una perspectiva internacional*. Valencia: Patronat Sud-Nord Solidaritat i Cultura: Publicacions de la Universitat de València.

CHAVES, R., MONZÓN, J. L., & e-libro, C. (2001; 2006). *Economía social y sector no lucrativo*. Valencia: Red CIRIEC.

Intención emprendedora y resultado académico: propuesta de un modelo mediado por el estrés entrepreneurial

Intention and academic achievement: a proposal model mediated by stress

Andrés Salas Vallina
Florida Universitaria
asalas@florida-uni.es

Elena Sanandrés Domínguez
Universitat de València
esanandres@uv.es

RESUMEN

Esta investigación tiene dos objetivos: el primero es conocer el efecto de la intención emprendedora en el resultado académico, considerando la necesidad de comprender mejor los efectos del emprendimiento en el entorno académico. El segundo objetivo pretende investigar el efecto mediador del estrés en la relación entre la intención emprendedora y el resultado académico. A través de la metodología de ecuaciones estructurales pretendemos poder detectar relaciones de dependencia múltiples y cruzadas, así como representar conceptos no observados en esas relaciones, considerando el error de medida en el proceso de estimación. La muestra está compuesta por estudiantes de Grado en Economía, Administración y Dirección de Empresas, y Gestión Económico Financiera, los cuales presentan un perfil de trabajo en entornos de mayor presión, adecuado al modelo de investigación. Los resultados nos indican interesantes conclusiones que permiten profundizar en el conocimiento de los efectos de la actitud emprendedora en entornos de aprendizaje.

Palabras clave: intención emprendedora, resultado académico, estresantes del trabajo, emprendedurismo, estrés, aprendizaje.

ABSTRACT

This research has two objectives: the first is to know the effect of entrepreneurial intention in academic performance, considering the need to better understand the effects of entrepreneurship in academia. The second lens proposed a model which aims to investigate the mediating effect of stress on the relationship between entrepreneurial intention and academic achievement. We used structural equation models to analyse the data, which allows us to detect multiple and cross-dependence relationships. The sample consisted of students from higher education, which have a profile of work in higher pressure environments, which accurately fits to the research model. The results indicate interesting conclusions that allow a deeper understanding of the impact of entrepreneurship on learning environments. Previous studies so far have examined the effect of entrepreneurship in economic and business results. Our study goes a step further in this field trying to figure out whether this effect would also affect in academic contexts.

Keywords: entrepreneurial intention, academic achievement, job stressors, entrepreneurship, stress learning.

Introducción

El contexto económico actual requiere de personas activas que sean capaces de encontrar oportunidades donde otros no las ven. Bien es sabido que los emprendedores son individuos que reúnen estas características. Esta investigación pretende continuar con la línea de otros estudios que analizan los efectos del emprendedurismo, pero centrándonos en el ámbito académico. Estudios anteriores han analizado la relación o el efecto que tiene el emprendimiento en los resultados económicos y empresariales. Nuestro estudio da un paso más en este campo intentando averiguar si este efecto también se daría en los resultados académicos. El capital humano es un factor clave para generar ventajas competitivas en un entorno global y de elevada incertidumbre. Resulta especialmente relevante conocer si los rasgos o características de un emprendedor pueden llevar a desarrollar mejor sus habilidades y conocimientos. Precisamente, esta relación no ha sido suficientemente estudiada, por lo que como primer objetivo proponemos un modelo que analice el efecto de la intención emprendedora (IE) sobre el resultado académico (RA). Esta investigación también analiza si los entornos sujetos a altos niveles de estrés pueden afectar a la relación anterior. Nuestro sistema educativo transmite de forma constante valores competitivos, que junto a la mayor exigencia en los niveles de educación superior elevan los niveles de estrés de los estudiantes. ¿Bajo estas condiciones se puede ver afectada la relación entre la IE y el RA? Para intentar responder a esta pregunta, analizamos como segundo objetivo, el efecto mediador del estrés en la relación entre IE y RA. Nuestra investigación se centra en estudiantes universitarios españoles de los grados de Economía, Gestión Económica Financiera y Administración y Dirección de Empresas de universidades privadas.

Nuestro artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar se realiza una revisión teórica de las variables de nuestro estudio. A continuación proponemos el modelo de investigación. Posteriormente describimos la metodología y exponemos los resultados. Para finalizar se desarrollan las conclusiones, así como las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Marco teórico y desarrollo de hipótesis

Intención emprendedora y resultado académico

El emprendimiento es un concepto que está en pleno debate académico. Zahra y Dess (2001) reabrieron el debate sobre el emprendimiento, revisando los aspectos clave que se han investigado hasta la fecha, y realizando propuestas que puedan clarificar el estado de investigación del concepto. Los autores recuerdan las principales dimensiones que deben tenerse en cuenta sobre el emprendimiento: (1) la identificación de las oportunidades de emprendimiento, (2) quién, cuándo y a través de quién se descubren, (3) cómo se explotan estas oportunidades, y añaden una cuarta dimensión, (4) los resultados obtenidos al explotar estas oportunidades de emprendimiento. La actitud emprendedora puede dar como resultado el desarrollo de los propios recursos

personales: el capital intelectual, social y humano, y éstos no tienen por qué medirse exclusivamente por el retorno económico a corto plazo. Debería de analizarse si el comportamiento emprendedor efectivamente tiene consecuencias no únicamente económicas, independientemente de si finalmente resultan positivas, negativas, tangibles, intangibles, o son a corto o largo plazo (Zahra y Dess, 2001). Sin embargo, existe poca evidencia empírica que considere hasta qué punto el comportamiento emprendedor permite desarrollar el capital humano. Binet y Simon (1916) ya plasmaron la importancia de las capacidades cognitivas de los estudiantes explicando la variabilidad en los resultados académicos, por lo que sabemos que las diferencias psicológicas individuales predicen el rendimiento académico. Algunos estudios (Carpenter *et al.*, 1990; Gardner, 1983; Spearman, 1927) identificaron gran variedad de diferencias individuales como predictores de los resultados académicos. Sin embargo, estos estudios no aclararon qué medidas concretar pueden potenciar el rendimiento académico. Un mayor estudio conceptual y una integración metodología de estas medidas ayudaría (Richardson *et al.*, 2012) a arrojar luz en el campo del rendimiento académico. Además, estas investigaciones facilitarían las formas de detectar a los mejores estudiantes potenciales, lo que sería muy útil para los organismos de la educación y la sociedad en general. Richardson *et al.* (2012) investigaron cómo las diferencias individuales están perfectamente relacionadas con el rendimiento académico, así como la intensidad de estas relaciones. Todo lo anterior evidencia la necesidad de estudios más precisos sobre los predictores del rendimiento académico, que incluyan predictores distintos a los ya estudiados, como por ejemplo, la inteligencia. En consecuencia, proponemos la intención emprendedora como una de las variables que miden los rasgos individuales, y que puede ayudar a clarificar lo investigado hasta el momento. La comprensión y los mapas mentales conceptuales influyen en el resultado académico (Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. 2012), y existen multitud de distinciones conceptuales que se correlacionan con el éste. Entre ellos, se incluyen factores demográficos, medidas tradicionales de la capacidad cognitiva y los rendimientos académicos de los años anteriores. En algunas investigaciones se proponen los rasgos de personalidad, los factores motivacionales, las estrategias de autorregulación, las influencias psicosociales. Los emprendedores son individuos que desde bien jóvenes, en la mayoría de los casos, tienen intención de llevar la práctica nuevos proyectos, que son arriesgados, que están dispuestos a poner todo de su parte para tener su propia empresa. Estos rasgos pueden, muchas veces apreciarse a edades tempranas, así que puede verse desde sus años de estudiante si tienen intenciones emprendedoras y cómo afectarían los rasgos de la personalidad intrínsecos a los emprendedores a sus resultados académicos, ¿son más competitivos?, ¿se toman más en serio sus tareas?, varias son las preguntas que surgen a este respecto que todavía no se encuentran resueltas en la literatura.

¿Cuáles son las características y las acciones especiales que llevan a cabo los individuos emprendedores? ¿Cómo influyen estas actitudes o acciones en los resultados de estas personas? Todas estas cuestiones son complejas y responderlas requiere de investigaciones más profundas como indicaron en su día Hitt et al. (2003). Algunos

estudios relacionaron la motivación, las estrategias de autorregulación y los estilos de aprendizaje como predictores del rendimiento académico controlando, éstos, los efectos de la inteligencia y la personalidad sobre los resultados (e.g. Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008; Robins, Lauver, Le Davis, Langley y Carlstrom, 2004.) Por lo tanto, son muchos los estudios que plasman la importancia de llevar a cabo análisis más precisos sobre los predictores del rendimiento académico considerando el contexto.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, formulamos la siguiente hipótesis:

H1: Existe una relación directa y positiva entre la intención emprendedora y el rendimiento académico.

Intención emprendedora y rendimiento académico

El rol mediador del estrés en el individuo

Baron y Tang (2011) evidenciaron la importancia e considerar entornos dinámicos en el estudio del emprendimiento. Si incluimos los efectos moderadores de variables ambientales, por ejemplo, podríamos mejorar el marco teórico del concepto de emprendimiento (Zahra y Dess, 2001). En línea con lo anterior, nuestra investigación propone un modelo en el que se considere el estrés como variable del entorno, y analice su posible efecto moderador o mediador. Baron y Tang (2009) encontraron la relación positiva entre los rasgos de los emprendedores y otras variables relacionadas con el rendimiento destacando el efecto mediador de los entornos dinámicos. Estos resultados mostraron que en entornos dinámicos es más probable que se generen altos niveles de activación. Algunos estudios destacan la influencia de las capacidades cognitivas, de la inteligencia emocional y del estrés en la variación en los resultados (Richardson *et al.*, 2012). Consideramos que esta última variable (el estrés) forma parte de entornos dinámicos. Las investigaciones basadas en la Teoría de la Activación (Gardner, 1990) y la Teoría de la Evaluación del Estrés (Lazarus y Folkman, 1984) revelaron que un trabajador está correctamente estimulado y completamente comprometido en niveles medios de activación (Baer y Oldham, 2006; Gardner, 1990), pero se necesitan las características cognitivas de los emprendedores (proactividad o afecto positivo, entre otras) para que esto se produzca (Baas *et al.* 2008). Por ello resulta interesante estudiar otro tipo de emprendedores en otras situaciones y entornos. Es pues, este el motivo por el cual elegimos el estrés para la presente investigación. El estrés se relaciona con los entornos dinámicos, y es un factor que aparece en entornos turbulentos. ¿Podemos pensar pues, que en presencia de estrés esta relación que proponemos se ve potenciada? ¿Obtendrían mejores resultados los emprendedores en presencia de ciertos niveles de estrés? Es evidente que este tipo de reacciones no las tendrán todo tipo de individuos. Es lógico pensar que los individuos que vean potenciados sus rendimientos en presencia de situaciones de dificultad, cuenten con rasgos de su personalidad que les hagan ver estas dificultades como desafíos, como potenciadores de sus recursos y que les propicien a trabajar más y más duro para conseguir sus objetivos. Por ejemplo, en línea con investigaciones previas, (e.g. Forgas, 2000, Lyubomirsky *et al.*, 2005) existen un conjunto de rasgos intrínsecos de los emprendedores que se refieren a sentimientos positivos a largo plazo (Frijda, 1993),

estados de ánimo, actitud del emprendedor frente a la vida y a los problemas en general. Teniendo en cuenta que el estrés provocado por el entorno constituiría un momento más o menos continuado, es lógico pensar que un individuo con estados de ánimo positivos utilizará sus recursos a largo plazo, sus sentimientos positivos, cuando no cuente con situaciones que le generen estados de ánimo positivos.

En este punto cabe destacar que estas características proceden de una doble vertiente. Por un lado, de las características personales de cada uno, de sus procesos biológicos e incluso, quizás en cierta manera, de un componente genético. Por otro lado, proceden de eventos puntuales que puedan ocurrirle al individuo, tal y como ya se ha explicado. Una vez efectuada dicha distinción, para nuestro estudio sobre el rol del estrés en el rendimiento académico de los emprendedores preferiremos centrarnos en la vertiente estable de los sentimientos que caracterizan a los emprendedores. De esta manera se puede pensar que ante una situación de estrés, el emprendedor hace uso de sus sentimientos positivos para no dejar que dicho estrés interceda en sus resultados. Tomamos esta decisión sabiendo que se ha demostrado que el afecto positivo o estos sentimientos positivos influyen en muchos aspectos de los comportamientos y de la cognición (Cohen, 2005; Forgas, 2000). Muchos investigadores, sirva como ejemplo Foo (en proceso de publicación), insisten en la necesidad de averiguar los factores mediadores o moderadores que existen entre los rasgos de emprendedores y sus rendimientos. Nos unimos a este llamamiento proponiendo una posible relación entre intención emprendedora y resultados académicos, mediados por el estrés. Considerando las teorías e investigaciones anteriormente mencionadas, proponemos que la intención emprendedora es un rasgo de la personalidad que se relaciona con los resultados académicos. Pensamos además que estos resultados serán positivos y que se verán potenciados en presencia del estrés, que actuará de catalizador para estas situaciones en las que los individuos emprendedores harán uso de sus capacidades cognitivas para sacar partido de estas situaciones y mejorar sus resultados.

Por todo lo expuesto anteriormente, proponemos la siguiente hipótesis:

H2: *El estrés ejerce un efecto mediador en la relación entre intención emprendedora y resultado académico*

La Figura I representa el modelo de investigación.

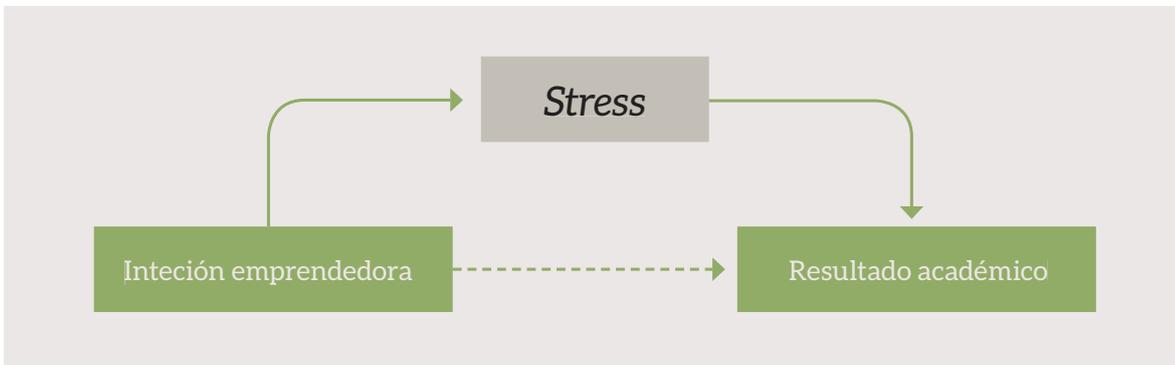


Figura I. modelo de relaciones propuestas.

Metodología

Población objeto de estudio

Nuestra investigación se central en los estudiantes universitarios de diferentes universidades españolas. Los estudiantes universitarios se encuentran en un entorno cada vez más competitivo, en el que tienen que demostrar sus conocimientos para obtener las mejores notas que les permitan acceder a un buen puesto de trabajo, o a estudios superiores. Numerosos estudios relacionados con la orientación emprendedora, el estrés o el logro académico son cuantitativos, lo cual permite realizar comparaciones entre ellos de una forma más objetiva. Nuestra investigación pretende seguir con esta metodología. La investigación se llevó a cabo a través de encuestas realizadas a los estudiantes directamente en el aula, utilizando cuestionarios impresos que rellenaron al finalizar sus clases. El cuestionario incluyó una breve introducción explicando la importancia del estudio, y la confidencialidad de las respuestas. Así mismo se ofreció la posibilidad al estudiante de acceder a los resultado finales, con la finalidad de obtener el máximo número de participantes (Malhotra *et al.*, 2004). El cuestionario estaba formado por un listado de preguntas con diferentes posibles respuestas. El número total de ítems no ha sido excesivo (25) para facilitar la obtención de más cuestionarios. El hecho de conseguir las encuestas en el momento de entregarlas permite reducir el tiempo de obtención de cuestionarios, así como de poder llevar un seguimiento más próximo de la evolución del número de cuestionarios completados. Nuestro estudio obtuvo un total de 144 cuestionarios.

Medición

Para medir la intención emprendedora se ha utilizado la escala desarrollada por Krueger *et al.*, (2000). Se trata de una escala Likert que hemos adaptado a un rango de 1 a 7, donde 1 representa un valor muy bajo y 7 un valor muy alto para afirmaciones como 'Estime la probabilidad de iniciar su propio negocio en los próximos 5 años'. La medición del estrés se ha realizado a través de la escala de Lin, Z. y Humanyun, R. (2010), a través de una escala Likert con valores de 1 a 7. El resultado académico se midió mediante los la nota obtenida por los estudiantes en el último año. Se calculó una media de sus resultados de todas las evaluaciones del curso anterior.

Resultados

En primer lugar, hemos verificado las propiedades de dimensionalidad, fiabilidad y validez de las escalas utilizadas: intención emprendedora, estrés y resultado académico, con la finalidad de comprobar que son adecuadas para nuestro estudio. Posteriormente, hemos comprobado las hipótesis 1 y 2. En la Tabla 1 puede observarse un muy buen ajuste de las escalas de medida.

| Mod. | Satorra-Bentler c2 | g.l. | valor <i>p</i> | BBNFI | CFI | RMSEA | NC (=c2 /g.l.) |
|--------|--------------------|------|----------------|-------|-------|-------|----------------|
| IE | 134,510 | 92 | <0.01 | 0.986 | 0.995 | 0.048 | 1.452 |
| Estrés | 121,610 | 106 | 0.044 | 0.935 | 0.910 | 0.033 | 1.221 |
| RA | 141,660 | 93 | 0.038 | 0.924 | 0.994 | 0.054 | 1.812 |

Tabla I. Valores de ajuste de la escala de medida. Todas las cargas factoriales son significativas con $p < 0.001$.

En la Figura 2 puede observarse la estimación del modelo de efecto directo, la cual muestra una relación positiva y significativa entre la intención emprendedora y el resultado académico ($\beta = 0.282$, $t = 6.77$, $p < .01$). Por tanto, puede concluirse que el ajuste del modelo estructural es aceptable, y que no podemos rechazar la hipótesis 2: la intención emprendedora está relacionada positivamente con el resultado académico. La Figura 3 confirma el papel mediador del estrés, en la relación entre la intención emprendedora y el resultado académico. Si analizamos los resultados del modelo de mediación, podemos comprobar que la relación entre la intención emprendedora y el resultado académico se transforma en no significativa ($\beta = 0.064$, $t = 0.214$). Sin embargo, la relación es significativa considerando el papel mediador del estrés, por lo que el modelo estructural de la segunda hipótesis permite afirmar que el estrés ejerce un papel de mediación total en la relación entre la intención emprendedora y el resultado académico. with the indirect path being significant. Para comprobar el papel mediador del estrés, hemos seguido la metodología de Tippins y Sohi (2003): el modelo de mediación explica una mayor proporción de la varianza del resultado académico (.840) que el modelo de efecto directo (.304). Existe, por tanto, un efecto directo y positivo de la intención emprendedora sobre el estrés, y del estrés sobre el resultado académico. Además, en el modelo de mediación, el efecto directo de la intención emprendedora sobre el resultado académico desaparece. En conclusión, podemos afirmar que el modelo de mediación total tiene un muy buen ajuste, y aporta valor al modelo de efecto directo.

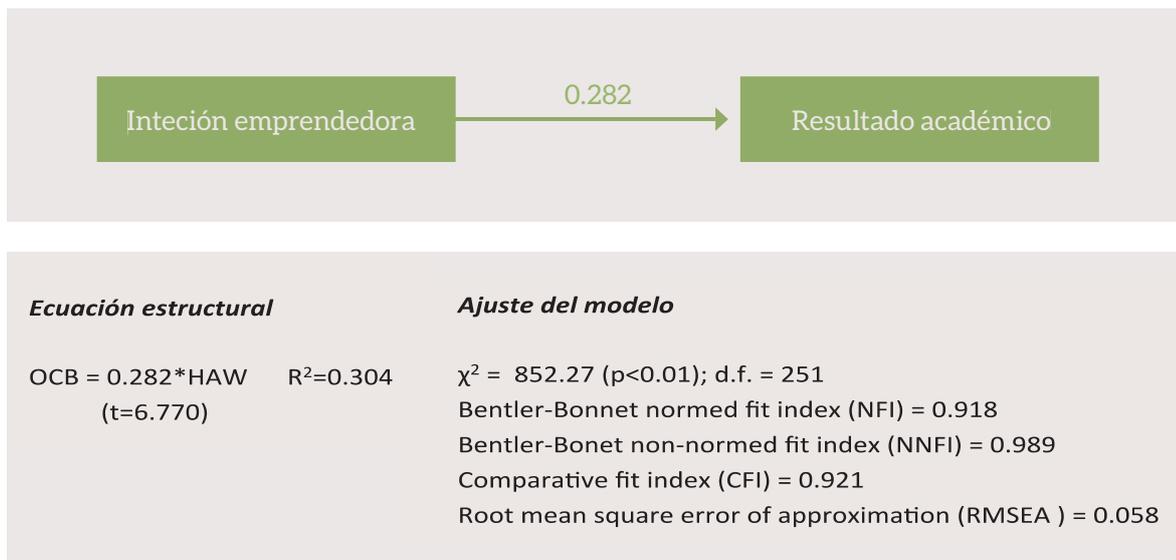


Figura II. Modelo de efecto directo. Las cargas factoriales son significativas con $p < 0.001$. (1). El parámetro se igualó a 1 para ajustar la escala de la variable latente. Los valores de T se muestran entre paréntesis.

