





---

---

*EDETANIA*  
*Estudios y propuestas socio-educativas*  
*Socio-educational projects and studies*

---

---

## *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*

*Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, revista de carácter científico de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, cuenta con una larga trayectoria en el ámbito de la educación católica que se remonta a finales de los años 80.

La revista pretende dar respuesta a las múltiples demandas sociales en torno a la enseñanza, así como erigirse en un foco de reflexión, innovación e investigación educativa. Pretende, además, convertirse en un vehículo, nacional e internacional, de debate y de comunicación entre todos los profesionales de la educación. Desde una visión científica de la Pedagogía, de la Educación Social, de las Didácticas específicas y de cuantos ámbitos se encuentran relacionados con el aprendizaje, intenta hacerse eco de las propuestas más innovadoras e interesantes en torno a la formación de los niños, jóvenes, adultos y profesionales de la educación en todos sus niveles. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos y externos (*referees*) ajenos a la institución y al consejo de redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados. Consultar las normas de publicación en las últimas páginas de la revista.

## *Edetania: Socio-educational projects and studies*

*Edetania: Socio-educational projects and studies*, scientific journal of the Faculty of Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences by the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia, with a long history in the field of Catholic education dating back to the late 80s.

The journal aims to address the many social demands in the field of education and to establish itself as a centre for reflection, innovation and educational research. It also seeks to become a national and international vehicle for discussion and communication for all education professionals. From the scientific view of Education Sciences, Social Education, Teaching and other areas related to learning, it aims to discuss the most innovative and interesting ideas for the education of children, young people, adults and professionals at all levels. The journal is published in July and December each year. Submissions will be assessed by two anonymous and external reviewers (referees) outside the institution and the editorial board, through the peer review system (double-blind). Justified acceptance or rejection will be sent to the authors within 90 calendar days. The journal reserves the right to partially change the style or format of the papers submitted. The rules for publication can be consulted on the last pages of the journal.

## *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*

*Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.*

### SERVICIO DE PUBLICACIONES

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Plaza de San Agustín, 3, escalera B-1, pta. C. 46002 Valencia. España  
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655  
[www.ucv.es](http://www.ucv.es)  
[publicaciones@ucv.es](mailto:publicaciones@ucv.es)

### SERVICIO DE INTERCAMBIO

Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España  
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827  
[intercambio.pub@ucv.es](mailto:intercambio.pub@ucv.es)

### INDEXACIÓN DE DATOS

CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)  
CNEAI (MECD)  
Dialnet (Universidad de La Rioja)  
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)  
IN-RECS (Universidad de Granada)  
ISOC (CSIC)  
Latindex (México)  
RESH (Universidad de Granada)  
WorldCat

### EDITA

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España  
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

DISEÑO DE LA PORTADA: Vicente Ortuño

MAQUETACIÓN: Comunico. Letras y Píxeles, S. L.

IMPRESIÓN: Grafo Impresores, S.L.

Depósito legal: V-1425-1989

ISSN: 0214-8560

PERIODICIDAD SEMESTRAL

## *Edetania: Socio-educational projects and studies*

*This publication may not be reproduced, totally or partially,  
or registered in, or transmitted by an information retrieval system,  
in any form or by any means, whether photomechanical, photochemical,  
electronic, photocopying or otherwise, without the prior permission of the publisher.*

### PUBLISHING SERVICE

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Plaza de San Agustín, 3, escalera B-1, pta. C. 46002 Valencia. España  
Telephone: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655  
www.ucv.es  
publicaciones@ucv.es

### EXCHANGE SERVICE

Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España  
Telephone: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827  
intercambio.pub@ucv.es

### DATA INDEXING

CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)  
CNEAI (MECD)  
Dialnet (Universidad de La Rioja)  
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)  
IN-RECS (Universidad de Granada)  
ISOC (CSIC)  
Latindex (México)  
RESH (Universidad de Granada)  
WorldCat

### EDITOR

Vicerrectorado de Relaciones Institucionales  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España  
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

COVER DESIGN: Vicente Ortuño

LAYOUT: Communico. Letras y Píxeles, S. L.

PRINTING: Grafo Impresores, S.L.

Legal deposit: V-1425-1989

ISSN: 0214-8560

BIANNUAL PUBLICATION

## *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*

La revista *Edetania* se dirige y coordina desde la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)  
Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España  
Teléfono: 96 363 74 12. Extensión: 10000 Fax: 96 390 19 87  
www.ucv.es

---

---

### DIRECTOR DE LA REVISTA

Roberto Sanz Ponce  
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### SECRETARIO

José Manuel Mula Benavent  
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### CONSEJO EDITOR

Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)  
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)  
Julio Nando Rosales (Inspector de la Consellería de Educación de Valencia)  
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)  
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)  
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)  
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### CONSEJO CIENTÍFICO

José María Barrio Maestre (Titular de la Universidad Complutense de Madrid)  
Antonio Bernal Guerrero (Catedrático Universidad de Sevilla)  
José Antonio Carranza Carnicero (Catedrático de la Universidad de Murcia)  
Jesús Conill Sancho (Catedrático de la Universidad de Valencia)  
Juan Escámez Sánchez (Catedrático de Universidad)  
Eudaldo Forment Giralt (Titular de la Universidad de Barcelona)  
Bernardo Gargallo López (Catedrático de la Universidad de Valencia)  
Ana Hirsch Adler (Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México)  
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)  
Gonzalo Jover Olmeda (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)  
Giuseppe Mari (Titular de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)  
Gabriel Martínez Rico (Titular de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Ramón Mínguez Vallejo (Catedrático de la Universidad de Murcia)  
Luis Núñez Cubero (Catedrático de la Universidad de Sevilla)  
Pedro Ortega Ruiz (Catedrático de Universidad)  
Miguel Pérez Ferrá (Catedrático de la Universidad de Jaén)  
Philip Renczes (Titular de la Universidad Gregoriana de Roma)  
Miguel Ángel Santos Rego (Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela)  
María Teresa Yurén Camarena (Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

## *Edetania: Socio-educational projects and studies*

*Edetania* is directed and coordinated by the Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences of the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia (UCV) Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España.  
Telephone: 96 363 74 12. Extension: 10000 Fax: 96 390 19 87  
www.ucv.es

---

---

### JOURNAL DIRECTOR

Roberto Sanz Ponce  
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### SECRETARY

José Manuel Mula Benavent  
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### PUBLISHING BOARD

Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)  
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)  
Julio Nando Rosales (Inspector de la Consellería de Educación de Valencia)  
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)  
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)  
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)  
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

---

---

### SCIENTIFIC BOARD

José María Barrio Maestre (Board member at Universidad Complutense de Madrid)  
Antonio Bernal Guerrero (Professor at Universidad de Sevilla)  
José Antonio Carranza Carnicero (Professor at Universidad de Murcia)  
Jesús Conill Sancho (Professor at Universidad de Valencia)  
Juan Escámez Sánchez (University Professor)  
Eudaldo Forment Giralt (Board member at Universidad de Barcelona)  
Bernardo Gargallo López (Professor at Universidad de Valencia)  
Ana Hirsch Adler (Researcher at Universidad Nacional Autónoma de México)  
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Professor at Universidad Complutense de Madrid)  
Gonzalo Jover Olmeda (Professor at Universidad Complutense de Madrid)  
Giuseppe Mari (Board member at Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)  
Gabriel Martínez Rico (Board member at Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)  
Ramón Mínguez Vallejo (Professor at Universidad de Murcia)  
Luis Nuñez Cubero (Professor at Universidad de Sevilla)  
Pedro Ortega Ruiz (University Professor)  
Miguel Pérez Ferra (Professor at Universidad de Jaén)  
Philip Renczes (Board member at Universidad Gregoriana de Roma)  
Miguel Ángel Santos Rego (Professor at Universidad de Santiago de Compostela)  
María Teresa Yurén Camarena (Researcher at Universidad Autónoma del Estado de Morelos)



## ÍNDICE

---

---

PRESENTACIÓN.....	17
EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ Y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS <i>Presentación del monográfico “Ciudadanía y educación”</i> .....	17
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS.....	21
AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN, ÁNGEL SOBRINO MORRÁS, JUAN PABLO DABDOUD GONZÁLEZ Y APOLINAR GRAÑA VARELA <i>Questions and answers regarding character education in Latin-American countries (Mexico, Colombia and Argentina). An exploratory Delphi study</i> .....	23
XUS MARTÍN GARCÍA, JOSEP MARIA PUIG ROVIRA Y MÓNICA GIJÓN CASARES <i>Reconocimiento y don en la Educación Social</i> .....	45
ALFONSO CORONADO-MARÍN Y MARÍA ÁNGELES MURGA-MENOYO <i>Aprendizaje comunitario en el marco del desarrollo endógeno orientado a la sostenibilidad</i> .....	61
LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN Y AZUCENA OCHOA CERVANTES <i>Formación para la ciudadanía y participación infantil</i> .....	85
JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ, MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES, MARÍA ODET MOLINER GARCÍA, AIDA SANAHUJA RIBÉS Y ALICIA BENET GIL <i>Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria</i> .....	99



BEGOÑA MARIA GROS SALVAT, ANA MARIA AYUSTE GONZÁLEZ, ANNA MARIA ESCOFET ROIG Y MONSERRAT PAYÀ SÁNCHEZ <i>Tecnologías digitales al servicio de los procesos de acogida mediante el diseño participativo de aplicaciones móviles</i> .....	117
PILAR SELLÉS NOHALES, BEATRIZ SOUCASE LOZANO, JOAQUÍN GARCÍA ALANDETE Y EVA MARÍA ROSA MARTÍNEZ <i>La felicidad en jóvenes universitarios: análisis experiencial y conceptual e implicaciones educativas</i> .....	133
JUAN GARCÍA RUBIO Y ALICIA ROS GARRIDO <i>El currículum básico como referente del derecho a una educación de calidad</i> .....	153
ANA MARÍA ROMERO IRIBAS <i>Apuntes sobre el papel de la amistad en la construcción de la ciudadanía, hoy</i> .....	169
MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ Y PEDRO MORENO ABELLÁN <i>El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios</i> .....	185
LOUIS DANTIL <i>Giro semántico lingüístico y medios de comunicación: nuevas propuestas educativas para la cohesión e integración social en contextos de pluralidad cultural</i> .....	203
DIEGO ANTONIO GALÁN CASADO Y ÁLVARO MORALEDA RUANO <i>Reflexiones sobre el impacto de la privación de libertad en la dimensión emocional de los internos reclusos en los centros penitenciarios españoles. La educación emocional como complemento a la reinserción y reeducación</i> ..	225
MARÍA FERNANDA MELGAR, DANILO SILVIO DONOLO Y ROMINA CECILIA ELISONDO <i>Experiencias en museos. Zonas educativas posibles</i> .....	241
RESEÑAS.....	259
NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES .....	267



## CONTENTS

---

---

INTRODUCTION .....	17
EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ AND RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS <i>Presentation of the monograph “Citizenship and education”</i> .....	17
SCIENTIFIC ARTICLES .....	21
AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN, ÁNGEL SOBRINO MORRÁS, JUAN PABLO DABDOUD GONZÁLEZ AND APOLINAR GRAÑA VARELA <i>Preguntas y respuestas sobre la educación del carácter en países latinoamericanos (México, Colombia y Argentina). Un estudio Delphi exploratorio</i> .....	23
XUS MARTÍN GARCÍA, JOSEP MARIA PUIG ROVIRA AND MÓNICA GIJÓN CASARES <i>Recognition and talent in Social Education</i> .....	45
ALFONSO CORONADO-MARÍN AND MARÍA ÁNGELES MURGA-MENOYO <i>Community learning in the framework of endogenous development oriented to sustainability</i> .....	61
LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN AND AZUCENA OCHOA CERVANTES <i>Training for citizenship and child participation</i> .....	85
JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ, MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES, MARÍA ODET MOLINER GARCÍA, AIDA SANAHUJA RIBÉS AND ALICIA BENET GIL <i>Towards a school involved in the local area: the analysis of a communitarian practice</i> .....	99



BEGOÑA MARIA GROS SALVAT, ANA MARIA AYUSTE GONZÁLEZ, ANNA MARIA ESCOFET ROIG AND MONSERRAT PAYÀ SÁNCHEZ <i>Digital technologies at the service of reception processes through participatory design of mobile applications</i> .....	117
PILAR SELLÉS NOHALES, BEATRIZ SOUCASE LOZANO, JOAQUÍN GARCÍA ALANDETE AND EVA MARÍA ROSA MARTÍNEZ <i>Happiness among undergraduates: experiential and conceptual analysis and educational implications</i> .....	133
JUAN GARCÍA RUBIO AND ALICIA ROS GARRIDO <i>The basic curriculum as a model for the right to a quality education</i> .....	153
ANA MARÍA ROMERO IRIBAS <i>Notes on the current role of friendship in building citizenship</i> .....	169
MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ AND PEDRO MORENO ABELLÁN <i>The learning service as a methodology for comprehensive training of university students</i> .....	185
LOUIS DANTIL <i>Linguistic semantic turn and the media: new education proposals for cohesion and social integration in contexts of cultural plurality</i> .....	203
DIEGO ANTONIO GALÁN CASADO AND ÁLVARO MORALEDA RUANO <i>Reflections on the impact of deprivation of freedom on the emotional dimension of prisoners held in Spanish prisons. Emotional education as a complement to reintegration and reeducation</i> .....	225
MARÍA FERNANDA MELGAR, DANILO SILVIO DONOLO AND ROMINA CECILIA ELISONDO <i>Experience in museums. Potential educational zones</i> .....	241
REVIEWS .....	259
STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS .....	269



---

---

*Número monográfico:  
Ciudadanía y educación*

---

---



## PRESENTACIÓN

### INTRODUCTION

---

---

Nos alegra especialmente el poder presentar este número de la revista *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, con un carácter monográfico y dedicado a la “Educación ciudadana”. Este número especial pretende describir algunas de las principales tendencias sociales y rasgos culturales que predominan hoy día, buscar el fundamento filosófico de este modo de pensar, sentir y vivir, y dar una respuesta educativa solvente y adaptada a una realidad que se presenta multiforme.

Esta época está siendo testigo de cambios muy positivos para la ciudadanía, como: un crecimiento socioeconómico sin precedentes; una espectacular revolución tecnológica que ha expandido exageradamente las posibilidades de información y comunicación; la caída de regímenes totalitarios y el advenimiento de la democracia en muchas zonas del planeta; la democratización de la cultura y del pensamiento científico, y la extensión de los sistemas educativos por la universalización de la escolarización obligatoria. Sin embargo, también se están produciendo acontecimientos muy negativos para la ciudadanía en su conjunto, como: un gran consumismo como consecuencia de la instauración de las políticas neoliberales en todo el mundo; un alarmante deterioro medioambiental que está superando claramente los límites biofísicos del planeta; un lamentable aumento de la pobreza y de la exclusión social, agravada durante la crisis económica recientemente padecida; un rechazo hacia el otro diferente en forma de nacionalismos y sentimientos discriminatorios, y



una preocupante homogeneización cultural y dependencia tecnológica como nuevos estilos de vida y patrones de consumo.

Por lo tanto, estas son las paradojas y contradicciones que conviven en nuestras sociedades y a las que se enfrenta nuestro mundo de hoy. De ahí que se hable de las grandes posibilidades y, al mismo tiempo, de las terribles amenazas que existen y que dibujan un escenario sombrío sobre la ciudadanía actual. Situaciones que ponen en seria duda la idea de que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que revelan una realidad, ciertamente alarmante, a la que los educadores tenemos que hacer frente a la hora de formar a las nuevas generaciones.

Si bien en cada época histórica el hombre ha buscado respuestas, en la actualidad se enfrenta a una serie de interrogantes y desafíos que ponen en jaque la vida ciudadana como tal. El primero de estos grandes desafíos es el de cómo hacer para vivir en armonía con la naturaleza y con el uso de la técnica actual. Un segundo desafío es el de la globalización económica, que ha traído consigo una desvalorización de las personas, reduciéndolas a su capacidad de consumo y riqueza. El tercer y último gran desafío es el que presenta la comprensión y la gestión del pluralismo y de las diferencias en todos los ámbitos: de pensamiento, de opción moral, de cultura, de adhesión religiosa, de filosofía del desarrollo humano y social. Las respuestas que se vayan dando interpelan intensamente a la responsabilidad personal y colectiva respecto a lo que el hombre como ciudadano es, a lo que puede hacer y a lo que debe ser.

El panorama descrito exige pensar y *hacer* la educación desde presupuestos epistemológicos y éticos distintos. Los roles del alumnado y el profesorado, los diseños curriculares, las relaciones que se establecen entre docentes y discentes, los espacios y tiempos de aprendizaje y las relaciones de las instituciones educativas con la sociedad no pueden pensarse desde los ideales de la Ilustración y desde la lógica económica resultante de la Revolución industrial. Una mentalidad racional y materialista que se ha impuesto en la investigación y en la práctica educativa y que ha provocado que la pedagogía se encuentre sumida en una profunda crisis de identidad, en un callejón sin salida. Crisis que forma parte de una situación crítica mucho más amplia, relacionada con la caída del humanismo y el deterioro de la cultura y de la convivencia humana en estos primeros compases del siglo XXI.



Nuestro más sincero agradecimiento al elenco de estudiosos y especialistas que dan contenido a estas páginas. Y nuestra felicitación más entusiasta al Dr. D. Roberto Sanz Ponce, director de la revista *Edetania* y profesor de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, no solo por haber apoyado y dirigido la edición de este número, sino también por el enorme interés y buen hacer que acompañan su compromiso con el área de Teoría de la Educación.

Eduardo Romero Sánchez y Ramón Mínguez Vallejos  
Coordinadores del monográfico





---

---

*Artículos científicos*

---

---



QUESTIONS AND ANSWERS REGARDING CHARACTER  
EDUCATION IN LATIN-AMERICAN COUNTRIES  
(MEXICO, COLOMBIA AND ARGENTINA).  
AN EXPLORATORY DELPHI STUDY

PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DEL  
CARÁCTER EN PAÍSES LATINOAMERICANOS (MÉXICO,  
COLOMBIA Y ARGENTINA). UN ESTUDIO DELPHI EXPLORATORIO

---

---

*Aurora Bernal Martínez de Soria<sup>a\*</sup>, Concepción Naval Durán<sup>a</sup>,  
Ángel Sobrino Morrás<sup>a</sup>, Juan Pablo Dabdoud González<sup>a</sup>  
y Apolinar Graña Varela<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 22 de enero de 2018 y 21 de marzo de 2018

*Abstract:* In the project *Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools* funded by the *Templeton World Charity Foundation*, we address how Character Education is perceived in three Latin-American countries (Argentina, Colombia and Mexico). To carry out this research we produced a pilot study based on the Delphi method, in order to find the most relevant issues regarding the subject of Character Education in those Countries. This methodology offers us a rigorous and easily managed means of obtaining in-depth knowledge of the current problems of Character Education. For the Delphi study, we relied on the participation of various experts from the academic, school and administrative areas. During the process, we carried out three sessions with the experts in order to reach the highest possible consensus. Thus, we used two rounds of closed and open questions to obtain a good perspective of the situation. The result confirmed that Character Education is not a common term in the world of education in these countries. Moreover, this type of education is affected by the influence and relationship between the actors and the explicit-hidden curricula.

*Keywords:* Moral Education; Civic Education; Character Education; Secondary Education; Delphi Method.

<sup>a</sup> Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra.

\* Correspondencia: Universidad de Navarra. Facultad de Educación y Psicología. Campus Universitario. 31009 Pamplona. Navarra. España.

E-mail: agrana@unav.es



*Resumen:* En el proyecto *Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools*, financiado por la *Templeton World Charity Foundation*, nos aproximamos a la percepción que de la Educación del Carácter se tiene en Argentina, Colombia y México. La Educación del Carácter nos interesó dado que integra algunas de las propuestas para promover la ciudadanía. Para el inicio de esta investigación elaboramos un estudio piloto basándonos en la metodología Delphi, con el objetivo de discernir cuáles son los temas más candentes alrededor de la Educación del Carácter en estos países. Esta metodología –rigurosa y de fácil manejo– permite la obtención de un conocimiento en profundidad sobre la problemática de la Educación del Carácter. Contamos con la participación de diferentes expertos del ámbito académico, escolar y administrativo. Durante el proceso realizamos tres interacciones con los expertos para alcanzar un mayor consenso en sus opiniones. Para ello aplicamos dos rondas de preguntas cerradas y abiertas con las que obtener una mayor riqueza y convergencia en los datos obtenidos. Como resultado, constatamos que la Educación del Carácter no es un término habitual en el ámbito educativo de estos países. Además, en este tipo de educación incide la influencia y relación entre los agentes y el currículum explícito-oculto en la escuela.

*Palabras clave:* Educación Moral; Educación Cívica; Educación del Carácter; Educación Secundaria; Método Delphi.

## 1. INTRODUCTION

The Delphi study we present belongs to a global Research Project: *Researching and Promoting Character Education in Latin-American secondary schools* (<<http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/presentacion>>), which is funded by the Templeton World Charity Foundation. With this project we intend to shed light on character education in Latin-American Spanish-speaking countries as we are aware that most research focusing on character education is produced in English-speaking countries rather than Spanish-speaking ones (Moreno-Gutierrez & Frisancho, 2009; Yurén, Saenger & Rojas, 2014). The aim of this study is to explore the situation of character education in Latin American countries nowadays.

Character education has its remote origins in Ancient Greece and is the classical approach to moral education regarding concepts such as virtue, goodness, happiness and citizenship (Bernal, 1998). Aristotle stated that moral and citizenship education must be acquired through good actions by trying to acquire healthy habits and virtues for individual fulfillment and social growth. The relevance of moral and personal development has been a key fac-



tor for educational consideration (Naval, 1993). The link between good education and the development of moral and social virtues, and a pro-citizenship life-style can be found throughout Western societies and connects with other approaches and theories (Bernal, González-Torres & Naval, 2015). Character education, then, is not a new trend in education.

Although, modern concept of character education has its roots in Dewey, nowadays we can see a renaissance of character education (Lickona, 1993), especially in English-speaking countries. It has grown in strength over the last few decades, focusing on psychological and social research to improve and promote character education in schools by helping children to develop their moral reasoning, social skills, healthy habits and personal and social well-being. Moreover, this kind of education can be useful when dealing with personal and social issues such as academic improvement, bullying, social performance, psychological issues, etc. (Bernal et al., 2015).

Different factors (culture, politics, social changes, historical moments, etc.) have impacted on approaches to character education over the years and its very definition, this is why character education is broad in scope and difficult to define (Otten, 2000). At present, humankind is facing huge challenges like globalization, robotics, individualism, wars, economic crises, human rights and global warming. For this reason Western countries, in particular, have increased their efforts to implement new educational programs to help children become good citizens in harmony with society by helping them to develop moral and social virtues, by means of different psychological and philosophical approaches together with the renaissance of character education and Aristotelianism in education (Curren, 2010).

In Bernal et al. (2015) and Naval et al. (2015) we can find some different approaches to character education with some coincidences, but also with conceptual differences. Devries (1999), who follows the Piaget stream of moral and social flourishing, present one approach. On the other hand, Lickona (2004) is concerned with character education in schools and suggests that the whole school community must pay attention to character education to solve potential issues. One of the streams focusing on virtues and their performance has been defended by Winne & Ryan (1997); another perspective is linked to concern about the care ethics and core values of Noddings (2008) and Watson (2008), whose thinking is focused on value performance and its relevance for



personal and social development. Narváez (2006) supports an interdisciplinary approach for moral and social growth. In a recent study (Naval, Bernal & Fuentes, 2017: 16) the authors conclude: current proposals for character building seem to converge more and more in general terms, establishing common points and moving towards integrating perspectives.

The research is articulated in diverse proposals that cover both the theoretical studies and the search for empirical evidence of the effectiveness of the programs of moral formation, at the different educational levels.

Kristjánsson's recommendations (2016) guide the course of this educational model in the short and medium term. A key aspect is found in the alignment with public perceptions and the response to current socio-educational needs.

It points out the importance of support in a political consensus between different ideologies, thus facilitating a stable and lasting commitment and avoiding unnecessary swings in educational policies, which generate so much confusion and unease in the educational community, dampening down the fires of the illusion proper to teaching.

Besides, Character Education needs to be supported by a philosophical theory that bases its main development at a methodological, ontological, epistemological and moral level.

And finally, the concurrence of modern theoretical psychology is also important as support for the philosophical and pedagogical pillar.

## 2. METHOD

### 2.1. *An introduction to the Delphi method*

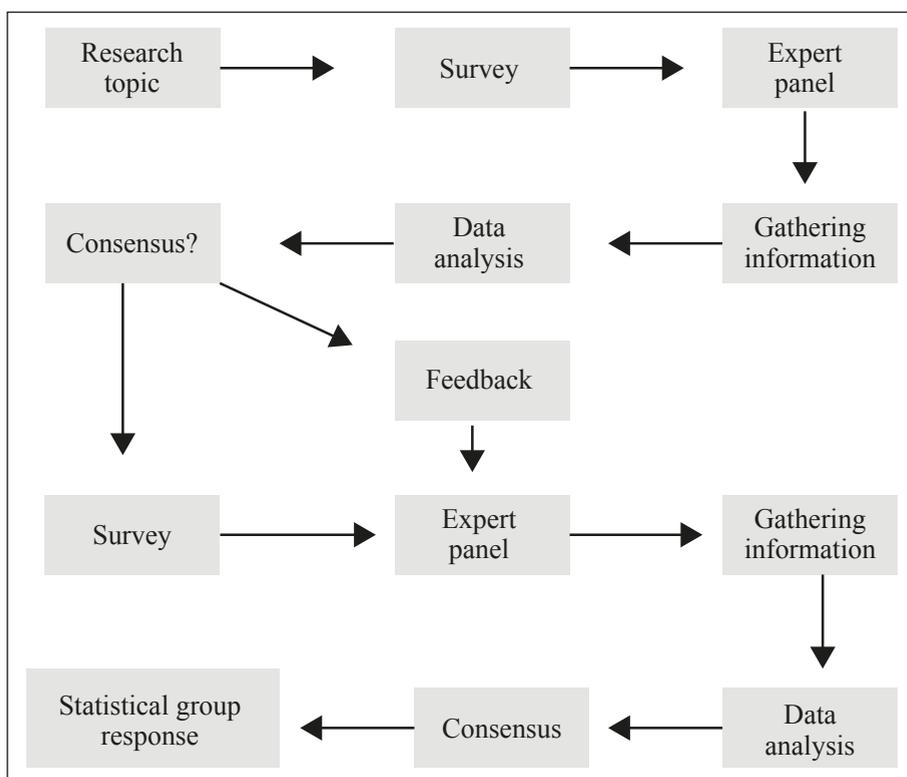
In this exploratory study, we decided to use the Delphi methodology to present some statements regarding character education in Argentina, Colombia and Mexico.

The Delphi method has its inspiration in the ancient Oracle of Delphos and her capacity to predict the future (Landeta, 1999). Dalkey and Helmer (Landeta, 1999; Linstone & Turoff, 1975) developed this methodology in the USA at the beginning of the Cold War to explore Soviet bombing strategies on America (Novakowski & Wellar, 2008). Although this technique was pri-



marily used for military issues, the methodology has been used more often in different research fields over the last few decades, with quantitative and qualitative approaches (Brady, 2015; Green, 2014; Habibi, Sarafrazi & Izad-yar, 2014; Hsu & Sandford, 2007; Korkmaz & Erden, 2014; Maxey & Kezar, 2016; Parker, 1999; Powell, 2003; South, Jones, Creith & Simonds, 2016; Varela-Ruiz, Díaz-Bravo & García-Durán, 2012).

FIGURE 1  
*Typical Delphi scheme adapted (Habibi et al., 2014; Landeta, 1999)*



The Delphi process is “a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem” (Linstone & Turoff, 1975: 3). As Landeta (1999) indicates, we need to keep in mind some criteria and be aware



that although the future is constructed through this process, it has limited traditional prevision and needs expert opinion; individual judgement is imperfect, collective judgement is believed to be superior and we must not forget that during a collective process negative effects can appear. To apply this method a panel chart of experts is needed to obtain reliable information about future trends for a specific issue or topic. Moreover, in order to prevent any of the experts influencing others, anonymity must be guaranteed (Landeta, 1999). The main characteristic of this technique is interaction with experts using questionnaires or surveys to gain consensus building from their opinions; success in achieving consensus is necessary to implement some iterations with those experts supplying questions and feedback about data compiled to reach reliable consensus among the panellists, and the consensus results usually are presented as a statistical response. Nevertheless, qualitative analysis is also applied in the Delphi method (Brady, 2015) to identify the topics where there is general agreement. But we must remember that consensus is not always possible, and Delphi can be very useful to create debate instead of generating a broader conclusion (McKenna as cited on Powell, 2003: 377).

## *2.2. Character Education Delphi Process*

Our aim was to collect general statements about character education in Argentina, Colombia and Mexico. This method allows us get a better understanding about education focused on moral and social virtues in these countries.

By applying this method, we managed to bridge the gap with those regions and save money; these are some advantages of the Delphi methodology. Although, on the other hand, the time spent developing the instruments, finding and contacting the experts, time responses and reminders to participate, email management and communication with the participants are some of the complications of using this methodology.



TABLE 1  
*Delphi chronogram*

<i>Months</i>							
<i>Actions</i>	<i>May</i>	<i>June</i>	<i>July</i>	<i>August</i>	<i>September</i>	<i>October</i>	<i>November</i>
Contacting experts	X	X	X				
Questionnaire design	X	X					
1 <sup>st</sup> Row		X	X				
Data analysis			X	X			
Questionnaire design				X			
2 <sup>nd</sup> Row				X	X		
Analysis				X	X		
Questionnaire design					X		
Feedback +3 <sup>rd</sup> Row						X	
Data analysis						X	X
Diffusion of results							X

We decided to apply two main row-controlled feedback reports, and another final questionnaire to confirm the main issues by trying to reach more consensus in responses. Like South et al. (2016), although they do not add any further information in the third row, we considered the answers obtained previously to be the final ones. Basically the third row gives the experts a chance to “make further clarifications of both the information and their judgements of the relative importance of the items” (Hsu & Ohio, 2007: 3). Furthermore a feedback report was given to all participants after the second row, “Basically the controlled feedback process consist of a well-organized summary of prior iteration intentionally distributed to the subjects which allows each participant an opportunity to generate additional insights and more thoroughly clarify the information developed by previous iterations” (Hsu & Ohio, 2007: 2).



TABLE 2  
*Number of participants per row by country*

<i>Countries</i>			
	<i>Argentina</i>	<i>Colombia</i>	<i>Mexico</i>
Initial sample	28	30	31
1 <sup>st</sup> row	22 (28)	17 (30)	21 (31)
2 <sup>nd</sup> row	14 (28)	17 (30)	19 (31)
3 <sup>rd</sup> row	9 (28)	10 (30)	13 (31)

We decided to design the questionnaire with open questions and Likert scale questions, but we have also included questions of choice –the first and third rows. In our first questionnaire, we created different blocks related with general conceptualization regarding character education, virtues promoted in schools, sociocultural context, agents, etc., in secondary schools. In the last two rows, we classified questions in various blocks: promoting social and moral virtues, issues, opportunities, needs and challenges.

To manage the delivery of the survey and the data generation we have chosen *Google docs*. This option simplified the data management, and saved time and resources delivering surveys and collecting information.

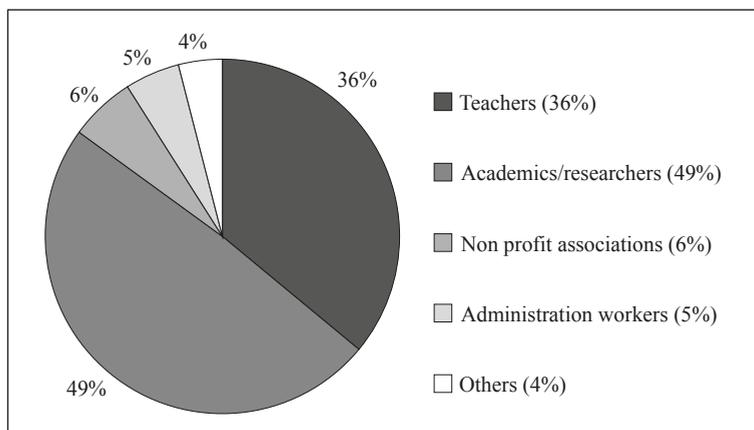
FIGURE 2  
*On-line survey tool*

The image shows a screenshot of an online survey tool interface. At the top, it says 'Sección 2 de 7'. The main title is 'Concepto y fines'. Below the title, there is a section for 'Descripción (opcional)'. The main question is 'Desarrolle brevemente qué entiende por Educación del Carácter.' followed by a 'Texto de respuesta larga' input field. Below that is another question: '¿Cree que en la educación escolar existen otros ámbitos además del instructivo-académico? ¿Cuál es su importancia?' followed by another 'Texto de respuesta larga' input field. At the bottom, there is a question: 'En caso de que haya contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuál cree que es la mejor denominación que describe estos otros ámbitos? (Puede señalar más de una)'. Below this question is a checkbox labeled 'Educación cívica'.

### 2.3. Sample Panellists

One of the main points when using the Delphi method is the experts' opinion on a certain topic, in this case Character Education. Firstly, we must admit that there is no exact mechanism for identifying experts, or how many should be involved in the study (Habibi et al., 2014; Hsu & Sandford, 2007). In our study, and in accordance with Landeta (1999), we take an expert figure to be someone who has enough knowledge and resources to contribute in a positive manner to the research topic. In order to do this, and aware that not all the experts have the same degree of knowledge about the research topic (Hsu & Sandford, 2007), we chose, basically, specialist stakeholders linked with the field of education (not only experts on character education) such as school teachers, researchers, administration workers, etc. Moreover, originally, we also tried to add policy-makers; nevertheless, the difficulty of generating any beneficial communication forced us to avoid this profile in the study.

FIGURE 3  
*Expert panel composition*



During the process, we guaranteed the anonymity of all participants. This was done for two reasons, firstly, to avoid any kind of inference among the participants and, secondly, to give them more freedom to express their opinions. During the sampling process, we contacted the stakeholders via email,



selecting different universities, research institutes, schools and non-profit associations; furthermore, we also used the snowballing technique (Habibi et al., 2014) to identify people who would be more interested in our study. There is no general agreement about how many subjects must participate in a Delphi study (Hsu & Sandford, 2007). In our study, the final sample average was eighty-eight people in total, although, at the beginning, two hundred people accepted our invitation to participate.

#### 2.4. *Data Analysis*

The Delphi process attempts to achieve some consensus or convergence about certain issues through a number of iterations with the participants. But, in addition to this, we can also use this method to focus our attention on constructive disagreement (Von der Gracht, 2012). Thus in our study we decide to fix the consensus by paying attention to some criteria commonly employed in qualitative analysis and descriptive statistics, that is, a stipulated number of rows, subjective analysis and mode, mean/median ratings and rankings and standard deviation (Von der Gracht, 2012). We established two main rows and a third one to obtain convergence for the questions where it was not achieved earlier. We also used subjective analysis because it was necessary to explore the qualitative data. Finally, we carried out statistical analysis to determine a certain level of consensus; in our case, a simple majority was enough to achieve this.

For the qualitative data analysis, we used a deductive and inductive approach, principally in the first row. During the qualitative analysis we employed topic coding (Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Saldaña, 2009) For Likert questions, we use statistical analysis. In our case, mode and mean were basically the statistical analysis applied, as are generally used in Delphi studies (Hsu & Sandford, 2007).



FIGURE 4  
Sample of deductive categories



FIGURE 5  
Sample of inductive codes



TABLE 3  
Statistical analysis example: Colombia second row

Item	N	M	SD	Max	Min	Md
In the current legislation in Colombia (Ley General de Educación o Ley 115) socio-moral virtues are promoted	15	3,2	0,86	5	2	3
In the current curricular materials and textbooks in my country, the following virtues are promoted: courage, honesty, self-control, gratitude, humility	15	2,7	0,82	4	1	3
At present the curricular design in your country complicates the promotion of socio-moral virtues	16	3,2	1,18	5	1	4

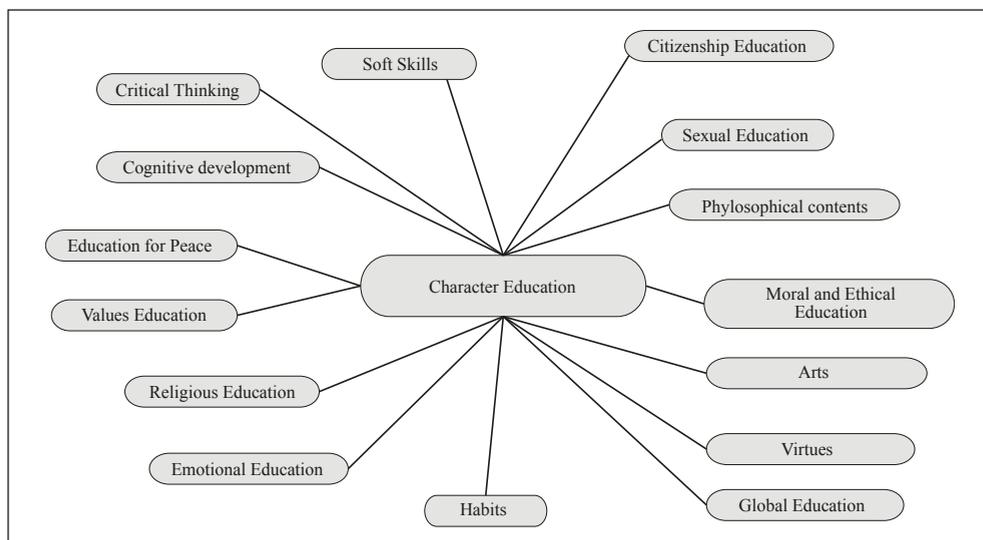
### 3. RESULTS

#### 3.1. The Term

This study gave us the opportunity to understand what is happening with character education in some Latin-American countries (Argentina, Colombia, and Mexico). Some of the evidence found is useful to explain that character education is an open concept that includes many aspects from different areas, that’s why character education could be named with other sibling concepts (Berkowitz, 2012; Kristjánsson, 2013).



FIGURE 6  
*Character Education in Latin American countries*



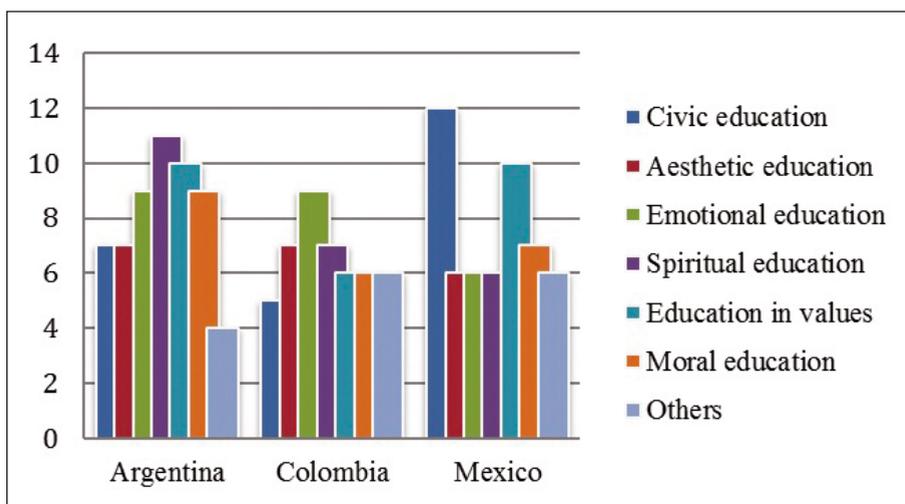
Furthermore, these countries do not have any subject in secondary schools labelled as character education; indeed subjects related with character education contents are better known as *education for peace, ethical and civic education, or citizenship education*.

Character education in Colombia is understood as Citizenship Education or Education for Peace. Citizenship education teaches individuals to behave peacefully in society, to participate actively through democratic and peaceable actions in social activities that help to improve the living conditions of their close neighbours and society in general (Colombia 1).

We were unable to find a clear convergence when we asked participants to identify what term would be most appropriate to identify all aspects presented in character education. In the next figure, we can see the principal terms selected by participants. On doing so, we realize the difficulty of identifying character education with just one term or expression. In addition to this, another point that shows the relativity of knowledge about character education

in secondary schools is the fact that the virtues proposed in our study (courage, honesty, justice, compassion, humility, self-discipline and gratitude) do not seem imperative or important when their promotion in secondary schools is checked. In this case, we confirmed that none of them offers a minimum consensus stating that they are performed in a regular way in the schools of these countries.

FIGURE 7  
*Character education synonyms*



### 3.2. Factors involved on character Education

Of all the factors involved in character education, three have an enormous impact on character education. In this study, in all countries, the family is the main agent to help children’s character to flourish and to give backing to all the work that schools do with them. Nevertheless, friendship in teenagers is considered as a primary influence on the development of character education, especially at this age, because friends have an enormous influence on their peers to modify behaviour and are also role models where young people see themselves reflected (Sanderse, 2013). We must consider that in present-day society where the difficulties of striking a balance between family life and



work life are huge, many children do not have a family to inspire them or to learn manners or social forms, so this kind of issue is more common in society. As one of the informants pointed out:

At this age, the students are discovering themselves and the surrounding world. If they do not have an attractive model in their family, they tend to find it in friendship and adopt their manners. Some students are less gregarious and so look towards other figures in the media. For character education, it is necessary and fundamental that family be a reference for the students and surround them with good friends and other attractive models (Mexico 1).

Another agent involved in character education with great responsibility is the teacher. The informants concur by affirming that a teacher is a key factor to help teenagers at this stage. Teachers can also be a model for the students, especially for those who do not have a steady family to motivate them to be good people and citizens.

FIGURE 8  
*Teacher relevance Mexico*

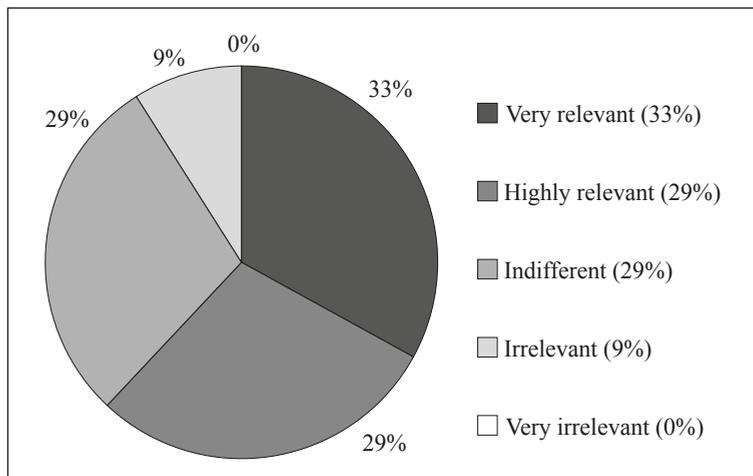
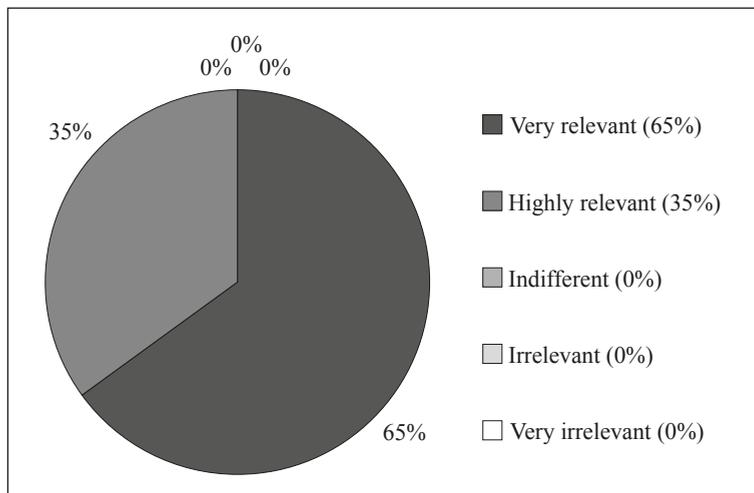


FIGURE 9  
Teacher relevance Colombia



The most powerful argument is that the teacher is a model of inspiration for students, both for good and ill (Kristjánsson, 2006; Martino, 2009; Rose, n.d.).

Because teachers committed to their duties, usually make a good impact on their students. It does not matter which subject they teach. In fact, many teenagers often like a subject more or less because of the teacher, not because of the contents of the subject (Argentina 3).

In spite of the fact that in all countries the teacher is considered to be a relevant figure in character education, it does not mean that just any characteristic will be useful for teaching character education. In our study the main characteristics are: open to dialogue, assertive, empathetic and with the capacity to encourage students. Moreover, despite the importance of the teachers for character education, they have to overcome many difficulties, especially in public schools, where classes are commonly over-crowded, have less resources, there are poor worker rights, the sociocultural environment can be very tough in many schools, there is a lack of training for teachers, poor attention to character education, poor parent involvement, etc. (Instituto



Nacional Evaluación Educación [INEE], n.d.; Patiño-González, 2009). These factors can make the difference when implementing and promoting character education in secondary schools.

In addition to this, for our participants the educational laws pay more attention to others aspects such as maths, language, etc., especially in regions where Pisa results are weak as in Mexico (OECD, 2015), instead of character education.

Moreover, the approach to this subject is close to civic education or ethical education, which situation does not help to visualize character education in a global sense in schools. Another factor that supports this argument is the general opinion regarding teaching materials provided in these countries. According to participants, these resources are not appropriate enough to develop character education in secondary schools; only the materials associated with civic and ethical education have any kind of direct relationship with the purpose of character education.

There is a subject called Ethical and Citizenship Education, with its roots in the old Civic Instruction, with some touches of Philosophy. It makes the students face up to the “consequences” of living in society and implicitly includes the moral and social virtues (Argentina 4).

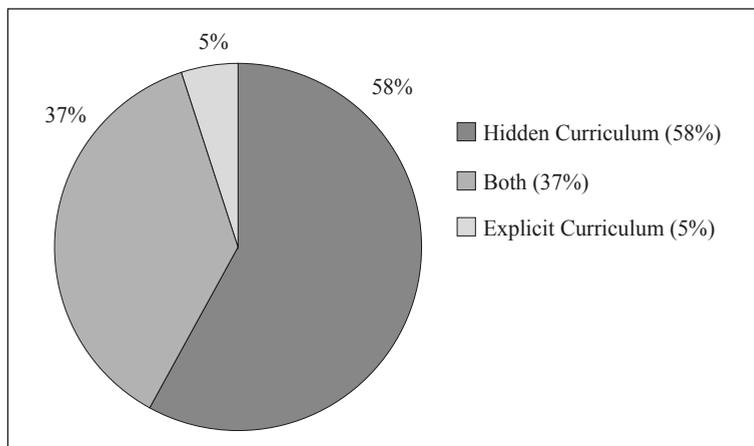
Another issue that we have confirmed with this study is the tension between what is taught, and what is caught (Arthur & Kristjánsson, 2015; Halstead & Xiao, 2010). In our case, we achieved a broad agreement among participants that the caught or hidden curriculum has more impact on students when we are referring to character education.

In fact, many participants consider that character education must be a daily performance with good actions.

I think that the hidden curriculum is of vital importance because character education must be taught in a vivid, practical, modelling, inspiring manner, in a way that can help it to flourish and be lived naturally. Finally, it's a practical learning process not theoretical one (Mexico 2).



FIGURE 10  
*Caught vs Taught*



For many of our participants it does not matter if the explicit curriculum talks about virtues, values, or human rights if these contents do not have the backing of the school community, particularly of the teachers who are in daily contact with students who can be a model for the students (Sanderse, 2013). It is assumed that teachers know the contents but is not clear what kind of performance they must provide in class. Even those who are critical of the hidden curriculum are aware that role modelling is a key factor for character education.

The hidden curriculum is far away from the virtues. On the contrary, it promotes the easiest things, being late, lies, unpunctuality, irresponsibility that are frequently embodied in the teacher (Argentina 4).

We also found participants who defend a balance between what is taught and what is caught, but in a smaller proportion. This reflects the unfinished debate between contents vs experiences, books vs performance, official agenda vs particular interests, etc., in character education.



#### 4. CONCLUSIONS

Finally, we can confirm that character education in Argentina, Colombia and Mexico is understood as a hold-all where many aspects can be taught in order to achieve some personal and social skills for the well-being of the students and society in general. Furthermore, we can conclude that the term 'character education' is not well-known in those countries, and its conceptualization is closer to education for peace, civic education or citizenship education in comparison with the virtues approach promoted in other Western countries.

We can also add that there is tension among the agents (parents, school staff, and friends) involved in character education. Despite this, everyone is aware of parental relevance in children's education and that they must be the principal figure; friendship among peers is considered crucial among teenagers due to their capacity to influence for good or ill with their behaviour; teachers are seen to be relevant but only if they can successfully manage all the sociocultural issues present in classrooms. Moreover, the weakness of policies related with character education in secondary schools does not help teachers.

Although in this study what is caught is considered more relevant for character education, we have found an open debate between what is taught and what is caught and the importance of both in teaching how to be a good person in secondary schools.

#### BIBLIOGRAPHY

- ARTHUR, J., & KRISTJÁNSSON, K. (2015). Is Good Character Caught or Taught?. Retrieved from <https://www.bigquestionsonline.com/2015/02/17/good-character-caught-taught/>
- BERKOWITZ, M. (2012). Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development. Retrieved from <http://www.amenetwork.org/opinion/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz>



- BERNAL, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Eunsa.
- BERNAL, A., GONZÁLEZ-TORRES, M. C., & NAVAL, C. (2015). La Educación del carácter perspectivas internacionales, *Participación educativa*, 4(6), 35–46. Retrieved from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-del-caracter-perspectivas-internacionales/educacion-politica-educativa/20413>
- BRADY, S. R. (2015). Utilizing and Adapting the Delphi Method for Use in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5). <http://doi.org/10.1177/1609406915621381>
- CURREN, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education, *Oxford Review Education* 5(36), 543–559. <http://doi.org/10.1080/03054985.2010.514434>
- DEVRIES, R. (1999). Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education. *Action in Teacher Education*, 4(20), 39–47.
- GREEN, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, 4(2). <http://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- HABIBI, A., SARAFRAZI, A., & IZADYAR, S. (2014). Delphi Technique Theoretical Framework in Qualitative Research. *The International Journal of Engineering and Science*, 2319–1813. [http://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](http://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- HALSTEAD, M., & XIAO, J. (2010). Values Education and the Hidden Curriculum. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 303–318). London-New York: Springer.
- HSU, C., & SANDFORD, B. A. (2007). The Delphi Technique, *Practical Assessment, Research and Evaluation* 12(10). Retrieved from <http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf>
- INNE (n.d.). 8 Rostros de los jóvenes en México. Retrieved from <http://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2831-rostros-de-los-jovenes-en-mexico>
- KORKMAZ, H. E., & ERDEN, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365–373. <http://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>



- KRISTJÁNSSON, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- KRISTJÁNSSON, K. (2013). Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education - Plus Three Well-Founded Misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269–287. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386>
- KRISTJÁNSSON, K. (2016). “Aristotelian character education: a précis of the 2015 book”. *Journal of Moral Education*, 45, 4:481-489.
- LANDETA, J. (1999). *El Método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- LICKONA, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 3(53), 6–11. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov93/vol51/num03/The-Return-of-Character-Education.aspx>
- LICKONA, T. (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- LINSTONE, H. A., & TUROFF, M. (1975). *The Delphi Method Techniques and Applications*. Massachusetts, Reading: Addison-Wesley. Retrieved from <http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf>
- MARTINO, W. (2009). Teacher as Role Models. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 755–768). Boston, MA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_47](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_47)
- MAXEY, D., & KEZAR, A. (2016). Leveraging the Delphi Technique to Enrich Knowledge and Engage Educational Policy Problems. *Educational Policy*, 30(7), 1042–1070. <http://doi.org/10.1177/0895904815586856>
- MILES, M. B., HUBERMAN, M., & SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California-London, New Delhi: SAGE.
- MORENO-GUTIERREZ, M. & FRISANCHO, S. (2009). Transitions to democracy: the role of moral and citizenship in Latin America. *Journal of Moral Education*, 4(38), 391–406.
- NARVÁEZ, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703–736). Mahwah, NJ: Associates, Lawrence Erlbaum.