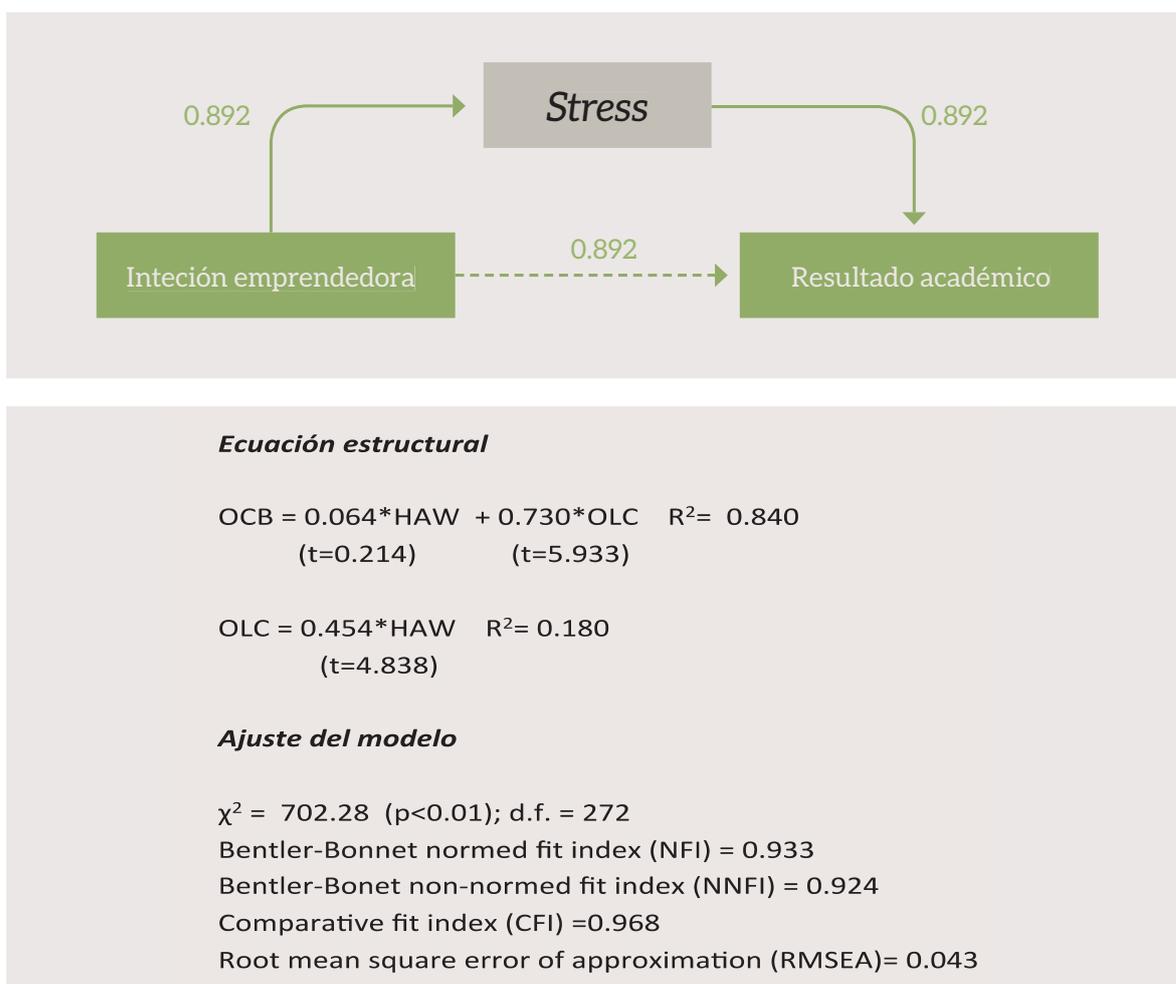


Figura III. Modelo de mediación. Las cargas factoriales son todas significativas con p<0.001. (1). The parameter was equaled to 1 to fix the latent variable scale. T-values are shown in parentheses.

Conclusiones

A pesar de que el emprendimiento es un concepto cada vez más investigado, se necesita una mayor atención en documentar el impacto de los procesos de emprendimiento en el desarrollo del capital humano e intelectual. Nuestra tiene dos importantes contribuciones. En primer lugar, mostramos que la intención emprendedora puede mejorar el resultado académico. El aumento del rendimiento académico es un factor de gran importancia para los educadores y docentes, para los propios alumnos y una medida utilizada por las empresas para valorar a sus futuros trabajadores. Este resultado es congruente con la literatura previa, la cual ha relacionado positivamente el emprendimiento con el resultado. Además, nuestro modelo evidencia que esta relación se vuelve no significativa si consideramos el papel mediador del estrés. Es decir, que el estrés ejerce un efecto de mediación total, y por tanto, es una variable necesaria para poder explicar la relación

entre la intención emprendedora y el resultado académico. Este resultado es coherente con la Teoría de la Activación de Gardner (1990) y la Teoría de la Evaluación del Estrés (Lazarus y Folkman, 1984). En los contextos en los que los niveles de estrés son insignificantes podemos afirmar que, según nuestro modelo, los resultados académicos van a ser inferiores en los que exista cierto nivel de estrés.

Podemos encontrar este hallazgo de utilidad para los docentes e incluso para los propios alumnos y los centros de estudios. Entender el por qué se obtienen mejores resultados en alumnos universitarios puede ayudar a entender otros factores del aula que a priori puede parecer que influyan negativamente pero que no es del todo cierto. Se puede llegar a pensar que el estrés influye de forma negativa en los alumnos. Sin embargo, esto podría no ser del todo cierto, y podría aprovecharse para que los docentes incluyan en su programación actividades que generen climas que transmitan energía, motivación y ciertos niveles de tensión que actúen como mediadores en la relación entre intención emprendedora y resultado académico.

El estudio de la personalidad emprendedora, y más, en presencia de estrés, ofrece un paso más en la literatura y representan un avance en su estudio. Los educadores pueden hacer uso de este modelo para obtener un mayor entendimiento de las motivaciones, las intenciones y las reacciones de sus alumnos, ajustar el entrenamiento y poder dar una atención más personalizada a cada grupo de alumnos. Esperamos que nuestro estudio ayude a desvelar algunos de los interrogantes existentes hasta el momento y provea de una base para futuras investigaciones.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Debemos ser prudentes a la hora de interpretar los resultados. Proponemos considerar la perspectiva temporal en la realización de futuros estudios sobre las características de los emprendedores. Los estudiantes participantes en este estudio han sido estudiantes de fases muy avanzadas de su carrera. Otras investigaciones podrían tener una muestra de estudiantes que estén iniciando sus estudios universitarios, y no en los últimos cursos. Por otra parte, los estudiantes han contestado respecto a intenciones o percepciones, en función de las distintas variables, por lo que esas intenciones podrían haber cambiado con el paso del tiempo o incluso no haberse medido bien, dependiendo del estado de ánimo de la persona que responde al cuestionario etc. Las medidas de percepción o de intención tienen sus propias limitaciones. Por otro lado, proponemos incluir en futuras investigaciones nuevos procesos mediadores, como la autoeficacia y autorregulación, el nivel de objetivos marcados y regulación del esfuerzo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, P.L., & HEGGSTED, E., D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin* 121, 219-245. doi:10.1037/0033-2909.121.2.219.
- AKINSOLU, A. (2010). Teacher and Student's Academic Performance in Nigerian Secondary Schools: An Implication For Planning. *Florida Journal Of Educational Administration And Policy* 3(2). 86-103.
- ALDWIN, C., & E. GREENBERGER (1987). Cultural Differences in The Predictor of D&pxQSÚoxi. *American Journal of Community Psychology* 15(4), 789-791.
- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- ARDICHVILI, A., CARDOZO, R., & RAY, S. (2003). A theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business Venturing*, 18, 115-123.
- AVEY, J. B., LUTHANS, F., HANNAH, S. T., SWEETMAN, D. & PETERSON, C. (2012). Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*, 22: 165-181. doi: 10.1111/j.1748-8583.2010.00157.x
- BATEMAN, T. S. AND ZEITHAML, C. P. (1989). The psychological context of strategic decisions: A model and convergent experimental findings. *Strategic Management Journal*, 10, 59-74. doi: 10.1002/smj.4250100106
- BARON, R. M., & KENNY, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- BARON, R. A., & TANG, J. (2011). The role of entrepreneurs in firm-level innovation: Joint effects of positive affect, creativity, and environmental dynamism. *Journal of Business Venturing*, 26(1), 49-60.
- BINET, A., & SIMON, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- BYGRAVE, W. D. (1991). *The portable MBA in entrepreneurship*. New York: Wiley.
- CARPENTER, P., JUST, M., & SHELL, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97, 404-431. doi:10.1037/0033-295X.97.3.404.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20(4), 521-531. doi:10.1002/acp.1196.
- COSTA, P. T., JR., & MCCRAE, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- COHEN, J. D. (2005). The vulcanization of the human brain: a neural perspective on interactions between cognition and emotion. *Journal of Economic Perspectives*, 19, 3-24.
- ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., & BYRNES, J. (2003). Cognitive development in adolescence. *Handbook of psychology*.
- FALAT, M. (2000). Creativity as a predictor of "good" coping? *Studia Psychologica*, 42, 317-324
- FLEESON, W. (2001). Toward a structure-and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of personality and social psychology*, 80(6), 1011.1027
- FOO, M. D. ,inpress. Emotions and entrepreneurial opportunity evaluation. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1360905>.
- FRAZIER, P. A., TIX, A. P., & BARRON, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 51(1), 115-134.
- FRIJDA, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. En M. Lewis, J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press
- FUKUYAMA, F. (1995). Social capital and the global economy: A redrawn map of the world. *Foreign affairs*, 74(5), 89-103.
- GARDNER, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- HILLS, G. E. (1995). Opportunity recognition by successful entrepreneurs: A pilot study. In *Frontiers of entrepreneurship research*. Wellesley, Massachusetts: Babson College.

- HOOKEK, K., y MCADAMS, D. (2003). Personality and adult development: looking beyond de the OCEAN. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, 311-312.
- HMIELESKI, K. M., BARON, R.A., (2009). Entrepreneurs' optimism and new venture performance: a social cognitive perspective. *Academy of Management Journal*, 52, 473-488.
- J.P. FORGAS, C.A. SMITH M. HOGG, J. COOPER. Affect and emotion, (Eds.). (2007). *The Sage handbook of social psychology: Concise student edition*. Thousand Oaks: Sage.
- KIRZNER, I. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process. An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35, 60-85.
- KRUEGER, N. F. JR. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5-21.
- KRUEGER, N. F. JR., & BRAZEAL, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(3), 91-104.
- KRUEGER, N. F. JR., REILLY, M. D., & CARSRUD, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intention. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- LEPINE, J. A., LEPINE, M. A., & JACKSON, C. L. (2004). Challenge and hindrance stress: relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 883.
- LOUW, L., VAN EEDEN, S. M., BOSCH, J. K., & VENTER, D. J. L. (2003). Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9, 5-26.
- LYUBOMIRSKY, L. KING, E. DIENER. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, (803-855).
- LUMPKIN, G. T., HILLS, G. E., & SHRADER, R. C. (2003). Opportunity recognition. En H. P. Welsch (Ed.). *Entrepreneurship: The way ahead* (pp. 73-90). New York: Routledge.
- M. BAAS, C.K.W. DE DREU, B.A. NIJSTAD. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779-806.
- M. SCHINDEHUTTE, M.H. MORRIS. (2009). Advancing strategic entrepreneurship research: the role of complexity science in shifting the paradigm. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 241-276.
- MATTHEWS, C. H., & MOSER, S. B. (1996). A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of Small Business Management*, 34, 29-43.
- MATHIEU, C., FABI, B., LACOURSIÈRE, R., & RAYMOND, L. (2015). The role of supervisory behavior, job satisfaction and organizational commitment on employee turnover. *Journal of Management & Organization*, 22(1), 1-17.
- MOUNT, M. K. & BARRICK, M. R. (1995). *Manual for the personal characteristics inventory*. Libertyville, IL: Wonderlic Personnel test, Inc.
- PANDYA, B., R. DESHPANDE, & A. KARANI (2012). A Study on Impact of Academic Stress on MBA Students of Gujarat Technological University. *Journal Of Arts. Science and Commerce*, 3(3), 20-30.
- PARASURAMAN, S., PUROHIT, Y. S., GODSHALK, V. M., & BEUTELL, N. J. (1996). Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 275-300.
- PHILLIPS, P., ABRAHAM, C., & BOND, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17(6), 435-448. doi:10.1002/per.488
- PHILLIPS, J. M., & GULLY, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802. doi:10.1037/0021-90doi:10.82.5.792
- POROPAT, A.E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C., & BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.

- ROBBINS, S. B., ALLEN, J., CASILLAS, A., PETERSON, C. H., & LE, H. (2006). Unravelling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598-616. doi:10.1037/0022-0663.98.3.598.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- SHANE, S., & VENKATARAMAN, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25, 217-226.
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- STRZALECKI, A. (2000). Creativity in design. General model and its verification. *Technological forecasting and Social Change*, 64, 241-260
- VERMETTEN, Y. J., LODEWIJKS, H. G., & VERMUNT, J. D. (2001). The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170. doi:10.1006/ceps.1999.1042.
- WANG, C. K., & WONG, P. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*, 24, 163-172.
- ZAJACOVA, A., LYNCH, S. M., & ESPENSHADE, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.
- ZAMPETAKIS, L. A. (2008). The role of creativity and proactivity on perceived entrepreneurial desirability. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 154-162.
- ZAMPETAKIS, L. A., & MOUSTAKIS, V. (2006). Linking creativity with entrepreneurial intentions: A structural approach. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(3), 413-428.
- ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2000). Intelligence and personality. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, (2nd ed., pp. 581-610). New York: Cambridge University Press.

Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor

Magdalena Suárez-Ortega¹ (Investigadora Principal, Universidad de Sevilla), M^a Fe Sánchez-García, M^a Teresa Padilla-Carmona, M^a Dolores Soto-González, M^a José Chisvert-Tarazona, Susana Lucas-Mangas, M^a Pilar Ortega-Leal, José González-Montegudo, Ana Arráiz-Pérez, Fernando Sabirón-Sierra, Ana Rodríguez-Martínez, Jacobo Cano-Escoriaza, P. Alejandra Cortés-Pacual, Beatriz Álvarez-González, Davinia Palomares-Moreno, Beatriz Malik-Liévano, Enric Ortega-Torres, M^a José Méndez-Lois, Sonia Rodríguez-Fernández, Alicia Alvarado-Blanquer, M^a Rocío Gálvez-García, Inmaculada Martínez-García, Carolina Romero-García, Ana Arizón Conradi, Pilar Marcos Corbacho, Adoración Moreno Calvo, Eduardo Padilla Vallejo, Margarita Rodríguez Padial, María Sancho Maraver, y Marisa Fariña-Sánchez.

Introducción

Proyecto del Plan Nacional de I+D+i 2013-2016 (EDU2013-45704-P), dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Fecha de ejecución: 2014-2017.

Participan diversas entidades: Universidad de Sevilla (Coordinadora del proyecto), UNED, Universidad de Zaragoza, Universidad de Castilla-León, Universidad de Granada, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valencia, Universidad de Oporto, Universidad de Florida. El proyecto, dada su complejidad, está siendo ejecutado por un equipo amplio e interdisciplinar, formado por 20 investigadores/as, 10 colaboradores/as en el equipo del trabajo, algunos profesionales externo que completan en perfil de académicos/as. Asimismo en el proyecto están implicadas numerosas EPOs, y emprendedores/as y empresarios/as, que están colaborando activamente en las distintas fases del proyecto y que manifiestan el interés que este tiene a nivel social y para el fomento de la empleabilidad y el desarrollo de la carrera.

¹ Esta aportación ha sido elaborada como base para la solicitud presentada en la convocatoria de proyectos del cual recibimos la financiación (2013), y se ha desarrollado posteriormente como parte de los planteamientos investigadores para optar a la plaza de cuerpos docentes universitarios (TU)(Resolución de 29 de julio de 2016, de la Universidad de Sevilla, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios, BOE n^o 200 de 19/08/2016).

Introducción y objetivos

La finalidad de este proyecto es diseñar una estrategia motivadora para el autoempleo y formativa sobre la gestión de la carrera emprendedora. Concretamente, el proyecto consiste en el estudio de los factores motivacionales/actitudinales de las personas emprendedoras (tanto de las que han emprendido como de aquellas otras que se deciden a emprender), analizando cómo gestan el propio talento y sus proyectos de emprendimiento, y cuáles son los factores de éxito que les permiten desarrollar una idea empresarial en consonancia con su proyecto profesional y vital. Morales Gualdrón (2008) destaca la necesidad de desarrollar los talentos y competencias emprendedoras a fin de orientar un proyecto profesional y personal en consonancia. Estas conclusiones van en la línea del desarrollo legislativo y acciones en marcha que potencian el emprendedurismo (Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo; Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía; Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización). Igualmente destacamos los datos aportados por informes como el GEM 2016 y 2017, y otros artículos internacionales como el de Jones, Coviello, y Tang, (2011). No obstante, abundamos en la idea de que no basta fomentar el emprendimiento y el autoempleo, incentivos fiscales, estímulos a la contratación, mejora de la intermediación, financiación empresarial, sino que en paralelo se precisa integrar un enfoque más educativo y otras acciones de naturaleza formativa y orientadora que permitan a los empresarios y personas en transición al emprendimiento forjar sus proyectos desde trayectorias profesionales y personales sólidas. Todo ello enmarcado en los enfoques sobre emprendimiento, cuyas perspectivas más actuales se inclinan hacia la consideración de enfoques de carácter cognitivo vinculado con factores de éxito del emprendimiento al destacar la dimensión individual de la persona centrándose en los motivos y decisiones que la llevan a emprender (Busenitz, y Lau, 1996; Simon, Houghton y Aquino, 1999).

Las competencias emprendedoras reúnen aspectos significativos del tradicional enfoque por competencias, vinculado al mundo empresarial y profesional, y de las competencias clave. Peña, Guerrero y González-Pernía (2016) obtienen que el mayor porcentaje de emprendedores lo hicieron por necesidad, siendo una característica del emprendimiento su heterogeneidad en relación con variables sociodemográficas, como el nivel educativo, la edad, el sexo o la experiencia laboral. De ahí la importancia de ofrecer orientación y formación para el emprendimiento, no sólo en relación con los pasos a seguir y los requisitos legales y económicos en la configuración del proyecto empresarial (modalidades de autoempleo y sus implicaciones, trámites de creación, financiación, etc.), sino también para comenzar a valorar la opción del autoempleo desde el análisis del propio potencial personal y profesional, esto es como otra opción en el marco de la carrera.

En el proceso emprendedor operan distintos factores, entre ellos, Heller (2010) alude a los factores político-institucionales, los condicionantes generales del contexto, los

condicionales del mercado laboral y los condicionantes personales (motivaciones, estímulos y necesidades del emprendedor/a). La revisión de la literatura científica actual en este campo (Sánchez García, 2013; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010) nos permite identificar varios tipos de competencias que contribuyen al éxito de la puesta en marcha de un proyecto emprendedor. Las competencias profesionales específicas (acordes con la ocupación, con un conocimiento profundo del ámbito profesional en el que se desarrolla el proyecto emprendedor); las competencias de gestión empresarial (de organización, de gestión financiera, de marketing comercial, de anticipación a las tendencias del mercado, de toma de decisiones y asunción de riesgos, etc.); y las competencias de gestión de la carrera profesional, competencias que constituyen el núcleo de focalización de este proyecto. Estas competencias son menos técnicas y enlazan con los aspectos motivacionales y con la capacidad de toma de decisión de la persona.

Son competencias que están en la base del éxito en la carrera profesional, tienen un valor instrumental, estratégico y transversal en dicho desarrollo. Se van ampliando y diversificando a lo largo la vida del individuo, dependiendo de sus circunstancias y de sus necesidades en cada momento. Entre ellas cabe citar (Guichard, 2007; Rodríguez Moreno y Gallego, 1999; Sánchez García, 2013; Serreri, 2007; Taveira, 2009, 2013): -Las competencias de gestión y desarrollo personal: competencias socioemocionales, para el mantenimiento de una imagen positiva de sí mismo, para cambiar y crecer a lo largo de la vida, de automotivación. Las competencias de aprendizaje, exploración y planificación de la carrera: competencias exploratorias (de sí mismo/a y del entorno), de toma de decisiones, de anticipación organización-planificación, de gestión del tiempo, de aprender a aprender, de manejo de la información del entorno y autoevaluativas. Las competencias asociadas al desarrollo de proyectos y a la empleabilidad: conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos directamente relacionados con el desempeño y posicionamiento en el mercado de trabajo¹.

Este conjunto de competencias están asociadas al autoconocimiento, a la habilidad para gestionar las transiciones profesionales y personales, a la capacidad para tomar decisiones centradas en el cambio, para resolver problemas y adoptar comportamientos resilientes. El proyecto emprendedor debe formar parte y ser coherente con el proyecto vital y profesional de la persona. En ese marco, la acción formativa y orientadora para el empleo y autoempleo debe ayudarla a explorar y desarrollar todo el abanico de competencias mencionadas. Ni que decir tiene que en todo ello está implicado un elemento motivacional/actitudinal necesario para un cambio de posicionamiento propio con respecto al empleo, de modo que el proceso de empoderamiento profesional pasa por diseñar y gestionar exitosamente la propia carrera emprendedora. Todo ello se vincula a emergentes enfoques de la orientación para el empleo más holísticos e integrales (Patton y McMahon,

¹ Tales como: las competencias de creación e innovación, la capacidad de iniciativa, de liderazgo, de generar ideas, de identificar oportunidades; las competencias socio-emocionales, de comunicación, de negociación y de generación de redes de apoyo; de saber buscar un empleo; de conciliación de la vida personal y profesional; de gestión de la ansiedad y el estrés laboral; de flexibilidad y de aceptación constructiva de la incertidumbre; de autodisciplina, capacidad de trabajo arduo, tenacidad; de compromiso, determinación y responsabilidad; de autonomía, autosuficiencia.

2006; Savickas, 2013; Plant, 2015). Desde estos enfoques, el concepto de proyecto vital y profesional es entendido como «una construcción personal e intencional basada en una planificación de futuro, sistemática, abierta, flexible y progresiva, y dirigida al desarrollo de la carrera profesional y vital a lo largo de la vida» (Sánchez, 2004, p.349). Constituye un eje vertebrador de la actividad orientadora, con importantes implicaciones para la persona orientada: por un lado, permite dar el sentido a las decisiones vitales, activa la capacidad de definir o redefinir en cada momento hacia dónde vamos, de clarificar nuestra identidad, de planificar nuestros itinerarios con sentido; y, por otro, proporciona una serie de estrategias metodológicas de entrenamiento para el cambio y para la toma de decisiones. El proyecto vital y profesional implica, por tanto: anticipación, intencionalidad, construcción activa, flexibilidad y cambio (Romero, 2009). En consecuencia, la orientación de proyectos profesionales nos sitúa dentro de un planteamiento holístico, de integración de lo vital y lo profesional, en el que confluyen determinantes personales y sociales, necesidades humanas y la meta de autorrealización. Hoy en día, la estrategia de proyecto profesional aún no es aplicada en su totalidad en la práctica orientadora para el empleo, por lo que en materia de emprendimiento esta constituye una innovación incluso en cuanto a referentes teórico-conceptuales se refiere.

El proyecto *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor* se desarrolla en tres fases, atendiendo a los *objetivos* que se recogen a continuación (Cuadro 1):

Cuadro 1: Fases y objetivos del proyecto

FASE 1

Describir y caracterizar la situación de los trabajadores autónomos en función de los perfiles identificados (consolidados y en transición) teniendo en cuenta el sexo, los sectores y tipos de actividad, tipos de emprendedurismo (por ejemplo dependiendo si tienen o no trabajadores contratados), contexto o área geográfica en la que emprenden y condiciones generales con las que cuentan para el autoempleo. Evaluar las competencias de gestión de la carrera vinculadas a las competencias emprendedoras que tienen los empresarios en las distintas transiciones (Este análisis nos permitiría detectar necesidades por un lado, y por otro descubrir cuáles son los factores de éxito (conocimientos, habilidades, estilo vital...) que conducen a gestionar los talentos para conquistar el mundo empresarial, triangulándolo con datos de naturaleza cualitativa.

FASE 2

Comprender la situación que viven los trabajadores/as autónomos en las distintas transiciones (sus trayectorias profesionales/vitales), analizando su proceso de transición al emprendedurismo, identificando necesidades y retos que tuvieron/tienen que afrontar, así como los factores de éxito vinculados a sus proyectos de autoempleo (a través de empresarios consolidados; lo que se convertirá en factores motivacionales y buenas prácticas para aquellos en transición o que se inician al emprendedurismo).

FASE 3

Poner a prueba la herramienta de proyecto profesional vinculado al mundo empresarial, analizando sus potencialidades y dificultades. Dar respuesta a este objetivo implicaría, a su vez:

4.1. Diseñar el modelo formativo y orientador integrado en el plan de empresa y gestión de la idea empresarial.

4.2. Crear una plataforma web, con posibilidad de integrar como aplicación en las web de otras entidades o instituciones centradas en emprendimiento, que sea una base para motivar al autoempleo a potenciales emprendedores (poniendo en relación a emprendedores consolidados con otros que se inician) y ofreciendo información y claves para tomar conciencia sobre lo que implica el emprendimiento y las posibilidades existentes (a modo de e-coaching) y como medio de motivar al autoempleo.

4.3. Aplicar la formación (grupo experimental y grupo control) y evaluarla.

Método

El método aplicado adquiere especificidades atendiendo a las fases del estudio:

FASE 1. Método: Estudio de tipo descriptivo.

Instrumento y estrategias: 1) Cuestionario/escala de competencias de gestión de la carrera emprendora; 2) Indicadores sociales y fuentes documentales; 3) Estudios de mercado; 4) Realización de entrevistas semiestructuradas a gestores, coordinadores empresariales.

Población y muestra: El ámbito geográfico sería el estado Español (tamaño muestral de 1.500 sujetos). El estudio se realizaría con trabajadores/as en distintos momentos de su carrera emprendora, considerando las transiciones al emprendedurismo: Empresarios/as consolidados-con éxito profesional y empresarios/as no consolidados (en transición al) que inician su emprendedurismo o que lo están valorando.

Análisis de datos. Técnicas de análisis: Estudio descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión), estudio de correlaciones entre variables, pruebas de contraste, análisis cluster, estudio de la calidad del instrumento en cuanto a fiabilidad (alpha de Cronbach) y validez de constructo (análisis factorial exploratorio y confirmatorio).

FASE 2. Método: Descriptiva y cualitativa (estudio de casos y de corte biográfico-narrativo).

Instrumento y estrategias: 1) Estudio delphi a nivel nacional sobre factores de éxito en el emprendimiento con participación de una muestra de emprendedores consolidados y en transición; 2) Entrevistas abiertas de corte biográfico-narrativo (Historias de vida).

Población y muestra: Muestras de emprendedores consolidados: 20-30 emprendedores en el estudio delphi; 10 en el estudio biográfico narrativo; y, Muestras de emprendedores en transición: 20-30 emprendedores en el estudio delphi; 10 en el estudio biográfico narrativo.

Análisis de datos. Técnicas de análisis: En delphi: análisis de contenido y pruebas no paramétricas (Mann-Whitney) para establecer las diferencias en las ordenaciones de la última fase del proceso delphi. En estudio biográfico-narrativo: análisis de contenido.

FASE 3. Método: Experimental (y Descriptivo).

Instrumento y estrategias: 1) Diseño de la herramienta formativa/motivadora sobre la base de los resultados previos; 2) Aplicación experimental de la herramienta incorporando una selección intencional; 3) Evaluación de proceso y resultados de la herramienta diseñada (Matrices DAFO para la evaluación del programa en todas sus fases, escalas y grupos de discusión (Evaluación de usuarios y expertos), y evaluación de la plataforma y del seguimiento (Cuestionario de opinión a usuarios).

Población y muestra: Muestra mínima de 100 potenciales autoempleadores.

Análisis de datos. Técnicas de análisis: Dado que la información recogida sobre la herramienta proviene de estrategias tanto cuantitativas como cualitativas, el análisis de los datos se desarrollará desde esta doble perspectiva: por un lado, análisis de contenidos (matrices DAFO y grupos de discusión) y, por otro, estimadores estadísticos (escalas/cuestionario y revisión de indicadores de uso de la plataforma informática).

Estado actual de ejecución

El trabajo desarrollado hasta el momento se ha centrado sobre todo en las fases 1 y 2 del proyecto. La *fase 1* ha tenido un doble propósito. Por un lado se ha indagado, desde esta perspectiva contextual y conceptual sobre el desarrollo profesional, obteniendo una primera aproximación sobre las características y perfiles profesionales de las personas que quieren emprender o han emprendido para de este modo, actuar y prevenir la alta tasa de desempleo en un futuro. De acuerdo con los objetivos planteados, esta primera fase se ha desarrollado en dos sub-fases. La primera centrada en el estudio cualitativo de las características y perfiles de las personas emprendedoras, y la segunda consistente en el diseño y el estudio de validez del *Cuestionario de motivación y gestión de la carrera emprendedora*. En el proyecto se trabaja con dos perfiles generales de emprendedores: 1) Emprendedores en transición (menos de 2 años desde el inicio del proyecto empresarial), y 2) empresarios consolidados (más de 2 años), elaborándose en consecuencia una versión adaptada del instrumento para cada grupo. Este cuestionario se está implementando en la actualidad ascendiendo la muestra recogida a 582 emprendedores/as, 208 con perfiles en transición y 374 consolidados.

Las entrevistas se han aplicado a una muestra de expertos a nivel nacional, considerando como tales a gestores y coordinadores empresariales, spin off, técnicos en orientación, consultores, responsables de servicios de asesoramiento y de viveros de empresas y, formadores en competencias emprendedores, entre otros. En concreto se han desarrollado un total de 19 entrevistas y 2 grupos de discusión en la primera fase. Estas entrevistas se completan con otras (12-15) que permiten indagar con más profundidad en el perfil y características de emprendimiento, así como en las necesidades formativas y orientadoras de los emprendedores desde la perspectiva técnica. Dichas entrevistas se aplican en la *fase 2*, junto con historias de vida a emprendedores/as (aproximadamente 10 para cada perfil) y un estudio delphi, que de la misma manera se está realizando de forma separada para ambos grupos de emprendedores, sobre una muestra estratificada de entre 40-60 emprendedores consolidados y en transición, seleccionada de acuerdo con los criterios sociodemográficos recogidos en el proyecto. Se está aplicando asimismo un protocolo que permite contextualizar y sistematizar los diversos indicadores sociales. Este instrumento constituye una guía para la aplicación del análisis documental y de las entrevistas y el análisis de los expertos pertenecientes a las Entidades Promotoras y Observadoras. Y constituye asimismo una vía previa o base para elaborar el mapa descriptivo sobre la situación de los emprendedores a nivel nacional, profundizando en las Comunidades Autónomas que participan en el estudio.

Actualmente estamos concluyendo el trabajo de campo de las fases anteriores, y analizando los datos. Igualmente estamos trabajando en la *fase 3* (diseño, implementación y evaluación de la formación), para lo que se ha tenido recientemente una reunión y seminario interdisciplinar del trabajo, así como un encuentro con profesionales de entidades sociales que colaborarán en el diseño de la propuesta.

Pueden obtener una mayor información sobre nuestro proyecto en:

<http://transitions.careers/>

<https://www.facebook.com/orientateemprendamos/>

CONFERÈNCIA
CONFERENCIA

Conferencia **Heike Freire**



«La naturaleza
y el desarrollo
de una (profunda)
conciencia ecológica
en la infancia
y la adolescencia»

Mavi Corell: Buenas tardes, me han encargado que presente a Heike Freire y la verdad es que es un honor porque sigo su trabajo desde hace un tiempo. Muchos de nuestros alumnos en Florida han leído su libro: “Educar en verde” ideal para centrar nuestras... En la naturaleza. Heike nos va a hablar de una de las sociedades a las que hacía referencia Cesar Bona y es el beneficio que tiene para los niños y niñas el contacto con la naturaleza, argumentado con sus datos, sus reflexiones. En fin, voy a contaros brevemente cuál es su trayectoria. Heike es psicóloga y es filósofa, estudió en París, donde vivió 10 años. Allí trabajó en la administración francesa en el Instituto

de Educación Permanente de París y se especializó en Innovación educativa. Volvió a España en 1998 e inició su andadura como consultora, periodista y escritora y desde entonces ha promovido iniciativas para la educación libre y democrática. Es autora de muchos artículos sobre estos temas los cuales hemos tenido aquí en Florida entre el alumnado. Y escritora de dos libros “educar en verde: ideas para centrar a los niños y niñas en la naturaleza” que se ha traducido en cinco idiomas y “¿hiperactividad y déficit de atención?: Otra forma de prevenir y abordar el problema”. En este momento Heike, trabaja asesorando a padres, impartiendo conferencias, formación

a maestros y colabora con numerosas asociaciones como sociedad e infancia, ecologistas en acción, la fundación Félix Rodríguez de la Fuente. Y en este momento es directora también de pedagogía, la revista. Y la dejo ahora que continúe y que nos cuente su experiencia.

Heike: Muchísimas gracias Mavi, muchísimas gracias a Loli, Almudena, a todo el equipo de Florida Universitaria por haberme invitado, muchas gracias a vosotros y vosotras por estar ahí y por escuchar esta tarde tan intensa, que ha empezado con tantas emociones con César y puntualizar un poco lo que os ha dicho Mavi, sobre lo que os voy a contar, y daros quizás también bueno César os ha hablado mucho de él y me parece súper bien, pero yo me voy más al mundo de las ideas porque este es un mundo en el que me encuentro muy a gusto, pero por el tema del personaje también me apetecía decir algo sobre mí, sobre cosas que también me habían marcado en mi vida. Una de ellas fue, yo siempre digo que me dicen pedagoga con 8 años porque no estudie pedagogía, estudie psicología y filosofía, ¿Qué pasó con 8 o 9 años? Pues yo entré con 2 años y medio, en aquella época era muy joven, en una escuela en la que mi tía Ana y otras personas de mi familia habían participado en toda una renovación educativa en aquella escuela. De manera que no había exámenes, no había deberes, en las clases nunca nos mirábamos el cogote, que es algo que odio, cuando me meten en un sitio y me ponen como estáis vosotros ahora, no lo puedo soportar, nos mirábamos unos a otros, teníamos un huerto, etc. Y con 9 años mis padres, mi padre decidió que era una niña malcriada y que necesitaba disciplina y me

llevó a un colegio completamente diferente donde había pues todas estas cosas, había deberes, exámenes, tenías la sensación de tener un ojo enorme siempre sobre ti y es una sensación que todavía me queda, esta cosa que, hay un filósofo francés que se llama *Michael Foucault* que habla de la sociedad de la vigilancia, esta cosa del ojo ahí. Entonces yo digo, me hice pedagoga con 8 años porque a esa edad ya sabía que había diferentes formas de educar y tenía muy claro cuál era la mía. Una segunda cosa que me marcó fue, recién salida de la Universidad, entré a trabajar en una especie de consultora que se llama *Instituto de educación permanente* donde trabajaba un ETIE Evegner una persona que expondrá aquí mañana, y éste hombre que era autor junto con Iván Illich de un libro que se titula “**prisionero en el aula**”, en la jaula porque es que hay una cosa con la que no estoy de acuerdo que luego discutiremos con César, es el concepto de aula. Para mí, hay que tirar las paredes del aula, entonces este hombre había sido autor de ese libro y de muchos otros y había creado en los años 70 en Cuernavaca una Universidad libre donde uno podía llegar y si tenía algo interesante que decir lo exponía y si se le apuntaba gente daba el curso. Este hombre me marcó muchísimo, era profesor de la Sorbona y yo trabajaba con él en la empresa, en la consultora y fue una persona que me marcó muchísimo. Y la tercera cosa que me marcó mucho, bueno de todo esto tiene culpa César que nos hizo pensar en cosas que nos habían marcado. La tercera cosa que me marcó mucho fue el haber pasado, bueno el haber tenido un hijo, una cosa que me marcó muchísimo y el haber pasado casi unos 7 años con un grupo de niños y niñas de entre 2 y 10 años enboscada,

como dice mi amigo Carlos Fresneda, un periodista muy intrépido que llegó una vez a un pueblo perdido de Extremadura donde yo estaba perdida con 15 niños de 2 a 9 años y me dijo caramba si esto es una Escuela Bosque y yo dije que... Bueno yo tenía media idea de que eran las escuelas bosque porque había leído un poco a Giner, pero es verdad. Cuando preguntasteis antes lo que los niños nos han aportado, yo creo que esa es una pregunta esencial porque nos pasamos la vida hablando de lo que les tenemos que enseñar, de lo que les tenemos que educar, y nunca solemos hablar. Yo tengo un proyecto de escribir un libro sobre eso, sobre entrevistas a maestras para preguntarles cuéntame lo que has aprendido de los niños, a mí me lo han enseñado todo, francamente todo, lo más maravilloso del mundo nos lo han enseñado los niños y las niñas, así que también quiero agradecerles eso.

Y bueno, sobre la ponencia lo que os iba a comentar, es que tengo que corregir un poco a Mavi porque en realidad no voy a hablar sobre los beneficios y todo esto ya que es de lo que siempre hablo y me aburro. Cuando Almudena me dijo oye algo sobre la conciencia y dije si ese tema me interesa, entonces lo que os voy a contar, que os voy a contar un royo horrible, si os dormís me avisáis porque son mis reflexiones y me puedo tirar horas y me voy por, entonces si alguien está incómodo y tal que me pare y si alguien no entiende nada que levante la mano o que se levante o levante todo el cuerpo mejor y que yo os digo que son un poco mis reflexiones pero me parece también interesante traeros esto que está tan vivo ahora en mí, comeduras de coco mías sabiendo que tengo un defecto muy grande y es que siempre miro treinta años por delante de mí, es una cosa terrible pero

ya lo tengo comprobado ahora que tengo 51, tengo comprobado que voy siempre con treinta años de diferencia.

He titulado la pequeña charla que os voy a dar “El despertar de la conciencia ecológica o el despertar del indígena que todos llevamos dentro”.

“Un mañana en la luna” seguramente habéis oído hablar todos los que estáis aquí de la crisis ecológica profunda que vivimos, un autor que a mí me gusta mucho Jorge Riechmann del que hablamos hoy precisamente en la comida, decía, vivimos como si no existiera un mañana, estamos consumiendo el planeta como si no hubiera un mañana. Las novelas, las películas y la novela cotidiana de los medios de comunicación que a veces no se sabe si es realidad o ficción están bombardeándonos constantemente con la cohesión del fin del mundo, de hecho incluso es algo religioso, yo he llegado a pensar que es algo religioso y en determinadas religiones es como algo, esa culpa con la que hemos nacido hace que necesitemos el castigo porque somos una especie bárbara.

Nuestro querido, Steven Hawking, famoso astrofísico está convencido de que en 50 o 100 años el problema de la explotación excesiva de recursos, de la destrucción de la biodiversidad, el problema del calentamiento global ahora llamado cambio climático, harán que ya no podamos vivir en este planeta, lo habremos petao y tendremos que plantearnos irnos a vivir a Marte o a la luna, que por cierto ya hay inmobiliarias, que como no pueden especular aquí, están especulando con hacerte una casita en Marte donde ya se ha encontrado agua y ya se sabe cómo fabricar cemento, con una mezcla de sulfuro y tierra marciana.

La pregunta que yo me hago es ¿será posible eso de que vivamos en la luna? Y la respuesta es que, en la configuración actual que tenemos, me parece muy difícil, y luego os cuento porque. Paralelamente a toda esta crisis ambiental tenemos también problemas de salud y de bienestar muy grandes en nosotros mismos. Es curioso como los problemas del planeta y los problemas de salud y de bienestar humano van ligados, por alguna razón será. En el caso concreto de los niños y esto es lo que yo he hablado muchísimo durante estos últimos 7 años. Hay una serie de trastornos que obviamente se puede hipotetizar, se puede uno plantear que proceden de una ambiente que no es saludable para los niños y las niñas, tanto si hablamos de problemas respiratorios, problemas de asma, miopía. Yo nunca había visto tantos niños con gafas, a lo mejor es que en mi época no había gafas para niños, pero si las había porque yo tenía. Pero es que ahora casi todos los niños y las niñas llevan gafas, o sea un montón. Problemas de obesidad por sedentarismo básicamente, el famoso trastorno de hiperactividad, déficit de atención que muchos estudios lo relacionan con temas ambientales de contaminación atmosférica o contaminación por el ruido. En la comida hablábamos del tema del ruido que no se le da importancia, y sin embargo los ruidos nos afectan muchísimo, problemas de comportamiento, de depresión. O sea, cuando te pones a mirar los trastornos que hoy en día aquejan a la infancia, dices no puede ser, o sea los seres que llegan a la vida con toda esa fuerza y que tengan tantos trastornos, tantos problemas, y ya no hablo de los trastornos de aprendizaje, llegas a un aula y aquello parece una colección de monstruosidades porque el que no tiene no

sé qué, tiene dislexia, tiene espectro autista o los trastornos estos generales que ya no se sabe ni que son, los TGDS estos.