- NAVAL, C. (1993). *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Eunsa.
- NAVAL, C., BERNAL, A., & FUENTES, J. L. (2017). "Educación del carácter y de las virtudes". En *Diccionario Interdisciplinar Austral*. In Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck (eds). Retrieved from [http://dia.austral.edu.ar/Educación\\_del\\_carácter\\_y\\_de\\_las\\_virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes)
- NAVAL, C., GONZÁLEZ-TORRES, M. C., & BERNAL, A. (2015). Character Education, International Perspectives. *Pedagogia e Vita*, 73. Anuario 2015, 155-184.
- NODDINGS, N. (2008). Caring and Moral Education. In L. P. Nucci & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- NOVAKOWSKI, N., & WELLAR, B. (2008). Using the Delphi technique in normative planning research: Methodological design considerations. *Environment and Planning A*, 40(6), 1485–1500. <http://doi.org/10.1068/a39267>
- OECD. (2015). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2015 - Country Note – Mexico* [report]. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico.pdf>
- OTTEN, E. H. (2000). Character Education. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED444932>
- PARKER, W. C., NINOMIYA, A., & COGAN, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 36(2), 117–145. <http://doi.org/10.3102/00028312036002117>
- PATIÑO-GONZÁLEZ, S. (2009). Promoting ethical competencies: Education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education. *Journal of Moral Education*, 38(4), 533–551. <https://doi.org/10.1080/03057240903321980>
- POWELL, C. (2003). The Delphi Technique: myths and realities. *Methodological Issues in Nursing Research*, 41(4), 376–382. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- ROSE, D. (n.d.). The potential of role-model education. Retrieved from <http://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/>



- SALDAÑA, J. (2009). *The Coding Manuela for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California-London, New Deli: Sage.
- SANDERSE, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- SOUTH, R., JONES, F. W., CREITH, E., & SIMONDS, L. M. (2016). Understanding the concept of resilience in relation to looked after children: A Delphi survey of perceptions from education, social care and foster care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 178–192. <http://doi.org/10.1177/1359104515577485>
- VARELA-RUIZ, M., DÍAZ-BRAVO, L., & GARCÍA-DURÁN, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigación del área de la salud. *Investigación En Educación Médica*, 1(2), 90–95. <http://doi.org/ISSN: 2007-5057>
- VON DER GRACHT, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8), 1525–1536. <http://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013>
- WATSON, M. (2008). Developmental Discipline and Moral Education. In L. P. Nucci & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 175–203). New York: Routledge.
- WINNE, E. A., & RYAN, K. (1997). *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- YURÉN, T., SAENGER, C., & ROJAS, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: Meta-análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(1), 1–22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876010.pdf>



# RECONOCIMIENTO Y DON EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

## RECOGNITION AND TALENT IN SOCIAL EDUCATION

---

---

*Xus Martín García<sup>a\*</sup>, Josep Maria Puig Rovira<sup>a</sup> y Mónica Gijón Casares<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 29 de diciembre de 2017 y 25 de mayo de 2018

*Resumen:* El artículo que presentamos se acerca a la pedagogía desde la idea de altruismo y ayuda mutua en contextos de vulnerabilidad. Una propuesta que, más allá de la lógica clásica de asistencia y acompañamiento a las personas en situación de exclusión, les reconoce su capacidad de ayudar a otros. Desde la óptica del don, la pedagogía no se conforma con la compensación y la restitución de derechos vulnerados, sino que apunta al reconocimiento de la capacidad de contribuir como dinamismo formativo y cívico.

La antropología clásica describe el don como la lógica *dar, recibir y devolver* de los intercambios sociales. La sociología contemporánea como fenómeno de humanización y reconocimiento, capaz de contrarrestar los efectos de la lógica instrumental, la racionalidad calculadora y la mercantilización en las sociedades modernas.

El artículo describe cómo una pedagogía que apunta al reconocimiento se construye por medio de un dinamismo de doble don: la relación y las prácticas de altruismo. La pedagogía requiere relaciones de confianza y exigencia que empoderen a las personas, así como prácticas que promuevan la colaboración y permitan contribuir a la comunidad, como el aprendizaje servicio.

*Palabras clave:* don, reconocimiento, aprendizaje servicio, ayuda mutua.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universitat de Barcelona.

\* Correspondencia: Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. España.

E-mail: xusmartin@ub.edu



*Abstract:* The article approaches pedagogy from the idea of altruism and mutual help in contexts of vulnerability. A proposal which goes beyond the classical logic of assistance and support to the people who are socially excluded, and which recognises their ability to help others. Seen from the gift perspective, this type of pedagogy is not limited to compensating and restoring rights that have been violated but also recognises the capacity to contribute as a formative and civic dynamic.

Classical anthropology describes the gift as a logic based on the dynamic of *giving, receiving and reciprocating* in social relationships. In contemporary sociology it is seen as a phenomenon of humanization and recognition, which is able to counteract the effects of instrumental logic, calculating rationality and commodification in modern societies.

The article describes how a pedagogy aimed at recognition is built through a double-gift dynamism: the relationships and the practices of altruism. It requires trusting and demanding relationships that empower people, and practices that promote collaboration and enable contributions to the community, such as service learning.

*Keywords:* gift, recognition, service learning, mutual assistance.

## 1. PEDAGOGÍA E INCLUSIÓN SOCIAL: MIRADAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

La finalidad de este artículo consiste en mostrar la fuerza que el altruismo y la ayuda mutua tienen en el desarrollo individual de personas que se encuentran en riesgo de exclusión, así como en la construcción de redes sociales que favorezcan su integración en la comunidad.

Es evidente que en las últimas décadas se ha llevado a cabo un avance significativo en los discursos pedagógicos, las propuestas educativas y las políticas públicas orientadas a la inclusión. Sin embargo, el esfuerzo por comprender en profundidad las situaciones de injusticia y de marginación no siempre ha supuesto mejoras reales en la vida de las personas cuyos derechos han sido vulnerados. En ocasiones, el análisis macroscópico ha quedado excesivamente centrado en el diagnóstico social que, si bien resulta imprescindible, no es suficiente para combatir las causas ni tampoco los efectos negativos que la desigualdad genera en el desarrollo individual, social y cultural de las personas.

La crítica a las debilidades estructurales de un sistema social que produce marginación puede contribuir a revictimizar a las víctimas (Núñez, 2010; Sáez, 2003). Para que no se produzca esta situación es imprescindible diseñar propuestas orientadas a superar las barreras que impiden a amplios sectores



de la población participar en la vida económica, social y cultural de la comunidad.

La educación social defiende que la pedagogía es una respuesta a las dificultades de integración de los individuos, pero que también debe ser una vía de reconstrucción social (Gloria Pérez Serrano, 2010) y que, por este motivo, la integración requiere tanto la formación individual como una participación colectiva que mejore los problemas sociales.

### 1.1. *La huella de la exclusión*

Las causas que generan situaciones de exclusión son múltiples y responden a procesos de socialización complejos. No vamos a abordar este aspecto en el presente artículo. Nos centraremos, sin embargo, en algunos de los efectos que la exclusión tiene en la vida y la identidad de aquellos que la padecen.

Las personas que se encuentran en riesgo de exclusión han sufrido una agresión social que ha herido su identidad. Son hombres y mujeres que no han podido reaccionar a agresiones como las injusticias, las privaciones extremas, la ruptura de las relaciones primarias, la humillación o el maltrato. Si a ello sumamos la falta de formación y las dificultades de acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones, la exclusión conduce inevitablemente a una experiencia de fracaso y desintegración personal que, además de erosionar gravemente la identidad, provoca pérdida de autoestima y limita el desarrollo de competencias sociales. La mayoría de las personas en esta situación tienen una trayectoria vinculada a complejos circuitos de compensación social, y una experiencia muy reducida o nula de participación en espacios cotidianos de la comunidad, más allá de los especializados en la atención psicoeducativa. Como resultado de todo ello, cuentan con una red de relaciones pobre que no se vincula a espacios normalizados y tienen escasas posibilidades de implicarse en actividades que les ayuden a sentirse miembros activos de la sociedad. Sufren psicológicamente más de lo que suelen reconocer, se sienten culpables de su situación y, en la mayoría de los casos, asumen las miradas que las revictimizan en la carencia, la exclusión o el conflicto. De alguna manera, la exclusión altera y daña el proceso de socialización de los jóvenes y adultos que viven en situación de riesgo.



## 1.2. De la asistencia al acompañamiento

Un análisis de las prácticas que los equipos socioeducativos han desarrollado a lo largo de las últimas décadas nos permite descubrir un cambio significativo en la intervención social: la evolución de un *modelo asistencial* a un modelo que prioriza la tarea de *acompañamiento*.

En el *modelo asistencial* las acciones educativas se focalizan en la atención y el cuidado de las personas en situación de exclusión. La vulnerabilidad en la que estas se encuentran es el elemento clave sobre el que se diseña la intervención, que consiste principalmente en detectar y comprender las dificultades por las que atraviesan los sujetos individual y colectivamente para dar respuestas adecuadas a sus necesidades y compensar, en la medida de lo posible, las carencias que la falta de oportunidades o la pertenencia a entornos desestructurados han podido provocar.

Por otra parte, en el *modelo de acompañamiento* la acción de los equipos se centra en potenciar la relación educativa entre las personas en riesgo de exclusión y los educadores. Sin abandonar las tareas de cuidado y atención, el núcleo central de la intervención se orienta a crear relaciones de confianza que transmitan seguridad y permitan a las personas sentirse aceptadas y acompañadas en su proceso formativo. Un marco de relación que se construye desde el respeto y la proximidad, elementos imprescindibles para que la persona pueda sentirse aceptada y recupere la autoestima.

A pesar de sus diferencias, ambos modelos comparten el hecho de identificar al educador como la persona que se encuentra en situación de dar y a los usuarios como aquellos que reciben. La fragilidad y las carencias de la persona en riesgo la convierten en alguien que depende de la ayuda externa, ya sea para paliar sus carencias o para sentirse aceptada.

Aun reconociendo las contribuciones positivas del modelo de acompañamiento al modelo de asistencia, consideramos que ambos deben ser superados. Ninguno de los dos se muestra eficaz a la hora de revertir las dinámicas de exclusión y dependencia que afectan a las personas en situación de riesgo (Martín, Puig y Gijón, 2017).



## 2. PEDAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO Y CULTURA DEL DON

El modelo de reconocimiento que se presentará modifica la imagen clásica de las personas en situación de vulnerabilidad. En lugar de focalizar y centrar la acción educativa en sus fragilidades y carencias, recupera las potencialidades de los sujetos como punto de partida de la intervención. Desde el reconocimiento se pretende ayudar a las personas a reparar la huella de la exclusión y a reconstruir sus proyectos vitales poniendo en valor sus aprendizajes, saberes y experiencias, y creando las condiciones para que puedan activarlos en situaciones de altruismo.

### 2.1. *Una pedagogía del reconocimiento: atribuir valor a la persona*

Cuando las personas victimizadas han sufrido la injusticia y el peso del estigma, la educación reconoce con facilidad la capacidad de resiliencia y las estrategias de supervivencia desarrolladas en situaciones adversas por los sujetos vulnerados (Vanidestál y Lecompte, 2013). Un reconocimiento que resulta clave para su recuperación, pero insuficiente para activar las capacidades de participación y ciudadanía. Algo parecido ocurre cuando se anima a las personas a convertirse en sujetos políticos de denuncia social (Honneth, 2010). El papel protagonista en el reclamo de derechos resulta muy relevante; sin embargo, limitar la pedagogía a la reivindicación es del todo insuficiente en los procesos de formación. Una pedagogía del reconocimiento no puede limitarse a una actitud de admiración de los profesionales por la capacidad de resiliencia de las víctimas, como tampoco debe centrar todos sus esfuerzos en promover la actitud reivindicativa de las personas que sufren menosprecio social.

En cambio, el reconocimiento pedagógico debe dar un paso más y centrar su atención en la atribución intencional de dignidad y valor a la persona vulnerada, como también en la promoción de las competencias que han de permitirle ponerse al servicio de otros en la comunidad. Un dinamismo que permite reestablecer la confianza y reparar el daño que la exclusión ha dejado en la identidad, y que, además, logra reconstruir relaciones y optimizar la es-



tima social de la comunidad. Reconocer implica dejar de tratar a las personas como sujetos receptores de asistencia y considerarlos capaces de ser ellos mismos los que aporten y den algo a la comunidad y a los demás. No es un acto de fe ciega, más bien se trata de creer en la persona y tener esperanza en su recorrido formativo, reconocerle como sujeto de pleno derecho y reconocer su capacidad de aportar en la comunidad.

## *2.2. Una pedagogía del reconocimiento se activa con un mecanismo de doble don*

El origen de la teoría del don se encuentra en la obra de Marcel (Mauss, 2009), que considera el don como un hecho antropológico y social relevante y que ha permitido establecer un paradigma alternativo al pensamiento utilitarista y neoliberal dominante.

La teoría del don se opone a la comprensión individualista de los seres humanos, que los ve como seres interesados, calculadores y preocupados por maximizar las ganancias. Se opone también a una sociedad en que la lógica económica lo impregna todo, ya sea a través de procesos de privatización, de creación de mercados, de generalización de los comportamientos competitivos o de la búsqueda de la máxima ganancia posible. Finalmente, se opone a un funcionamiento social que acepta la explotación, justifica las desigualdades, multiplica el malestar social, deshace la vida comunitaria y, de manera acelerada, pone en peligro los equilibrios ecológicos. La teoría del don entiende que los humanos no se guían en exclusiva por el interés, sino que su conducta también está motivada por la voluntad de dar, de implicarse en un intercambio de favores y ayudas que puede contribuir a crear una sociedad más favorable a la justicia, la convivencia y la cooperación (Caille, 2007a; Chanial, 2008).

¿En qué consiste el don, un núcleo antropológico opuesto al interés y la competición? Mauss y sus seguidores muestran que desde siempre los humanos se han vinculado gracias a un ciclo formado por tres, o cuatro, momentos: (pedir), dar, recibir y volver. Las palabras aclaran bastante bien el significado de cada una de las etapas: se parte de una necesidad que se hace explícita con una solicitud o que simplemente se detecta; se le da respuesta ofreciendo ayu-



da de manera libre y sin esperar nada a cambio; el receptor acepta el don sin sentirse presionado ni infravalorado y, finalmente, siente el deseo de devolver el regalo y lleva a cabo este deseo. Este ciclo y su repetición permiten establecer lazos entre individuos, crear comunidades cooperativas y, quizás todavía más importante, formar subjetividades orientadas a la ayuda mutua más que a la lucha (Godbout, 1997; Caille, 2014).

La contribución del paradigma del don a la educación nos parece especialmente interesante. De hecho, se puede definir la educación social como un doble don que se da de manera simultánea en las relaciones y en las prácticas pedagógicas. Un primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadores y personas en situación de exclusión. Un entramado relacional que permite experimentar afecto y estima, adquirir seguridad en la reconstrucción del proyecto vital y trazar un recorrido de autorrealización.

Un segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen oportunidades de actuar a favor de la comunidad, es decir, cuando la pedagogía invita al altruismo a personas que, en mayor o menor medida, han estado al margen de la colectividad. Propuestas que permiten participar con esfuerzo en lo común y ofrecer saberes, habilidades y aprendizajes para la transformación del entorno.

### 3. RELACIONES COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO RECÍPROCO

La investigación<sup>1</sup> realizada en los últimos años nos ha permitido analizar la lógica de donación en las relaciones y su papel nuclear en los procesos de recuperación. En situaciones de exclusión es necesario establecer vínculos que ayuden a recuperar la confianza, tal y como el modelo de acompañamiento muestra. Sin embargo, no parece suficiente un clima relacional que mantenga el rol de donador en la figura del educador y acentúe el rol de receptor de la

<sup>1</sup> Las investigaciones que hemos realizado en los últimos años se han orientado a introducir el modelo del reconocimiento en seis entidades socioeducativas con el objetivo de incorporar prácticas de don y analizar su calidad pedagógica. Dos de ellas trabajan con mujeres que ejercen la prostitución marginal: Sicar Cat y El Lloc de la Dona. Y otras cuatro educan a adolescentes y jóvenes con problemas de inadaptación social: el centro educativo UEC Esclat, el Centro educativo UEC Cruïlla, la Fundació Adsis y la Associació Saó.



persona. Para que las relaciones permitan a las personas dotarse de sentido, abrirse a la esperanza y orientarse a la reciprocidad se hace necesaria una lógica de donación que promueva el retorno en las personas que han vivido en situaciones de exclusión. Desarrollamos este primer don tomando como referencia la labor de las entidades socioeducativas que trabajan con mujeres que ejercen la prostitución marginal.

### *3.1. La gratuidad: inicio de la relación como donación*

El ciclo de donación en la relación comienza, primero, con la disposición de los profesionales a ofrecer una experiencia gratuita de acogida y cuidado. Una experiencia de reconocimiento en situaciones de proximidad que requiere un marco intencional de comprensión y generosidad por parte de los equipos educativos.

Con mujeres que ejercen la prostitución, dicha orientación a la gratuidad se aprecia en los primeros momentos de la relación entre equipos y mujeres. Algunos de esos momentos se dan en el ambiente, cuando las educadoras se acercan a calles y clubes donde se ejerce la prostitución. Las profesionales buscan establecer un vínculo para que la mujer se sienta cómoda y no se sienta juzgada. Se alejan de preguntas inadecuadas, en un primer momento evitan indagar en las causas que la llevaron a la prostitución y se orientan a una relación de hospitalidad. En ese sentido, este primer ciclo de donación se aleja de la neutralidad o la distancia que tantas veces se ha recomendado en el trabajo social. Una relación educativa que se orienta al don comienza por altas dosis de gratuidad por parte de los educadores.

### *3.2. La recepción del don: requiere tiempo y confianza*

El ciclo de donación continúa con un segundo movimiento que, con frecuencia, ha pasado desapercibido para la reflexión pedagógica: la recepción. La exclusión y el peso de los prejuicios dejan huellas en la identidad que hacen creer a las personas que merecen muy poco. El menosprecio acumulado impide aceptar de manera inmediata aquello que en su momento no se



ha recibido. Por esa razón el don que el profesional entrega a la persona debe poder ser acogido.

En las situaciones de prostitución marginal, el estigma, la sensación de fracaso y la frustración acumulada pueden activar un sentimiento de culpa que atrapa a las mujeres (Gijón, Zapata y Berroa, 2011). Efectos que se aprecian en la dificultad para aceptar y construir una relación de confianza. Por esa razón, las entidades organizan acciones que promueven un clima relacional de humanización y reconocimiento en sus diversas prácticas formativas. Clima que se aprecia especialmente en aquellas prácticas orientadas a la comprensión: compartir espacios de escucha al calor de una taza de té en una casa de convivencia, realizar tareas y rutinas que permiten experimentar la complicidad entre mujeres y educadoras, o compartir espacios de ocio. La recepción del don no es inmediata ni se da de una sola vez. Se necesita tiempo para conocer y comprobar la sinceridad del educador y construir una alianza de seguridad y complicidad.

### 3.3. *Devolver el don: reciprocidad y empoderamiento*

La relación concebida como donación no concluye con la recepción. Cuando se ha recibido y aceptado un don, se siente la necesidad de retornarlo; así, el tercer movimiento del ciclo de donación se produce en el establecimiento de relaciones sanas y no conflictivas. Con frecuencia este retorno se expresa ya en la relación con los equipos educativos, cuando las personas reconocen el papel de educadores como referentes de seguridad y autoridad en un marco de libertad, alejándose de relaciones de dependencia. Además de reconocer el rol de los educadores, cuando el clima relacional se orienta al cuidado y reciprocidad liderada por las personas que tradicionalmente han sido receptoras, la relación tiene un potencial altamente empoderador y sanador.

Sin embargo, la reciprocidad con los educadores no es el único espacio en que las personas sienten la necesidad de retornar parte de lo recibido. En situaciones de prostitución, la necesidad de retornar se experimenta cuando las mujeres expresan reciprocidad y exigencia en su entorno. Evitar relaciones de dependencia con los profesionales o establecer intercambios más sanos con el entorno próximo son algunas muestras del retorno que las mujeres realizan en



sus relaciones cotidianas. Una experiencia de autoconocimiento y autorrealización que las conduce a valorarse y transitar hacia un proceso de emancipación. Cuando las mujeres se sienten reconocidas y aceptan el don gratuito de las personas que las han acompañado, pueden retornar lo aprendido en su red de relaciones próximas, establecer vínculos más libres y orientados a la reciprocidad y construir relaciones de apoyo mutuo en las que ejercen un rol de donadoras.

#### 4. APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA DE ALTRUISMO

Si las relaciones son esenciales para activar la lógica de la donación, la pedagogía del reconocimiento requiere, además, un segundo ciclo de don que se produce cuando las personas en situación de exclusión y vulnerabilidad se convierten en ciudadanas y ciudadanos activos que contribuyen con su esfuerzo y trabajo a la mejora del bien común. Se trata de un don que sale del círculo más próximo de relaciones y se proyecta en la sociedad. En este caso, la persona en exclusión se redescubre colaborando en proyectos o actividades que benefician a terceros.

Presentamos este segundo nivel de don tomando como referencia el trabajo de las entidades socioeducativas que atienden a adolescentes y jóvenes con problemas de inadaptación.

##### 4.1. *Donación en la comunidad como elemento formativo*

Implicar en retos comunitarios a adolescentes y jóvenes que se sienten desvinculados de las instituciones escolares, pero también de la comunidad a la que pertenecen, contribuye a mejorar su predisposición hacia la adquisición de conocimientos y favorece procesos de inclusión social. Las investigaciones (Calabrese, 1986; Bridgedland, 2008) revelan la importancia y el valor pedagógico que tiene pedir ayuda a estos jóvenes y darles oportunidades de contribuir a una mejora de la comunidad.

La aplicación de la metodología del aprendizaje servicio como herramienta de prevención del fracaso escolar y del riesgo de exclusión social supone



un giro en la mirada pedagógica. Allí donde se percibían únicamente deficiencias que cubrir, se manifiestan jóvenes con capacidad de aportar valor a su comunidad. Las problemáticas conductuales, las dificultades académicas o los entornos empobrecidos, si bien existen, no son determinantes ni irreversibles. El aprendizaje servicio genera un espacio para que los adolescentes se conecten a otras entidades sociales y a la comunidad y contribuyan a optimizarla, elemento clave en la reducción de comportamientos antisociales.

Un ejemplo de la capacidad de los jóvenes para hacer una aportación en su entorno es el de una entidad que propuso a los adolescentes asumir, durante dos jornadas, el rol de profesores de adultos con discapacidad psíquica. Los adolescentes debían organizar talleres de electricidad, cocina y carpintería para los adultos de una escuela de educación especial. Las semanas anteriores los jóvenes se informaron sobre la población a la que se dirigían, fueron a visitar a los adultos con discapacidades, hablaron con sus educadores y prepararon actividades adaptadas a las posibilidades de “sus alumnos”. Durante la realización de los talleres llamó la atención el trato afable y la delicadeza de los adolescentes a la hora de dirigirse a las personas con discapacidad. Es sus valoraciones, los jóvenes destacaron sentimientos de satisfacción generados en la actividad y también lo mucho que habían aprendido y disfrutado con los adultos de la escuela de educación especial. Esta experiencia fue el inicio de una colaboración permanente entre ambas entidades.

#### *4.2. Aprendizaje servicio: el altruismo liderado por personas en situación de exclusión*

El aprendizaje servicio es una actividad cívico-moral compleja que combina el servicio a la comunidad con un aprendizaje sistemáticamente planificado. No se trata de una actividad exclusivamente de voluntariado, pero tampoco es solo una actividad académica, porque va más allá del marco de las tareas educativas e invita a los jóvenes a participar en servicios cívicos reales. Dicho de otra manera, el aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Es



un procedimiento de aprendizaje de contenidos y competencias, de aprendizaje de la participación cívica, de educación en valores y desarrollo personal, de socialización e integración social, a través de la implicación activa en la realización de servicios comunitarios y aprendizaje sistemático (Tapia, 2006; Puig *et al.*, 2007; Furco, 2013; Martín, 2016).

Las propuestas de aprendizaje servicio conciben el altruismo no como valor que enseñar, sino como práctica de donación que experimentar. Invitar a colaborar en la comunidad a colectivos que tradicionalmente se han identificado como receptores de ayudas sociales interrumpe el encadenamiento de fracasos y situaciones de aislamiento social, y contribuye a la integración social de dichos colectivos. De esta manera, al poder de cambio social que se detecta en el aprendizaje servicio –en tanto que invita a dar respuesta a necesidades sociales y promueve el compromiso cívico– se le añade un nuevo poder transformador, el altruismo y la contribución a la sociedad. Cuando las propuestas de transformación social puedan ser pensadas, lideradas y desarrolladas por personas y colectivos que tradicionalmente se han situado al margen, quizá las dinámicas sistémicas de exclusión e injusticia también comiencen a modificarse.

#### *4.3. Posibilidad para romper con el estigma social*

Si las actividades de aprendizaje servicio tienen un impacto importante en las personas en riesgo de exclusión, también tienen consecuencias en la comunidad que recibe la contribución de los colectivos más vulnerables. Así lo hemos observado en una entidad que destina una mañana a la semana a que los jóvenes realicen tareas en la comunidad. Ellos mismos ofrecen –o las entidades del entorno solicitan– actividades en las que pueden ayudar a cubrir una necesidad detectada en el entorno aplicando los conocimientos que adquieren en los talleres prelaborales. Algunos ejemplos de actividades son: pintar las líneas de campos de fútbol y de básquet en el patio de una escuela, construir un rincón con arena para que jueguen los niños de educación infantil, pintar y decorar las paredes de un geriátrico, o crear y ayudar a colocar los paneles informativos para la fiesta del barrio. La imagen que la comunidad tiene actualmente de los jóvenes es significativamente distinta a la de años



anteriores. Los vecinos les reconocen como personas competentes que contribuyen en la mejora del barrio. Los altercados que los jóvenes protagonizan en la calle, que pese a haber disminuido continúan existiendo, se perciben como momentos excepcionales que no definen la identidad de los chicos.

Abandonar el rol de asistido y sentirse miembro de pleno derecho de una colectividad está estrechamente relacionado con la capacidad de contribuir libre y gratuitamente en su beneficio. Pedir ayuda a las personas que han sido etiquetadas como vulnerables, culpables o víctimas crea sentido de pertenencia y facilita la convivencia. Si les negamos la posibilidad de servir a la comunidad, impedimos que puedan experimentar la humanización y la estima social. En ese sentido, creemos que el altruismo y la donación se convierten en la mejor vía formativa y de inclusión.

## 5. MÁS ALLÁ DEL RECONOCIMIENTO

Una pedagogía del reconocimiento no se conforma con la asistencia y el acompañamiento, sino que da protagonismo a las personas que viven en situación de inadaptación, y lo hace por un mecanismo de doble don que se da en las relaciones y en las prácticas. Por un lado, a través de relaciones de respeto, afecto y gratuidad que promueven procesos de autonomía y empoderamiento, y por otro, a través de prácticas de aprendizaje servicio que permitan aportar saberes, experiencias y aprendizajes al servicio del bien común para contribuir a la mejora de la comunidad.

Sin embargo, generar un clima de reconocimiento es un dinamismo imprescindible pero insuficiente para promover la inclusión en nuestras sociedades. Una pedagogía que busque promover procesos de inclusión y activar dinanismos ciudadanos debería tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- *Cuidar a la persona.* El bienestar físico y la estabilidad emocional son condiciones necesarias para que la persona pueda tomar el control de su existencia. Una pedagogía del reconocimiento debe asegurarse de cubrir las necesidades y garantizar la seguridad básica en la relación de ayuda.
- *Acompañar la reconstrucción de proyectos vitales.* La situación de vulnerabilidad no tiene por qué definir la existencia de una persona. La



pedagogía debe dar oportunidades a las personas para reconciliarse y dar sentido a la propia historia, construir proyectos vitales queridos y esperanzados que permitan revertir las realidades de exclusión.

- *Fortalecer el tejido social.* Contar con una red social evita la sensación de soledad y desesperanza que acompaña los procesos de exclusión. La pedagogía debe contribuir a recuperar espacios de relación humanizadores, reconocer las redes de solidaridad que las personas han construido a su alrededor y crear nuevos lazos que permitan el desarrollo individual y la generación de capital social.
- *Fomentar el acceso a la cultura.* Una pedagogía que busca reconocer debe, también, garantizar la igualdad de oportunidades. Un proceso que requiere tanto el acceso a bienes educativos y culturales que permitan a las personas desarrollarse en sociedad, como impulsar su participación en los recursos culturales de la comunidad.
- *Facilitar la incorporación al mundo del trabajo.* Tener un trabajo digno es una vía de independencia económica que permite a las personas en riesgo de exclusión abandonar progresivamente los circuitos de atención social. La inserción laboral debe promover el desarrollo profesional y la mejora de la igualdad de oportunidades en el acceso al mundo del trabajo.
- *Estimular la toma de conciencia sociopolítica.* Una mirada crítica a los dinamismos sociales y un papel activo en la mejora de la comunidad contribuyen a la autorrealización personal, amplía el sentido de pertenencia y construyen ciudadanía. Una pedagogía que sitúa el altruismo en el corazón de sus prácticas debe estimular la toma de conciencia de las causas estructurales de la injusticia y la transformación de la realidad por medio de compromisos sociopolíticos.

## BIBLIOGRAFÍA

BILLIG, S.H y FURCO A. (Eds.) (2011). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.

BRIDGELAND, J.; DILULIO J. y WULSIN (2008). Engaged for Success. Service Learning as a Tool for High School Dropout Prevention. *A Report by Civic*



- Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the National Conference on Citizenship.*
- CAILLÉ, A. (2007a). *Anthropologie du don*. Paris: La Découverte.
- CAILLÉ, A. (2007b). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte.
- CAILLÉ, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l'Eau.
- CAILLÉ, A.; CHANIAL, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'ineestimable*. Paris: La Découverte.
- CALABRESE, R. L., y SCHUMER, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21(83), 675-687.
- CARIDE, J. A. (2004). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CHANIAL, P. (2008). *La société vue du don*. Paris: La Découverte.
- DEWEY, J. (1952). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- ELDER, S. (2015). What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted? *Work4Youth Technical Brief, 1*, ILO.
- FURCO, A. (2013). A research agenda for K-12 school-based service-learning: Academic achievement and school success. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1(1).
- GARCIA MERINO, M. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Educación Social*, 42, 47-60.
- GIJÓN, M.; ZAPATA, D.; BERROA, M. (2011). Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención. En J. Trilla, *Jóvenes y espacio público* (pp. 43-66). Barcelona: Bellaterra.
- GODBOUT, J. (1997). *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz editores.
- JULIANO, D. (2011). *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Donostia: Gakoa.
- MARTÍN, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- MARTÍN, X.; PUIG, J., GIJÓN, M. (2017). *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



- MAUSS, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz editores.
- NÚÑEZ, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RIAL, S. (2015). “Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal”. *Revista Tzhoeoen*, 5, 44-62.
- REQUENA, M. (2016). *El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?* Observatorio Social de “La Caixa”. Recuperado de <https://observatoriosociallacaixa.org/-/el-ascensor-social-hasta-que-punto-una-mejor-educacion-garantiza-una-mejor-posicion-social->
- ROGERS, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- SÁEZ, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y Propuestas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 27-59.
- SÁEZ, J; MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- SANDEL, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona: Debate.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. (2013). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.

# APRENDIZAJE COMUNITARIO EN EL MARCO DEL DESARROLLO ENDÓGENO ORIENTADO A LA SOSTENIBILIDAD

## COMMUNITY LEARNING IN THE FRAMEWORK OF ENDOGENOUS DEVELOPMENT ORIENTED TO SUSTAINABILITY

---

---

*Alfonso Coronado-Marín<sup>a\*</sup> y María Ángeles Murga-Menoyo<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 15 de enero de 2018, 12 de marzo de 2018

*Resumen:* Este trabajo destaca el valor del aprendizaje comunitario como un factor potenciador del desarrollo sostenible. E, igualmente, defiende que un enfoque comunitario del aprendizaje orientado al desarrollo sostenible ayuda a las personas a redefinir, reevaluar y seguir desarrollando los conocimientos locales, así como a avanzar en la senda del desarrollo endógeno. Se considera este planteamiento significativamente adecuado para afianzar, mediante la educación, capacidades, actitudes, hábitos, conocimientos, etc., sustentadas por los principios y valores de la sostenibilidad; y que puedan contribuir a la calidad de vida de las comunidades y a la construcción de una ciudadanía planetaria. Tras la justificación del marco teórico se presenta una experiencia de aprendizaje comunitario para mejorar la calidad de vida de una pequeña población rural, potenciar su seguridad alimentaria, generar ingresos e incrementar los medios de subsistencia de los hogares y comunidades. El correspondiente proyecto formativo, dirigido a las madres de familia, se llevó a cabo mediante talleres sobre nutrición y agricultura sostenible (huertos comunitarios). Fue sometido a investigación evaluativa, utilizando indicadores cuantitativos y cualitativos. Los resultados muestran la satisfacción de las destinatarias, que además han adquirido las competencias básicas para gestionar el comedor escolar, dispensador de una alimentación saludable con criterios de sostenibilidad.

<sup>a</sup> Escuela Internacional de Doctorado.

\* Correspondencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Escuela Internacional de Doctorado. Calle Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España.

E-mail: [acoronado@edu.uned.es](mailto:acoronado@edu.uned.es)

<sup>b</sup> Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).



*Palabras clave:* aprendizaje comunitario, educación para el desarrollo sostenible, desarrollo endógeno, desarrollo humano, alimentación saludable, sostenibilidad.

*Abstract:* This paper highlights the value of community learning as an enabling factor for sustainable development. And, equally, it defends that a community approach to learning oriented to sustainable development helps people to redefine, re-evaluate and further develop local knowledge, as well as to advance in the path of endogenous development. This approach is considered to be significantly adequate to strengthen, through education, skills, attitudes, habits, knowledge, etc. supported by the principles and values of sustainability; and that these can contribute to the quality of life of the communities and to the construction of a global citizenship. After the justification of the theoretical framework, a community learning experience is presented to improve the quality of life of a small rural population, enhance food security, generate income and increase the livelihoods of households and communities. This training project, aimed at mothers, was carried out through workshops on nutrition and sustainable agriculture (community gardens). It was an evaluative investigation, using quantitative and qualitative indicators. The results show the satisfaction of the recipients, who have also acquired the basic skills to manage the school canteen, dispenser of a healthy diet with sustainability criteria.

*Keywords:* community-based learning, education for sustainable development; endogenous development; human development; healthy diet; sustainability.

## 1. INTRODUCCIÓN

En su hermosa obra publicada en 2005, *La Tierra herida*, Delibes lanzaba al aire la pregunta “qué mundo heredarán nuestros hijos”, y recorría con mirada certera algunas problemáticas que afectan, hoy con mayor urgencia, a nuestros ecosistemas. Actualmente, quienes niegan la gravedad de esa herida se cuentan como anécdota y resulta incuestionable la invitación de Unesco (2015) a replantear la educación y reorientarla en dirección al desarrollo sostenible.

Ante este llamamiento, parece extenderse la tendencia a reconocer que “los principios éticos de una visión humanista del desarrollo tienen que impregnar el debate sobre la educación más allá de las funciones utilitarias que cumple en el desarrollo económico” (Escámez, Peris y Escámez, 2017: 177). Es esta la orientación que prima en la acción pedagógica correspondiente al modelo de “desarrollo endógeno” (Vázquez, 2007), o al enfoque denominado “desarrollo humano” (Max-Neef, 1994 y 2014; Nussbaum, 2012; Sen, 1998 y 2000).



Desde esta perspectiva, como acertadamente afirma Zamora (2017: 16), “la educación tiene una responsabilidad en la formación de ciudadanos democráticos comprometidos con el desarrollo humano de sus naciones y del mundo y no solo con el desarrollo económico”. Y esta responsabilidad se refleja ampliamente en el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible que de forma creciente ve afianzarse sus marcos, epistemológico y axiológico. La *Agenda 2030* de Naciones Unidas es una referencia ineludible que señala las metas que se pretenden alcanzar (ONU, 2015), y la propia Unesco (2017b) anuncia cuáles son las competencias clave que deberán determinar los objetivos de aprendizaje, así como las metodologías más adecuadas para lograrlos.

Dentro de este planteamiento, las actuaciones educativas que se promuevan “deben orientarse hacia el fortalecimiento del tejido social comunitario y de los recursos endógenos del territorio, así como hacia la mejora y el fortalecimiento de las competencias y capacidades de las personas que lo habitan” (Caride, 2017: 263). La finalidad de este artículo es contribuir a ello ofreciendo una perspectiva teórico-práctica. En primer lugar, se justificará argumentativamente el marco teórico adoptado y, a continuación, se presentará el correspondiente estudio de caso.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se nutre de dos principales enfoques conceptuales: el aprendizaje comunitario y el desarrollo endógeno, ambos ampliamente conocidos en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible.

### 2.1. *El aprendizaje comunitario: algunas pinceladas*

Desde hace décadas Unesco (1976) viene destacando el potencial que el enfoque comunitario del aprendizaje tiene para promover en los adultos un mayor sentimiento de identificación con el futuro de sus comunidades y, con este motor, reforzar el compromiso de participar en su desarrollo.

Los pronunciamientos al respecto de cuantas cumbres y foros sobre educación de adultos se han celebrado con el auspicio de organismos internacio-



nales no dejan lugar a dudas. El *Compromiso de Okayama* (Unesco, 2014b), en el marco de la Conferencia Mundial que en Aichi-Nagoya (Japón) dio fin a la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2005-2014), prestó un impulso significativo a la red internacional de centros de aprendizaje comunitario, que son un eje dinámico para actividades relacionadas con el aprendizaje de jóvenes y adultos (Unesco, 2014a; Noguchi, Guevara y Yoroz, 2015).

Se afianza, pues, la siguiente tesis:

El aprendizaje basado en la comunidad es importante para el desarrollo sostenible y para propiciar una ciudadanía activa. Permite que las personas tomen medidas directas y prácticas para afrontar los desafíos que se les presenten en un mundo que cambia con rapidez y está cada vez más globalizado [...] ayuda a las personas a redefinir, reevaluar y seguir desarrollando los conocimientos locales (Unesco, 2017a: 1).

Este enfoque implica un planteamiento integral del aprendizaje, entre cuyas notas características se encuentran la coparticipación, la cooperación, la interactividad y la realización de actividades de creación de capacidad, permanentemente. Es una educación de la comunidad (educación comunitaria, educación basada en la comunidad), fuera de las paredes de las aulas formales, que incluye distintos tipos de experiencias formativas y se lleva a cabo mediante herramientas, metodologías y recursos destinados a hacer de la propia comunidad el principal agente activo del aprendizaje (Cieza, 2006; Walls, 2009; Romina, Arjen y Wals, 2014; Westoby y Shevellar, 2016; Martínez, 2018).

En este marco teórico, los procesos formativos llevan consigo, básicamente, tres interesantes implicaciones directas (Partizzo y Ochoa, 2006), las tres potencialmente de efectos positivos para favorecer una ciudadanía orientada a la sostenibilidad. En primer lugar, la recontextualización del aprendizaje con un referente de comunidad y no de individuo; lo cual sitúa el bien común en un lugar preferente del plano axiológico. Una segunda implicación es su directa contribución a una mayor inclusión social, en la medida en que genera dinámicas favorables a procesos dialécticos de debate, intercambio y encuentro. Adicionalmente, una característica del aprendizaje comunitario es que se



adapta a contextos funcionales cotidianos, utilizando mecanismos coherentes con los estilos de vida que constituyen el día a día de la propia comunidad; de ello se deriva una clara implicación para el cumplimiento de los requisitos del aprendizaje significativo.

Respecto a las estrategias formativas, como señalan Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona (2013: 60), este modelo de aprendizaje “es un proceso de construcción permanente que se realiza más por la vía informal que por la formal”. Así, por ejemplo, los talleres comunitarios sobre salud, seguridad alimentaria, cambio climático, diversidad biológica o reducción del riesgo de desastres facilitan la adquisición de las competencias necesarias para un desarrollo endógeno “mediante la demostración y el trabajo con las comunidades [...] de manera que la transición a la sostenibilidad pueda ‘verse y vivirse’ en el contexto comunitario a nivel local” (Lotz-Sisitka, 2014: 11).

## 2.2. *El desarrollo endógeno: aproximación conceptual*

Afirma Rosales que “una forma concreta de promover el desarrollo es sostenerlo en la creatividad, energías y recursos de los actores sociales y habitantes del territorio local” (Rosales, 2006: 171). El suyo es un enfoque característico del denominado desarrollo endógeno, cuya piedra angular se sitúa en la capacidad emprendedora e innovadora de las comunidades como mecanismo impulsor de los procesos de transformación socioeconómica y cultural.

Se trata de un enfoque ampliamente difundido en Latinoamérica, cuyos defensores lo proclaman como un derecho universal inalienable de los pueblos y las comunidades. Tiene su piedra angular en la participación y la integración comunitaria orientada a la transformación socioeconómica y la lucha contra la pobreza (Angulo Sánchez, 2010). Dentro de la amplia horquilla en la que se sitúan las diferentes posiciones en que se concreta el concepto de desarrollo sostenible esta es una de las notas que distinguen aquellas que asumen la sostenibilidad de manera más radical.

Defender el desarrollo como un proceso endógeno significa entenderlo, prioritariamente, como un proceso de desarrollo humano integral, en el cual no solo tiene importancia la economía, sino también el despliegue de las ca-



pacidades de los miembros de la comunidad. Se considera “a la vez como causa y consecuencia de las capacidades de cada comunidad y de las personas que la integran [...] un proceso de carácter autocentrado, profundamente ligado al territorio; aunque sin olvidar las inevitables interdependencias globales” (Murga-Menoyo, 2013: 13).

Desde esta perspectiva, por su carácter endógeno, el desarrollo sostenible se vincula a los intereses y necesidades de las personas y las comunidades, a las cuales se les reconoce el derecho a decidir no solo la dirección, sino también el ritmo de su proyecto civilizatorio y disfrutar una calidad de vida de acuerdo a sus propios valores y cultura. Y se vincula el proceso a la equidad, que se erige en un eje central irrenunciable.

Esta forma de entender el desarrollo sostenible implica admitir que la sostenibilidad es resultado de procesos comunitarios, en los cuales el protagonismo corresponde a las personas, y está sujeto a límites socioculturales (comunidades implicadas) y ecológicos (del territorio). Y resulta obligado, por tanto, tener muy en cuenta –y evitar– no solo el impacto negativo que pudiera tener la sobreexplotación de los recursos, bienes naturales y sumideros, sino también la transferencia al exterior de los recursos humanos locales, o la aculturación artificialmente inducida destructora de los estilos de vida autóctonos.

Pero también implica aceptar que los criterios para la toma de decisiones en cada caso pueden responder a prioridades culturales y axiológicas distintas y, consiguientemente, variar en las diferentes comunidades, lo que contribuye a la diversidad entre los territorios, un reconocido criterio de sostenibilidad. Como advierte la Unesco (2010: 21), “vivir de manera sostenible significa encontrar formas de desarrollo que mejoren la calidad de vida de todos sin dañar el medio ambiente y sin acumular problemas para las generaciones futuras o trasladarlos a personas de otras partes del mundo”.

Se admite, sin embargo, que cuando una comunidad, o una persona, “no puede solucionar sus propios problemas es bueno que las organizaciones públicas contribuyan a enfrentar y superar las dificultades. Pero tienen que hacerlo de manera subsidiada. Es decir, solo en la medida y por el tiempo necesario” (Rosales, 2006: 169). A esta posición responde la experiencia de aprendizaje comunitario que se describe en próximos apartados.



Se presenta un estudio de caso<sup>1</sup> con población vulnerable de una zona rural (Nicaragua), durante el periodo 2015-2017. La finalidad del proyecto, aún vigente, es contribuir a la Agenda 2030 de la ONU, expresada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

### 3. CONTEXTO

Nicaragua cuenta con una población estimada de 6.327.927 habitantes (INIDE, 2016: 30), un 55 % de la cual tiene menos de 25 años (Servicio Europeo de Acción Exterior, 2015: 14). Con una economía basada en la agricultura, el 63,3 % de los hogares rurales son pobres y el 26 % extremadamente pobres; un 16 % de la población está malnutrida y un 23 % de los niños menores de 5 años muestran evidencias de desnutrición. Atendiendo al Índice de Desarrollo de los ODS, ocupa el puesto 97 de 157, con una puntuación de 63,1, que es inferior a la media tanto regional (65,8) como de los países miembros de la OCDE (77,7) (Sustainable Development Solutions Network y Fundación Bertelsmann, 2017: 262).

En el país, existen instituciones, organismos y entidades que llevan a cabo acciones para avanzar en un desarrollo endógeno que redunde en la mejora de la calidad de vida de las comunidades, según las metas que establece la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre aquellas se encuentra el colectivo de acción social La Camiñada. Está integrado por dos contrapartes que trabajan en red para el desarrollo comunitario: la Fundación Apostamos por la Vida (FUNDAVI), asociación nicaragüense que opera en diferentes zonas rurales del entorno de la ciudad de Granada (Nicaragua), y la Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) Kasak, constituida por jóvenes madrileños, que fue fundada en 2002 (Kasak, 2015) y declarada de utilidad pública en 2011 (BOE, 2011). La primera se centra en la acción sobre el terreno y la segunda en el diseño y evaluación de los proyectos.

<sup>1</sup> El estudio de caso que se incluye en este artículo fue presentado en el CITE 2017, que tuvo lugar en Murcia en noviembre de 2017, y se recoge en las correspondientes Actas.



El proyecto que se presenta en este artículo fue implementado en Agua Agria, una pequeña población rural situada en el departamento de Granada<sup>2</sup>, a las afueras de la ciudad homónima, en la ladera del volcán Mombacho. La comunidad que la habita es originaria de la región de Waslala, al norte del país, de donde fue desplazada por el ambiente bélico provocado por la contrarrevolución, a finales de los años ochenta y principios de los noventa. En 1992, la población se asentó en la zona por existir un afloramiento de agua del volcán que, a pesar de su marcado sabor agrio, era potable. En aquel tiempo eran tierras libres, pues se encontraban en la franja que colindaba con la reserva natural del volcán, cuyas fronteras no estaban aún delimitadas. Tras el asentamiento, la comunidad se constituyó en cooperativa, de manera que consiguieron fuerza legal para reclamar las tierras, cuyo usufructo les ha sido reconocido con una duración de cuarenta años.

Los datos más actualizados indican que la población de Agua Agria está formada por 23 familias, que ocupan 21 viviendas y están integradas por un total de 105 personas, el 69 % de las cuales no tienen más de 25 años. La esperanza de vida se muestra significativamente inferior a la de los países industrializados, con tan solo seis personas mayores de 50 años (De León Ortiz, 2015).

#### 4. NECESIDADES FORMATIVAS

Entre las necesidades educativas de atención prioritaria que tiene la comunidad se encuentran las vinculadas al logro del ODS n.º 2, tal como lo define la Agenda 2030: “poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible” (Naciones Unidas, 2015: 16). En este caso, la meta educativa sería, pues, facilitar la adquisición de aquellas competencias que hacen posible una alimentación saludable, entendiendo esta como aquel tipo de alimentación que ayuda a proteger a las personas de la malnutrición en todas sus formas, así como de

<sup>2</sup> La ciudad de Granada es considerada la tercera ciudad en importancia del país debido a su importancia turística. El departamento alcanza los 204.337 habitantes, de los cuales, 67.321 pertenecen a población rural (INIDE, 2016: 36).



las enfermedades no transmisibles, como son la diabetes, las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares y el cáncer (OMS, 2015).

De los logros formativos de este tipo de proyectos podría derivarse, además de una mejora en el estado nutricional de la población, indirectamente, una mejora de la salud con disminución de la tasa de mortalidad debida a enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes y enfermedades respiratorias crónicas en edades de entre 30 y 70 años. En dicho índice, estandarizado por edad, el país alcanza un 19,4 por cada 100.000 habitantes (Sustainable Development Solutions Network y Fundación Bertelsmann, 2017: 263).

Adicionalmente, y para facilitar la seguridad alimentaria, sería oportuno que la educación facilitara asimismo la adquisición de competencias para un eficaz aprovisionamiento de productos saludables; por ejemplo, impulsando la agricultura de proximidad y la autogestión de la producción obtenida (relacionado con el ODS n.º 12, producción y consumo responsable). A su vez, esta actuación podría tener repercusiones positivas en la mejora de la economía comunitaria y, en consecuencia, sobre la disminución de la pobreza (ODS n.º 1, fin de la pobreza). Y, paralelamente, dar lugar a todo un abanico de efectos positivos, a nivel local y global, sobre un buen número de ODS: disminución de contaminación por consumo de energía fósil –al reducirse el transporte– (ODS n.º 13, acción por el clima), una mejor gestión del terreno cultivable (con influencia en el ODS n.º 15, vida de ecosistemas terrestres), etc.

## 5. EL PROYECTO FORMATIVO

### 5.1. *Finalidad y objetivos*

La finalidad del proyecto formativo es contribuir a un desarrollo endógeno sostenible, fortaleciendo el tejido comunitario y empoderando a grupos vulnerables, como es el caso de las madres de familia de las comunidades. La atención se focaliza directamente en el núcleo central del ODS acordado por las Naciones Unidas con el número 2, alimentación saludable. El objetivo general es formar a las madres de familia de la comunidad para ser agentes promotoras activas de una alimentación saludable con criterios de sostenibilidad. Con ello, el programa puede contribuir a la adquisición por sus



destinatarias de las que Unesco (2014c: 12) considera competencias clave en sostenibilidad: el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisión colaborativa y el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras (sincrónica y diacrónica), aplicadas a la consecución del objetivo.

El objetivo general se desgana en objetivos específicos, centrados en la adquisición de actitudes y valores (ser, convivir), conocimientos (aprender), procedimientos y destrezas (hacer). Son los siguientes:

- Que las destinatarias del proyecto adquieran conocimientos en dos principales ámbitos temáticos: *a*) la nutrición (conceptos básicos sobre grupos de alimentos y aporte nutricional de cada uno de ellos); *b*) la producción alimentaria de temporada y proximidad.
- Que fortalezcan actitudes y valores de responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo, iniciativa y participación.
- Que sean capaces de:
  - Planificar semanalmente una saludable alimentación comunitaria (dieta equilibrada, consumo de proximidad y alimentos de temporada).
  - Cultivar eficazmente el huerto comunitario.

## 5.2. Destinatarios

La población destinataria del proyecto formativo son un total de 31 mujeres mayores de 15 años de edad, todas ellas madres de familia, lo que las hace responsables de la gestión y alimentación familiar. Al tratarse de comunidades rurales, desempeñan un rol importante en el apoyo a sus hogares y comunidades para alcanzar la seguridad alimentaria, generar ingresos y mejorar los medios de subsistencia (FAO, 2015) e, incluso, se estima que suponen el 43 % del motor agrario en países en desarrollo (FAO, 2011).

Para ser admitidas en el programa habían de aceptar los siguientes compromisos:

1. Asistir a todas las reuniones de formación, de hora y media de duración, un día a la semana.



2. Organizarse en grupos colaborativos (2 o 3 madres) para ocuparse de la alimentación escolar.
3. Organizarse en grupos colaborativos (2 o 3 madres) para gestionar y mantener un huerto comunitario para el autoconsumo.
4. Velar por la asistencia regular de los niños y niñas al colegio y al comedor (más de tres faltas consecutivas sin justificación dan lugar a la expulsión de las madres del programa).

### *5.3. Contenidos*

El programa formativo estaba articulado en ocho temas: 1. ¿Qué es la alimentación saludable? 2. ¿Qué alimentos forman parte de la alimentación saludable? Grupos de alimentos en función de su aporte nutricional. 3. ¿Cómo hacer un menú semanal equilibrado? 4. La importancia de la alimentación en la infancia. 5. Alimentos de temporada. 6. Cuidados básicos de un huerto: ¿Cómo controlar las malas hierbas y las plagas de modo respetuoso con el medio? ¿Cómo preparar un vivero? 7. Comercio de proximidad. 8. Estrategias de organización y trabajo en grupo.

### *5.4. Medios humanos y materiales*

El programa fue implementado por una trabajadora de la organización local, FUNDAVI. Se contó con el apoyo de otro trabajador de la propia organización para el transporte de personal, alimentos y ayuda al mantenimiento de las zonas comunes.

Se dispuso, asimismo, de varias instalaciones: cocina, terreno para construir un huerto comunitario y espacio multiuso de la casa comunal, que fue cedido al programa para impartir la formación y organizar el comedor infantil.

### *5.5. Metodología de formación*

Se adoptó un modelo de aprendizaje comunitario, basado en la coparticipación y en un planteamiento integral de la formación, apoyado en activi-



dades de creación de capacidad. Unesco (2017a) destaca su pertinencia en el ámbito de la educación de adultos como factor potenciador del desarrollo sostenible.

Para impartir la formación teórico-práctica se utilizó el formato de taller, con sesiones de hora y media de duración y periodicidad mensual. Se dio prioridad a los métodos activos y participativos y al trabajo en equipo. Una vez al mes se realizaba una reunión de evaluación en grupo para analizar cómo se estaba llevando a cabo el proyecto, fortalezas debilidades y puntos de mejora.

Se aplicaban los conocimientos adquiridos en las actividades cotidianas: *a)* planificar un menú semanal equilibrado, utilizando los productos cultivados en el huerto comunitario; *b)* elaborar el menú diario; *c)* atender el comedor escolar, y *d)* atender el huerto.

## 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha optado por la metodología del “estudio de caso”, considerado por los especialistas muy pertinente para llevar a cabo una investigación empírica del objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente, y sin necesidad de precisar los límites entre el fenómeno educativo que se analiza y el contexto (Martínez Carazo, 2006; Bisquerra, 2009; Álvarez y San Fabián, 2012; Yin, 2013).

La investigación ha tenido como finalidad la evaluación del proyecto formativo anteriormente descrito, con un propósito de mejora. Y como objetivos específicos, los siguientes:

- Evaluar los avances en la alimentación saludable de la comunidad escolar atribuibles al proyecto.
- Constatar la responsabilidad y compromiso activo de las destinatarias de la formación.
- Valorar la eficiencia del huerto comunitario creado en el marco del proyecto.
- Conocer la satisfacción de las participantes.