La cuestión que yo he planteado es que no creo que sea posible, desde el punto de vista de la psicología ambiental y de los estudios que podamos, con la configuración actual, plantearnos una vida en la luna. La naturaleza y nosotros estamos demasiado unidos, tenemos una conexión demasiado fuerte como para, sin ningún tipo, podamos realmente vivir en otro lugar sin ningún tipo de trastorno.

El otro día leía a la famosa Jane Goodall, no sé si la conocéis, esta mujer que trabaja con chimpancés y hablaba de un simio que habían metido para hacer unas experimentaciones en una capsula espacial y el estrés que se pilló fue horrible. A mí me pasa cuando me subo en el coche, yo voy en el coche a 120 y voy con un estrés terrible, nuestro cuerpo no está preparado para vivir a esas velocidades en esos lugares inhóspitos.

Pero es verdad que últimamente leyendo, me encanta la ciencia ficción, la ciencia ficción cada vez es más realidad-ficción y este señor que se llama Kurzweil es el ingeniero director de Google, él dice que dentro de 20 o 30 años seremos inmortales gracias a la tecnología que podremos hacer una copia de seguridad en nuestro cerebro en google y bueno una serie de cosas que no te das cuenta. Y entonces hay toda una línea del transhumano, es decir, la imbricación del ser humano con la tecnología y del posthumano, ya de una evolución en la que ya dejaríamos de ser humanos. La cuestión que yo me planteo es que no estaría mal que habláramos sobre esto y que dijéramos realmente queremos esto para nosotros que es lo que nos vamos a perder, realmente

por el camino, con esta hibridación con la tecnología que se nos plantea. Es verdad que comentábamos que frente a esta crisis ecológica global que parece que no tenemos posibilidades de hacer nada, resulta que parece que estamos esperando, hay un mesianismo relacionado con la tecnología que es que parece que estemos esperando, que en algún momento la tecnología vaya a encontrar la solución y nos va a salvar, pero bueno mientras tanto los educadores no tenemos todavía robots en las escuelas, tenemos niños y niñas normales.

El otro día visitando una exposición muy bonita que han hecho en Madrid, en la Institución Libre de enseñanza sobre Francisco Giner de los Ríos, que sabéis que hace 100 años se murió. Es una exposición que os recomiendo muchísimo porque realmente es una figura que los educadores españoles tenemos que rescatar, un hombre interesantísimo y una de las líneas de trabajo era que tenía la ILE, la Institución de Libre enseñanza, eran las misiones pedagógicas y nos preguntábamos Jaume Carbonell y yo visitando la exposición, cuál sería la mi misión pedagógica hoy.

Bueno en el contexto digamos ecológico en el que vivimos, podemos pensar que una de las misiones de la pedagogía hoy, del educador, del pedagogo, sería el ayudar a desarrollar una conciencia ecológica, ¿verdad? Que es justamente el título de la ponencia que me propusieron aquí las compañeras de Florida Universitària.

La verdad, es que fijaros, siglos, siglos de reflexión filosófica y de investigación científica sobre lo que es la conciencia, yo voy a intentar resumíroslo en una diapositiva, en una diapositiva, fijaros si soy yo, esto ya va a ser osadía plena.

Bueno, ¿Qué es la conciencia? Bueno pues una de las definiciones así muy para andar por casa que todo el mundo puede encontrar en Google, es que la conciencia es la capacidad de reflexión de un sujeto, un yo, un individuo, ¿verdad? Sobre sí mismo y sobre su entorno. Entonces, cuando hablamos del entorno, hay muchísimos entornos, hay el entorno familiar, social, cultural, natural, etc. Cuando hablamos de sujeto, hay muchos aspectos, sobre los cuales el sujeto puede reflexionar sobre sí mismo, una capacidad de conocerse, de autoconocimiento, de conocerse a sí mismo y al entorno, de reflexionar sobre sí mismo y sobre el entorno, la gente de la Gestalt hablar de darse cuenta, la conciencia es un darse cuenta de las cosas, entonces puede ser tu cuerpo, tu sensación, tus emociones, tus creencias, tus actos, etc.

Ahora, donde se complican las cosas es que, según los investigadores, la conciencia en los seres humanos no es innata, sino que es en un porcentaje muy alto aprendida, esto quiere decir que la recibimos culturalmente. El tipo de conciencia, la manera, la forma que presenta la conciencia, tiene que ver con una cultura, de tal manera que el entorno influencia el sujeto esa conciencia que tiene de sí mismo y del propio entorno y en función de eso también el sujeto también elige dentro del entorno, que aspectos un entorno cuales no, cuales están más cerca y cuales están más lejos, de modo que la conciencia de alguna manera está trabajando en esa relación, esa relación entre un sujeto y su entorno.

El tema de los entornos, es un tema de pedagogía crucial y fijaros que en innovación educativa, yo ahora estoy encantada porque cada vez hay más efervescencia, es una cosa, bueno la pregunta que le haciais

antes a Cesar, si me la hacéis a mi os puedo contar uff... hay muchísima efervescencia, y una de las cosas bonitas que reflexionando con maestras comentamos es que el maestro, el educador hoy en día es un arquitecto de espacios, es un diseñador de entornos, porque el ser humano crece, se desarrolla y aprende en interacción con el entorno, siempre hay otra cosa y es lo bonito.

Entonces qué cosas son las que circulan entre ese sujeto y ese entorno, pues por ejemplo una de las cosas que circulan son ideas y si ahora me permitís que elija simplemente una parte de este entorno que yo os he dibujado tan amplio y que me centre en lo que sería el entorno natural, por ejemplo y que me centre en nuestra tarea como educadores, la circulación esta de ideas a nivel educativo correspondería a lo que por ejemplo un enfoque de la educación ambiental, hace para decir bueno tenemos problemas ecológicos y queremos que la gente, los niños y las niñas, los adolescentes, las jóvenes desarrollen una conciencia ecológica, lo que tenemos que hacer es ofrecerles ideas sobre ese entorno, cambiar sus ideas por ejemplo sobre el entorno, entonces por ejemplo si a mí me explican lo costosísimo que es producir cada vez cartón nuevo, plástico nuevo, etc. Y lo bien que nos viene a todos reutilizar o reciclar y me dicen lo que tengo que hacer y cómo está montado, bueno pues eso son ideas que hacen que yo cambie un poco mis creencias iniciales y que actué de una determinada manera como con más conciencia ecológica.

Aquí estamos situando de alguna manera la educación ambiental en el ámbito de las ideas abstractas, de los conocimientos, ¿verdad? Digamos de las ideas.

¿Qué problema tiene este enfoque? Bueno pues hay un educador canadiense

que se llama David Sugely, perdona pero con los niños esto no funciona porque primero, está comprobado que un niño, una niña talmente no desarrolla totalmente su cerebro digamos cerebro frontal la parte del lóbulo frontal, que es donde se supone que reside la capacidad de abstracción, como el cerebro humano nacemos tan inmaduros, tarda un montón de años realmente en fijarse y entornos a los 12-14 años, hay muchas discusiones, es cuando ya esa parte abstracta está completa. Por lo tanto con un niño, una niña trabajar sobre las ideas, ósea meterle conocimientos, meterle ideas, explicarle que el coltán es muy contaminante y además que se extrae en una condiciones muy malas y que hay gente que está muriendo y tal, vale pues a lo mejor con alguien de más de 12-14 te puede ir bien, pero con alguien más pequeño como que no y además la crítica de Sugely va más allá y dice, esto además es que provoca una sensación de culpa y puede hacer que la persona desarrolle lo que él llama "ecofobia", es decir que al contrario rechace, porque se siente impotente, fijaros en otro día precisamente estuve en la presentación de un libro precioso, un cuento para niños pero que desgraciadamente caía en este tema y yo estaba ahí como incomoda, porque esta cosa dice Sugely, el mundo está muy mal y hay que salvar la tierra y tú vas a tener que salvarla no, imaginaros como educadores que morro, primero el niño no es le presente que decía antes Cesar, sino que es un personaje del futuro que además nos va a salvar y nos va a resolver nuestros problemas, con la mala conciencia negra que nosotros le echamos encima, fíjate que mal esta esto, entonces claro, yo recuerdo hablar con niños sobre esto que decían, Heike pero tú crees que vamos a poder

salvar el planeta con lo mal que lo estáis dejando y yo les decía, si es que tenéis razón es que esto no funciona.

Entonces tiene sus complicaciones, también tiene su utilidad, está demostrado en el caso de querer cambiar conductas tipo, puede eso aprender a reciclar las basuras, etc cosas un poco más limitadas y tal funciona y a partir de cierta edad necesitamos esos conocimientos y necesitamos también más cosas.

¿Qué más cosas? Pues tenemos que circulan el sujeto y el entorno, y que están en el sujeto y también están en el entorno, pues los afectos, las emociones. Entonces en el ámbito de los afectos y las emociones Sugely dice tenemos que ayudar a los niños, enseñar a los niños a amar la tierra antes de pedirle que la salve, que pasa, que los niños de hoy están muy alejados de la naturaleza y como dice otro autor, se ama aquello de lo que se está en contacto y se cuida aquello que se ama, entonces no puedes decirle a alguien cuida esto cuando ni siquiera lo conoce ni lo ha visto en su vida, y hay niños que no han visto en su vida, pues yo que sé, una cabra, una oveja, tantas cosas.

Entonces digamos aquí en el ámbito de más arriba de las ideas estaría la pedagogía que yo llamo de la sostenibilidad, en este segundo ámbito estaría la pedagogía que uno de los ámbitos en los que yo trabajo, que llamo la pedagogía de la reconexión. De lo que se trata es de cómo conseguir reconectar al niño o la niña pero también al adulto a la adulta fijaros que cuando hablamos, una de las cosas que más me molesta de los educadores es que siempre estamos hablando del otro, ¿verdad? Ahora todo lo que yo diga sobre niños y niñas nos lo aplicamos a nosotras mismas porque

también somos como bien nos ha demostrado Cesar somos niños y niñas y es que además no podemos producir un cambio en otra persona si no lo hacemos en nosotras mismas, no podemos ayudar a nadie a amar la naturaleza si nosotras mismas no amamos la naturaleza, a estar en contacto con ella si nosotras mismas no lo estamos.

Con lo cual esta pedagogía de la reconexión tiene dos objetivos fundamentales y dos beneficios fundamentales, uno es que a los niños y las niñas les beneficia en su salud y en su bienestar, esos trastornos ambientales que os he enseñado antes, que os hablaba de las alergias, el asma, la miopía, la obesidad, etc. Tienen mucho que ver con el medio ambiente. Cuando los niños están en contacto con la naturaleza recuperan, capacidades de atención, desarrollan mejor su inteligencia social, espacial, colaboran mucho más unos con otros, tiene mejor humor, bueno todo lo que os podáis imaginar y está demostrado con lo cual mejora el bienestar de los niños y las niñas, ese es el primer beneficio de esta pedagogía de la reconexión o de esta pedagogía del contacto con la naturaleza y la segunda cuestión es que se desarrolla un poquito más la conciencia ecológica, en el sentido que no solo es una conciencia de datos si no que es una conciencia de afectos, ya no es alguien que va a reciclar, sino que es alguien que se va a implicar más por la ecología por la tierra, entonces hay estudios que muestran que las personas que han tenido y tienen más tiempo de conexión con la naturaleza en la infancia, son personas que se van a implicar afectivamente por la tierra, que van a hacer voluntariado, se van a ir a defender a los no sé qué, a limpiar el chapapote, hay una implicación mucho mayor porque hay una implicación afectiva.

Pero hay un tercer elemento, fijaros el otro día comentaba con alguien, uno de los últimos libros de James Lovelock, este famoso químico inglés que estuvo trabajando en Estados Unidos en proyectos muy... tal y en un momento lo dejo todo y a finales de los 70 escribió una maravillosa obra que se llamaba Gaia, La hipótesis Gaia, que fue totalmente rechazada por los científicos en la época, estás loco y sin embargo a seguido ere que ere, y en uno de sus últimos libros dice: Es demasiado tarde para la sostenibilidad, es demasiado tarde para la reconexión, lo único que nos puede salvar es la simbiosis.

¿Qué entiende él por simbiosis? Bueno pues dice simplemente, ya os dije en el año 79 que Gaia la tierra es una gran animal y nosotros somos una especie de plaga en los lomos de ese gran animal, ¿Qué hace un animal cuando tiene una plaga encima? Pues tiene, hay tres opciones, o se muere porque la plaga, no, las garrapatas esas le acribillan, o consigue cargarse a ese animal ósea hay una especie de guerra y sobrevive el animal a esa plaga y la tercera vía es que entren en una relación de simbiosis. Según Lovelock, la única esperanza que nos queda es la de tener una relación de simbiosis.

Y hay otro autor que se llama Teodoro Roshfrans, que tiene que ver con la teoría transpersonal, que hablábamos antes también, que comenta, que la única manera para que dejemos de destruir la tierra, es cuando nos identifiquemos totalmente con ella, cuando nos demos cuenta de que somos lo mismo, de que hay una unidad indisociable entre la tierra y nosotros, que nuestros intereses y los de la tierra van juntos.

Si os fijáis en los escalones que os he intentado explicar, es una presentación súper

sintética, pero mi objetivo era un poco poner reflexiones aquí para el debate, pero en las otras dos digamos líneas de reflexión sobre lo que sería la conciencia, de alguna forma el sujeto se pone por encima del entorno, hay una separación, hay una cosificación también, porque desgraciadamente nuestra cultura tan científica a cosificado a los seres vivos, excepto los seres humanos, el resto de seres humanos son cosas para nosotros y además nos ha dicho la religión y seguimos con ello, la religión cristiana, que dios nos había dado la tierra para nuestro gozo y disfrute con lo cual tenemos la sensación de que en la tierra es un almacén de recursos inagotable que está ahí para que nosotros podamos disfrutar.

Vale, cuando entramos en este último y podéis establecer en el esquema, que he intentado hacer una especie de flecha que baja hacia la profundidad, cuando entramos en este último espacio, en ese espacio de la conciencia de la unidad, ¿verdad? En ese espacio de conciencia de la unidad todos los seres y nosotros tenemos exactamente los mismos derechos, nos relacionamos exactamente de la misma manera y otra cosa muy importante, la conciencia no está solo del lado del sujeto si no está también en el lado de la naturaleza, la naturaleza también tiene conciencia y sabiduría, y ahora hablaremos de esto.

Bueno hasta aquí la teoría, pero bueno siguiendo con el asunto de que la misión pedagógica de hoy y que como decía Giner, y que es, como decía Giner: la misión del educador es darle a los niños y las niñas aquello que la sociedad no puede darles. Pues fijaros este niño y esta niña de los años 40 o 50 fijaros como están y fijaros al lado un niño del siglo 21, ¿Qué necesitan los niños y niñas del siglo pasado y que

necesita nuestro niño o nuestra niña del siglo 21? Porque eso es lo que como educadores y educadoras deberíamos tener siempre presente. Y no esas ideas sobre lo que necesitan aprender que se gestionan y se cuecen en terribles despachos ministeriales por mentes preclaras que no han visto a un niño y una niña y desde luego no lo han escuchado a lo mejor nunca.

Efectivamente los niños y las niñas de hoy, si veis el empleo del tiempo, el tiempo que pasan en el baño, el tiempo que pasan comiendo, en el computador, jugando dentro, en la televisión, en la escuela. Una de las cosas que más necesitan los niños y las niñas de hoy es el contacto con la naturaleza, eso está clarísimo.

Y la idea de unidad, este último escalón, que os he puesto abajo, porque es bajando a la profundidad de la sinquenmana Rosana una de las cosas interesantes que dice, que creo que todavía no la entiendo del todo, es que el inconsciente hay un inconsciente colectivo que es la naturaleza, la naturaleza es lo que nuestra cultura tiene reprimido, el contacto con la naturaleza es lo que nuestra cultura tenemos reprimido y así como en el nivel del corazón hay un biólogo muy interesante, Edward Wilson, que habla de la biolofilia y de cómo todo ser humano viene a la tierra con un amor por la vida, y esto es algo que la ciencia no ha comprobado pero es una hipótesis también pero que es verdad que es un amor que también no es para nada altruista, que es muy egoísta porque dependemos unos de otros, dependemos del planeta unos de otros, pues en ese miembro afectivo hay también sufrimiento y también dolor por esa separación, por ese corte que nuestra sociedad ha hecho, ese aislamiento con relación a la naturaleza y también hay culpa por lo que

le estamos haciendo. Hay una autora que se llama Joana Massi, yo nunca me he atrevido en los trabajos que hago con adulto, ella trabaja sobre el sufrimiento lo que estamos sufriendo de pensar lo que como especie le hemos hecho a la tierra. ¿Nunca habéis pensado donde se borra uno de la especie humana? A veces cuando leo los periódicos digo ¿Dónde hay que borrarse?

Esta conciencia de unidad tiene dos elementos, uno es el sentir que yo y el otro somos lo mismo y el otro es vivir en un mundo con alma como dice uno de los autores a los que yo aprecio, el que todo el mundo está animado, el sentir que hasta una piedra, puedes hablar con una piedra, esta manera de vivir es la que algunos psicólogos han llamado pensamiento mágico y es el tipo de conciencia que tienen los pueblos indígenas de la tierra, los pueblos primitivos, la mayoría de ellos tienen esta sensación y también es algo que encontramos en la infancia. Hay estudios que demuestran que experiencias místicas de unidad muy profundas con la naturaleza las tenemos casi todos en la infancia y de las que aquí trabajáis en infantil seguramente hayáis observado estos niños y niñas que hablan como si cualquier ser animado o incluso inanimado tuviera voluntad, ¡no quiere es que no quiere! Entonces en el pensamiento infantil existen estos pensamientos de unidad muy fuerte y quizás sea lo que tenemos que recuperar, en cualquier caso el otro día comentábamos que un antropólogo pidió a un niño indígena del Amazonas que hiciera un autorretrato y lo que dibujo fue un paisaje.

Bueno todo esto para deciros que tenemos una educación biofóbica eso está clarísimo, es decir una educación que no promueve para nada el contacto con la naturaleza,

que lo que promueve es el miedo ante la separación de la naturaleza. Solo hay que ver patios a cementados, esos edificios sin una sola planta, sin una sola vida, donde encerramos a los niños en jaulas, yo es que ya a las aulas las llevo llamando jaulas mucho tiempo, desde hace mucho, entre en un instituto hace muchos años y delante ponía, aula 1, aula 2, aula 3 y había puesto algún chaval gamberro, J, entonces era, jaula 1, jaula 2, y yo dije que fuerte que es verdad. Y bueno biofóbica también porque el planteamiento también tradicional en clase es completamente biofóbico, estas mirándole el cocorote al de detrás, no hay posibilidad, por ejemplo de mover el cuerpo, bueno esta imagen, del marco pirata, es porque antes me han hecho una entrevista que me preguntaba ¿Cómo ves tú la situación de la educación actual? Y yo lo que les dije, la idea que a mí me da es como la de un barco pirata, ósea yo ahora me gusta ver como los educadores somos una especie de piratas navegando en un mar de convenciones, luchando contra todo tipo de mentalidades carcas, contra esa gramática de la escuela, y la verdad que estamos en un momento tan efervescente de la educación, es maravilloso, es algo increíble toda la creatividad y toda la efervescencia que está habiendo hoy en día.

¿Hacia dónde tiene que ir para mí la educación hoy en día? Pues hacia ese valor jurar la vida, pero tanto en la forma como en el contenido, porque no se trata por supuesto de enseñar o hacer que alguien escriba en letras doradas y con muchos dibujitos, cuidar la vida.

Bueno algunos elementos que creo que tendrían que ir en esta dirección, fijaros que son reflexiones que no estamos para nada terminadas y os invito si no me estoy

comiendo demasiado tiempo a que podamos intercambiar sobre que pensáis, es un poco loca así, pero bueno permitirme porque si no, pero bueno entonces, yo creo que uno de los elementos es la inocencia, fijaros, yo tengo una cosa que no entendía muy bien lo de la inocencia pero es verdad la inocencia es muy importante. La inocencia es la que hace que tú te sientas vivir en un mundo en el que puedes confiar, en un mundo que te cuida, entonces tú puedes cuidar a otros si tú sientes que el mundo te cuida a ti. La inocencia es esa capacidad de estar presente, y cuando has trabajado con niños pequeños te das cuenta de la presencia enorme que tienen de sus sensaciones, de todo lo que hacen y la escuela constantemente sacándolos de ahí, y ahora aprende los días de la semana, el mes que viene, el calendario. Los estamos contantemente sacando de esa presencia que tiene que ver con la inocencia, la inocencia es estar abierto a lo que viene, aquí y ahora, en este momento presente. Yo me enfado un poco cuando viene gente y me dice hoy en mi cole los niños hacen yoga, hacen mindfulness, que es lo último que está de moda, y yo digo, jolín, pero si los niños están en un estado meditativo desde que nacen. Hay estudios del cerebro infantil que demuestran que hay ondas alfa, ondas beta, esas famosas ondas que tiene Matthew Richard, este francés que se hizo budista y que le han investigado y le han puesto de todo, pues eso lo tiene un niño cuando nace, lo tiene un niño de un año, dos años o de tres años. Entonces es curiosa la contradicción porque estamos, sácale de ahí, sácale de ahí y que muy pronto sepa cuál es su cuerpo, que tiene que hacer mañana, y al mismo tiempo medita haz mindfulness, que nos aclaremos que no es normal, que no es

natural. La inocencia del lado del adulto significa, algo que también ha dicho antes César, significa esa capacidad para ver a la persona sin culpa, sin error, para ver la maravilla que es una persona. Fijaos que en trabajos con educadores y con maestros que suelo hacer es observar el juego de los niños. A veces, es una cosa que digo, éticamente no sé si estoy haciendo, hago talleres familiares, vienen educadores, vienen padres, y entonces una de las cosas que hacemos a veces es observar el juego de los niños, a veces nos sale mal porque nos descubren que les vamos a observar, entonces nos sabotean y otros de manera natural ellos juegan y observamos y nunca se me olvidará, un taller en Hondarribia que después cuando compartimos las observaciones es grupos había una madre que decía: “Jo es que yo miro a mi hijo y estaba todo el rato jugando con material, nunca se acercó a otro niño o a otra niña”, estuvo todo el rato con los materiales, con las piedras, con los palos porque estábamos en un espacio natural, las hojas, jelines yo pienso oye no tendría un problema de habilidades sociales, era un niño de 7 años, no tendrá un problema de habilidades sociales, no es problemático, entonces habló esta persona, y la siguiente persona que habló era otra madre y dijo lo siguiente “Jo, pues yo observe a mi hija y está todo el rato jugando con otros niños”, o sea, no tocó un palo, no tocó una piedra, no tocó una rama de un árbol, no se hacerlo aun tronco, venga jugar con otros niños para arriba y para abajo, y yo pensé no tendrá un problema de dependencia social. Entonces en ese momento el padre y la madre se miraron, o sea, la otra madre y esta madre se miraron y hubo un silencio, yo no dije nada. Lo único que sé es que después, esos dos niños vinieron

y me miraron con unos ojos así (gesto de ojos grandes), después de una hora o dos cuando terminamos esa parte del taller, y con esos ojos grandes grandes grandes me dieron las gracias, porque sus padres ya habían comprendido algo.

Pero a eso le llamamos educación y a veces los educadores estamos tan deformados ¿verdad? Yo misma, o sea, yo cuando estaba con los niños y con las niñas era ¿qué es lo que puedo hacer para mejorar esto lo otro y tal? Y la pista es un poco lo que decía antes César, no es centrarse en lo que le falta a los niños, es centrarse en lo que brilla en esa maravilla que son y en esas capacidades, tengo un amigo, especialista en educación democrática que se llama Yaacov Heacht que rompe totalmente, cuando te explica rompe totalmente el currículo, dice el currículo es una estupidez, porque queremos que todo el mundo brille lo mismo y estamos metiendo en una caja así de chiquitita, porque a fin de cuentas, el currículo es bien chiquitito, todos los saberes humanos, pero todos los saberes humanos desbordan de esa caja, no están en esa caja, hemos cogido un poquito de aquí, un poquito de allí y hemos metido en esa caja, que llamamos currículo, pero el campo de los saberes humanos es vastísimo y todos, creo firmemente yo también, todas las personas tenemos la capacidad de brillar, tenemos talentos en algún saber pero no necesariamente los que están dentro de la caja, entonces constriñendo esa manera el currículo estamos impidiendo que muchos niños y niñas puedan brillar en otras cosas que no son necesariamente eso, una educación natural que contemple en la naturaleza y quiera desarrollar esa conciencia ecológica tiene que relacionarse psicológicamente también con el ser humano.

Otra cuestión es la sabiduría innata, las escuelas están empeñadas en llenarnos la cabeza de conocimiento, pero sin embargo destruyen la sabiduría, con la que viene todo ser humano al planeta tierra. Esa sabiduría que hace que cuando te cortas o te haces un rasguño, la herida se cicatriza sola o la que hace que respires en cada momento sin que la conciencia intervenga o que hagas la digestión o que un bebé de meses tome exactamente la cantidad y el tipo de leche que necesita en su desarrollo sin que ningún pediatra le haya explicado nada, simplemente variando la frecuencia y la duración de las tetadas, consigue exactamente la composición de la leche que necesita en cada momento de su desarrollo. Esa sabiduría innata es la que hace que los seres humanos vengamos al mundo con una capacidad de autorregularnos y de autoeducarnos, y que sobretodo en los primeros años de vida se manifiesta a través del juego espontáneo, y esa sabiduría la que realmente no se expresa con conocimientos sino que es algo muy íntimo y que compartimos con los árboles, con la tierra, con los animales, la sabiduría de la vida, esa sabiduría es la que la escuela entierra para llenarla de conocimiento. Hay que recuperar esa sabiduría innata, porque todos los seres humanos la tenemos.

Tercer elemento es el “*corazón*”, se viene hablando mucho de educación emocional. Yo a veces me asusto cuando veo la educación emocional, que consiste en enseñarle a un niño de 4 años una cara así y otra así (gesto de sonriente y de tristeza) y dicen esto es contento, esto es triste, y me parece terrible. La educación emocional no puede ser un taller, no puede ser una asignatura y tampoco puede ser un proyecto, la educación emocional tiene que ser todos

los días, y totalmente integrada en la actividad cotidiana, eso es lo importante. Esa educación emocional y ese trabajo sobre la sabiduría que tiene que ver con el corazón, las últimas investigaciones demuestran que tienen más de 40.000 neuronas, que hay una inteligencia en el corazón, que es el órgano del cuerpo que envía más información al cerebro y recibe menos que es un potente emisor electromagnético que está conectado con el campo electromagnético de la tierra. Cuando estamos en la naturaleza y sobre todo cuando vamos descalzos, hacemos así, una conexión con el campo electromagnético brutal de ese campo que sale del corazón y que sale tres metros y medio alrededor de nuestro cuerpo. Esa sabiduría del corazón es la que hace, aquello que decimos, tengo una corazonada, la que hace que sepas sin argumentos, sin explicaciones, sin excusas, sin nada, lo sabes y es súper importante en la vida.

Bueno vamos a cosas más concretas, hasta ahí era como grandes ítems. ¿Qué cosas concretas se pueden hacer en la escuela? Pues lo primero es liberar el cuerpo y el movimiento, se acabaron las jaulas, que se puedan mover porque cuando los niños se mueven, es cuando empieza la autorregulación a funcionar, cuando yo me muevo empiezo a tener sensaciones, empiezo a poder regular mis emociones, empiezo a poder desarrollar mi cerebro. Está comprobado que todo nuestro sistema nervioso en general, tanto autónomo como central se desarrolla en el ser humano a través del movimiento. Si muchos niños y niñas, las que ya estéis trabajando, me lo confirmaréis o no, llegan a infantil hoy en día con problemas de psicomotricidad, es precisamente porque los niños de hoy en día no se mueven se pasan muchísimo tiempo

sentados. Fijaos una solución que dan los americanos al problema, para construir un mejor cerebro (pone un video). Bueno lo demás no tiene mucho interés porque son alumnos y maestras diciendo lo bien que está, obviamente hay un problema con el movimiento y la solución es esa. En alguna conferencia les he preguntado, porque claro el video sigue y te lo venden, entonces he preguntado bueno que os parece, pues es una buena solución, le encargamos Wert que compre. Supongo que aquí todo el mundo tiene claro que no, ¿verdad? ¿Porque no vale? Porque no es movimiento, exactamente porque es disociado. ¿A quién le recuerda a los niños ahí? ¿A qué se parecen a los hámsteres?

Bueno en relación con el movimiento está la sensibilidad. La sensibilidad, es que generalmente, nos movemos para sentir algo, para tocarlo, para olerlo, y todos los sentidos, algunos dicen que tenemos 5 otros 7 y otros 11, se desarrollan también muchísimo en contacto con la naturaleza y no en contacto con abstracciones y cosas que no tienen mucho interés a nivel sensorial como las que suele haber dentro de las

Escuelas, entonces hay un trabajo muy grande en las escuelas:

Para que los niños se puedan mover, fuera, tirar los muros del aula.

Para que los niños puedan sentir, una ficha, recuerdo a una maestra hace tiempo, creo que era de aquí de valencia, que me decía que estaba tan harta de que pintarrejearan los pollitos que un día dijo voy a llevar un pollito a clase y ya está, la que lio con el pollito, pero por lo menos los niños pudieron oler el pollito, ver un pollito, tocar un pollito, sentir un pollito, sensibilidad. Y súper importante también para el desarrollo cerebral.

La emoción, me gusta mucho, cuando yo trabajaba con los niños y que estoy totalmente de acuerdo con César en que se les echa muchísimo de menos. Yo hace ahora 8 años que dejé aquel proyecto pero los primeros años me iba a los parques infantiles a ver niños porque no podía y luego ya no me gustaba nada lo que veía y ya dejé de ir pero es que me iba a verlos porque tenía un mono de niños terrible. Una de las cosas que hago mucho cuando leo este cuento, les encantaba porque era hacer el monstruo, la posibilidad de esas emociones que llamamos negativas ¿verdad? De poder aceptarlas, de poner expresarlas, de poder vivirlas, de poder ser monstruo, ¿Por qué tengo que estar yo aquí tan mona, contando esto tan inteligente? NO, si yo soy un monstruo también, o sea, todos somos monstruos. Entonces el tema de la emoción pero no de la emoción carita, sino de la emoción integrada en el movimiento, en las emociones, en la sensibilidad.

El juego, hay tanto que decir sobre el juego, es algo tan maravilloso. Hay investigadores que dicen que gracias al juego los seres humanos tenemos ese cerebro tan inteligente del que estamos tan orgullosos, ese, porque jugamos, porque creamos, porque imaginamos. El juego auna estos elementos, auna la emoción, auna la sensibilidad y auna el movimiento, movimiento, sensibilidad, emoción igual a juego. ¿A que juegan? Por ejemplo, Sobel investigó en todo el mundo el tipo de juegos que los niños y las niñas hacen en espacios al aire libre y encontró que cualquiera que sea la cultura, realizan una serie de juegos que son muy parecidos.

Tipos de juegos, por ejemplo, juegan a explorar el espacio, la exploración de espacio es fundamental, es decir, cuando las

sociedades aquellas de recolectores llegaba a un lugar nuevo era una cosa muy importante ver todo lo que había alrededor para saber que peligros había, un poco delimitar esos límites del territorio en el que se iban a mover y tal. Pues eso está impreso en nuestros genes desde hace miles de años y eso que los niños y las niñas hacen de manera natural cuando están en un espacio natural. También toman riesgos, se había puesto el guante precisamente en el lado contrario de la mano contraria (foto), estaba muy contenta porque había seguido las reglas. Otra cosa que hacen son refugios, en como combina el refugio en donde yo me siento seguro, donde yo puedo descansar, donde yo puedo, y la exploración. Tareas de supervivencia, les encanta todo lo que tiene que ver con pescar, cazar, hacer fuego, crean cosas preciosas, utilizan su sensibilidad y su emoción. Establecen alianzas con animales, que son sus amigos, los animales totémicos de las tribus. A veces están en silencio, a veces se aburren, últimamente voy por ahí diciendo es que es muy bueno que los niños se aburran, porque es precisamente, desde el punto de vista de la neurociencia, es el momento en el que el cerebro está más activo paradójicamente, no sé si lo habéis leído, hay algunas investigaciones por ahí que lo demuestran, porque de alguna forma todos los datos que hemos recibido cuando estamos quietos el cerebro está conexiándolo todo, conexiando todo lo que entra por los diferentes sentidos, la propiocepción, otro sentido muy importante y es lo típico que un niño esté ensimismado y un adulto o adulta llegue y le diga ¿Tu qué haces? Venga ponte a hacer los deberes, entonces respetar esos momentos de silencios y esos ritmos de la sabiduría innata de los niños y las niñas.

Permitirles esa capacidad del asombro que viene de la inocencia porque es cuando nos sentimos inocentes, cuando nos sentimos seguros en el mundo, cuando nos sentimos que no hay culpa, que no hay pecado.

Es ahí cuando podemos ver lo maravilloso que es la vida, porque la vida es verdaderamente maravillosa. Y precisamente de esa capacidad de asombro está comprobado que viene el interés por la ciencia, el arte, etcétera. Hay estudios, Rachel Carson, por ejemplo ha hecho estudios biográficos con grandes científicos, creadores, y ha llegado a la conclusión de que estas personas estaban marcadas por esos momentos de conexión fuerte con la naturaleza y de asombro y que era un poco esos momentos a los que volvía como la fuente de su inspiración. Y luego que la comunidad que es muy importante, que está comprobado que cuando los niños pueden relacionarse libremente e incluso mezclando las edades. Yo a veces hablo mucho de la manada, de la importancia de la manada que es tan bonita porque les permite a los mayores desarrollar la responsabilidad, afianzar conocimientos enseñándoles a los otros, desarrollar todo lo que tiene que ver con el cuidado de otros y los niños pequeños se sienten arropados por modelos que son mucho más cercano que un adulto.

Tengo un buen amigo, un gran educador inglés, al que quiero mucho, que llego el momento donde dijo “yo ya me siento demasiado mayor para trabajar con niños, tengo que dejar paso a las demás generaciones, porque ya me siento como muy alejado”, él trabajaba con adolescentes sobre todo.

Pero los niños y las niñas, yo cuando oigo cosas como las cosas que se están haciendo de meter 21 niños de 4 años,

una maestra de infantil con 21 niños de 4 años es para volverse loca. En cambio, si hacemos grupos de edades mixtas, en vez de lo que pensamos que se van a hacer daño, piensa en todo lo que se van a aportar. Hay investigaciones de una chica brasileña, y estuvo trabajando en Congo y en ciudades tradicionales cuando les preguntas a los padres o madres, ¿Quién es la mejor persona para cuidar de los niños pequeños? Te dicen sus hermanos mayores. Y así es como se hizo también en nuestra cultura, hace muchísimos años. Y ahora de pronto, resulta que hay un niño mayor jugando con otro más niño, y ya llega un adulto preocupado con que le va a hacer daño. ¿Qué pasa? Les estamos impidiendo esa posibilidad de sentirse responsables y luego, en la noción de comunidad, está comprobado que los niños pueden estar libremente relacionándose, desarrollan mucho más los lazos, se sienten más a gusto, tienen menos estrés, se sienten más confiados, por qué el ser humano es un animal de manada, no ha nacido para estar sentado en un pupitre, ha nacido para estar en relación con su corte, con su grupo de edad.

Bueno esto sería un patio, ahora os voy a mostrar cosas concretas que se están haciendo en los colegios. *Educación Verde* se publicó en 2011. Desde entonces, han florecido innumerables iniciativas de escuelas en la naturaleza, en concreto en los bosques...Desgraciadamente muchas de ellas se refieren a experiencias Nórdicas, cuando hemos tenido aquí en España, escuelas bosque libres de enseñanza, especialmente en Madrid y Barcelona, y en otros lugares, y es una línea sobretodo trabajando en infantil. Creo que es una línea muy muy interesante, porque francamente los niños y las niñas pueden estar en esa primera

etapa de infantil al aire libre, están más sanos, más felices, se desarrollan mejor, pero también es cierto que, incluso en los países donde este tipo de pedagogías están muy desarrolladas, esto afecta a un 15% de los niños. No todos los niños tienen cerca un bosque y una mamá que sea capaz... Yo cuando tuve una de las crisis en la escuela bosque, el caso era que los padres hacían una hora en coche para traerlo a la escuela bosque. Y le dije que no era sostenible. Entonces hay toda una línea muy importante de transformación de los espacios escolares, de la transformación de patios que se convierte que están convirtiendo de esos espacios vacíos, donde los niños tienen, según un estudio, pasan unas 574 horas al año, en un espacio vacío o como mucho con una cancha para jugar a fútbol, porque como no te guste el fútbol lo tienes claro, pues de eso, unas transformaciones, a tener jardines donde pueden investigar, puede esconderse, puede estar con los amiguitos, puede hacer diferentes tipos de cosas, ver bichos, hacer construcciones, en fin hay un millón posibilidades que la naturaleza nos ofrece: jardines, huertos, pequeños bosques, pequeñas granjas donde los niños pueden otra vez desarrollar esta pequeña responsabilidad, esta conexión con los animales, etc. Y curiosamente eso está haciendo que caigan también las paredes de las aulas. Entonces, tanto en infantil y en primaria hay muchísimas experiencias este País y estoy muy orgullosa de haber contribuido aunque hubiera sido aunque sea con un granito de arena a esta eclosión que es maravillosa y en la que los niños pueden deambular de las aulas al patio, las aulas están abiertas, tienen materiales más naturales, más concretos, mucha menos abstracción, mucho menos discurso como

el que os estoy soltando yo ahora, algo mucho más concreto, mucho más orgánico y donde pueden evolucionar.

Salidas a los entornos naturales, cercano y no tan cercanos, excursiones con muchísima documentación en la que los niños y las niñas vienen, bueno trabajan antes del viaje, trabajan durante y después y son realmente los protagonistas de su aprendizaje

y una educación mucho más natural, y mucho más orgánica que seguramente dará algunos pasos hacia esa consciencia ecológica profunda que necesitamos para poder salvarnos porque el planeta seguiría viviendo.

Muchísimas gracias.

Turno de preguntas

Turno espectadora: darte las gracias por muchas cosas, por el concepto de escuelas bosque, por el concepto de biofóbico, y muchas cosas... me recuerda un poco a tu discurso a un libro que no le tengo mucha devoción, que es “mujeres que duermen con los lobos” de Nicola Estess y como explica el que las mujeres estamos muy lejos de todos los instintos naturales, es decir la historia del feminismo nos ha alejado, intelectualmente de nuestros orígenes. Y creo que, yo me siento una relación mucho más insana, que mi madre que tiene 80, y el otro día me contaba que ella antes de ir a trabajar de la cabra sacaba la leche, caliente y desayunaba eso, ¿no? Cuando yo he sido una niña de criarme con leche de tetrabrik. Entonces, efectivamente es verdad, los niños pero también los adultos nos hemos alejado... Estamos muy lejos de esa sabiduría, de ese pensamiento mágico, que parece un concepto del autor Gabriel García Márquez y es algo real, ¿no? Es maravilloso... Así que quería darte las gracias, porque nos hace reflexionar que lugar ocupamos

en el mundo y cuanto cemento pateamos por nuestra vida. Gracias.

Heike: gracias a ti.

Pregunta: A mí me gustaría recordar ese concepto de inocencia, que yo creo que es importante, que estuviera la gente y dejar los móviles hasta que uno toma consciencia y coge la inocencia como opción personal porque muchas veces, inocencia o ignorancia para mí es importante. Yo escojo ese concepto como opción personal de cara a conciliar, al pensar y no es algo de lo que tengo que huir que lo que provoca es un miedo, bloqueo, etcétera. Entonces, yo creo que el papel como docentes es dejar eso abierto hasta que uno madure y lo escoja como... y no porque a veces ocurre que eso va muy fluido y no sabes por qué cuando llegas con los niños a primaria todo eso desaparece y están los celos y aparecen otras cosas, ¿no? De todo lo que has dicho, todo es importante, pero esa es la primera que a veces la hundimos sin querer.

Heike: sí, sí. La inocencia tiene mala prensa. Tenemos aquí en España tenemos el día de los inocentes, que te gastan una broma... parece que inocencia tiene que ver con ser tonto, con estupidez. A mí me costó mucho salir de ese esquema también. Realmente tiene que ver con aceptar la vida tal cual. Y si os dais cuenta, por ejemplo, yo he trabajado con los niños en el asunto de la muerte con niños/a en escuelas donde ha habido casos con la muerte y tal, y casi que el equipo docente se ha enfrentado con los padres porque unos sí y otros no, que no hay que decírselo... y luego, cuando realmente hablas con los niños el tema de la muerte generalmente, a no ser que tengan un adulto de por medio y que esté muy bloqueado y ellos(niños) absorban esas emociones...se lo toman con una naturalidad increíble, no. Y efectivamente esa consciencia en la vida, esa presencia y confianza en la vida es la que sepas que elegir y la recibes también de los adultos. Y ahora en una de mis últimas lecturas, hay un americano, que se llama Petter Grey, y comenta que hay estudios sobre los niños de hoy, tienen un docus de control, es decir, el docus psicológico es un concepto para decir, ¿Dónde pongo yo el control de mi vida, no? Pues tienen el docus de control, a pesar que vivimos en una sociedad supuestamente más democrática, pues resulta que ellos tienen ese control de su vida puesto fuera de ellos, como que tienen la sensación de que todo lo que les sucede no tienen ellos la fuerza interior para decidir, ¿no? Porque no confiamos mucho en ellos, ¿no? Porque cuando hay un problema en el patio, se ponen 4 educadoras encima de ellos para que ver qué sucede, es que no confiamos en ellos. Nuestros padres han confiado mucho en nosotros y eso nos permite, en esa lógica

de la inocencia, que tú comentabas, pues también entraría. El tema es sentirnos tranquilos, y menos estresados. Hay una angustia entre los niños y las niñas por esa falta de confianza, pues por esa sensación que ellos no pueden decidir porque lo van a hacer mal, se van a hacer daño... Yo a veces, cuando hablo de las transformaciones de los espacios de juego en las ciudades, porque son espantosas, normalmente son un negocio para las empresas, etc. Suelo comentar a una investigadora noruega que dice: “que les dejen romperse una pierna, casi que es mejor eso, que la angustia que les ponen de no te subas ahí, no tal... esta falta de confianza que es lo que les transmitimos, a lo mejor no tienes una herida física, pero te puedes llevar una angustia toda tu vida, de si pongo el pie aquí, que va a pasar ¿no? Esta consciencia en la vida tiene que ver con la inocencia con la que venimos, de alguna manera con la relación con el adulto nos la está anulando, noes está diciendo, no no esto está mal, lo que nos dijo antes Cesar “nunca harás nada bien” te vas a hacer daño si tal, entonces claro todo eso genera en desconfianza y el mundo se convierte, no en un lugar maravilloso, verdad, y que está ahí para cuidarte sino en un lugar lleno de peligros...