Para ello se optó por un diseño de investigación mixto, con cuatro grandes descriptores de los avances sociocomunitarios derivados del proyecto: alimentación saludable, responsabilidad y trabajo colaborativo, eficiencia en el cultivo y mantenimiento del huerto comunitario y satisfacción de las usuarias. Se utilizaron indicadores cualitativos y cuantitativos, y los correspondientes instrumentos de recogida de datos; todos ellos se presentan en la tabla 1.

TABLA 1  
*Descriptores, indicadores e instrumentos de la investigación*

<i>Descriptor</i>	<i>Alimentación saludable</i>	<i>Responsabilidad y trabajo colaborativo</i>		<i>Eficiencia en el cultivo y mantenimiento del huerto</i>		<i>Satisfacción con el proyecto</i>
<i>Indicador</i>	Cuantitativo	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo
	Presencia equilibrada en el menú escolar de los grupos nutricionales	Cumplimiento de compromisos adquiridos para participar en el proyecto  Asistencia a las reuniones de formación y al comedor	Nuevas iniciativas propuestas con criterios sostenibles  Trabajo en equipo	Cantidad de fruta y verdura solicitada para elaborar el menú semanal	Producción del huerto comunal	Opinión de las participantes
<i>Instrumento</i>	Fichas de gasto en los distintos grupos nutricionales	Fichas de asistencia	Relatorías de las reuniones de equipo  Entrevistas	Fichas de compra de fruta y verdura	Fotografías de la producción del huerto comunal	Entrevistas

Se definió como *alimentación saludable* la presencia equilibrada en el menú escolar de los diferentes grupos nutricionales: 1) *proteínas* tanto de origen animal (carne de res o pollo), como vegetal (legumbres); 2) *carbohidratos* procedentes de cereales (avena, cebada y trigo), para evitar el sobreconsumo de arroz (base de la dieta nicaragüense); 3) *vitaminas y minerales* en forma de fruta y verdura. Y se estableció como criterio: un nivel óptimo en las



peticiones de compra semanal destinada al comedor escolar, de manera que se incluyera el 100 % de las categorías; un nivel *adecuado*, entre el 66,67-80 %; *insuficiente*, el 50 %; y menos del 50 %, un nivel *deficitario*.

En cuanto a la *responsabilidad y trabajo colaborativo* y a la *eficiencia en el cultivo y mantenimiento del huerto* para atender a las necesidades del comedor escolar, en ambos casos se adoptaron dos indicadores cuantitativos y otros dos cualitativos. Finalmente, la satisfacción con el proyecto se infirió de la opinión de sus principales protagonistas: las mujeres de la comunidad que participaban en el programa.

Los datos fueron recogidos mediante una pluralidad de instrumentos: fichas de asistencia, tanto de las madres a las reuniones de formación, como de los niños y niñas al comedor; fichas de gastos: compras de suministros para el menú semanal; relatorías mensuales de las reuniones de evaluación (autoevaluación grupal); vídeo-entrevistas de las mujeres participantes, fotografías del huerto comunitario.

La investigación abarca un periodo de dos años de vida del proyecto formativo; desde sus inicios, en julio de 2015, hasta julio de 2017.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. *Objetivo 1: Formar a las madres para contribuir al acceso de la comunidad a una alimentación saludable*

En la tabla 2 se puede observar que en general se da un nivel adecuado-óptimo de incorporación de los grupos nutricionales a la dieta. En cuanto a la fuente de proteínas, el programa ha alcanzado un nivel óptimo en todos los periodos; mientras que respecto a la fuente de carbohidratos se ha producido una mayor fluctuación en los periodos de 2015 y 2016, aunque se puede observar una tendencia al alza en el periodo de 2017.



TABLA 2  
Número de peticiones mensuales de productos para elaborar el menú

	2015		2016		2017	
	Carne	Cereales	Carne	Cereales	Carne	Cereales
Febrero			1 (33,33 %)*	1 (33,33 %)*	4 (100 %)	4 (100 %)
Marzo			4 (100 %)	4 (100 %)	4 (100 %)	2 (50 %)
Abril			3 (75 %)	3 (75 %)	3 (75 %)	3 (75 %)
Mayo			5 (100 %)**	3 (60 %)**	4 (100 %)	4 (100 %)
Junio			4 (100 %)	3 (75 %)	4 (100 %)	4 (100 %)
Julio	4 (100 %)	1 (25 %)	4 (100 %)	3 (75 %)	4 (100 %)	2 (50 %)
Agosto	4 (100 %)	3 (75 %)	5 (100 %)	4 (80 %)		
Septiembre	4 (80 %) **	0	4 (100 %)	3 (75 %)		
Octubre	n.d.	n.d.	4 (100 %)	4 (100 %)		
Noviembre	n.d.	n.d.	5 (100 %)	4 (80 %)		
Diciembre	n.d.	n.d.	3 (100 %)	2 (66,67 %)		
MODA	100 %	N/A	100 %	75 %	100 %	100 %
MEDIA	93,33 %	33,33 %	91,67 %	74,55 %	95,83 %	79,17 %

\* Febrero de 2016 tuvo 3 semanas útiles al proyecto

\*\* Los meses de septiembre de 2015 y agosto de 2016 tuvieron 5 semanas

A esto se le debe añadir, por un lado, la producción de frijoles en el huerto como fuente de proteínas de origen vegetal, y, por otro, la petición de frutas y verduras, para completar la incorporación de vitaminas y minerales, que se ha producido a un nivel óptimo todos los meses. Ambos supuestos están recogidos en profundidad en el análisis del objetivo 3.

## 7.2. Objetivo 2: Desarrollar valores de responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo e iniciativa

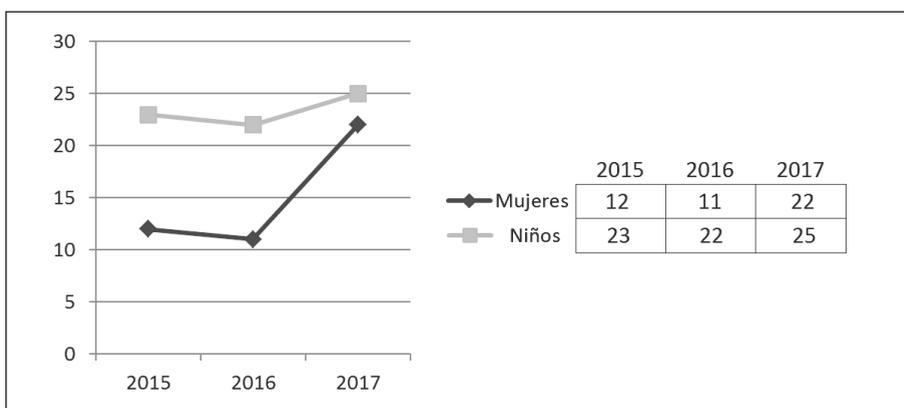
Los resultados de los logros en este objetivo se extraen de las fichas de asistencia a las reuniones de formación, de las relatorías de las reuniones de



evaluación mensuales y de las entrevistas realizadas a las participantes en el programa.

Como se puede observar en la figura 1, entre el año 2016 y 2017 el número de madres participantes en el programa llega casi a duplicarse, mientras el número de niños permanece estable; un incremento que bien puede atribuirse al crecimiento de la aceptación del programa.

FIGURA 1  
*Evolución de asistencia de mujeres y niños al programa*



Se constata, igualmente, que no se ha producido ninguna expulsión por incumplimiento de los compromisos adquiridos para participar en el programa. Cada una de las correspondientes tareas ha sido efectuada en grupos colaborativos, de 2 o 3 mujeres, organizados por ellas mismas. En las reuniones de evaluación las mujeres pudieron expresar sus dificultades para autoorganizarse y ellas mismas han propuesto soluciones de mejora; por ejemplo, en caso de no poder asistir, se encargaron de encontrar suplente. Por todo ello cabe afirmar que han afianzado su responsabilidad durante la participación en el proyecto.

Además, las mujeres organizadas se sienten satisfechas de trabajar juntas. Así lo atestiguan, por ejemplo, las palabras de D.: “el proyecto que más me gusta es el que tenemos para trabajar organizadas en el comedor infantil”, y, en concreto, “trabajar en el huerto unidas, con las compañeras que están



organizadas”. La misma D. percibe que ha mejorado su participación, expresándolo con las siguientes palabras: “al principio estaba muy nerviosa y sudaba mucho... Ahora no, hablo”. Cabe inferir que han afianzado sus vínculos recíprocos y su compromiso con un objetivo común, que es un bien para la comunidad.

Por último, también se constata una mayor iniciativa en las mujeres; en el último año hicieron dos proposiciones en firme: la extensión del proyecto de formación a una comunidad vecina y la creación de un huerto para el cultivo de plantas medicinales.

### 7.3. Objetivo 3: Cultivo y mantenimiento del huerto comunitario

En la tabla 3 se observa el gasto por la compra de frutas y verduras destinadas a la alimentación. Como se puede observar, va disminuyendo a medida que el huerto se consolida, afirmación especialmente patente al comparar el mes de julio, único en el que coinciden tres registros anuales consecutivos.

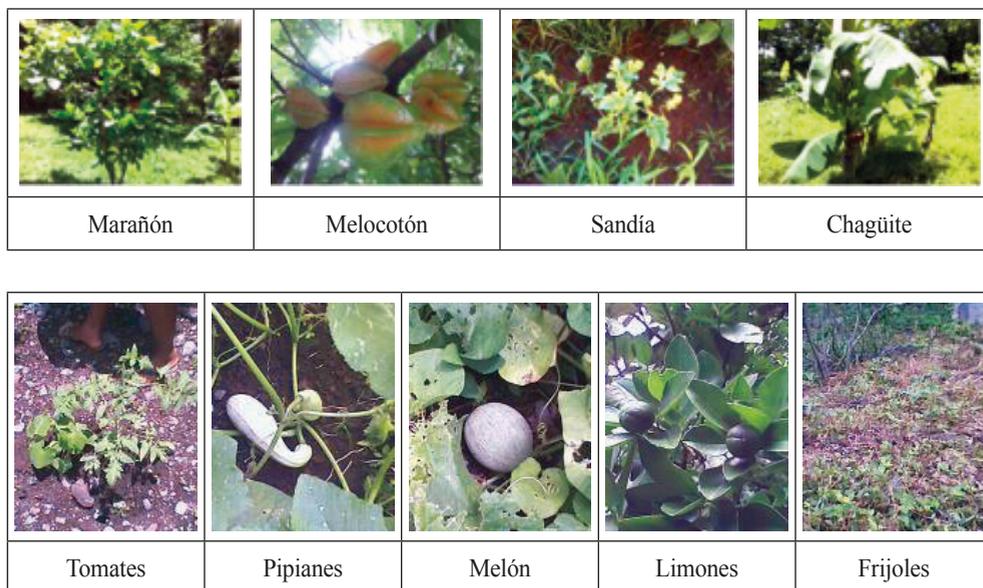
TABLA 3  
Gastos en frutas y verduras en el mercado (en moneda local: córdobas – C\$)

AÑO	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
2015						-3239	-2756	-3239	n.d.	n.d.	n.d.
2016	-2219,5	-3781	-2147	-2701	-2359	-2184	-2592	-2497	-2649	-2189	-1349
2017	-2062	-2131	-2148	-2684	-1834	-1959					

Los alimentos producidos en el huerto son: legumbres (frijoles); hortalizas como tomates y pipianes (hortaliza de la familia de los calabacines); frutos secos, como el marañón (en España conocido como anacardo); frutas como limones, melocotón (llamada fruta estrella en España) o chagüite (árbol productor del plátano), y frutas de temporada, como melones y sandías (figura 2).



FIGURA 2  
Alimentos producidos en el huerto comunitario



Fuente: Equipo de trabajo FUNDAVI (Agua Agria, septiembre de 2017).

A ello hay que sumar el control natural de las malas hierbas del huerto, así como la creación de un vivero, iniciativa esta última aún en desarrollo, pues, aunque está a disposición comunitaria, es el equipo del proyecto quien la gestiona.

## 8. CONCLUSIONES

Los resultados avalan la utilidad del programa para los objetivos previstos. Las mujeres participantes han adquirido las competencias para diseñar un menú equilibrado, y con ello han mejorado la alimentación comunitaria en el sentido que requiere el ODS número 2 (seguridad alimentaria y mejora de la nutrición). Además, han mostrado sus competencias en sostenibilidad, en terminología de la Unesco (2014c), al relacionar entre sí las propiedades de



los productos alimentarios y concebir la planificación del menú como un todo integrado (reflexión sistémica).

Así mismo, han ejercitado el análisis crítico y la responsabilidad sincrónica y diacrónica, al seleccionar alimentos procedentes del huerto comunitario que, entre otros efectos beneficiosos, fomentan la soberanía alimentaria, además de contribuir a los ODS n.º 1 (fin de la pobreza), n.º 2 (hambre cero) y n.º 3 (salud y bienestar). A la vez que evitan los efectos nocivos derivados del transporte de mercancías mediante energías fósiles, por lo que se contribuye simultáneamente a los ODS n.º 13 (acción por el clima) y n.º 12 (producción y consumo responsables). Así, como destacan Behrens *et al.* (2017), la elección de una dieta saludable lleva aparejadas consecuencias positivas tanto para la salud como para el medioambiente.

Pero, además, con el programa ha aumentado la participación de las mujeres en el desarrollo comunitario (ODS n.º 5: igualdad de género) en la medida en que se han visto afianzadas sus capacidades organizativas, de trabajo en grupo y, en definitiva, su competencia para la toma de decisiones colaborativa (Unesco, 2014c). Adicionalmente, las propias mujeres han tomado conciencia de los beneficios para sus hijos de una alimentación saludable y la importancia de su asistencia a la escuela, condición de posibilidad de una educación de calidad (ODS n.º 4). Queda patente en sus propias palabras y en el hecho de que hayan propuesto (toma de decisiones colaborativa) la ampliación del programa a una comunidad cercana en situación de pobreza.

Del resultado del programa formativo cabe afirmar que se han fortalecido los lazos comunitarios y que la comunidad implicada ha avanzado en la senda del desarrollo endógeno orientado a la sostenibilidad. Y también ha permitido ejercitar, por cuanto ha motivado la difusión de la experiencia a otras comunidades, un sentimiento de empatía hacia “el otro” que está en la base de la ciudadanía planetaria (Murga y Novo, 2017: 63).

En definitiva, este caso es una muestra de que el aprendizaje comunitario facilita las posibilidades de la educación en el logro de objetivos imprescindibles para el desarrollo sostenible:

Responsabilizar y comprometer a las comunidades locales en los procesos de cambio y de transformación social [...] ampliando sus capacidades de iniciativa y de crítica sin que –por principio– se renuncie a las ventajas que ofrezca



el conocimiento científico y la innovación tecnológica en la promoción de un desarrollo cada vez más autónomo y sustentable (Caride, 2017: 262).

## AGRADECIMIENTOS

Al equipo de trabajo de FUNDAVI y a la ONGD Kasak.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- ANGULO SÁNCHEZ, N. (2010). Pobreza, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2). Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia
- BEHRENS, P.; KIEFTE-DE-JONG, J.; BOSKER, T.; RODRIGUES, J.; de KONING, A. y TUKKER, A. (2017). Evaluating the environmental impacts of dietary recommendations. *PNAS*, 114(51), doi: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1711889114>
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOE (2011). Orden INT/1709/2011, de 2 de junio, por la que se declaran de utilidad pública diversas asociaciones. Ministerio del Interior.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. TERI*, 29(1), 245-272. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- CIEZA GARCÍA, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- DE LEÓN ORTIZ, J. (2015). *La cooperación al desarrollo a través de la ONGD Kasak en Nicaragua* (trabajo de fin de carrera para Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- DELIBES, M. y DELIBES DE CASTRO, M. (2005). *La Tierra herida. ¿Qué mundo heredarán nuestros hijos?* Barcelona: Destino.



- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; PERIS CANCIO, J.A. y ESCÁMEZ MARSILLA, J. I. (2017). Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad. *Perfiles Educativos*, 39(156), 174-190.
- FAO (2011). *The Role of Women in Agriculture*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/013/am307e/am307e00.pdf>.
- FAO (2015). El estado mundial de la Agricultura y la Alimentación. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado de <http://www.fao.org/publications/sofa/2015/es/>.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES A. (2017). Educación para la Sostenibilidad y Educación en Derechos Humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 79-100. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- INIDE INSTITUTO NACIONAL DE INFORMACIÓN AL DESARROLLO (2016). Anuario Estadístico 2015. Recuperado de <http://www.inide.gob.ni/Anuarios/Anuario%20Estadistico%202015.pdf> (Consulta 20 de septiembre de 2017).
- KASAK (2015). ONG Kasak. Recuperado de <http://www.ongkasak.com/> (Consulta 19 de julio de 2017).
- LOTZ-SISITKA, H. (2014). Conferencia Mundial de la Unesco sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Informe de la conferencia elaborado por la Relatora General. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf> (Consulta 14 de enero de 2018).
- MARTÍNEZ CARAZO, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, D. (2018). La dimensión cultural del desarrollo: su concepción en el trabajo comunitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(1), 175-185.
- MATA-BENITO, P.; BALLESTEROS-VELÁZQUEZ, B. y PADILLA-CARMONA, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 49-68.
- MAX-NEEF, M. y otros (1994). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Barcelona: Icaria.



- MAX-NEEF, M. y SMITH, P. B. (2014). *La economía desenmascarada. Del poder y la codicia a la compasión y el bien común*. Barcelona: Icaria.
- MURGA-MENOYO, M. A. (2013). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid: Mac Graw Hill.
- MURGA-MENOYO, M.A. y NOVO, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- NOGUCHI, F.; GUEVARA, J. R. y YOROZ, R. (2015). *Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable development*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OMS (2015). *Alimentación sana*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>.
- ONU (2002). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. A/RES/57/254. Recuperado de <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- PETRIZZO, M. A.; OCHOA, A. y ALDANA, E. (2006). El Desarrollo Endógeno y la necesidad de generar procesos de aprendizaje comunitario. En A. Ochoa Arias (Ed.), *Aprendiendo en torno al desarrollo endógeno* (pp. 121-140). Universidad de los Andes.
- ROBERTSON, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En VV. AA., *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- ROMINA, R.; ARJEN E. J. y WALS, P. J. (Eds.) (2014). Social learning towards sustainability: Problematic, perspectives and promise. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, 6. doi: <https://doi.org/10.1016/j.njas.2014.04.001>
- ROSALES, M. (2006). El desarrollo visto desde el Sur. Comunidades y Municipios de América Latina. En M. A. Murga-Menoyo, *Desarrollo Local y*

- Agenda 21. Una visión social y educativa* (pp. 165-188). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- SEN, A. (1998). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- SERVICIO EUROPEO DE ACCIÓN EXTERIOR (2015). *Documento de estrategia nacional y programa 2014-2020 Nicaragua*. Recuperado de [https://eeas.europa.eu/delegations/nicaragua/13605/documento-de-estrategia-nacional-y-programa-2014-2020-nicaragua\\_es](https://eeas.europa.eu/delegations/nicaragua/13605/documento-de-estrategia-nacional-y-programa-2014-2020-nicaragua_es).
- SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK y FUNDACIÓN BERTELSMANN (2017). *SDG Index and Dashboards Report 2017*. Nueva York: Pica Publishing.
- UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF).
- UNESCO (2010). La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible: Una herramienta para examinar las políticas y la práctica. *La Educación para el Desarrollo Sostenible en acción Instrumentos de aprendizaje y formación*, 2. París (Francia): Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/UNP/DESD). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898s.pdf>.
- UNESCO (2014a). La comunidad importa: Desarrollar el potencial de aprendizaje de hombres y mujeres jóvenes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002265/226570S.pdf>.
- UNESCO (2014b). Okayama Commitment 2014 Promoting ESD beyond DESD through Community-Based Learning. UIL/2014/PI/H/8 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231286e.pdf>.
- UNESCO (2014c). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>.
- UNESCO (2017a). El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible. NOTAS SOBRE POLÍTICA, n. ° 8. Unesco Institute for Lifelong Learning (UIL). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247569S.pdf>.



- UNESCO (2017b). *Education for Sustainable development goals. Learning Objectives*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>.
- VÁZQUEZ BARQUERO, A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, 11, 183-210.
- WALLS, A. E. J. (2009). *Social Learning. Towards a sustainable world*. Netherlands: Wageningen Academic Publishers. <http://edepot.wur.nl/141070>
- WESTOBY, P. y SHEVELLAR, L. (2016) *Learning and Mobilising for Community Development: A Radical Tradition of Community-Based Education and Training*. Londres /Nueva York: Routledge.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987). *Our Common Future*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- YIN, R. K. (2013). Case Study Research: design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, 5. Los Ángeles: Sage Publications.
- ZAMORA, J. A. (2017). El “valor” de educar: una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En *La educación ante los retos de la nueva ciudadanía*. Congreso Internacional de Teoría de la Educación, CITE 2017, 21-23 de noviembre, Universidad de Murcia, Libro de ponencias (pp. 15-33).

# FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL

## TRAINING FOR CITIZENSHIP AND CHILD PARTICIPATION

---

---

*Luis Manuel Pérez Galván<sup>a\*</sup> y Azucena Ochoa Cervantes<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 15 de enero de 2018, 10 de marzo de 2018

*Resumen:* La propuesta de inclusión de la educación ciudadana en los currículos escolares representa una mayor conciencia respecto de la importancia que tiene la formación para la participación y la convivencia en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Por ello, educar para la ciudadanía refiere a la enseñanza de la participación de los estudiantes en asuntos que les son de su interés y de su competencia. Partiendo de lo antes expuesto, se realizó un estudio descriptivo con el objetivo de analizar las ideas que tienen estudiantes acerca de las problemáticas escolares que les preocupan y cómo visualizan su posible participación para resolverlas. Se aplicó un cuestionario diseñado ex profeso a 400 estudiantes de tres grados de nivel de secundaria de Querétaro (México). Los resultados indican que las problemáticas a las que son sensibles los estudiantes se refieren a aspectos individuales más que colectivos y la mirada que tienen acerca de la resolución es supeditada a la intervención de un adulto, es decir, heterónoma. Estas respuestas se contraponen a la educación para la ciudadanía propuesta desde el currículo formal, lo que abre una interrogante con respecto de las prácticas de formación ciudadana que se llevan a cabo en estas escuelas.

*Palabras clave:* educación ciudadana, participación, educación secundaria.

<sup>a</sup> Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

\* Correspondencia: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Facultad de Psicología. Cerro de las Campanas, Querétaro. 76010 México.

E-mail: luis.manuel.perez@uaq.mx



*Abstract:* The proposal to include citizenship education in the curriculum represents a major awareness about the importance of participation and communal living education in children and teenagers. Therefore, citizenship education in schools refers to teaching to students the significance of their participation on matters that relate to them. Based on this previous information, a descriptive study was made to analyze the student's ideas about the daily problems they face in school and how can they involve in order to solving them. To achieve this, a deliberately designed questionnaire was applied to 400 junior high students of all grades in Queretaro City (Mexico). The results showed that students are more empathetic to individual problems instead of collective ones and the approach they have about the resolution is subject to an adult's intervention, thus, heteronomous. This results contrast with the citizenship education proposed in the formal curriculum, therefore, the questioning regarding the citizenship education practices given in these schools is open.

*Keywords:* education for citizenship, participation, secondary education.

## 1. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Educación para la convivencia en las escuelas obliga a buscar alternativas de acción que nos permitan, desde la investigación, dar respuesta a los diversos retos que se viven hoy en las escuelas. La convivencia en la escuela se define como las relaciones interpersonales que se dan en la institución y posee dos dimensiones: una individual y otra institucional; es decir que las formas en cómo nos relacionamos en el contexto escolar no solo están determinadas por las características individuales de los miembros de la comunidad, sino que estas relaciones se ven condicionadas por las prácticas y políticas que se establezcan en una institución (Ochoa y Diez-Martínez, 2012).

En este sentido, cada escuela irá “enseñando” una forma particular de convivir a partir de la puesta en marcha de esas prácticas y políticas en relación con este tema. En el presente trabajo nos centraremos en un aspecto de las prácticas: la metodología de enseñanza, y en un aspecto de las políticas: el impulso a la participación de los miembros de la comunidad.

Hablar de participación es hablar de ciudadanía; en coincidencia con Toro, ser ciudadano es “poder ser actor social” (2011: 24), y en este sentido la ciudadanía no es una condición que se adquiere, es una condición que se construye en la medida en que se aprenda a participar, pues consideramos la participación el derecho que posibilita el reconocimiento, la exigencia y la defensa de los demás derechos.



Corona y Morfín (2001) afirman que hablar de participación de las niñas y los niños implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos. En este sentido, México ha firmado diversos documentos internacionales que obligan a su cumplimiento. Tal es el caso de la Convención de los Derechos del Niño. Este documento marcó un paso muy importante en la conceptualización de la niñez y de sus derechos, definiendo a los niños y las niñas como personas que no han alcanzado la mayoría de edad, pero que son considerados legalmente como ciudadanos y, por lo tanto, con posibilidad de participar en el espacio público y privado en los que estén insertos (Van Dijk, Menéndez y Gómez, 2006).

Para que la participación infantil sea una realidad se debe promover el papel activo de las niñas y los niños en un ambiente de respeto y confianza. Por esto, hablar de participación es hablar de convivencia.

Las investigaciones con respecto al tema de la participación infantil en nuestro país son escasas; las experiencias reportadas, en su mayoría, hacen referencia al ámbito comunitario. Destacamos, en el ámbito escolar, las de Fierro y Fortul (2011), Zanabria *et al.* (2007), Ochoa *et al.* (2015) y Hernández (2014) y Martínez (2014), que constituyen valiosos aportes para este campo. Específicamente, Ochoa (2015) realizó un estudio exploratorio descriptivo para indagar las ideas sobre participación que tienen los niños, niñas y adolescentes (NNA), y entre los resultados relevantes se puede mencionar que la idea que muestran los NNA es reducida, ya que esta se limita a la emisión de una opinión; asimismo se destaca la escuela como el ámbito de participación que mayormente reconocen.

En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía, puesto que la participación posiciona a las niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con capacidad para expresar opiniones y decidir sobre asuntos que sean de su interés (Van Dijk *et al.*, 2006), a decir de Zambrano (2001), en virtud de que a los actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar y los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y en grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas, que son fundamentales en todo proceso de transformación social.



Trilla y Novella (2011) definen la partición infantil como un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, señalando además tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, porque sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce, y, por último, porque constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía.

Sin embargo, la experiencia cotidiana que se vive en la escuela dista mucho de promover actividades académicas o institucionales que desarrollen la participación de la comunidad educativa en general y del alumnado en particular, pues las actividades cotidianas son planeadas, dirigidas y evaluadas por los adultos, quienes son los protagonistas, dejando a los alumnos el rol de espectadores.