Pregunta: Yo quería hablarte sobre lo que has dicho de las emociones negativas y sobre controlar las emociones porque cuando te refieres a la co-razón has hablado de la educación emocional que tiene que ser todos los días y no solo un taller, o una asignatura o un proyecto y yo ahora mismo estoy haciendo prácticas en un cole y el tutor que tengo en el aula hizo la semana pasada un taller que lo imparte el ayuntamiento creo sobre educación emocional.

Entonces me ha impactado mucho porque lo tengo muy presente pero luego cuando me lo conto, pensé en eso, vale has hecho un taller pero ya en clase no estoy viendo que apliques nada de ese taller. Entonces para ti cuales serían esas emociones negativas...

Heike: para mí ninguna.

Pregunta: Porque como has hablado también que perfectamente podemos tratar el tema de las emociones perfectamente con los niños. Si pudieses explicarte más en el tema de las emociones.

Heike: es un tema muy amplio, pero lo que es importante, lo que tú has dicho. Que no puedes darles un taller de educación emocional y luego moviéndote en un contexto educativo puro y racional, que es el músculo de las funciones superiores, de estas que llaman, las funciones cognitivas superiores que estamos constantemente entrenando, pero las emociones no nos ocupamos con ellas. Nos ocupamos en un taller a parte pero no integrado y las dejamos de lado, además conocí a una maestra que trabajaba muy bien las emociones a través de los mitos, de cuentos, con esos personajes. Me contó que al realizar estas prácticas y que tuvo que salir de la clase para llorar. Y yo pensé, vamos a ver, ¿estamos educando en las emociones? ¿Qué estamos haciendo con las emociones? Profundizando, yo me doy cuenta, que la visión mayoritaria, no digo que todo el mundo lo haga, yo soy muy crítica, pero con los años también he comprendido que con los años las cosas también cambian y si hacemos simulacros perdemos el horizonte.

Cuando algún profesor/a dice “yo trabajo con proyectos, hago lo otro... Los simulacros son horribles, nunca hagáis simulacros, ser auténticas. Entonces yo me dado cuenta, que las emociones se dan desde una perspectiva del control emocional y hay un problema muy gordo en la propia estructura de la jaula, y es que en la propia estructura de la jaula, el hecho de que somos mamíferos y que no hemos nacido para estar en sitios encerrados. Porque realmente que pasemos tanto tiempo encerrados nos ha sucedido a la especie humana desde los simios, mil ochocientos millones de años... unos números que no se ni abordar, pero en todo ese tiempo realmente podemos hablar que encerrados hemos estado los últimos 100 años, quizá ni siquiera. Vale. Cuando tú encierras a un mamífero en un espacio, horas y horas produce estrés, ansiedad, rabia, ¿Qué haces con todo eso? ¿Enseñas a la gente a cómo controlarlo? Suéltalo, ábrelo, busca la manera...Con el movimiento y la sensibilidad, la emoción ya se regula ella sola. Cuando dije emoción negativa, me refiero que hay gente que considera que hay emociones negativas y positivas. Para mí son todas necesarias. Por eso puse las imágenes del monstruo, porque los niños se lo pasaron muy bien haciendo el monstruo y yo también. Es aceptar lo que hay, y lo que hay a veces es así y otras de otra manera. Igual que la naturaleza tiene un rostro idílico y también un rostro muy duro. Los que de aquí hayáis vivido en contacto con animales, porque a veces es duro, pero es la vida.

Pregunta: me siento aludida como diseñadora de jaulas, como arquitecta. Nos estamos quedando fuera de este barco pirata y era para preguntarte, ¿Cómo

vincular, ese colectivo de la arquitectura a esta revolución que estamos tan alejados de la pedagogía y sociología? ¿Hay algún tipo de conexión? Se está haciendo algo.. Yo veo cosas puntuales. ¿Se está trabajando conjuntamente?

Heike: Yo creo desde lo que conozco, hay experiencias en los países nórdicos que últimamente llevan la...y aquí por ejemplo, los jesuitas han transformado los espacio de las aulas en espacios de descanso, otros espacio de material, etcétera. Espacios multidimensionales. Yo creo que es muy importante que varios profesionales del campo que tú dices hablen conjuntamente para mejorar los espacios de trabajos.

Pregunta: A mí me ha gustado mucho la idea de respetar esos silencios de cada alumno y que hay observar para absorber algo. Muchas veces pensamos en un aula no es un aprendizaje, no se consolida y creo que eso es una barrera por parte de las familias que están ancladas en la educación tradicional. Algunas veces que la educación pueda ser en otros espacios, que suele ser en escuelas privadas.

Heike: Está ocurriendo en muchos espacios educativos. Por ejemplo, en la escuela el Martinet de Catalunya, quieren quitar la cancha. Entonces la legislación de los años 70 dice que todo patio escolar tiene que tener una cancha de fútbol. Entonces ellos han hecho todo tipo de pirateo. Han puesto tierra por encima, le han echado semillas por encima para cubrirla, han puesto cabañas de madera. Han hecho de todo allí, hasta que ha llegado el momento que han hecho un dossier y mucha gente ha escrito de la poca necesidad de deportes

organizados las niñas y los niños de hoy por la cantidad de canchas que hay por todas partes y la necesidad que tienen de moverse libremente en un espacio natural. Y Efectivamente, lo del movimiento es una necesidad tan importante para el ser humano como dormir o comer y es una necesidad que no la tenemos registrada. Y sobre los espacio, uno de los riesgos que existen en los patios. Es el amueblamiento, que está muy de moda. Muchas escuelas privadas, se han dado cuenta de que el patio es una carta de visita de la escuela y queda muy mono para los padres, entonces han amueblado el patio. Bueno no se trata de eso. Una transformación de patio, es un proceso participativo en conjunto con la comunidad educativa, es un sueño.

Espiritualidad y educación



Florent Pasquier

Maître de Conférences en sciences de l'éducation
ESPE de l'Académie de Paris
Université Paris-Sorbonne
florent.pasquier@gmail.com

En esta exposición se abordará:

- Lo que distingue la espiritualidad de otros temas.
- Las reacciones académicas habituales en la materia.
- Algunas afiliaciones teóricas.
- La propuesta de un paradigma meta-educativo que incluye la espiritualidad
- Algunos de los posibles enfoques en la educación.

¿Por qué centrarse en la espiritualidad?

Me gustaría comenzar con varias preguntas:
¿Quién de entre nosotros está actualmente contento con el estado del mundo y del planeta?

¿No es demasiado fácil ver el estado de brutalidad, de guerras, de ataques... sin intentar hacer algo al respecto?

¿Podríamos llegar a decir que se trata de un problema de falta de educación a nivel mundial?

Por desgracia no. De acuerdo con las cifras de la ONU 2012: más del 80 por ciento de los niños/as censados en el mundo van a la escuela (si no se tiene en cuenta que 1 de cada 3 niños que nace no está inscrito en el estado civil en el mundo, según la UNICEF). Además, hay que tener en cuenta el alto nivel de acceso de la población a las tecnologías de comunicación e información. Incluso en los países menos desarrollados.

Si partimos del lema de la Unesco, que tiene por objeto “el establecimiento de la paz en el corazón de los hombres y las mujeres,” ¿no habríamos fracasado en nuestros sistemas educativos respectivos?

Y para acabar ¿no habríamos dejado de lado otros tipos de educación que merecieran ser valorados de otra manera? El porcentaje de abandono de los estudios se eleva hasta un 25% de los niños/as.

Esta es nuestra hipótesis: Habría una falta de reconocimiento de la dimensión espiritual de los estudiantes en las clases. Con la idea de que no solo se acuda y participe en la clase si no también que ayude a progresar de otra manera, una manera más profunda y duradera.

Cuando hablamos de la espiritualidad y la educación, tengamos en cuenta las tres siguientes palabras:

- Espiritualidad.
- Educación.
- El Acoplamiento de la espiritualidad y de la educación.

Son tres palabras semánticamente ricas, y no tienen el mismo significado para unos que para otros. Incluso se pueden confundir y mezclar con conceptos parecidos, tales como:

- El estudio de la laicidad.
- La religión, el hecho religioso.
- Lo metafísico.
- La Educación Cívica y moral.
- La Ética.
- El estudio de las normas.
- Las Pedagogías alternativas.

Etcétera.

En todas las épocas, los vínculos entre la educación y la espiritualidad existían, formal o informal, explícitamente o implícitamente, y en formas diferentes según las culturas locales y nacionales

Por ejemplo, Francia experimentó una situación que ha evolucionado desde una posición de “hija mayor de la Iglesia” (en referencia a la historia del rey Clovis, Santo Louis, el cardenal Langénieux ... según las fuentes), el desarrollo de una “narrativa nacional” que se basa en un predominio de la razón (Pascal, Descartes), que finalmente llevan a la separación de la iglesia y del estado, con la promulgación de la Ley de 1905 en un movimiento divergente que se ha fortalecido hasta principios de este siglo.

De esta manera, ahora, en los círculos académicos, cuando uno quiere hablar acerca de la espiritualidad - a menudo confundida con la religión - ¡“huele a azufre!”

Es únicamente el lado oscuro de la fuerza que surge y del cual nos preocupamos: ¿Cuál será la pregunta? ¿Modos sectarios, intentos de adoctrinamiento, alienación mental?

Nuestro enfoque es el opuesto: Lo que buscamos es, en ausencia del concepto liberación según el enfoque budista, el de la emancipación, en el sentido del movimiento de la “nueva escuela”.

¿Cómo justificar un enfoque a la espiritualidad en el terreno académico? Existen diversas posibilidades.

La educación para una Cultura de la Paz y hacia una nueva dimensión de nuestra humanidad. Para conseguir este objetivo

podemos apoyarnos en los documentos publicados por la Unesco, disponible en todos los idiomas.

Proponer prácticas como el yoga y la meditación. A los niños les gustan, y los efectos son tangibles y rápidamente visibles.

Uno puede conocerse a sí mismo, tomando en cuenta el uso de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Son 8 las inteligencias que se identifican: verbal-lingüística, lógico-matemática, naturalista, kinestésica, intrapersonal, interpersonal, visual-espacial, corporal-cinética, musical. Además podemos hablar de una novena, la inteligencia existencial, la que más nos interesa hoy. Lo nuestro porque tiene un vínculo con las nuevas tecnologías, que son mi especialidad en el campo educativo, aunque actualmente no está relacionado con las dimensiones superiores de nuestro ser.

Apolline Torregrosa, quien hizo una presentación el año pasado en las Jornadas de Diversidad, se basa en el descubrimiento de la existencia de maestros clandestinos, que trabajan en las brechas del contexto educativo. Aquí están algunas ideas tomadas de su conferencia en el Congreso de l'AFT (*Association française du Transpersonnel*) de 2015. "Su formación se considera como un acompañamiento que tiene en cuenta el potencial emergente de cada uno en una relación más horizontal, fraternal, de apoyo, y presente, no orientado hacia un futuro. La energía individual y colectiva se moviliza de acuerdo con lo que se comparte en el instante. Esto permite una dimensión emocional o afectiva (la confianza) en las relaciones. Estas realidades intersticiales son parte de una perspectiva de iniciación, que

es dar a conocer el potencial de la persona. La clase entonces se vuelve como un cuerpo astral (George Simmel), espacio donde alcanza una nueva dimensión, que conecta el conocimiento con la vida. Esta acción de formación indirecta está en el orden de la sensibilidad, permite el desarrollo individual, promueve la cercanía de los participantes, sus interacciones, incluyendo el tacto, el cuerpo, los sentidos. Esto genera nuevas formas de solidaridad, de sociabilidad, favoreciendo un sentido cualitativo de la existencia".

Hélène Hagège establece un marco teórico basado en disciplinas rigurosas (filosofía de la conciencia, psicología cognitiva...) y muestra el objetivo educativo como ético, lo que le permite hablar de "habilidades espirituales". La espiritualidad se entiende como la transformación de la mente. Y el espíritu se define como la unión de las dinámicas conscientes e inconscientes de un sujeto.

Para René Barbier, podemos confiar en la investigación en neurociencias relacionadas con la meditación sin objeto en la línea de Matthieu Ricard y Jacques Lecomte. Por el lado filosófico, es la fenomenología y la investigación sobre la atención de Nathalie Depraz. Esta cuestión de conciencia hoy se debate entre los científicos de la mecánica cuántica. Ella sigue su camino fuera de las referencias obligadas. Está vinculada a una amplia práctica de la poesía concebida como una forma original de expresión creativa, y también de meditación. Él cree que Jiddhu Krishnamurti dio esencialmente este problema fuera de la conciencia localizada a través de una abertura a una conciencia no local". Se trata de la teoría de la noosfera de Pierre Theillard de Chardin.

Por nuestra parte, consideramos que la cuestión de mostrar la belleza y la sorpresa en la educación es primordial.

Nos esforzamos para tener en cuenta la dimensión sagrada del ser humano, a través de una espiritualidad vivida e incorporado en las prácticas y las relaciones con los estudiantes - tales como el establecimiento de normas de respeto y escucha que desarrollamos con ellos. No es por lo tanto necesario explicar todo eso a todos, sino más bien tratar de ser una especie de ejemplo a seguir, con el reconocimiento y la aceptación de nuestras debilidades y deficiencias. Debemos superar el dogmatismo religioso y avanzar hacia un tipo secular de la espiritualidad. Recuperemos los conceptos de iniciación y de espacio sagrado (según Michel Maffesoli, profesor emérito de Sociología), y según el “Grupo de investigación de la espiritualidad y la educación” del CNAM a Paris, que reúne maestros que hicieron su “*coming out*” espiritual. La espiritualidad es también actuar simplemente, respetar lo que somos profundamente, en la acción de la vida y la búsqueda de sentido, y del sentido de la vida. En este contexto, las conferencias de Michael Oomram Aïvanhov y Celine Alvarez con los aportes de las neurociencias en educación, dan pistas inspiradas y prácticas para convertirse en ciudadanos respetuosos y ecológicos. La espiritualidad se vive en una expresión sistemática en concordancia con los valores humanísticos y trascendentes desde todos los aspectos de nuestra vida: la familia, los mundos relacionales, sociales y profesionales. Más allá de estas palabras, se llega a la cuestión de la conciencia, que abarca todas estas nociones.

Trato de cambiar un paradigma educativo de transmisión heredada en Francia desde François Guizot (en 1831), que inició el desarrollo de la industrialización de la época: la creación de clases de niños según su edad, desde la segmentación del conocimiento por disciplinas, la postura de un maestro que sabe, frente a los estudiantes a quienes se les tira del pelo para que “crezcan sus conocimientos”, y así sigue hoy en día la situación en Francia.

Afortunadamente muchos países han superado este paradigma, se están moviendo hacia prácticas más horizontales. Este es un movimiento que también encontramos en la gestión y en la conducción de las organizaciones, con aspectos técnicos, por ejemplo, la inteligencia colectiva, o la holocracia, destinado a romper el esquema de la pirámide orientada a aquellos que deciden, que obedecen para ir hacia un “trabajo ágil” que puede encontrar múltiples capacidades de respuesta a los grandes problemas de nuestro tiempo. Y si no lo conseguimos, vamos a estar muertos antes de morir. Como dijo Martin Luther King: “Si no somos capaces de vivir juntos como hermanos, moriremos juntos como tontos.” Y es aquí donde nos encontramos ahora.

El Mahatma Gandhi propone una solución que es: “Si quieres cambiar el mundo, cámbiate a ti mismo”. La clave es la siguiente: todo comienza con nosotros, en nuestro mundo interior. No espere a que las soluciones vengan de fuera. Hay que partir de donde nos encontramos: “actuar localmente, pensar global”.

Este nuevo paradigma educativo que desarrollo es global, integrador, holístico. Proporciona una parte justa a la dimensión sensible y espiritual del ser humano y se

basa en dos perspectivas teóricas: la de la psicología transpersonal y la del enfoque transdisciplinario.

El transpersonal abarca la relación entre las personas, a través de dichas personas y más allá.

Viene de la psicología (después de psicoanálisis de Freud, del conductismo, pues de la psicología humanística). Dos asociaciones internacionales le representan en Europa: Eurotas y ETPA (llegan antes en Francia por Marc-Alain Descamps, profesor emérito de psicología, y en Rumania por las profesoras Anca Munteanu y Iuliana Costea). Es una forma contemporánea de usar la palabra espiritual. Se caracteriza por su dimensión secular, y un acercamiento a la persona más bien desde arriba y no desde abajo (de la “psicología de las profundidades” a la “psicología de las alturas”) y busca métodos para expresar lo mejor de sí mismo, en lugar de dejarse ejecutar en torno a sus dificultades, en volver a visitar constantemente su pasado, por no mencionar el riesgo de cortar las alas de su creatividad. El no-nocional, el transversal se trabajan allí. En el transpersonal se examinan tres campos de interacciones: uno mismo/a; la sociedad; el mundo (o la naturaleza), bajo el enfoque de Pierre Weil.

En el esquema de la “Rueda de la Destrucción” desarrollado por Pierre Weil (profesor, investigador, psicólogo, 1924-2008; francés emigrado a Brasil, fundador de la Universidad Integral de Paz - Unipaz) se plantea que son tres los polos de la creación del universo: el material, la vida y la Información. La rueda muestra las interacciones dinámicas entre los tres ejes que nos preocupan: el individuo, la sociedad, la naturaleza, y para cada uno de acuerdo a las

características de la materia, de la vida y de la información. Encontramos que nuestra concepción y comprensión del mundo, nuestro impacto en él tiene su fuente original en nuestra mente, que impacta en los otros polos.

Pierre Weil desarrolla también otro esquema centrado en el individuo, que denomina la “fantasía de la separación”, la separación con el mundo. Se muestra el funcionamiento de la mente y las interacciones con los otros dos polos: el emocional (la vida) y el cuerpo (lo material). Pone de relieve la operación de las enfermedades psicosomáticas que dejan a la mente, cuando no ha trascendido planes de apego al placer, y al miedo de la pérdida. Se genera el estrés y la enfermedad, en un círculo vicioso.

Basarab Nicolescu, un ex físico del CNRS (centro nacional de la investigación científica en Francia) y presidente del Ciret (Centro Internacional de Investigación y Estudios Transdisciplinarios) habla de un aumento progresivo de las disciplinas, que van desde las 7 en el año 1300, pasando por las 54 en 1950, y las 1845 en 1975, hasta las 8000 en el año 2000.

La transdisciplinariedad se basa en la observación de múltiples disciplinas académicas especializadas que no permitieron un diálogo eficaz entre ellas para crear modelos de comprensión de nuestro mundo. Tiene que ver con lo que se conecta a través y más allá de las disciplinas, para comprender la complejidad de los fenómenos.

Se busca los vínculos entre los fenómenos que explotan los postulados de la física cuántica y explora nuevos paradigmas que vienen después del modelo de Newton y del pensamiento lineal mecanicista que

separan los diferentes niveles de la materialidad. Una concepción del universo (el objeto, los sistemas naturales) y del ser humano (el sujeto, los sistemas sociales) fragmentado y parcelado es incompleta e ineficaz para comprender el mundo y conocernos a nosotros mismos. El mundo es una sucesión de flujos y no sólo una acumulación de reservas. Trabajamos aquí más allá del nocional para buscar la unidad del conocimiento, la comprensión de los diferentes niveles de la realidad (accesibles a nuestro conocimiento), que son parte de lo Real (por ahora con un velo por delante), que llamamos el “Tercero oculto”. Se basa en la obra de Edmund Husserl (1859-1938), y Stéphano Lupasco (1900-1988).

Nuestro objetivo es combinar estos dos enfoques con los aspectos de los seres vivos y los aspectos de la ciencia viva, y aplicarlos en ciencias de la educación. Es posible aplicar este enfoque en concreto, todos los días, en las clases desde el jardín de infancia a las escuelas de doctores y a la formación profesional continua.