En este sentido, Santos (2003) menciona que es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de la escuela, y al respecto señala que los estudiantes aprenden “a seguir las iniciativas, a delegar en el profesor la responsabilidad de la dinámica del aula. Ellos asumen la pasividad. Incluso dirán del profesor que es el responsable de su falta de disciplina, ya que no sabe imponerse” (pp. 114-115).

Más aún, Rosano (2013) nos alerta al respecto de las “trampas” en las que se puede caer al promover la participación en la escuela:

- Las actividades de conducción del aprendizaje, como exponer en clase o la ejecución de actividades deportivas o de celebraciones, dependen del permiso de los adultos.
- La edad, la disposición para intervenir o colaborar en clase y la habilidad para expresarse, así como el rendimiento y la velocidad para realizar las tareas, son circunstancias utilizadas tanto por maestras y maestros como por el propio alumnado para coartar el derecho a participar.
- La voz del alumnado no es homogénea, no es una sola voz complementaria y dependiente de la del profesorado, y una voz “disidente” no está bien vista.

Uno de los primeros autores que aborda la participación de los niños, las niñas y los adolescentes es Roger Hart (1993), quien retoma la metáfora de



una escalera para hacer una propuesta de análisis con el objetivo de reflexionar sobre los alcances de la participación de los niños en los proyectos comunitarios. En una escalera de ocho peldaños, el autor denomina a los tres iniciales *No participación*; a partir del cuarto y hasta el octavo se iniciaría la participación propiamente dicha, y los denomina *Participación genuina*. Para llegar a esta participación, el autor sugiere que los niños y las niñas deben estar informados, ser escuchados, ser consultados, dialogar decisiones, alcanzar consensos, compartir decisiones; es decir, asumir responsabilidades.

Para hacer efectiva la participación infantil, es necesario que la escuela, como un contexto de desarrollo y como ámbito de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la participación infantil (PI) coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados reflexionen sobre la estructura y el funcionamiento de la institución, así como sobre el propio concepto de infancia y de participación, pues si bien instituciones como Unicef reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI, lamentablemente en las escuelas se observan escasas formas y mecanismos de participación, incluso autores como Cerda *et al.* (2004) afirman que existen acotadas actividades pedagógicas en las que los profesores “hacen participar” a las y a los estudiantes. Si bien se puede afirmar que los docentes promueven la participación infantil, habría que cuestionarse si este es el tipo de participación que se requiere para formar a ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad y está sometida a evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerda *et al.* (2004: 125) convierte el acto de participar en “una obligación impuesta por quien detenta el poder”.

## 2. METODOLOGÍA

Se diseñó un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo general de analizar las ideas que los niños, niñas y adolescentes tienen con respecto de la forma en que dicen participar en la escuela.



### 2.1. Población

La población se conformó por 400 estudiantes con edades entre 13 y 16 años de los tres grados de nivel de secundaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro.

### 2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario de 36 ítems, el cual estaba organizado en tres apartados: el primer apartado contiene datos generales de los alumnos, el segundo apartado cuatro situaciones con problemáticas de la vida diaria que afectan a los niños y a las niñas dentro de la escuela; además de dar su opinión se les pidió que escribieran qué harían ellos en tal situación. El tercer apartado, compuesto por 26 preguntas abiertas y seis cerradas dicotómicas de sí o no, indaga sobre los siguientes temas: temáticas de interés, acceso a la información, libertad de expresión, la participación infantil como derecho de los niños y las niñas en lo referido tanto a su ejercicio como a su concepción, espacios y lugares en que pueden participar, y la participación infantil en el contexto escolar y comunitario, tanto en las oportunidades como en las formas de hacerlo.

### 2.3. Procedimiento

El instrumento fue aplicado directamente por los investigadores. Los estudiantes respondieron de manera individual dentro de sus aulas. El tiempo para contestar fue de aproximadamente 45 minutos. Las respuestas se transcribieron de forma íntegra y se categorizaron de acuerdo con la semejanza conceptual para cada tipo de respuesta; posteriormente se contabilizaron para obtener frecuencias, las cuales se convirtieron en porcentajes.



### 3. RESULTADOS

Debido a que las preguntas del cuestionario eran abiertas, se establecieron tipos de respuesta a partir de las producciones escritas de los estudiantes, que se agruparon por semejanza conceptual. Es pertinente aclarar que la información contenida en las respuestas podía ubicarse en más de una tipología, por lo que el porcentaje presentado para cada categoría no representa a la población, sino a la frecuencia de menciones de dicha temática. Después de establecer los tipos de respuesta se contabilizaron para obtener frecuencias, las cuales se convirtieron en porcentaje para observar las tendencias. Los resultados se organizaron en tablas, las cuales muestran los porcentajes de respuestas: se presentan 4 de las 36 del cuestionario de participación infantil.

TABLA 1  
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “Escribe una situación que te preocupe de tu escuela”

<i>Respuestas</i>	<i>Porcentajes</i>
Trato entre alumnos	28 %
Instalaciones escolares	19 %
Limpieza	12 %
No sé / No contestó	9 %
Situaciones de riesgo (inseguridad, drogadicción, delincuencia)	8 %
Actitud de los docentes	5 %
No hay ninguno	5 %
Contaminación	4 %
Calificaciones / Reprobar	4 %
Otras	4 %
Asistencias	1 %
Todo	1 %
Total	100 %

Como se puede observar en esta tabla, los alumnos expresan en primer lugar el *trato entre estudiantes* (28 %) como una de las problemáticas principales en su escuela, seguida por la respuesta de *instalaciones escolares*



(19 %). Las respuestas permiten ver que las temáticas que les preocupan a los alumnos son situaciones regidas por la inmediatez y la cercanía del espacio escolar, es decir, por la relación que permea en el día a día, como lo es el trato entre los alumnos, la categoría en donde se encuentran temáticas como el clima escolar y la convivencia del alumnado; asimismo, el espacio físico donde los estudiantes conviven también es una de las preocupaciones principales.

La tabla 1 es el punto de partida para comenzar con el análisis de la forma en que los alumnos participan en su escuela al tratar de resolver problemáticas que impliquen su intervención. Así, para saber cuál sería el modo en que los alumnos intervendrían para resolver la problemática se les preguntó lo siguiente:

TABLA 2  
*Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Cómo la resolverías?”*

<i>Respuestas</i>	<i>Porcentajes</i>
Dando aviso a una autoridad	20 %
No sé / No Contestó	17 %
Hablando / Opinando	15 %
Otras	8 %
Limpiando	6 %
Poniéndonos de acuerdo (alumnos)	6 %
Sancionando	6 %
Mejorando actitudes / Dejar de hacerlo	6 %
Ayudando	5 %
Arreglando / Haciendo	3 %
Participando	2 %
Cambiar la escuela	2 %
De ninguna manera	1 %
Poniendo carteles	1 %
Estudiando	1 %
Medidas de seguridad	1 %
Total	100 %

Al revisar esta tabla se puede observar que los alumnos eligieron como primera categoría *Dar aviso a una autoridad* (20 %) para resolver la problemática.



tica institucional. Lo anterior refleja un tipo de participación limitada, al estar sujeta a la acción de los adultos. A partir de lo anterior es por lo que se señala, tal y como lo propone Santos (2003), que en las escuelas la participación del alumnado es mayormente pasiva, ya que se delega en el profesor la dinámica del aula, y por consiguiente de todas las demás actividades que impliquen la acción directa de los estudiantes. Además de lo anterior, el análisis de la tabla 2 permite destacar el hecho de que los estudiantes no se visualizan como actores o agentes que puedan influir en las decisiones de la vida cotidiana escolar, ya que la categoría *No sé / No contestó* aparece en segundo lugar, con un 17 %, situación que permite inferir que además de esperar la intervención de un agente externo (adultos) para resolver una situación problemática los alumnos ni siquiera imaginan una posible solución para las situaciones conflictivas, lo que los deja en un estado de pasividad absoluta y a expensas de la decisión de una autoridad, llegando a tener una participación simple y limitada (Trilla y Novella, 2011), ya que solamente acompañan los procesos como espectadores.

Para evidenciar lo señalado, se presentan los resultados de una situación problemática consistente en que unos estudiantes de un grado mayor siempre ocupaban las canchas de juego y no permitían jugar a los más chicos. Para saber qué pensaban los menores de esa situación se les preguntó lo siguiente:

TABLA 3  
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta  
a) ¿Tú qué crees que hicieron los más chicos?

<i>Respuestas</i>	<i>Porcentajes</i>
Avisar a alguna autoridad	38 %
Nada	17 %
Negociar	14 %
Sentimiento o emoción negativa	9 %
Jugaron en otro lado	7 %
Violencia (reacciones)	7 %
Irse	5 %
Reconocimiento al derecho del espacio (es de todos)	2 %
No sé	1 %
Total	100 %



En esta tabla se puede observar que los alumnos se decantan por dar aviso a una autoridad (38 %), seguida por un *Nada* (17 %). Nuevamente destaca el hecho de solicitar la intervención de una autoridad para poder resolver el conflicto. Asimismo, resulta necesario subrayar que la segunda de las categorías expresadas sea la de considerar que los estudiantes del ejemplo no pueden hacer nada ante esa problemática. Lo anterior permite pensar en el hecho de que los alumnos necesitan de la aprobación de los maestros para participar en alguna actividad, además de que esperan que sean los adultos quienes se encarguen de resolver las situaciones conflictivas en la escuela. Esto puede dar una dimensión de lo que ocurre en las escuelas en cuanto a la participación infantil, ya que como señala Hart (1993) la participación es el proceso por medio del cual se comparten decisiones que afectan a la vida propia y a la de la comunidad en la que se vive, lo que en la mayoría de las instituciones no ocurre, puesto que los alumnos están acostumbrados a ser sujetos pasivos, dependientes de las instrucciones de los docentes. Es por ello que, desde este punto de vista, la participación de los NNA queda en un aspecto de otorgamiento de encomiendas, supeditado a lo que los adultos o mayores concedan a los niños.

Además de lo señalado, resulta conveniente puntualizar que esta forma de resolver los conflictos por parte de los estudiantes se encuentra permeada por una cultura del centro escolar en la que el conflicto es percibido como “situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción” (Coronado, 2008, en Ochoa y Salinas de la Vega, 2016: 180), lo que implica que el conflicto no es afrontado de manera positiva por los alumnos ni es utilizado por los docentes como una estrategia de enseñanza que ponga en ejercicio las habilidades y estrategias para construir relaciones interpersonales satisfactorias (Ochoa y Salinas de la Vega, 2016), pero sí generan que el alumnado sea un espectador dentro del proceso de resolución de las situaciones conflictivas, ya que son los adultos los encargados de resolverlas.

Para corroborar lo anterior, se les preguntó a los alumnos si sus maestros los invitan a participar, y los estudiantes afirman que siempre (30 %), muchas veces (30 %) y pocas veces (24 %), por lo que se les preguntó de qué forma los han invitado a participar:



TABLA 4  
 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “¿De qué forma participas?”

Respuestas	Porcentajes
Cuando me lo piden / Me dan la palabra	31 %
Actividades escolares	21 %
Dando mi opinión	16 %
Otras (democráticamente, sí, en muchas)	12 %
No contestó	8 %
No me invitan	4 %
Cuando levanto la mano	3 %
No sé	1 %
Actividades culturales	1 %
Actividades deportivas	1 %
Ayudando	1 %
Votando	1 %
Total	100 %

Al analizar esta tabla se observa que el mayor número de respuestas corresponde a *Cuando me lo piden* o *Me dan la palabra* (31 %), seguido de *Actividades escolares* (21 %). Con ambas categorías expresadas aquí se puede confirmar lo señalado en las tablas 2 y 3 en cuanto a la forma en que a los alumnos se les “permite” participar; el acto participativo se convierte en una representación acotada a los roles que a cada actor educativo (docentes, alumnos, directivos y administrativos) le toca ejecutar, está determinado por las formas, costumbres y cultura del centro escolar correspondiente, lo que restringe la posibilidad de que el alumno pueda tener una participación mucho más inclusiva.

Este tipo de prácticas tradicionales en el ámbito escolar ocurren debido a que, en los proyectos educativos de los centros escolares, la participación no es un elemento planificado ni intencionado. Sumado a lo anterior, los docentes desconocen el potencial que representa empoderar a los NNA (Sauri, 2002), temiendo inclusive que el ímpetu de la juventud les rebase en las actividades escolares y no sean capaces de “controlarlos”.



Las prácticas tradicionales llevadas a cabo en la escuela son un reflejo de las contradicciones que ocurren dentro de la democracia escolar, siendo este modelo tradicional hegemónico una de las formas ocultas de las prácticas antidemocráticas en las instituciones educativas.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados de la presente investigación se puede observar que las formas en que los alumnos perciben su participación en la escuela son limitadas y están acotadas por las instrucciones que los docentes les indican. Lo anterior permite señalar que la participación del alumnado está supeditada a los procesos de enseñanza y las configuraciones didácticas de los docentes, las cuales resultan cargadas de fundamentaciones obligatorias, haciendo participar a los estudiantes en actividades previamente establecidas, convirtiéndose en un acto obligatorio regulado y evaluado por el profesor. Esta forma de participar de los alumnos entraña, al mismo tiempo, una forma de simular los actos, cayendo en “trampas” que los adultos preparan en el momento en que promueven la participación, por ejemplo:

- En la exposición de clases, las actividades deportivas o las celebraciones de carácter cultural o cívico.
- Homogeneizando la voz de los estudiantes, considerándola un complemento que depende del permiso otorgado por el docente.

Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por una serie de actividades y situaciones que limitan la libre participación del alumnado. Los alumnos participan en el momento en que los docentes lo requieren, siguiendo los lineamientos de la clase y procurando dar la respuesta correcta (Santos, 2003). Esta forma de permitir la participación del alumnado en la escuela es el resultado de concebir la institución educativa fundamentalmente pensada y organizada por los adultos, siendo un reflejo de nuestra propia sociedad.

Es por lo anterior que, para que la participación de NNA sea considerada como genuina, se necesita llevar a cabo acciones pedagógicas que permitan



su aprendizaje de manera gradual, comenzando con una participación dirigida hasta llegar a una participación compleja y autónoma que desarrolle un sentido de responsabilidad y de pertenencia a la comunidad por parte del alumnado, lo cual permitirá que los estudiantes se conciben como ciudadanos activos que puedan llevar a cabo acciones que tengan injerencia en los asuntos públicos comunitarios, resolviendo por sí mismos las problemáticas cercanas a su contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

- CERDA, A., EGAÑA, M., MAGENDZO, A., SANTA CRUZ, E. y VARAS, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM/PIIE.
- CORONA, Y. y MORFÍN, M. (2001). *Diálogo de Saberes sobre participación infantil*. México, D.F: UAM - Xochimilco - COMEXANI - UNICEF - Ayuda en Acción, 19.
- FIERRO, C. y FORTOUL, M. (2011). *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Bogotá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- HERNÁNDEZ, M. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro*. (tesis de maestría). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- MARTÍN, X. (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela, en J. Puig (Coord.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori, Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ, C. (2014). *Miradas para la participación de Niñas, Niños y Adolescentes en el contexto escolar de México*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Querétaro: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.



- OCHOA, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 6, 2.
- OCHOA, A. y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: Editora CRV.
- OCHOA, A. y SALINAS DE LA VEGA, J. J. (2016). Entender el conflicto para prevenir la violencia. En J. Carrillo Navarro, *Las violencias en los entornos escolares* (Coord.), Zapopan: Universidad de Guadalajara.
- ROSANO, S. (2013). Son cosas de niños. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-167.
- SANTOS, M. (2003). Participar es aprender a convivir. En M. Á. Santos Guerra (Coord.), *En Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-122). Madrid: Akal.
- TORO, B. (2011). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro y A. Tallone (Coords.), *Educación Valores y Ciudadanía*. Madrid: OIE-Fundación SM.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- VAN DIJK, S., MENÉNDEZ, M. J. y GÓMEZ, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México: Save the Children.
- ZANABRIA, M., FRAGOSO, B. y MARTÍNEZ. (2007). Experiencia de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México, desafíos y posibilidades. *Tramas* (28). México, D.F.: UNAM-X, 121-140 (esp. 34).



# HACIA UNA ESCUELA INCLUIDA EN SU TERRITORIO: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA COMUNITARIA<sup>1</sup>

## TOWARDS A SCHOOL INVOLVED IN THE LOCAL AREA: THE ANALYSIS OF A COMMUNITARIAN PRACTICE

---

---

*Joan Andrés Traver Martí<sup>a\*</sup>, María Auxiliadora Sales Ciges<sup>a</sup>, María Odet Moliner García<sup>a</sup>, Aida Sanahuja Ribés<sup>a</sup> y Alicia Benet Gil<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 11 de enero de 2018, 12 de marzo de 2018

*Resumen:* El presente trabajo se enmarca en un proyecto más amplio sobre la potenciación de prácticas curriculares vinculadas al territorio a partir de procesos de investigación-participativa (IAP). Se parte del concepto de escuela incluida como institución que se fundamenta en los principios de la inclusión, la interculturalidad y la democracia para vincularse a su territorio como agente de cambio. Desde estos presupuestos, la investigación se centra en el estudio de caso de una escuela rural de la provincia de Valencia. El objetivo es mejorar la participación democrática de la comunidad educativa como formación para la ciudadanía crítica, a través de prácticas educativas con perspectiva sociocomunitaria. Como ejemplo de este tipo de prácticas tomamos la jornada de inicio de curso, en la que se realiza un diagnóstico social participativo mediante un mapeo social, como parte del proceso de IAP

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad Jaime I.

\* Correspondencia: Universidad Jaime I. Facultad de Educación. Avenida Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. España.

E-mail: [jtraver@uji.es](mailto:jtraver@uji.es)

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en los siguientes proyectos: Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio” (MINECO/FEDER, UE). Y Proyecto de investigación del Plan 2015 de Promoción de la Investigación de la Universidad Jaime I de Castellón (P1·1B2015-29): “Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación socio-comunitaria a través de las competencias mediáticas”.



en el que está inmerso este centro desde hace cuatro años. Se analiza la jornada utilizando la Guía CEIN, un instrumento de autoevaluación escolar que orienta la transformación hacia enfoques interculturales e inclusivos. Los resultados muestran un interés creciente del centro por seguir innovando metodológicamente y atender a la diversidad de manera inclusiva, sin embargo, la participación se muestra irregular y crecen las tensiones en la comunicación entre familias y escuela, por lo que el proyecto de transformación entra en una fase de reflexión profunda. Como conclusiones se apunta la necesidad de articular un proyecto curricular que les cohesione como comunidad educativa y una mejora en la comunicación intercultural.

*Palabras clave:* escuela incluida, ciudadanía crítica, participación democrática, vinculación con el territorio, sentido de pertenencia.

*Abstract:* The present work is part of a broader project about how to strength the curricular practices linked to the territory throughout participatory action research processes. It is based on the concept of Included School, as an institution that is based on the principles of inclusion, interculturality and democracy to be linked to its territory as an agent of change. From these assumptions, the research focuses on the case study of a rural school in the province of Valencia, in which the objective is to improve democratic participation as training for critical citizenship, through educational practices with a socio-community perspective, like the Welcome Day at the beginning of the course year, where a Participatory Social Diagnosis is implemented by a social mapping, within the process of IAP in which this school is immersed for 4 years. The Welcome Day is analyzed using the CEIN Guide, a school self-assessment instrument that guides the transformation towards intercultural and inclusive approaches. The results show an increasing interest for innovation and attention to diversity in inclusive ways. However, participation is irregular and some communication difficulties are growing between families and school. Consequently, the transformation project is beginning a phase of deep reflection. The conclusions point out the need for a curricular project that enhance cohesion in educational community and an improvement in intercultural communication.

*Keywords:* included school, critical citizenship, democratic participation, linking the territory, sense of belonging.

## 1. INTRODUCCIÓN

El concepto *escuela incluida* se asienta sobre los ejes de la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización, y reúne los principios enmarcados en la escuela intercultural inclusiva (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011; Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Una escuela abierta y sensible con su territorio está en constante reconstrucción (Guarro, 2005), generando y creando diferentes



vínculos entre la escuela y el entorno que posibilitan llevar a cabo transformaciones en ambos sentidos. Para ello es imprescindible que la escuela sea capaz de desarrollar acciones globales y abiertas más allá de su etnocentrismo (Essomba, 2006). Así mismo, y siguiendo a Santos Guerra (2000), la permeabilidad es otro elemento clave que debe estar presente para vincular escuela y territorio. De esta manera nuestro entorno más cotidiano, como el barrio, la localidad, el territorio, etc., se convierte en un espacio educativo, de encuentro y de convivencia que vale la pena explorar y contemplar (Jiménez y Pozuelos, 2001).

Para caminar hacia una escuela incluida, y por ende hacia una comunidad inclusiva, hay que propiciar que todas y cada una de las personas puedan analizar y reconocer la realidad que les rodea (Aguirre, Traver y Moliner, 2012). En palabras de Luengo (2006), es necesario establecer redes entre los centros educativos, las familias y los municipios o localidades donde estos se inscriben. Calvo (2012), por su parte, halla una analogía directa entre la ciudad y el sistema educativo a cuatro niveles: 1) familia y territorio, 2) escuela y territorio, 3) población y territorio y 4) saber y territorio.

Según indican Murillo y Krichesky (2015), existen diferentes experiencias que ayudan a propiciar el aprendizaje con la comunidad desde diferentes perspectivas: *aprender de la comunidad* (invitar a familiares u otros agentes a que compartan su experiencia), *aprender con la comunidad* (familias y maestros aprenden de manera conjunta sobre una temática, por ejemplo, curso), *aprender para la comunidad* (fomentar hábitos y actitudes que propicien una mejor convivencia, por ejemplo alumnos mentores, aprendizaje-servicio –APS–) y *aprender como comunidad* (mejorar la calidad y los resultados de los aprendizajes de todos los alumnos). Estos presupuestos nos pueden ayudar a avanzar hacia unas prácticas curriculares más democráticas e inclusivas, fomentando la participación y la toma de decisiones en cuanto a los contenidos curriculares, y que estos a su vez estén anclados en el contexto (Escudero, 2006). Siguiendo con Delval y Lomelí (2013), de esta manera, las personas aprenden a relacionarse con los demás y aprenden a relacionarse con su entorno. Resumidamente, resaltar la idea de que la escuela ya no se concibe como un espacio externo a su territorio, el centro se concibe como un espacio social en el que se van rompiendo barreras entre el “dentro” y el “fuera” (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).



En la investigación que presentamos se analiza la realización de una práctica educativa comunitaria, la Jornada de Puertas Abiertas, que propicia una relación más estrecha y fructífera entre la escuela y su localidad, entre los principales artífices del hecho escolar (alumnado, profesorado y familias) y su vecindario (los colectivos, asociaciones e instituciones del territorio, la administración local y demás agentes comunitarios). Pasamos así de identificar a la “comunidad escolar” como responsable y partícipe única de los procesos educativos que se gestan en la escuela, a reorientar este concepto hacia el de “comunidad educativa” desde una acepción amplia que asegura y cultiva el vínculo educativo entre la escuela y su territorio.

## 2. ESTUDIO DE CASO

### 2.1. Contexto

El presente estudio pretende describir y analizar las *jornadas de convivencia comunitaria* llevadas a cabo en el inicio del curso académico 2016/2017 en el CRA Benavites-Quart de les Valls (Valencia, España). El centro se constituyó como CRA en el curso académico 2005/2006, con el objetivo de optimizar los recursos educativos disponibles en ambas poblaciones. Así pues, se trata de un colegio rural agrupado formado por dos aularios; uno situado en el municipio de Benavites (632 habitantes) y otro en el municipio de Quart de les Valls (1.083 habitantes). Al centro asisten un total de 150 alumnos y 15 maestros, de los que prácticamente todos son definitivos. Ambos municipios cuentan con diferentes asociaciones que están muy presentes en la vida del CRA. En el centro ya se han llevado a cabo diversas estrategias de participación democrática utilizando metodologías participativas en las aulas (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015a; Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015b; Benet, Sanahuja y Moliner, 2016; Sanahuja, 2017), organizando jornadas de puertas abiertas (Aguirre, Català, Doménech y Escobedo, 2015; CRA Benavites-Quart de les Valls y MEICRI, 2016) e incorporando estrategias de autogestión como comisiones mixtas de trabajo y el consejo escolar ampliado como órgano de toma de decisiones colectivas. Por todo



esto, se trata de un centro de referencia, ya que es el quinto año que desarrolla diferentes proyectos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

## *2.2. Metodología*

El centro está inmerso en un proceso de transformación escolar centrado en la investigación-acción participativa (Ander-Egg, 1990; Alberich, 2008). Siguiendo a Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016), hay que destacar especialmente dos de los seis procesos que favorecen la democratización de la escuela y con ella la mejora del centro escolar a partir de la cooperación y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y de la comunidad. Estos son: los presupuestos emanados de la investigación-acción participativa y los proyectos educativos compartidos entre el centro educativo y su territorio. Durante el proceso de la investigación-acción participativa, se utilizan diferentes técnicas de diagnóstico social participativo (DPS), con el objetivo de que sean los diferentes integrantes de la comunidad los que puedan detectar sus necesidades y trazar los nuevos escenarios de actuación (Martínez, 1995; Aguirre, 2012; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

## *2.3. Descripción de las Jornadas de Convivencia Comunitaria*

Iniciar el curso mediante una jornada de bienvenida a la comunidad es una estrategia ya utilizada por el centro escolar para recibir el nuevo curso académico que va a comenzar (Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016; Moliner, Sales y Sanahuja, 2017). En este caso la jornada se celebró en unas instalaciones municipales colindantes a uno de los aularios del CRA. Así pues, el primer domingo de septiembre, de forma ilustrativa y muy lúdica se compartieron los programas, proyectos y actividades que se estaban llevando a cabo en el centro educativo.

La jornada se inició con la presentación del claustro y la inauguración del curso académico. Además, se habilitaron diferentes espacios para que los asistentes pudieran pasar y conocer todas las actividades que el CRA está llevando a cabo, como por ejemplo: el uso de metodologías participativas en



el aula, la radio escolar, el banco de libros, la asociación de madres y padres (AMPA), las actividades extraescolares ofertadas, el funcionamiento del comedor... Así mismo, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I, como asesores externos a dicha escuela, propusimos incorporar a esta jornada de convivencia algunas dinámicas contextualizadas en dos proyectos de investigación que se están llevando a cabo junto con en el centro escolar.

### *La escuela incluida: vinculación con el territorio*

Se realizó un DPS con el propósito de identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que poder trabajar a partir de un proyecto enmarcado en la metodología de aprendizaje-servicio (APS). De esta manera, se pretendía fomentar la vinculación entre los distintos colectivos de la comunidad local y la escuela (de las dos localidades que conforman el CRA). Para ello se formaron grupos heterogéneos (docentes, familiares y alumnado), cuya misión consistía en detectar posibles necesidades de mejora en lugares concretos de ambos pueblos.

Para la formación de los grupos se utilizaron unos pequeños fragmentos de tela identificativos y se les proporcionó un sobre que contenía una tarjeta con una fotografía de un lugar del pueblo (Benavites o Quart). Si la imagen representaba un lugar de Benavites (situación del espacio donde se celebraban las jornadas), el grupo tenía que ir a ese lugar, detectar una necesidad (completando una ficha) y hacerse una foto. En la ficha, los equipos tenían que escribir el nombre del servicio que harían (¿qué harías?), qué entidades estarían vinculadas (¿con quién?) y los objetivos del servicio (¿para qué?). Una vez hecha la foto y completada la ficha, volvían al lugar donde se celebraba la jornada y daban toda la información a un miembro del grupo MEICRI, para transcribir los datos al ordenador. Si, por el contrario, el lugar que aparecía en la tarjeta que contenía el sobre pertenecía al municipio de Quart de les Valls, el grupo entraba en una caravana situada en el lugar donde se celebraban las jornadas, para poder hacer un viaje virtual. Allí, mediante un iPad, utilizando Google Maps, detectaban la necesidad, hacían una captura de pantalla y entre todos completaban la ficha anteriormente explicada. Esta dinámica permitió



identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que trabajar. En este sentido cabe destacar: el grupo de teatro, los ayuntamientos, la banda de música, el hogar de los jubilados, restaurantes, panaderías, tiendas y jardinería, entre otros ejemplos.

Además, se aprovechó un momento de las jornadas para hacer una dinámica de evaluación del proceso de investigación-acción participativa llevado a cabo en el centro. Concretamente, se realizó la dinámica de la rueda socrática (Moliner, Sales, Sanahuja y Benet, 2017), en la cual participaron trece miembros de la comunidad educativa (docentes, familiares, alumnado e investigadores del MEICRI). Esta dinámica permitió evaluar mediante diferentes ejes el proceso de investigación-acción participativa llevado a cabo en el centro. Los indicadores que se abordaron fueron: 1) el diálogo, 2) la información: comunicación, gestión y devolución, 3) tiempos y espacios, 4) materiales generados, 5) vinculación al territorio, 6) movilización del conocimiento, 7) visibilización y 8) participación, implicación y compromiso.

### *Competencias mediáticas en la escuela*

En las jornadas se inició y se presentó, a toda la comunidad educativa, un proyecto sobre comunicación, para ello se realizó un recorrido recordando todo el camino trazado por el CRA hasta el momento. De esta manera se pudo ver que este último proyecto surgió de la necesidad de abordar y redefinir el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas. La dinámica centrada en este proyecto consistía, mediante el uso en Twitter del *hashtag* #comuniCRAt, en que todos los asistentes subieran fotos twitter haciendo mención o compartiendo algún momento de las jornadas. El objetivo era generar noticias de lo que estaba pasando en tiempo real en las jornadas y evidenciar la potencialidad de las redes sociales desde un aspecto comunicativo. Además, se confeccionó una serie de iconos que iban en consonancia con las pautas acordadas a la hora de subir la información a Twitter. Estas eran: sube información de tu stand (icono de un stand), entrevista a alguien (icono de un micrófono), sube fotos de la jornada (icono de una cámara), comparte momentos inolvidables (icono de un corazón), ojo indiscreto, aquello que solamente tú has visto (icono de una lupa).



La jornada se cerró con una comida comunitaria en la que todos los participantes pudieron degustar un plato de paella.

### 3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA COMUNITARIA

Existen diferentes instrumentos que pueden ayudar a conocer las necesidades e identificar las fortalezas y debilidades del centro educativo fomentando la reflexión para la innovación y el cambio en el centro, como por ejemplo el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), la *Guía CEIN para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva* (Sales, Moliner y Traver, 2010), la *Guía para el análisis, la reflexión y la valoración de prácticas inclusivas* (Duran, Giné y Marchesi, 2010) y la *Guía ACADI para la autoevaluación de centros en relación a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (Arnáiz y Guirao, 2015).

Para continuar indagando y reflexionando sobre el caso objeto de nuestro estudio y guiar el análisis de la jornada comunitaria elegiremos la *Guía CEIN para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva* (Sales, Moliner y Traver, 2010), generada en el seno del grupo de investigación MEICRI. Dicha guía está constituida por una serie de dimensiones.

En esta ocasión nos centraremos en las dos primeras dimensiones (*A. Cómo somos* y *B. Cómo nos organizamos*).

En cuanto a la dimensión A, tenemos:

*A.1. Valores compartidos.* Observamos que la jornada supone una oportunidad para revisar y recordar los principales valores y principios del CRA. Sobre todo, esta jornada comunitaria sirve para recibir y acoger a las familias recién llegadas al centro, y con ello se permite presentar y explicar los principales valores y principios que persigue el colegio. Cabe destacar aquí una de las dinámicas propuestas por el grupo de investigación MEICRI para la jornada, enmarcada en el nuevo proyecto sobre las competencias mediáticas que se va a comenzar. Se realiza un recorrido recordando todo el camino trazado por el CRA hasta el momento. Además, en los diferentes *stands* existe información relevante sobre los distintos aspectos que conciernen a toda la comunidad educativa. Otro aspecto que debemos subrayar en esta dimensión



es el diagnóstico social participativo que se realiza, a partir del cual se promueve que los diferentes implicados (alumnado, docentes, familiares y otros agentes) expliciten y consensuen qué organizaciones, entidades u espacios de su territorio consideren susceptibles de ser seleccionados para llevar a cabo el APS. De esta manera, entre todos, trazan el camino por el cual quieren seguir avanzando.

Figura 1. Dimensiones de la *Guía CEIN*

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A.1. Valores compartidos</li> <li>A.2. Valoración positiva de la diversidad</li> <li>A.3. Altas expectativas</li> </ul> <p>B. Cómo nos organizamos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo</li> <li>B.2. Liderazgo inclusivo</li> <li>B.3. Cultura colaborativa</li> <li>B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación</li> <li>B.5. Comunicación y mediación intercultural</li> <li>B.6. Participación de la comunidad</li> </ul> <p>C. Cómo aprendemos y enseñamos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C.1. Agrupamientos heterogéneos</li> <li>C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias</li> <li>C.3. Metodología participativa y cooperativa</li> <li>C.4. Actividades globalizadoras</li> <li>C.5. Evaluación diversificada</li> <li>C.6. Gestión dialógica del aula</li> <li>C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado</li> <li>C.8. Desarrollo profesional y comunitario</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Sales, Moliner y Traver (2010).

*A.2. Valoración positiva de la diversidad.* En la jornada se presentan una serie de metodologías cooperativas y de trabajo por proyectos que reflejan el enfoque inclusivo de la escuela y su concepción de la diversidad como un reto para la mejora del centro y no como un problema que debe ser eliminado. Se aceptan y reconocen los distintos intereses, ritmos y capacidades del alumnado, tratando de convertir esta diversidad intrínseca a cualquier grupo humano en un recurso didáctico y una oportunidad de aprendizaje para todos.



Por otra parte, la organización de la jornada se hizo de manera colaborativa y consensuando horarios y día para facilitar la máxima participación de todas las familias. Este es un indicador más de cómo se tienen en cuenta las distintas estructuras familiares, sus necesidades y posibilidades de colaboración.

*A.3. Altas expectativas.* En cuanto a las altas expectativas, comienza a haber una tensión entre profesorado y familias que se manifiesta en la dinámica del diagnóstico social participativo, a través de la estrategia de Rueda Socrática, debido a que no todas las familias comparten la idea de que estas metodologías cooperativas y participativas garantizan el máximo rendimiento escolar. Algunas familias muestran inquietud por los niveles de conocimientos de cara a la transición a secundaria.

A raíz de esta polémica y de la llegada de nuevas familias y alumnado de otras poblaciones al centro, la imagen de este comienza a cambiar para las familias de la localidad, que ven cierta amenaza ante estas incorporaciones. La imagen de la escuela comienza a entrar en crisis, puesto que “algunos hablan mal de ella”, como señalan los propios alumnos en la dinámica evaluativa.

Respecto de la segunda dimensión *B. Cómo nos organizamos*, ponemos la atención en los siguientes aspectos:

*B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo.* Detectamos en el proyecto educativo del CRA sus valores, objetivos y prioridades de actuación. Estos se enmarcan en los parámetros de una escuela democrática, abierta, dialógica, cooperativa e inclusiva.

*B.2. Liderazgo inclusivo.* Tanto en el proyecto de transformación como en la organización de la jornada el equipo directivo tiene una visión y conciencia global de la dirección y repercusiones de la innovación emprendida. Asume su liderazgo y trata de incluir al resto de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

De hecho, esta jornada se establece como una estrategia de acogida para todos los nuevos miembros de la comunidad (profesorado, alumnado, familias) que proporciona a los recién llegados a la escuela la información básica necesaria sobre el funcionamiento del centro y sus innovaciones.



Se trata también de una manera de movilizar y armonizar los recursos de la escuela para promover acciones conjuntas y mejoras consensuadas. De ahí que se escuchen las distintas posturas y se trate de atender a los distintos intereses de la comunidad.

Sin embargo, no siempre se tienen claras las funciones respecto a los objetivos del centro. Hay cierta tensión entre lo que las familias y el profesorado consideran sus tareas o áreas de intervención. Por un lado, las familias no entienden la delegación de poder en ciertas cuestiones de aula por parte del profesorado y este no siempre se siente líder educativo, por lo que comienza a percibirse cierta desmotivación ante la irregular participación de las familias.

*B.3. Cultura colaborativa.* Aunque no todo el profesorado y familias se implican en el mismo grado, sí se da un trabajo colaborativo en el centro para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado. Se da una gestión cooperativa de los recursos y se potencian las redes de apoyo entre colegas (del centro y de otros centros) y los apoyos sociocomunitarios (voluntarios, familias, asociaciones). Esta jornada es el resultado de estas redes que colaboran con la escuela: AMPA, asociaciones deportivas y culturales, Ayuntamiento y ONG.

Se está haciendo un gran esfuerzo por utilizar las TIC (web, redes sociales) para facilitar la coordinación y el trabajo colaborativo, aunque no siempre se usan de manera constructiva y generan problemas de comunicación, especialmente el WhatsApp, del que se quejaron las familias en el DSP.

*B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación.* La escuela ha establecido espacios de innovación y reflexión como las asambleas, las sesiones de formación del profesorado y familias y esta jornada de convivencia para favorecer la participación democrática y hacer el seguimiento del proyecto de una manera dinámica y abierta. Aun así, la participación familiar no es todo lo amplia que se desearía y hay que mejorar las estrategias de comunicación y conciliación entre familia y escuela.

*B.5. Comunicación y mediación intercultural.* Los problemas de comunicación entre familias y profesorado que han comenzado a aflorar en el último curso, no se deben tanto a dificultades lingüísticas, sino a prejuicios ante los



recién llegados a la escuela y sus concepciones sobre qué modelo educativo promover. La amenaza ante “los de fuera” deja entrever una crisis de identidad como comunidad educativa y un choque de intereses y cosmovisiones tanto culturales como políticas. Este hecho, hace replantearse al equipo directivo su estrategia comunicativa y la conveniencia de explicar y divulgar mejor los objetivos y el enfoque del proceso de transformación.

*B.6. Participación de la comunidad.* La participación comunitaria es un eje central en el proceso de transformación de esta escuela. La jornada es una de las muestras de ello. Se organiza, desarrolla y evalúa con la participación de todos los sectores escolares y se busca la implicación de los agentes locales en su desarrollo.

A lo largo del curso se ofrecen muchas oportunidades para que las familias puedan implicarse en el centro, desde el apoyo a actividades puntuales hasta ayudar dentro del aula de manera sistemática. En menor medida, la escuela como institución educativa participa en los eventos y actividades de la localidad, puesto que la colaboración cultural y socioeducativa entre territorio y escuela todavía no está bien consolidada en un sentido amplio, solo en actividades muy didácticas y escolares puntuales.

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS

La jornada de convivencia comunitaria permitió iniciar el curso desde los presupuestos de la escuela incluida, ofreciendo un espacio de encuentro para que toda la comunidad educativa pudiera conocer, compartir y participar. Con las dinámicas propuestas en la jornada se propició que se entremezclaran los saberes locales con los saberes escolares. Igualmente, el DPS efectuado permitió resituar a la escuela respecto a su territorio y viceversa. Con dicha dinámica, los docentes pudieron tomar conciencia de los posibles potenciales que explotar en su entorno y de sus numerosas posibilidades educativas. De esta manera, los diferentes lugares de los municipios pasaron a entenderse como *objetos de aprendizaje*, es decir, pasaron a ser un contenido más sobre el cual aprender y reflexionar; de este modo se transforman en un *recurso didáctico* que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza (Jiménez y Pozuelos,



2001). Los resultados del DPS vislumbran las posibles implicaciones y sinergias por desarrollar en el proceso de vinculación entre el CRA y su territorio. Este hecho ayuda a los docentes y a las familias a tomar conciencia de los recursos disponibles en su territorio.

La literatura científica sobre procesos participativos abordados desde un enfoque educativo democrático, intercultural e inclusivo señala a la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia el ideario de una escuela incluida (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). Elementos todos ellos que, de forma directa (cultura colaborativa, liderazgo inclusivo) o indirecta (tiempos y espacios para la reflexión y la innovación, transformación social y participación de la comunidad, comunicación y mediación intercultural, prácticas democráticas), aparecen sustentados por los resultados de esta investigación. En este sentido, como señala Benjamín (2002), para que el cambio escolar se produzca realmente es necesario fomentar culturas colaborativas. Como ya señalábamos en trabajos anteriores, el paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación: la asunción colectiva del proyecto, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía y la transparencia informativa que incluye confianza y corresponsabilidad (Traver, Sales y Moliner, 2010). Factores que conforman parte del ideario educativo de las escuelas democráticas que se ven también reforzados por los resultados de esta investigación.

El segundo aspecto reseñado, que resulta crucial en este modelo educativo, es el liderazgo compartido o distribuido (Harris y Muijs, 2005; Muijs y Harris, 2007). Este liderazgo busca la inclusión de todas las personas y colectivos en la asunción, gestión y valoración del proyecto como propio y compartido, propiciando la corresponsabilidad entre sus miembros. Propuesta que, como vemos en los resultados de este trabajo, no está exenta de dificultades y conflictos entre los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa y que, como señala Lederach (1995), comporta el uso de estrategias de diálogo, colaboración y negociación para su resolución en el contexto escolar.

En tercer lugar, desde los presupuestos de la escuela democrática que apuntan hacia los procesos de mejora y transformación social, resulta crucial



la concepción de una escuela al servicio de la justicia social que tiene en la participación ciudadana su estrategia central de trabajo (Kincheloe y Steinberg, 1999). De este modo, como afirman Apple y Beane (1997), una escuela democrática permite vivir la democracia activamente. En ella el profesorado se concibe como un agente educativo comprometido con su contexto escolar y social, que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno (Gale y Densmore, 2007).

Finalmente, es necesario referirnos a la importancia de la participación con relación al desarrollo de prácticas democráticas en una escuela incluida. En este sentido, la participación de la comunidad educativa no debe limitarse al puro formalismo de la constitución y reuniones del consejo escolar y demás comisiones de gestión normativamente estipuladas por la Administración educativa. Como señala Oliver (1998), un proceso democrático no debe excluir a nadie de la creación y recreación de la cultura y del currículum que la concreta. El reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, a partir del conflicto como un motor necesario (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). La Jornada de Puertas Abiertas es un buen ejemplo de lo que estamos comentando. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de todos los sectores y agentes de la comunidad educativa, entendiéndolo como un proceso dialógico, democrático, ético y global (Moliner, Sales y Traver, 2007).

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación. Universitat Jaume I (material inédito).
- AGUIRRE, A., CATALÀ, J., DOMÉNECH, A. y ESCOBEDO, P. (2015). La línea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación horizontal. En E. Nos Aldás, A. I. Arévalo Salinas y A. Farné (Eds.), *#comunicambio: Comunicación y So-*



- ciudad Civil para el Cambio Social / #com4change: Communication and Civil Society for Social Change* (pp. 958-967). Madrid: Fragua.
- AGUIRRE, A., SALES, A. y ESCOBEDO, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals.net XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida*. Castellón, Universitat Jaume I (724), 08-04-2014. Internacional (científico).
- AGUIRRE, A., TRAVER, J. A. y MOLINER, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69.
- ALBERICH, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, vol. VIII, 1, 131-151.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa, comentarios, criticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz, Dirección de Bienestar Social.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARNÁIZ, P. y GUIRAO, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- BENET, A., SANAHUJA, A. y MOLINER, L. (2016). Rincones, from the teachers' perspectives: a reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla.
- BENJAMÍN, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- CALVO, F. (2012). *Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio*. Barcelona: UOC.
- CRA BENAVIDES-QUART DE LES VALLS y MEICRI (2016). Jornada de portes obertes: compartint el lideratge del canvi. *Quaderns Digitals.Net*, 83, 66-76.
- DELVAL, J. A. y LOMELÍ, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.



- DURAN, D., GINÉ, C. y MARCHESI, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de practiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- ESCUADERO, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 19-41.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, 26.
- GUARRO, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- HARRIS, A. y MUIJS, D. (2005). *Improving schools through teacher Leadership*. McGraw-Hill International.
- JIMÉNEZ, J. R. y POZUELOS, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, pp. 5-17.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEDERACH, J. P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- LUENGO, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- MARTÍNEZ, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- MOLINER, O., MOLINER, L., SANAHUJA, A. y SANMATEO, V. (2015a). Leemos en pareja: una experiencia en el aula de 3.º de Primaria. En R. Calvo y F. J. Cano (Eds.), *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas* (pp. 99-106). Valencia: Neopàtria.
- MOLINER, O., MOLINER, L., SANAHUJA, A. y SANMATEO, V. (2015b). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 41-58.
- MOLINER, O., SALES, A. y SANAHUJA, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community



- in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 305-310. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.083
- MOLINER, O., SALES, A., SANAHUJA, A. y BENET, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Ed. Universidad de Oviedo.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J. A. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural inclusiva. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar*, pp. 1-13. Fundació Universitat Empresa, Universitat Jaume I Castellón, 21/11/2007-23/11/2007.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-40.
- MOLINER, O., TRAVER, J. A., RUIZ, M. P. y SEGARRA, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- MUIJS, D. y HARRIS, A. (2007). Teacher leadership in (In)Action: Three case studies of contrasting schools. *Educational, Management, Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OLIVER, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. Barton, *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- SALES, A., FERRÁNDEZ, R. y MOLINER, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- SALES, A., MOLINER, O. y TRAVER, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.



- SALES, A., TRAVER, J. A. y GARCÍA, R. (2011). Action research as a school based-strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- SALES, A., TRAVER, J. A., BENET, A. y SANAHUJA, A. (2016). A Community Wellcome Day: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. *The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference*. Budapest.
- SANAHUJA, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiple*. (Tesis doctoral, con mención internacional). Castellón: Universitat Jaume I.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- TRAVER, J. A., SALES, M. A. y MOLINER, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.



# TECNOLOGÍAS DIGITALES AL SERVICIO DE LOS PROCESOS DE ACOGIDA MEDIANTE EL DISEÑO PARTICIPATIVO DE APLICACIONES MÓVILES

## DIGITAL TECHNOLOGIES AT THE SERVICE OF RECEPTION PROCESSES THROUGH PARTICIPATORY DESIGN OF MOBILE APPLICATIONS

---

---

*Begoña Maria Gros Salvat<sup>a\*</sup>, Ana Maria Ayuste González<sup>a</sup>,  
Anna Maria Escofet Roig<sup>a</sup> y Monserrat Payà Sánchez<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 14 de enero de 2018, 10 de marzo de 2018

*Resumen:* En la sociedad globalizada y tecnológica, el manejo de internet ha dejado de ser un recurso o posibilidad para devenir una necesidad, cuando no causa de exclusión social. Es por ello por lo que, desde hace un tiempo, los trabajos en torno al fenómeno migratorio incluyen el estudio del acceso y manejo de internet por parte de este colectivo y, más recientemente, del uso de las tecnologías móviles y digitales. El artículo presenta los resultados parciales del proyecto de investigación *Apps4me* dirigido al empoderamiento de ciudadanos migrantes para facilitar los procesos de inclusión en la sociedad de llegada a través del diseño de una aplicación móvil desarrollada a tal fin. Para ello, la investigación trabaja con cinco entidades sociales y con las personas a las que atienden a través de la metodología de diseño participativo. Ello quiere decir que ambos agentes, entidades y usuarios, participan en todas las fases de investigación (investigación contextual, diseño, rediseño y evaluación), interesando no solo sus consideraciones acerca del producto, sino los procesos de reflexión y comprensión que se generan a partir de la actividad de codiseño y que producen aprendizajes en todos los participantes.

*Palabras clave:* migración, ciudadanía, participación, inclusión, tecnologías.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universitat de Barcelona.

\* Correspondencia: Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. España.

E-mail: bgros@ub.edu



*Abstract:* In the globalized and technological society, the management of the Internet is not only a resource or possibility but a necessity if it does not cause social exclusion. That is why researches on the migration phenomenon have included the study of Internet access and management by this group and, more recently, the use of mobile and digital technologies. In this paper we present partial results of the research project *Apps4me* aimed at the empowerment of migrant citizens to facilitate the processes of inclusion in the arrival society through and mobile application developed to that end. To do this, the research works with five social organizations and with the people they attend through the participatory design methodology. This means that both agents, organizations and users, participate in all phases of research (contextual research, design, redesign and evaluation), interesting not only in their design considerations but also in the processes of reflection and understanding that are generated from the activity of codesign and that produce learning in all the participants.

*Keywords:* migration, citizenship, participation, inclusion, technologies.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudios y trabajos en torno al fenómeno migratorio tendentes a facilitar una mayor integración en la sociedad de llegada y posibilitar auténticas oportunidades de mestizaje cultural (Segarra, Traver y Lozano, 2015) se articulan desde el acceso y manejo de internet y, más recientemente, desde el uso de las tecnologías móviles (portátiles, tabletas y *smartphones*). La sociedad red ha cambiado las maneras de estar en el mundo y de aprender, acercándonos cada vez más a esa sociedad de saberes compartidos (Unesco, 2012) que las tecnologías de la información y la comunicación propician, aunque también pueden ser causa de exclusión: los efectos de la llamada brecha digital. En el ámbito de la migración, como en cualquier otro de carácter social, está en juego el conseguir que dichas tecnologías sean realmente escenario de oportunidades y no otro factor de exclusión social (Olivera, 2013).

La investigación se apoya en los resultados del informe *DIGCOMP* de la Comisión Europea (Ferrari, 2012), que señalan la competencia de participación en las redes sociales como una de las vías para la construcción de ciudadanía y para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, y en los estudios en torno al segundo nivel de la brecha digital (Hargittai y Hsieh, 2013; Van Deursen y Van Dijk, 2014) para favorecer los procesos de inclusión sociales, laborales y educativos de las personas migradas. Su objetivo es codiseñar e implementar, con usuarios y entidades que trabajan con ellos, una aplicación



móvil que favorezca el empoderamiento de las personas migradas. En este artículo se presentan los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, centrada en el diagnóstico del uso de la tecnología móvil y la detección de necesidades. En primer lugar, se analizan las líneas y resultados de proyectos similares desarrollados en el ámbito europeo. Posteriormente se detalla la metodología utilizada y se analizan los resultados obtenidos. Finalmente, se describen las principales conclusiones obtenidas.

## 2. ANTECEDENTES

Cuando una persona migra, las dos necesidades prioritarias que necesita cubrir son el acceso a una vivienda y la entrada en el mercado laboral. El teléfono móvil permite estar accesible sin tener un domicilio estable y es valorado por las personas migradas como una necesidad y no un lujo. Si, además, dispone de acceso a internet (*smartphone*), las necesidades que puede llegar a cubrir se amplían enormemente. Respecto al país de origen, cubre la necesidad de comunicación continuada y de cercanía con su grupo familiar y de amigos, y el seguimiento de los asuntos de su país (política, deportes...). Con relación al país de llegada, le permite mayores oportunidades de acceso al mercado laboral (consulta de webs de búsqueda de empleo, petición de horas para trámites en la Administración pública...), así como formar parte de redes de iguales (comunidad del país de origen en el de llegada, grupo de padres del colegio...). Desde este marco, el fácil acceso a las tecnologías digitales puede ser la puerta a una nueva situación donde las posibilidades superen las limitaciones.

El programa *Horizon 2020* de la Comisión Europea está trabajando en esta línea, apoyando proyectos de desarrollo de plataformas (<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/collective-awareness-platforms-sustainability-and-social-innovation-caps>), con el propósito de despertar la sensibilidad global, y aprovechar el potencial social y colaborativo de las tecnologías digitales para el diseño de acciones y recursos que contribuyan a la mejora social en sentido amplio. Dentro de estos proyectos, queremos mencionar el proyecto *MASELTOV* (<http://www.maseltov.eu>), que ha elaborado y evaluado una aplicación con diez servicios principales como herramientas



de traducción, lugares de interés o foros electrónicos que, al tiempo que facilitan el aprendizaje del inglés para las personas migradas, las introducen en la cultura, usos sociales y funcionamiento de servicios en el Reino Unido. En nuestro contexto, la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) y el Grupo de Tecnologías Interactivas han desarrollado la aplicación *QuestInSitu: The Game* (<http://gti.upf.edu/questinsitu-the-game>), basada en el aprendizaje gamificado. Dicha aplicación ofrece una serie de rutas que dan a conocer la población y su historia mediante un juego de preguntas y respuestas que se pueden resolver individualmente o en equipo. El portal *Apps4citizens* (<http://apps4citizens.org>) y, dentro de él, más recientemente, el proyecto *m4social* (<http://m4social.org/ca>) ofrecen aplicaciones y recursos digitales muy diversos que comparten unos mismos rasgos: contribuir a la mejora de la sociedad y ayudar a los ciudadanos (para la igualdad, contra la violencia de género...), trabajar para colectivos más vulnerables y potenciar la acción conjunta de la comunidad.

Son de mención obligada los proyectos de creación de aplicaciones móviles para trabajar en la intervención social con personas migradas. *Refugee Aid App* (<http://refugeeaidapp.com>), por ejemplo, es otra aplicación con geolocalización dirigida tanto a personas refugiadas como a las entidades a su servicio. Permite encontrar recursos en lugares próximos a donde se encuentran los usuarios con relación a las siguientes necesidades: alojamiento, alimentación y agua, servicios médicos, trámites legales y administrativos, familias y menores no acompañados. La plataforma es muy reciente, se sostiene y amplía mediante una campaña de micromecenazgo, y opera ya en siete países (Reino Unido, Italia, Francia, Bélgica, Bulgaria, Eslovenia y Grecia).