Durante un taller con el tema de hoy, “Espiritualidad y educación”, en febrero en París, di la palabra a las personas asistentes de modo que cada una pudiera compartir al grupo su forma de ver y entender este acoplamiento. Y, por supuesto, todas las propuestas eran únicas: el establecimiento de rituales para tener sentido; trabajar en las dimensiones subjetivas y objetivas; la dimensión de lo sagrado; lo bio-espiritual y natural; la paz de los árboles; la responsabilidad social de las empresas; las investigaciones sobre la felicidad; resonancia y conexión; escucha del niño interior; la fe y la sociedad; creación compartida para los cursos de belleza; la actitud, más que el

formalismo; clase de meditación; silencio y escucha de sí mismo, de una forma lúdica; la poesía...

Estoy seguro que si tuviéramos tiempo para charlar entre nosotros ahora, tendríamos todavía muchas más experiencias para compartir. Bastaría con mirar a todas las pistas que hay en el programa de estos días de intercambio y difusión que juntos compartimos en la Universidad La Florida, desde ayer hasta mañana. Encontraríamos ejemplos a seguir, entre docenas de otros:

“la naturaleza y el desarrollo de una (profunda) conciencia ecológica en la infancia y la adolescencia; ser humano; ser humano creativo; teatro del oprimido para el trabajo en el aula; los laboratorios de proyectos; biblioteca humana; expresión artística; aprender a pensar y a comunicar a través del arte; matemagia; motivación 3.º.; hablar de sus experiencias; ser maestros...”.

Por nuestra parte, así es como tenemos la intención de hacer evolucionar nuestras prácticas: el alumno/a ya no se centra solamente en el conocimiento y los contenidos de la educación, sino también en el dispositivo de aprendizaje que se propone y que incluye una parte importante de la auto-reflexión (metacognición) y el trabajo compartido con el grupo (pedagogía implícita).

En nuestra opinión, los que están en la postura de aprendizaje deben ser considerados en al menos cinco planos en interacción.

Lo que llamamos un nuevo paradigma meta-educativo que tenga en cuenta:

1. Estamos apoyados en lo que traemos del chamanismo, la sabiduría de las religiones y las espiritualidades del mundo.

2. El plano biológico / cuerpo energético, que son nuestro vehículo y la conexión con fuentes internas y externas que ayudan a mantener y operar el cuerpo físico.
3. El plano emocional / sensible: auto-conocimiento, intra-psíquico, las lesiones, las expectativas, el reconocimiento...
4. El plano mental / cognitivo, como miembro de la rama de los primates que somos.
5. El plano grupal / social.
6. El plano que está más allá de su salud mental, su cerebro: la ontológica y la apertura (a ser llamado el Ser supremo, la dimensión cósmica, la Inteligencia, Dios, la Vida... de acuerdo a los filtros, las creencias, el condicionamiento cultural, psicosocial y psicológico.

Por eso, cuando hemos tenido debidamente en cuenta todos estos aspectos, se produce una situación especial: "Conócete a ti mismo, y conocerás al universo y los dioses".

En conclusión

Si observamos con bondad, honestidad y buena distancia, vemos muy fácilmente nuestros condicionantes en muchas de nuestras elecciones y acciones, y vemos que la mayoría de ellas que provienen de reacción, y no de decisión.

Una gran variedad de formas en el aprendizaje. Podría ser, por ejemplo, empezar con lo básico: llegar a conocer y a ser consciente de sus condicionamientos; tratar de encontrar el punto medio, el equilibrio entre el respeto hacia nosotros mismos y al mismo tiempo hacia los demás, lo que nos permitiría desarrollar una buena conciencia ecológica para el planeta. Es la idea de

empezar a trabajar en sí mismo antes de pasar a las disfunciones sociales, sin desanimarnos o fracasar, atados/as en nuestra dimensión espiritual y existencial. Y aquí es donde puede intervenir el colectivo (shanga, unión, colectivo religioso, cultural, profesional o político), que proporcionara un eje y apoyo entre la acción individual y el mundo social. Porque, en definitiva, es mejor reflexionar en vez de caer; de actuar en lugar de estar actuado; de pro-actuar en lugar de reaccionar.

Muchos países y continentes están cambiando hacia pedagogías integrales, holísticas (Brasil, Canadá, Suiza, Bélgica...). Gracias a jornadas de este tipo que ayudan a tejer redes de muchos actores y que nos invitan a descubrir nuevas perspectivas e innovaciones, para compartir y elevar el nivel general de la conciencia de la humanidad sobre el planeta.

Florent Pasquier

<http://bit.ly/fpasquier>

Costech, "Ecritures, Pratiques et Interactions Numériques", UTC, Compiègne.

Profesor de investigación en tecnologías educativas en la Sorbona en Paris (Paris-Sorbonne). Enseña a los estudiantes para ser futuros profesores (en enseñanza primaria y secundaria). Ha estudiado la historia de la educación y experimenta muchas formas y sistemas de educación para-institucional.

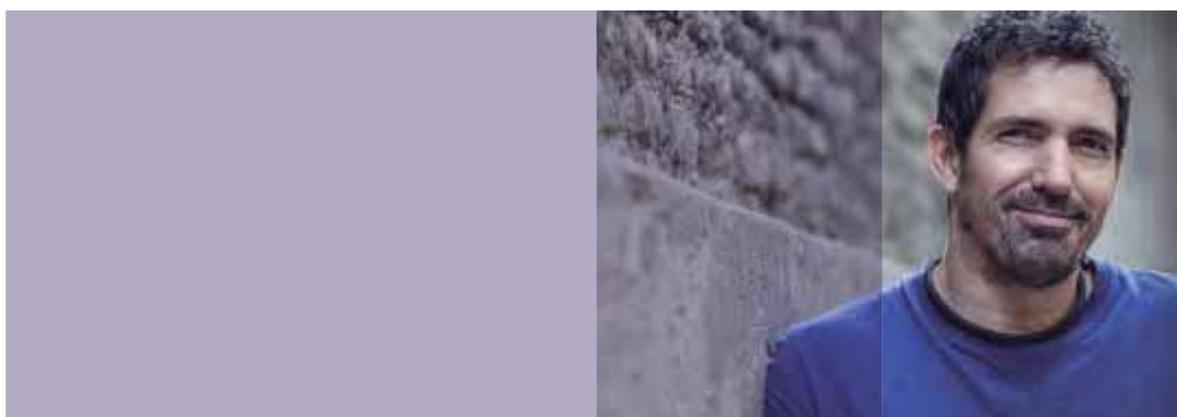
Gracias por la ayuda en la traducción de Francisco Garrido y Apolline Torregrosa.

VIDEOS

- La atención plena en Vancouver escuelas, programa MindUP. Relajación y actos de bondad.
<https://www.youtube.com/watch?v=4y6HYi5mYU>
- Mostrar la belleza en la educación. Living paintings.
<https://www.youtube.com/watch?v=44ORoLOTlcl>
- Un ejemplo para cambiar su paradigma educativo, en un escuela de América Latina. Eduka3000.
<https://youtu.be/-8mc9tUOn7c>
- Un mensaje especial para concluir. Dare change.
https://youtu.be/BI_HOPqcRFA

ENTREVISTA

Entrevista a **César Bona** por M^a Dolores Soto González



M^a Dolores Soto González

Directora de la Unidad de Educación
Florida Universitària
lsoto@florida-uni.es

CORTE 1

¿Cómo Tiene Que Ser Un Buen Maestro?

César: Alguien que me animara a intentarlo siempre, a mí me parece importantísimo porque tenemos la barita de tocar la autoestima de los niños y de las niñas o adolescentes. Y muchas veces la autoestima puede subir y ser muy positivo o puede bajar, entonces da igual lo que intentes meterle en la cabeza, va a ser difícil. Entonces tiene que ser alguien que invite a los niños a participar en la sociedad, que sepa que tiene una gran responsabilidad. Y que cada día seamos el ejemplo para los niños.

CORTE 2

Un consejo para los futuros maestros.

C: Yo pondría una palabra subrayada y con mayúsculas PERSEVERANCIA. Yo sé que se van a encontrar con muchas piedras en el camino y que es importante que sepan que si lo que hacen es lo mejor para los niños han de seguir hacia delante. Eso y RESPONSABILIDAD, tenemos una carrera que marca a los niños para bien o para mal, esperemos que para bien. Y tenemos que saber que cada paso que damos va a ser ejemplo para ellos. Sus primeros ejemplos son los padres pero los siguientes somos nosotros.

¿Cómo tiene que ser un buen maestro?

C: A mí me gustaría tener un maestro que tuviera unas características que muchas veces no se tienen en cuenta en según qué casos.

Alguien que me animara a intentarlo siempre, a mí me parece importantísimo porque tenemos la barita de tocar la autoestima de los niños y de las niñas o adolescentes. Y muchas veces la autoestima puede subir y ser muy positivo o puede bajar, entonces da igual lo que intentes meterle en la cabeza, va a ser difícil. Entonces tiene que ser alguien que invite a los niños a participar en la sociedad, que sepa que tiene una gran responsabilidad. Y que cada día ha de ser ejemplo para los niños. Que sea una persona que tenga respeto al medio y que intente inculcar ese respeto a los demás. En realidad parece que tienes que ser un poco psicólogo. También es importante el humor, para mí es importante que sea una persona con humor porque los niños siempre tienen esas características.

¿Qué cualidades debe de tener un buen maestro?

C: El tema fundamental es escuchar, escuchar a los niños y hacer un viaje cuando uno era niño o niña, yo creo que es entonces cuando se entiende muy bien, se les entienden mejor y ellos te entienden mejor a ti, es fundamental. A partir de ese momento si cuentas con ellos, todo va funcionando mejor.

¿Qué se siente siendo el mejor profesor de España?

C: Han dicho muchos medios de comunicación ponían el mejor maestro de España y a mí me provocaba repelús

porque yo soy consciente que aun así estar entre los 50 que ha coincidido que no hay ningún español en ese momento, pero yo sé que hay mucha gente que hace cosas y muy bonitas, y que siguen siendo anónimos. Y es lo que yo voy diciendo allá donde voy también que es necesario que compartamos las cosas y que los medios de comunicación también ayuden a que se visualicen las cosas que la gente está haciendo. Pero bueno me lo tomo con tranquilidad y yo creo que tengo la misma responsabilidad que puede tener cualquiera que está 25 años cada día.

¿Qué no se debe hacer en el aula?

C: Yo eso, no soy quien para decirlo porque soy un maestro más y lo que uno tiene que hacer es siempre mirar para adentro y ser reflexivo con lo que uno mismo hace, no vas a decir tú no tienes que hacer esto o aquello. No sé yo creo que muchísimos maestros, nunca se puede generalizar así, pero muchísimos maestros dan lo máximo que tienen dentro para sacar lo mejor de los niños y es lo que tiene que hacer cada uno, no voy a decir que tiene que hacer cada uno. Para mí tiene una tarea de reflexión, eso sí tenemos que hacerlo obligatoriamente todos, antes por eso mismo esta es la respuesta: uno tiene que meterse para dentro y dar su mejor versión.

¿Cómo debería ser el aula del futuro?

C: Yo creo que debería ser un aula que tuviera un muro abierto a la sociedad, no una ventana, sino que no hubiera ventana, que no hubiera muro directamente. ¿Por qué? Porque creo que el compromiso social es fundamental. Debemos animar a los niños a fijarse en lo que

tienen alrededor para intentar mejorarlo y en ese sentido, estamos hablando de ideas, no de muebles ni de cine, de cómo tiene que ser un aula físicamente. Pero eso yo creo que también tiene que cambiar, tenemos que conseguir que todos colaboren, promover la cooperación y la competitividad.

¿Entienden los padres esta nueva forma de enseñar?

C: La educación está en boca de todos ¿no? Y eso por una parte es bueno y por otra parte tenemos que pensar que la educación es algo que evoluciona y que todo el mundo entiende de educación, porque o ha sido estudiante o tiene hijos que los son, pero las cosas van cambiando y no podemos pretender que a los alumnos de ahora se les enseñe igual que hace 30 años. Las cosas van evolucionando y la educación debería evolucionar mucho más de lo que lo hace.

¿Qué aconsejarías a los profesores del futuro?

C: Yo pondría una palabra subrayada y con mayúsculas PERSEVERANCIA. Yo sé que se van a encontrar con muchas piedras en el camino y que es importante que sepan que si lo que hacen es lo mejor para los niños han de seguir hacia delante. Eso y RESPONSABILIDAD, tenemos una carrera que marca a los niños para bien o para mal, esperemos que para bien. Y tenemos que saber que cada paso que damos va a ser ejemplo para ellos. Sus primeros ejemplos son los padres pero los siguientes somos nosotros.

Un espacio híbrido de formación

Entrevista a la Dra. Glòria Jové Monclús



M^a Dolores Soto González

Directora de la Unidad de Educación
Florida Universitària
lsoto@florida-uni.es

Dr. Francesc Rodrigo Segura

Florida Universitària Unidad de Educación
frodrigo@florida-uni.es

Dra. Glòria Jové Monclús

Profesora titular de la Universitat de Lleida. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Profesora de educación general básica (UAB), Licenciada en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Educación, Doctora en Filosofía y Letras –CCEE– (UAB). Con 25 años de experiencia en la formación de maestros y maestras en la Universitat de Lleida, investigadora con diversas publicaciones sobre educación e inclusión. En los últimos años ha basado sus investigaciones en las aportaciones del arte contemporáneo para el desarrollo del currículo escolar. Desarrolla un programa de formación inter y transdisciplinar donde los futuros docentes trabajan con las instituciones culturales como herramientas centrales para el fortalecimiento del currículo.

Glòria: Bueno, pues en primer lugar, quisiera agradeceros que hayáis contado conmigo para realizar esta entrevista. Todas las preguntas que me habéis planteado te hacen pensar ya que están relacionadas con tu práctica. Las voy a contestar desde mi experiencia, mi vivencia y conocimiento.

¿Cuáles son los espacios de inclusión y las implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad?

Glòria: A ver, me gustaría comenzar hablando de la formación inicial del profesorado.

A partir de estas tres patas que planteáis, que son los contextos educativos de la escuela, el museo y la universidad, la formación universitaria es la clave para poder impulsar los valores, actitudes, etc. Pero ¿qué pasa?, que si tú no te aproximas a las instancias que no conoces, entonces claro, es difícil de entender. Así, desde la formación universitaria tú puedes decir: “*debéis de ir al museo*”; pero si no van, si no ven las posibilidades que tienen, si no ven las diferentes experiencias que existen, pues eso no sirve absolutamente de nada. Entonces, yo sí que apostaría mucho por fortalecer este tipo de experiencias. Quiero decir que, desde la formación universitaria, sobre todo formación de maestras y maestros y del profesorado de secundaria, que aquí implicaría a los Masters de Secundaria, sea cual sea la especialidad que hagan, se debería salir más del aula, para que puedan vivir en directo la experiencia con los museos: centros educativos-museos.

Ya que considero que aprender más allá de las aulas ha de ser un aspecto que debemos impulsar desde la formación, para

aprender más allá de las aulas, mediante los recursos comunitarios. Además, cabe destacar que, en la actualidad, en estos años pasados de bonanza económica que hemos tenido, en los cuáles se han creado servicios educativos muy potentes en los museos, lógicamente, desde la universidad los debemos aprovechar.

¿Y cómo los aprovechamos? Esto otra cuestión clave, porque claro, si es voy al museo, hago la visita y me vuelvo. ¿Qué hago? Yo creo que aquí hay una finalidad que hemos de construir. ¿Qué me ofrece ese museo? Ellos te ofrecerán alguna cosa pero, muchas veces no saben qué ofrecer, en el sentido que, muchas veces, buscan nuevos públicos. Aquí es donde está el trabajo en red que hemos de hacer con ellos, la creación de esos espacios híbridos. Estamos haciendo la visita, de esta manera, y de la otra. Y yo, sobre todo, propondría que no hubiese un único tipo de visita a los museos, sino que hubiese multiplicidad de posibilidades, para que se pudieran adaptar a las necesidades de cada visita, de cada actividad, etc.

Yo tengo la experiencia que hacemos en la Universidad. El alumnado aquí, durante un año, tiene la posibilidad de realizar ocho visitas a centros de arte. Cada visita es diferente, porque creo que lo que debemos hacer es ver todas las posibilidades que ofrece el museo. Otro tema es la colección: qué colección tiene, permanente, temporal, qué discursos se generan, qué es lo que hacemos... Por tanto, está claro, depende del objetivo, de la finalidad.

¿Y, para ti, cuáles son los objetivos y finalidades de la visita al museo o al centro de arte con tu alumnado? ¿Han de escolarizarse los museos?

Glòria: Por ejemplo, nosotros, el primer día de clase, vamos a un museo o a un centro de arte. El alumnado no sabe lo que va a ver, claro, aquí ya empezamos a deconstruir muchos de los programas que hacen los museos: antes de ir a la exposición, durante la exposición, después de la exposición. Claro, hacer este tipo de rituales, no nos empodera las posibilidades que nos generan los museos. Esta visita los alerta de que alguna cosa diferente puede pasar.

¿Por qué vamos al museo? ¿Qué experiencia has tenido? Yo lo relaciono mucho con las propuestas de Eisner y Dewey, del arte como experiencia, pienso que la esencia ha de ser ésta. Claro, ¿qué te da el arte? En este sentido, sobre todo el arte contemporáneo, desde mi punto de vista, te da unas posibilidades narrativas, porque estás hablando del hoy y del ahora y, por tanto, te están hablando de aspectos que puedes relacionar con la vida.

La otra posibilidad: tú generas conocimiento en la universidad. Pero el museo te ofrece los objetos y esos objetos dicen cosas, suelen ser cosas muy potentes. Por ejemplo, hemos podido trabajar con el alumnado temas muy diversos: desde el tema de la alimentación, el museo les ayuda a explorar contextos, ven bodegones, naturalezas muertas, etc. Así, investigan y les aparece toda la información. Claro, eso genera unas nuevas narraciones muy importantes.

Si este alumnado no hubiese tenido estas experiencias con los museos, si este alumnado no estuviera forzado a ir, a ir a crear aprendizaje con un contexto de centro de arte o del museo, ¿serían capaces de hacer eso?

Glòria: Posiblemente no lo harían. Por tanto, yo creo que la alfabetización de la formación de maestros y maestras ha de guiarlos a que puedan utilizar los centros de arte y los museos como una manera de expandir el currículum escolar, que deban experimentarlo. Por ejemplo, en nuestra formación, ellos y ellas lo experimentan. Es decir, nosotros se lo mandamos hacer. Elegimos un tema, realizan una lluvia de ideas sobre el tema y aparecen unos conceptos; les decimos que vayan al currículum y les aparecen otros; y, después, van a los museos y centros de arte respecto aquel tema, y se dan cuenta que expanden el currículum.

Por tanto, diríamos que utilizar los museos y los centros de arte con relación al currículum, es una posibilidad de expandir las posibilidades curriculares, y así se liga la vida, la historia, el conocimiento, etc.; e, incluso, la ciencia y todo, en este sentido. Pues claro, yo diría que esa es la clave.

¿Cómo han de formarse a los maestros y maestras del futuro?

Glòria: Relacionado la pregunta con mi materia, yo trabajo lo que debería ser cómo lograr hacer maestros y maestras para la escuela inclusiva, es decir, que sean capaces de hacer que todos los niños y niñas pudieran aprender. Entonces ahora estamos conceptualizando todo lo que dice Juliana Schiesari, que es una filósofa de la cual he recurrido a su concepto de “*diferencia*” como un hecho positivo, porque en nuestra cultura la diferencia, incluso la Torre de Babel, ¿no?, es un castigo divino, se castiga la existencia de las diferentes lenguas. Por tanto, la diferencia, desde nuestra cultura, siempre ha tenido un matiz más

peyorativo que positivo. Entonces, Juliana lo que hace es acudir a los filósofos de la diferencia para decir: *“Bueno, si hemos de dar respuesta a esta diferencia, con esta heterogeneidad, vamos a ver que se puede hacer”*. Entonces ella habla de Foucault y de Derrida, principalmente. Y uno de los conceptos a los que llega, a nivel de filosófico, es que los maestros y maestras que quieren dar respuesta a esta heterogeneidad, han de tener la capacidad de realizar lo que ella denomina *“Rhizomatic Wanderings”* que son derivas rizomáticas: la capacidad de ligar unas cosas con otras. La capacidad de hacer relaciones de aspectos que, a veces, ni siquiera serías capaz de imaginar. Para hacer todo eso, ¿cómo lo hacemos? Pues, en este momento, el arte contemporáneo, para mí es un medio estupendo para poder hacer estas *“Rhizomatic Wanderings”*, porque el estudiante ve que en el arte hay grandes posibilidades de ligar cosas que en principio ni se te habían ocurrido.

Y, todo esto, ¿para qué?

Glòria: Bien, esto puede dar mucho placer para funcionar por la vida y decir: ¡mira!, liga con esto, liga con aquello... Pero no debemos olvidar que estamos formando a maestros y maestras, y ellos y ellas, tienen como tarea el currículum. Por tanto, nosotros ahora estamos acotando lo que es el *“Rhizomatic Currículum”* y un ejemplo de *“rhizomatic currículum”* sería la manera en la cual yo me aproximo a comprender que existe.

Si se hacen las alfabetizaciones, a partir del currículum, pero lo conectas con la vida y con una época, llega un momento que estamos capacitando y haciendo competentes a nuestro alumnado para

entender toda esta vida que tenemos y para comprender cómo situarnos como personas en este entorno, tanto físico como tecnológico, como natural, en un todo unido.

Entonces yo relacionado con todo eso, desde la formación de maestros o desde la educación, pienso que podemos hacer este trabajo. Otra cosa que considero que es muy importante es que los museos, o mejor, las personas que están en ellos, han de estar realmente abiertas a esta tarea; es decir: el regalo que yo tengo en Lleida es la Panera y Sorigué. Ya que, pues llegamos a Sorigué y me pregunta la persona del museo: *¿qué quieres que hagamos, Glòria?*, yo esta pregunta pienso que es la base para poder comenzar a trabajar juntas. Porque claro, si tú llegas al museo y quieren hacer la visita porque tienen una obra que piensan que puede generar narraciones interesantes, y la propia persona que está en el museo me muestra mucha rigidez para poder flexibilizar propuestas. Situaciones como decir: *“No, no, es que solo venimos a una obra determinada de todo lo que tienes, y con esta obra, mira, yo estoy trabajando esto, qué crees que nos puedes aportar y tal...”* y la respuesta es: *“Ah!, no, no... claro, pues ya te lo organizas, porque claro, yo...”*.

Entonces, por tanto, yo creo que volvería a la hibridez, ¿no?, al concepto de hibridez, la persona que está en el museo tiene toda una formación de conocimiento de la propia colección, de la propia obra, y nosotros tenemos también unas necesidades y unas finalidades de por qué vamos a utilizar eso. No es la demanda mía hacia el museo, ni el museo me ha

de implantar lo suyo, sino que, yo creo que hemos de trabajar conjuntamente y decir: “bien, vale, nosotros queremos esto”; lo que necesita el alumnado, ¿no?: “mira, queríamos trabajar esto”; ¿podemos utilizar solo estos dos? ¿Nos dejas este espacio para que el alumnado tenga sus ideas? Claro, para esto, el museo, ha de ser flexible para dejar el espacio para hacer la performance, para hacer lo que sea.

Yo creo que aquí está la fuente de aprendizaje de los propios formadores y formadoras de los museos, de los que están en los museos, las visitas educativas. Claro, que esta actitud no la tienen todos los y las educadoras que están en los museos. Pero lo que veo es que también hay mucha rigidez, igual que hay mucha rigidez en los propios maestros y maestras.

¿Y dónde está la clave para continuar investigando en este tipo de instituciones?

Glòria: La clave está en las investigaciones del año 75, de Springhill, donde expone que los modelos que hacemos son aquellos que hemos vivido desde la experiencia. Claro, las personas que están en los museos, pues, o vienen de la historia del arte, o vienen de no sé qué; pero ellos también han tenido unas experiencias con museos, que normalmente son muy curatoriales, con mucha repetición, mucho de aproximación a la obra. Por eso, todos y todas hemos de aprender conjuntamente, para diseñar estos espacios híbridos de aprendizaje, que es la experiencia que hemos tenido con los y las profesionales de Panera o de Sorigué.

En el libro de “*Mentes Sensibles*” se puede leer el “*Proyecto Educar-te*”, se ve el trabajo en red y una de las cosas más

importantes que decíamos era que la relación con las escuelas, con las instituciones o las universidades fuesen a través de proyectos concretos, no de historias puntuales, sino prolongadas a lo largo del tiempo. Un poco en la línea que llevamos haciendo con el intercambio que realizamos entre alumnado de Florida Universitària y el de la Universitat de Lleida, pero que no es una cosa puntual, porque, si no hay unas acciones programadas, no sería posible esto que ocurre ahora; que es esta idea del rizoma y de su crecimiento.

Ya que considero que Deleuze y Guattari, con su propuesta de cambiar la jerarquía como organización del rizoma, como organización de horizontalidad, pienso que eso se tiene que hacer: dentro del museo, entre el museo, la universidad y la escuela, dentro de la escuela, porque en el momento que son jerárquicos, en el momento que tú llames al museo y te digan: ¿qué itinerario quieres?, eso es una jerarquía, entonces así no podemos dejar fluir las cosas, porque eso son paquetes cerrados. Creo que es un problema de actitud y de paradigma, que aquí no aparece. Es el paradigma del que, realmente creo que pasa cuando unas personas se relacionan con alguna cosa. Si creemos que ofreciendo aquella cosa ya pasan unas cosas, pues ofreceremos hacer de una manera determinada. Pero, si creemos que lo que pasa es fruto de un encuentro, de una interacción, de un no sé qué, funcionaremos de otro modo. Por tanto, propondría: la flexibilidad total, una apertura total, y sobre todo, creer en las posibilidades de lo que podemos ofrecer en un museo o un centro de arte, entendido como un entorno de aprendizaje.

Investigar en educación, ¿para qué y por qué?

Glòria: “Bueno, esta, para mí es la pregunta más compleja. Lo primero que pienso es que se ha de deconstruir lo que entendemos por “investigar” y contestar, previamente, a la pregunta qué quiere decir “investigar”. Claro, en las ciencias está muy claro lo que se considera investigación y lo que no se considera investigación. En cambio, en las ciencias sociales, pues siempre estamos con este dilema de si eso es científico, si eso no es científico.

Sé investigar para saber más, para averiguar más, para comprender más, ¿no? y para poder actuar en consecuencia. Para mí, el paradigma de investigación-acción es el paradigma que se tendría que concretar con todo lo que serían las acciones de mejora de contextos, de personas, de humanización.

Desde el ámbito pedagógico, el paradigma de la investigación, la metodología de investigación-acción que proviene de un paradigma socio-crítico, porque es de implicación social, de cambio: “yo no solo quiero comprender una realidad, sino que la quiero modificar y mejorar”. Me remito a Stenhouse que delimitó que: “No existe mejora profesional si no hay mejora curricular”. Y pienso que es un problema que se olvide, es un problema que impide que las investigaciones-acciones en la escuela prosperen realmente porque se olvida esa conexión entre la importancia de que, para mejor desarrollo como investigador/a, profesor/a-investigador/a que mejore sus procesos, yo he de ser mejor para entender todas las posibilidades del currículum, porque es mi trabajo, y, cuando digo currículum, entiendo un

currículum amplio, que comprende todo lo que le ofrezco al alumnado, todo lo que hago con él, qué condiciones de aprendizaje creo.

Estuve en Málaga en el año 2010, y John Elliott, que es uno de los discípulos de Stenhouse, dijo: “No quiero empezar la conferencia sin volver a revivir lo que motivó a Stenhouse a delimitar el proceso de investigación-acción”, que era: “no puede existir desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular”; y aquí lo conecto con lo de antes de “rizomáticos currículums”. Es decir, que yo sea capaz de ver que una cosa puede estar relacionada con otra y que puedo aprender perfectamente a partir de una relación que, en principio, no sería ni imaginable.

Además otro autor, Kemmis también escribió sobre investigación-acción. Estos investigadores son australianos y estuvieron 20 años sin escribir; quiero decir que hicieron sus libros de investigación-acción y estuvieron 20 años sin escribir, y en 2013 escribieron *Educación and acción research*. Kemiss tiene un artículo que a mí me ha marcado mucho sobre el tema de investigación-acción, porque dice: “No olvidemos” claro, cuando una persona ha teorizado sobre investigación-acción y ha estado 20 años sin decir nada, y después vuelve, supongo que si vuelve es porque ha dejado muchos procesos por en medio, y él dice una frase muy contundente y que me gusta mucho que es: “No olvidemos que cuando hacemos investigación-acción, más que enriquecer la ciencia, estamos escribiendo historias”.

CONCLUSIONES

Ser maestro/a investigadora para ser cambio educativo

Carmen Campos Aparici

Florida Universitària. Unidad de Educación
ccampos@florida-uni.es

Almudena Buciega Arévalo

Florida Universitària. Unidad de Educación
abuciega@florida-uni.es

¿Por qué investigamos?

Las personas que llevamos años trabajando juntas en docencia en Florida Grup Educatiu, y que participamos en la organización de estas jornadas, coincidimos en varias ideas que sustentan esta reflexión:

1. Que no podemos plantearnos hablar de Innovación¹, sin haber realizado un proceso de investigación previo.
2. Que el alumnado, y los docentes, no “pasamos” por Florida, sino que “vivimos Florida”.
3. Que cada uno es único, irreplicable, diferente, diverso/a y cuenta con el derecho a expresar su opinión.
4. Que la diferencia de opiniones nos hace abrir nuevas perspectivas.
5. Que la persona que debe ser la verdadera protagonista de la educación es el alumnado.

Somos conscientes de los retos que tenemos delante: sociedades y dinámicas rápidas y altamente cambiantes; con grandes temas medioambientales, sociales, demográficos, globales que necesitan respuesta integrales y solidarias; unos cambios tecnológicos que influyen en la manera de relacionarnos entre nosotros, y todo esto con las consiguientes altas dosis de incertidumbre e inseguridad que todo esto genera. Ante esta situación somos conscientes de las herramientas que desde la educación disponemos para gestionarlos: (a) flexibilizar el currículo para innovar y adaptarse a las necesidades del entorno; (b) la metodología como vehículo para educar y el desarrollo de competencias transversales; (c) la participación real del alumnado en el proceso de aprendizaje (con voz y voto); (d) e investigar para conseguir todo lo anterior.

¹ La innovación, entendida como metodología facilitadora de la flexibilización del currículum hegemónico-oficial.

Lo que sigue a continuación es un sucinto análisis de estas cuatro convicciones fundamentales de Florida:

a) Respeto a la necesidad de flexibilizar el currículo (innovación):

En el Prólogo de “La Reproducción” de Bourdieu y Passeron (2008, 2ª ed.), ya se nos advertía de las connotaciones éticas relacionadas con ciertos términos que aún hoy se utilizan en el sistema educativo, debido a (podríamos decir, en la línea de lo que apuntaría el propio Bourdieu) las propias inercias adheridas o inherentes al sistema (y a sus habitantes), tales como *autoridad docente* y *legitimidad*. Podríamos convenir que podemos traducir ambos conceptos como *hegemonía del currículo*.

Ya [casi] nadie discute que el currículum es una selección cultural, una parte de ciertos aspectos culturales, que han sido seleccionados, lo que implica un posicionamiento ideológico determinado para decidir qué un contenido es más importante que otro.

Es un fin común en nuestros planteamientos para la formación del profesorado alertar sobre la ideología presente en la selección de contenidos curriculares, y es por eso que éste constituye uno de los ejes fundamentales en los tres ejes de investigación presentados en las Jornadas Internacionales de Diversidad¹⁶.

Bourdieu y Passeron (2008), también aluden a la arbitrariedad cultural. Éste es el término en el que nos centraremos en este capítulo, dado que la presente obra deviene de las experiencias de las Jornadas Internacionales de Diversidad, cuyos protagonistas han sido –precisamente– quienes no entran en la etiqueta de “normalidad”. Bourdieu y Passeron (2008) nos recuerdan, por otro lado, que la arbitrariedad cultural no contempla el medio de situar la acción pedagógica en su verdad objetiva, ya que se trata de un constructum lógico, desprovisto de referencias sociológicas, pedagógicas y psicológicas; así pues, finalmente, acaba imponiéndose la arbitrariedad cultural, que no es más que otro constructum que une la imposición (obligatoriedad) y los contenidos impuestos. Compartimos que la selección de contenidos es intencional, por lo tanto, política, de manera que puede perseguir la reproducción del status quo de circunstancias, situaciones, condiciones y clases sociales cada vez más diferenciadas. También el posicionamiento de diferentes grupos de poder o incluso cosmovisiones en una lucha por ganar presencia en el marco legitimado, y hoy por hoy todavía muy potente, de adoctrinamiento y adiestramiento que es la escuela.

Es necesario romper con la idea de currículum rígido e inevitable e ir hacia una selección de contenido con-sentido, que implique la coordinación de profesorado de diferentes cursos establecer un orden de aprendizajes que resulte significativo y no repetitivo. Es difícil hacer una “poda” de contenidos y quedarse con los más relevantes (¿para quién?). Una coordinación entre etapas puede ayudar a reducir los sesgos que se podrían introducir con esta poda, así como la investigación y formación permanente del profesorado para que sea consciente de los componentes ideológicos del currículum y de los riesgos del currículum oculto.

b) Respecto a la Metodología

Entendemos la metodología como el vehículo para conseguir los fines de la educación, siendo éstos la construcción de una ciudadanía libre, crítica y comprometido con una sociedad que aspire a ser mejor para todas las personas. El diseño metodológico nos permite una mejor atención a la diversidad, a las necesidades del alumnado y un incremento de la motivación. Ley Orgánica sobre la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) nos recomienda la metodología del Aprendizaje Cooperativo ⁽²⁾, y ésta es sin duda una propuesta muy potente para lograr dos competencias fundamentales como son “Aprender a ser” y “Aprender a convivir”.

Dicho esto, cualquier propuesta metodológica debe ir acompañada de un proceso sistematizado de diseño, desarrollo y evaluación de la misma. Son ya muchos los trabajos científicos en diferentes ámbitos (psicología, sociología, pedagogía, neurociencia...) que avalan la importancia de diferentes aspectos en el aprendizaje: por ejemplo, la dimensión emocional, el valor de la interacción entre iguales, y entre adultos y jóvenes, o el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, no tenemos duda de que hay que reforzar determinadas maneras de aprender que ya sabemos son más eficientes que otras. De igual manera, metodologías basadas en el trabajo cooperativo y la interacción positiva también enseñan a saber convivir con los demás, a saber relacionarse en sociedad, y esto es hoy más que nunca una gran función que debe cumplir el sistema educativo.

Dicho esto, también sabemos que es necesario registrar y evaluar todo esto, de la misma manera que sabemos que estas metodologías deben ser útiles fundamentalmente para lograr una escuela inclusiva que se rija por el principio de equidad. Refiriéndonos a la educación obligatoria, el reto está en lograr atender a todo el alumnado, sean cuales sean sus puntos fuertes o débiles, para que puedan desarrollar sus talentos y conseguir los objetivos mínimos exigibles para todos y todas.

c) El derecho a expresarse (dar voz y voto) y el alumnado como protagonista de su aprendizaje:

Nuestro objetivo en las Jornadas Internacionales de Diversidad, pareciera partir de estas ideas y de las de Villasante et al (2002), en su obra la investigación social participativa, puesto que en dicha obra se pone en evidencia que no podemos considerarnos legitimados a imponer las soluciones que hemos pensado para resolver los conflictos de los otros, sin tenerles en cuenta. Hay que dar voz a los sujetos que no son “objeto” ni tan siquiera de estudio, sino sujetos plenamente legitimados para describir, reflexionar, opinar y proponer soluciones para compensar sus situaciones de desigualdad. Es cada minoría, cada grupo, cada sujeto implicado en una situación de desventaja o desigualdad quienes han de tomar la palabra. Autores como Freire y Augusto Boal desarrollaron una propuesta para tomar conciencia de las opresiones y trazarlas de manera colectiva a través del teatro; el teatro del oprimido en las diferentes

² Florida es una Cooperativa Educativa, y una de las más destacables características del modelo pedagógico de Florida es el trabajo por Proyectos en sus diferentes etapas educativas.

versiones desarrolladas con posterioridad por parte de investigadores como Tomás Motos, nos permite aplicar el potencial de este tipo de herramientas al contexto de aula, de centro y de comunidad.

d) Investigar:

Para poder hablar de Innovación, no debemos olvidar el proceso previo (el cuestionamiento, la [in]formación, la investigación, la aplicación, la reflexión, las horas de dedicación, y de nuevo el inicio del bucle, para verificar y contrastar la información obtenida y establecer conclusiones con rigor). En este sentido, una sencilla explicación al respecto de la unión e inter-relación entre conceptos sería que “investigar” y “actuar” nos llevan ambos, tras una somera reflexión y análisis de conclusiones, a plantear sus resultados como contribuciones a una constante y necesaria innovación, no sólo de los métodos, pues pareciese que la innovación es cosa sólo de la docencia, dejando fuera las cuestiones de políticas educativas tanto respecto al currículo como a los recursos necesarios para su desarrollo.

Obviamente, no podemos innovar sin haber investigado primero, ni investigar sin haber realizado algún tipo de reflexión sobre la acción o actividad educativa que nos ocupe³. Siempre contando con las personas implicadas, visibilizándolas en lugar de ocultarlas o ignorarlas (currículo nulo).

Acabamos...

Con la premisa de Ainscow (2004) “la educación es un derecho humano básico, y el fundamento para una sociedad más justa” (2004:2); premisa que nos conduce a Bernstein, esperando que sea, por fin, medio siglo después, la finalidad de todos y cada uno de los PEC de cada escuela:

“La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia, basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios” (Bernstein, 1987: 47)

Lo que Bernstein (2000)⁴ llamara derechos pedagógicos democráticos, son tres: refuerzo, inclusión y participación. Así pues, las escuelas que abracen la educación para la ciudadanía multidimensional deberán institucionalizar en realidad los tres derechos interrelacionados:

3 Desde hace casi un siglo, a partir de las ideas e investigaciones de autores como Kurt Lewin (1940), Schön (1980) Kemmis, Elliot y Stenhouse (1990), se estableció como paradigma educativo la Investigación vinculada a la Acción (o Investigación-Acción) en varias modalidades (pensamos que no es el momento de desarrollar más este paradigma, aunque puede ampliarse información sobre el mismo, a partir de la bibliografía que ofrecemos como referencia).

4 En Arnot, M. (2009) Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Morata

- 1) La potenciación (o refuerzo) alude al ejercicio pleno de los derechos de los individuos a la comprensión crítica y a nuevas posibilidades. Esto puede tomar la forma del currículo deliberado mencionado más arriba.
- 2) La inclusión, por supuesto, se refiere al derecho a ser social, intelectual, cultural y personalmente incluido. La inclusión social constituye una de las condiciones para un sentido compartido de la comunidad y, desde luego, aporta las bases para la construcción de escuelas inclusivas.
- 3) La participación en este contexto preparará a los alumnos para el ejercicio de los valores cívicos y para su implicación, más tarde, en la esfera política.

Y éste es el espíritu del modelo pedagógico de nuestra cooperativa de enseñanza Florida Grup Educatiu Cooperatiu, abarcando desde los 0 años hasta la Universidad de Mayores, porque todos y todas hacemos falta para cambiar la sociedad y compensar el egoísmo con la solidaridad, el status quo “heredado” por el merecido, las diferencias en diversidades, lo mío por lo nuestro.

REFERENCIAS

NORMATIVA:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

BIBLIOGRAFÍA:

AINSCOWN, M. (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Cuáles son las palancas del cambio. *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004 Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio/links/0046351e750805295f000000/

ARNOT, M. (2009) *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata. ISBN:978-84-7112-234-7

BERNSTEIN (1987) *Education and Democracy*. Paper. Adelphi University. Garden city. NY

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C (2008) (2ª ed.) *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. ISBN: 9784-84-7884-221-6

LÓPEZ MELERO, M; MATURANA ROMENCÍN, H; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; Santos Guerra, M. A. ((2003): *Conversando con Maturana sobre Educación*. Aljibe. ISBN: 9788497001083

RESTREPO GÓMEZ, B (2002) *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*, OEI-Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653

VILLASANTE, T; MONTAÑES, M. (coord.) (2002) *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía*. El viejo topo. ISBN: 9788495776457

Comité científico y editorial de Rizomatrans

BOTELLA NICOLÁS, ANA

Profesora doctora.

Facultad de Magisterio, Universitat de València. España.

BUCIEGA ARÉVALO, ALMUDENA

Profesora Doctora y Directora de 0 a 18 años.

Florida Universitària, Catarroja. España.

CAMPOS APARICIO, CARMEN

Profesora Doctora. Unitat d'Educació.

Florida Universitària, Catarroja. España.

CHOVER LAFARGA, ANNA

Profesora Doctora. Unitat d'Educació.

Florida Universitària, Catarroja. España.

HUERTA RAMÓN, RICARD

Profesor Doctor y Director del Instituto Creatividad e Innovaciones Educativas.

Facultad de Magisterio, Universitat de València. España.

MORENO CAMPOS, VERÓNICA

Profesora Doctora.

Florida Universitària, Catarroja. España.

PAQUAL, FLORENT

Maître de conférences en sciences de l'éducation.

ESPE de l'Académie de Paris. Université Paris-Sorbonne. Francia.

SOTO GONZÁLEZ, M^a DOLORES

Profesora Doctora y Directora de la Unitat d'Educació.

Florida Universitària, Catarroja. España.

TORREGROSA LABORIE, APOLLINE

Profesora Doctora.

Université Paris-Sorbonne, París. Francia.

VERDUGO MARTÍ, VICENTA

Profesora Doctora.

Florida Universitària, Catarroja. España.

Procedimiento de selección de publicaciones ver página web:

<http://direduca.florida.es/comunicaciones.html>





**GENERALITAT
VALENCIANA**

CONSELLERIA DE TRANSPARÈNCIA,
RESPONSABILITAT SOCIAL, PARTICIPACIÓ I COOPERACIÓ