Hay aún un segundo nivel de acción a través de las tecnologías, aquel que se articula desde la agencia de las personas migradas como constructoras de ciudadanía. Recogemos dos de ámbito internacional: *Voz Mob* (<https://voz-mob.net/es/sobre>) y *Proyecto Isabel* (Ribeiro, Hernández y Muñoz, 2015). *Voz Mob* es una plataforma de blog que se dirige a personas latinas migradas en Los Ángeles para hacer sentir su voz y crear comunidad. También ofrece un espacio a aquellas entidades interesadas que trabajan en desarrollo comunitario. En una línea similar, y con un enfoque marcadamente educativo, *Proyecto Isabel*, financiado por la Comisión Europea y la EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural), se dirige a la



formación de reporteros comunitarios (periodismo ciudadano) mediante la alfabetización mediática, promoviendo a su vez la inclusión social y la construcción de ciudadanía activa. Fue aplicado por diez organizaciones de seis países (Italia, Reino Unido, Turquía, Hungría, Alemania y España) que trabajan con personas que, por razón de edad o características físicas, psicosociales o culturales se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación *Apps4me* se sitúa dentro de un paradigma de investigación sociocrítico, ya que pretende contribuir al cambio social mediante el desarrollo de aplicaciones que faciliten la vida en la sociedad de llegada a las personas migradas, contribuyan a su empoderamiento y favorezcan procesos de construcción de ciudadanía.

La metodología de investigación elegida es el diseño participativo o codiseño, de tradición escandinava (Robertson y Simonsen, 2012). Surgido en la década de los setenta en los países nórdicos y de la mano de sindicatos de trabajadores, informáticos e investigadores, esta metodología se caracteriza por centrarse en la perspectiva de los usuarios y trabajar colaborativamente con ellos en el desarrollo de soluciones o propuestas tecnológicas que les sean realmente útiles, al tiempo que la propia experiencia de participación potencia sus habilidades y creatividad, a la vez que produce aprendizajes. Sin embargo, no se trata solo de colaboración o participación, la metodología de codiseño implica también procesos de investigación, reflexión y comprensión del objeto de estudio, procesos que se generan alrededor de las propias tareas de codiseño que realizan los participantes, que se constituyen como una comunidad. De esta forma, se supone que los productos que se obtengan serán más adecuados a las necesidades de los usuarios a los que se dirigen, más accesibles para un mayor número de personas y también más flexibles y adaptables al cambio o nuevas necesidades.

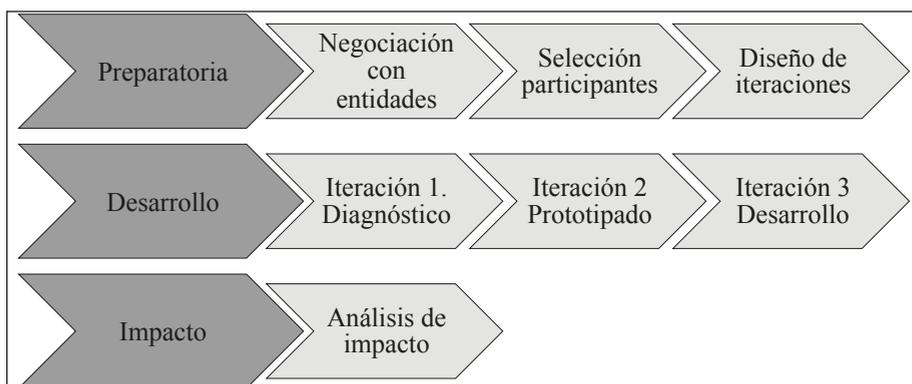
En el ámbito social, la aplicación del codiseño se caracteriza por facilitar la implicación de los beneficiarios, a los que se les otorga un papel protagonista y una posición de influencia (Murcott, 2007; Stenn, Manschot y De Koning, 2011). De ahí que la metodología en sí misma permita, además de



mejorar los resultados, favorecer procesos de empoderamiento de los propios participantes. Bobeth, Schreitter, Schmehl, Deutsch y Tscheligi (2013) han hecho una serie de recomendaciones para los diseñadores que trabajan con población migrante. Entre estas se menciona la necesidad de colaborar con las organizaciones no gubernamentales que trabajan directamente con ciudadanos migrantes, fomentar la participación con métodos lúdicos e involucrar a los investigadores.

En el caso concreto de la investigación a la que se refiere este artículo, el término *codiseño* se utiliza para referirse al proceso creativo desarrollado en colaboración con los profesionales de las entidades sociales participantes en el proyecto, los ciudadanos migrantes y los investigadores, para diseñar una aplicación móvil que facilite la integración social y la participación activa de dichos ciudadanos inmigrantes en la sociedad de acogida. En la investigación se han planteado tres fases:

FIGURA 1  
*Fases del proyecto*



Al inicio del proyecto, se estableció un acuerdo de colaboración con cinco organizaciones sociales que nos han permitido entrar en contacto directo con la realidad que pretendemos estudiar y con los agentes implicados. Las cinco entidades (Apropem-nos, EICA, Fundación Servicio Solidario, Fundación Migra Studium y Probens) forman parte de la Red de Acogida y Acompañamiento para Personas Inmigradas en Barcelona, creada en 2007, y de la

Comisión de Formación de la Coordinadora de la Lengua del Ayuntamiento de Barcelona, creada en el año 2011. La finalidad de todas ellas es garantizar que las personas migradas adquieran progresivamente los recursos sociales necesarios para desarrollarse de manera autónoma y en igualdad de oportunidades en la ciudad. Para configurar el conjunto de participantes, cada entidad seleccionó a un grupo de personas dispuestas a participar voluntariamente.

En la fase preparatoria se diseñaron tres iteraciones diferentes para obtener datos utilizando la metodología de codiseño. Cada iteración implica completar el proceso de codiseño y los logros alcanzados se utilizan como punto de partida para la siguiente iteración.

Tal y como señalan Leinonen y Durall (2014), las técnicas de investigación que pueden aplicarse en el marco del codiseño son muy diversas dependiendo del contexto en el que se vaya a desarrollar el estudio. En este proyecto se ha optado por la aplicación del diseño basado en escenarios y los talleres contextuales. El diseño basado en escenarios permite mediante actividades lúdicas que los participantes expresen sus necesidades y, en el caso que nos ocupa, también sus conocimientos previos sobre aplicaciones móviles y las competencias digitales que poseen. Los talleres contextuales son una técnica útil para involucrar a los participantes en la creación de nuevas ideas y soluciones, y nos permiten analizar las propuestas de las aplicaciones móviles seleccionadas y definir el tipo de aplicación móvil que vaya a desarrollarse.

En cada sesión participaron tres miembros del equipo de investigación asumiendo diferentes roles: una persona encargada de dirigir la sesión, otra de apoyo en las diferentes dinámicas del taller y una última que llevaba a cabo la recogida de la información mediante grabación en audio y vídeo y el registro fotográfico del material resultante de las sesiones. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron las respuestas escritas de los participantes, los vídeos y audios de cada sesión, y las fotografías con los resúmenes de las aplicaciones mencionadas en cada taller.

#### 4. OBTENCIÓN DE DATOS: TALLERES PARTICIPATIVOS

Para el diseño de los escenarios sobre situaciones y necesidades se realizaron seis entrevistas semiestructuradas y tres talleres.



En primer lugar, se entrevistó a responsables de las cinco entidades participantes. Los ejes temáticos en los que se centraron las entrevistas fueron el uso de redes sociales y aplicaciones móviles en la entidad, y las necesidades en el aprendizaje del idioma y en el conocimiento del entorno y los recursos. Posteriormente, con los mismos informantes, se realizó un taller dirigido a detectar necesidades, retos y potencialidades de las personas migradas, mediante un mapa de fuerzas, para elaborar finalmente escenarios concretos a partir de las dificultades y posibilidades detectadas.

En segundo lugar se realizaron dos talleres con los usuarios de cada una de las entidades participantes. El taller 1, *Mi móvil y yo*, estaba enfocado a conocer el nivel de uso y apropiación de las personas migradas del móvil o internet, por medio de tres dinámicas. Participaron un total de 52 personas (16 mujeres y 36 hombres). El taller 2, *Retos y escenarios*, se orientaba a describir situaciones de experiencia habidas en su proceso migratorio que hubieran supuesto una dificultad, así como a diseñar algún tipo de recurso tecnológico que pudiera contribuir a su superación. En este caso participaron 27 personas (11 mujeres y 16 hombres). Ambos talleres siguieron un mismo protocolo, y tuvieron una duración aproximada de dos horas. En la investigación se sigue el código ético, por lo que a todos los participantes se les explicó el objetivo de la investigación, se les solicitó su participación, se les garantizó el anonimato y se les pidió el consentimiento informado.

Los participantes provenían de 18 países diferentes, mayoritariamente de Marruecos, Pakistán y Bangladesh. El nivel educativo de los participantes oscilaba entre personas que no tenían estudios primarios concluidos y personas con estudios superiores completados.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. *En relación con las entidades sociales*

El análisis realizado (autoría anónima, 2016) de las entrevistas a las entidades destaca que todas disponen de ordenadores, programas y acceso a *wifi* libre, aunque los problemas de conexión son frecuentes. Hacen uso de internet para darse a conocer a las personas usuarias y buscar la información que estas



les requieren. Ofertan también cursos de informática y tres de las entidades realizan formaciones con gran apoyo de las tecnologías digitales. Observan que todos los usuarios disponen de teléfono móvil, la mayoría concretamente *smartphones*, pero confiesan que, en general, no conocen bien el nivel de dominio que tienen de este, aunque han observado que suelen ser hábiles en el manejo de aplicaciones con uso social (WhatsApp y Facebook entre ellas), pero no en otros recursos, como abrirse una cuenta de correo electrónico, adjuntar documentos o cumplimentar trámites. En general, consideran que las tecnologías digitales son un potente recurso que debiera estar más integrado en los servicios que ofrecen a la comunidad migrada, como por ejemplo para el aprendizaje del idioma de la sociedad de llegada. Para ello, una parte importante de los profesionales desearían tener más formación, no tanto en competencias como en el conocimiento y dominio de recursos o aplicaciones ya existentes. El hecho de que estas entidades necesiten del apoyo de las personas voluntarias para realizar sus funciones, entre las que los niveles de dominio de las tecnologías digitales son muy variables, es señalado como otro obstáculo. Son pocos los profesionales que utilizan aplicaciones como WhatsApp para dinamizar el grupo y algunos más los que lo utilizan como recordatorio de las sesiones o citas.

Por otro lado, las principales necesidades que surgieron de la realización del taller con entidades fueron el conocimiento del entorno, el aprendizaje del idioma, la ampliación de la formación básica, la gestión de la administración electrónica, la búsqueda de empleo y la constancia en los procesos de formación y participación iniciados.

Como potencialidades se destacaron las características del colectivo como la motivación, la fuerza emprendedora, la visión global del mundo, la experiencia de diversidad cultural, los conocimientos básicos de diversos idiomas, las nuevas ideas de negocio y de vivir la ciudad, la accesibilidad a la administración electrónica gracias al uso de dispositivos móviles y las relativas a aplicaciones o redes sociales como WhatsApp y Facebook para generar interacciones y aprender el idioma de la sociedad de llegada.

Los retos apuntados fueron tres: mejora del nivel formativo básico y de las competencias digitales, incorporación de las tecnologías digitales como instrumento de aprendizaje (por ejemplo, para el idioma) y simplificación de la navegación en las webs oficiales e institucionales. Por su parte, ambos es-



cenarios reflejaron la vulnerabilidad y complejidad de las situaciones de vida que atraviesa el colectivo, la falta de información y de recursos y las dificultades para realizar trámites administrativos de gran importancia.

## 5.2. *En relación con los ciudadanos migrantes*

En los talleres, los ciudadanos migrantes manifiestan que los usos principales del teléfono móvil son para la interacción social y el desarrollo personal. Además de relacionarse con amigos y familiares que se encuentran en el mismo país, es frecuente entre los participantes tener interacciones sociales transnacionales con personas que se encuentran en otros países o bien en el país de origen. Así mismo, surgen múltiples formas de uso de redes sociales o de mensajería instantánea. Facebook puede usarse para revisar y compartir eventos importantes de las personas a pesar de la lejanía o simplemente como vía para interactuar. De la misma manera, la mayoría de las personas emplean WhatsApp para relacionarse e incluso en alguna ocasión se emplea con fines educativos. Es notable el alto uso de aplicaciones que permiten realizar llamadas gratuitas que contribuyen a crear lazos en familias transnacionales.

En cuanto al desarrollo personal, los ciudadanos migrantes emplean el teléfono móvil sobre todo para la gestión diaria (correo electrónico, consulta meteorológica, alarmas). También manifiestan otro tipo de usos que vienen sujetos al tipo de relación que tienen las propias personas en la entidad social. De esta manera, las personas que participan en programas de inserción laboral comentan que usan el móvil para la búsqueda de trabajo mediante aplicaciones específicas, mantienen contactos laborales por llamadas o WhatsApp y envían currículos. En contraste, en otras entidades las personas participantes nos explicitaban su situación de desempleo laboral en tanto que era una prioridad para ellas. Sin embargo, no daban cuenta del uso de las tecnologías para la búsqueda activa. Indagando un poco más, nos relataban que encontraban trabajo mediante personas conocidas, de manera puntual y con una situación laboral deplorable. El tercer uso más mencionado de la tecnología móvil es el destinado al ocio y entretenimiento. Además de usar el móvil de forma lúdica (escuchar música, ver series y/o películas y jugar a juegos), en muchas ocasiones hacer fotografías o vídeos también tiene una finalidad social en tanto



que sirve de apoyo para mantener vínculos con otras personas. En menor medida, algunas personas usan recursos para actividades físicas y para gestionar y configurar el propio móvil. Por último, con respecto a las utilidades, los participantes destacan la facilidad que brinda el móvil para moverse por la ciudad (búsqueda de direcciones, geolocalización) y el soporte que da para la traducción de palabras y frases en diferentes momentos y situaciones cotidianas como ir al médico. En menor medida, algunas personas usan el móvil para transacciones comerciales (compra/venta, consulta bancaria). Quienes realizan transacciones comerciales además muestran una conciencia como usuarios o usuarias de esas aplicaciones.

Las respuestas (179) obtenidas en el taller 1 se categorizaron mediante la clasificación de Google Play, lo que permitió tener una primera tipología de aplicaciones usadas en los teléfonos móviles. Se encontró que una abrumadora mayoría de estas aplicaciones (117) correspondían a la categoría Comunicación, mientras que solo tres a Educación. Se procedió posteriormente a categorizar las respuestas relativas al uso que hacían de las aplicaciones mediante la categorización propuesta por Van Deursen y Van Dijk (2014). De los 239 usos recogidos, casi la mitad (107) se orientaban a la interacción social, 61 al desarrollo personal (búsqueda de información y aprendizaje, organización laboral, personal...) y 35 a ocio (juegos, música, vídeo, *hobbies*...).

En la realización del taller 2 encontramos enormes dificultades. Por una parte, el descenso de participantes y por otra, la concreción de la actividad. Por esos motivos, en dos entidades dicho taller se orientó a un diálogo con los participantes sobre sus vivencias migratorias del que se pudieron entresacar retos y obstáculos ya identificados, pero concretados en escenarios reales. Los que fueron elaborados por los usuarios de otras entidades hacían referencia a encontrar a una persona (paisano, vecino autóctono...) que les hiciera de acompañante para resolver sus situaciones (encontrar trabajo, darse de alta en los servicios de agua y electricidad). La barrera idiomática era transversal y para superarla proponían aplicaciones de traducción a diversos idiomas en un principio como las ya existentes. La interacción en los grupos de trabajo permitió introducir nuevos elementos como el uso de imágenes y de colores para permitir una rápida comprensión de las posibilidades de esta. Sería además una herramienta útil extendiéndola a otros ámbitos: solicitar el permiso de trabajo y de residencia, un acceso a vivienda o visitas médicas, entre otros.



Solo unos pocos talleres llegaron a la fase de diseño de prototipos. En otro sentido, es importante hacer notar que, en ambos talleres, la participación fue más activa entre los varones, mientras que a las mujeres les costaba más intervenir y en muchas ocasiones fue necesario dirigirse directamente a ellas para conseguirlo.

### 5.3. *En relación con los resultados del proceso de codiseño*

Las dificultades experimentadas en la consecución de los objetivos del taller 2 nos condujeron a realizar una segunda fase de entrevistas con profesionales de las entidades. El objetivo era conocer ejemplos concretos de las actuaciones que realizan, la documentación y los recursos que hacen servir, preguntas recurrentes que les dirigen los usuarios y desinformaciones recurrentes también contra las que han de batallar. Las entidades nos informaron acerca de que la consecución de ciertos trámites (de empadronamiento, permiso de residencia, etc.) era objeto de gran preocupación e interés por parte de los usuarios y que a su asesoramiento destinan buena parte de su horario de atención. También pudimos elaborar con ellas una batería de preguntas que les dirigen y vías para darles respuesta que las entidades utilizan. Ello nos ha permitido optar con seguridad por la herramienta tecnológica que debe diseñarse y su contenido: un *bot* (preguntas/respuestas) que acompaña al usuario para realizar cuatro trámites: obtener el empadronamiento, la tarjeta sanitaria, el permiso de residencia y/o la nacionalidad. Las entidades lo podrán subir a su página web, emplearlo en sus intervenciones en el día a día y ofrecerlo a sus usuarios. Actualmente hemos acabado el prototipo y lo estamos presentando a entidades y usuarios para su primera evaluación y subsiguiente mejora.

## 6. CONCLUSIONES

Las tecnologías digitales se hallan presentes en el día a día de las personas migradas y de las entidades que trabajan con ellas. La información recogida hasta el momento avala el uso generalizado de las tecnologías móviles por



parte de las personas migradas y un buen dominio de las aplicaciones, especialmente aquellas centradas en la interacción social. Los ámbitos de uso que hacen de las tecnologías no parecen diferir de los de la población autóctona, predominan los usos sociales, la orientación y geolocalización, la gestión cotidiana y el ocio y entretenimiento. Hay poca apropiación de los recursos vinculados a desarrollo personal y profesional, que parecen estar asociados con el nivel educativo y la competencia tecnológica. Obviamente, el factor económico es un condicionante poderoso.

Las entidades, de manera espontánea, van haciendo un uso cada vez más integrado de las tecnologías digitales, pero la percepción acerca de que deberían estar más presentes es constante. La falta de profesionales y de tiempo que dedicar a su formación explica que no puedan avanzar al ritmo que les gustaría. La abundancia de recursos tecnológicos es una fortaleza potencial, ya que no pueden destinar tiempo a conocerlos y seleccionar los más apropiados. Son conscientes de la importancia de conseguir que las personas con las que trabajan posean una buena competencia tecnológica para seguir con su proyecto migratorio, acceder a recursos y entrar en el mercado laboral. Y también lo son de los condicionantes económicos en la base de los recursos digitales: el gasto que supone contratar acceso a internet, usar datos móviles o disponer de un dispositivo ágil. Por ello no solo ofrecen espacios, ordenadores y *wifi* de acceso libre, sino que además facilitan información sobre otros puntos de la zona con los mismos servicios. Pero es evidente que no pueden solas y que para superar los condicionantes se necesita un enfoque sistémico que incluya políticas sociales, educativas y de construcción de comunidad.

Entidades y usuarios coinciden en destacar el reto del aprendizaje del idioma de la sociedad de llegada y no solo para las personas que inician su proyecto migratorio, sino también para aquellas que llevan varios años residiendo entre nosotros y que, por circunstancias diversas, aún no tienen un nivel de dominio suficiente. Reto aún más complejo cuando interactúa con las páginas web oficiales que informan acerca de cómo realizar sus trámites. En el acceso al mundo laboral, se constata la necesidad de tener más competencias tecnológicas. La preocupación por obtener el permiso de residencia o la nacionalidad es otro gran reto. A todos ellos están respondiendo las entidades.

El colectivo de personas migradas es muy heterogéneo, aunque presentan necesidades comunes. Por ello, y tratándose además de necesidades básicas,



sería deseable que las herramientas tecnológicas se dirigieran a facilitar la satisfacción de estas. Ello ha ocurrido ya con la necesidad de aprender el idioma de la sociedad de llegada. Son múltiples las aplicaciones y los recursos que ofrecen servicios de traducción y que las personas migradas usan tanto en contextos formales como informales y algunas de ellas con un especial énfasis educativo. Por otra parte, parece también preferible que el desarrollo en esta línea se oriente hacia el diseño de aplicaciones en vez de recursos en red, y que estas sean de manejo sencillo, intuitivo y visual, y que no ocupen mucha memoria. La idea de hacer un repositorio de recursos que satisfagan necesidades concretas, preguntas o primeras grandes dudas, que esté al alcance de la mano de los usuarios, pero que pueda servir también en el trabajo del día a día de las entidades, es la que ha emergido de nuestra investigación y en la que actualmente estamos trabajando.

## AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí presentamos es producto de la investigación en curso “Empoderamiento de ciudadanos inmigrantes mediante el diseño participativo de plataformas sociales digitales (*Apps4me*)”, proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (España). EDU2015-67332-P, 2016-2018.

Agradecemos a los participantes en los talleres y entidades su interés y aportaciones. También al Ministerio de Economía y Competitividad la financiación otorgada.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUTORÍA ANÓNIMA (2016). “Apps4me. Empoderamiento de ciudadanos inmigrantes mediante el diseño participativo de plataformas sociales digitales. Informe de actividad del primer año. EDU2015-67332-P. 2016-2018”. Recuperado de: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108643/6/Apps4me\\_Informe%20activitat%20any%201-1.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108643/6/Apps4me_Informe%20activitat%20any%201-1.pdf).
- BOBETH, J., SCHREITTER, S., SCHMEHL, S., DEUTSCH, S. y TSCHELIGI, M. (2013). User-centered design between cultures: Designing for and with immi-



- grants. *Lecture Notes in Computer Science, 8120, Human-Computer Interaction - INTERACT 2013: 14th IFIP TC 13 International Conference*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- FERRARI, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116>
- HARGITTAI, E. y HSIEH, Y. P. (2013). *Digital Inequality*. En W. H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- LEINONEN, T. y DURALL, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 107-116.
- MURCOTT, S. (2007). Co-evolutionary design for development: influences shaping engineering design and implementation in Nepal and the global village. *Journal of International Development*, 19(1), 123-144.
- OLIVERA, N. (2013). La e-migración: un nuevo espacio para pensar la retórica de la integración en las políticas migratorias. *Icono 14*, 11(1), 233-261.
- RIBEIRO, M.<sup>a</sup> T., HERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> J. y MUÑOZ, J. M. (2015). Aprendizaje informal, alfabetización mediática e inclusión. Descripción de una experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 75-91.
- ROBERTSON, T. y SIMONSEN, J. (2012). Challenges and opportunities in contemporary participatory design. *Design Issues*, 28(3), 3-9. Recuperado de: [http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI\\_a\\_00157#.WO0c4bi4bDc](http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI_a_00157#.WO0c4bi4bDc)
- SEGARRA, T., TRAVER, J. A. y LOZANO, M. (2015). Sáberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 165-183.
- STEEN, M., MANSCHOT, M. y DE KONING, N. (2011). Benefits of co-design in service design projects. *International Journal of Design*, 5(2), 53-60.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002184/218409S.pdf>
- VAN DEURSEN, A. J. y VAN DIJK, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & Society*, 16(3), 507-526.





# LA FELICIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS EXPERIENCIAL Y CONCEPTUAL E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

## HAPPINESS AMONG UNDERGRADUATES: EXPERIENTIAL AND CONCEPTUAL ANALYSIS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

---

---

*Pilar Sellés Nohales<sup>a\*</sup>, Beatriz Soucase Lozano<sup>a</sup>,  
Joaquín García Alandete<sup>a</sup> y Eva María Rosa Martínez<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 5 de septiembre de 2017, 6 de noviembre de 2017

*Resumen:* Este estudio consistió en identificar las experiencias y conceptos que se asocian a la idea de felicidad en jóvenes, y valorar si subyace a la misma una concepción eudaimónica o hedonista.

Participaron 300 estudiantes universitarios españoles (243 mujeres y 57 hombres), siendo la media de edad de 21,79 años,  $DT = 4,47$ . A través de preguntas abiertas se obtuvieron datos sobre experiencias y conceptos asociados a la felicidad, que fueron analizados tanto cuantitativa como cualitativamente.

Los resultados obtenidos indican que las experiencias relacionadas con los vínculos afectivos y la superación de logros, es decir, una concepción eudaimónica de la felicidad, son las que se asocian más a esta, si bien otras experiencias, tales como las celebraciones y las actividades lúdicas, más relacionadas con la concepción hedonista, también tienen considerable importancia. Asimismo, los conceptos más relacionados con la idea de felicidad son el amor, la amistad, la alegría y la familia.

Los resultados sugieren la necesidad de revisar los valores socialmente considerados como generadores de felicidad y que se transmiten a través de las instituciones sociales, de modo especial a través de las educativas, con el fin de identificar y fomentar aquellos que realmente dan lugar a una vida felicitante.

<sup>a</sup> Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

\* Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Guillem de Castro, 175. 46008 Valencia. España.

E-mail: pilar.selles@ucv.es



*Palabras clave:* felicidad, bienestar psicológico, educación para la salud, valores, jóvenes, universitarios.

*Abstract:* The main objective of this work was to identify the experiences and the concepts that are associated to the idea of happiness in young people, and to assess whether underlying thereto an eudaimonic conception or hedonist one.

Participated 300 Spanish undergraduates (243 women and 57 men), being the average age of 21.79,  $SD = 4.47$ . By means of open questions, data on the experiences and associated concepts to happiness were obtained, which were analyzed both quantitatively and qualitatively.

Both affective experiences and achievement of goals, related to the eudaimonic conception, were the most related to happiness, although other experiences, such as the celebrations and the recreation activities, more related to the hedonistic conception, were important. Likewise, love, friendship, joy, and family were concepts related to the happiness.

It is important to identify the social values that promote happiness, specially those that are transmitted in educational institutions, in order to improve the psychological health and the well-being of the individuals.

*Keywords:* happiness, psychological well-being, health education, value, young people, undergraduates.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la felicidad ha sido un tema recurrente en la historia del pensamiento, siendo desde la Grecia clásica objeto de reflexión por parte de grandes pensadores y uno de los temas capitales de la filosofía (Peiró, 2001).

El concepto de felicidad se asocia a otros como bienestar, júbilo, placer y satisfacción (Seligman, 2002). En concreto, la idea de felicidad relacionada con bienestar ha sido investigada de forma sistemática desde hace aproximadamente cuatro décadas (Díaz, 2001) y, de hecho, en la literatura psicológica actual a menudo se utilizan como sinónimos de felicidad los conceptos de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida (Alarcón, 2006).

Ryan y Deci (2001) propusieron una clasificación de los diferentes estudios sobre bienestar en dos grandes tradiciones, una relacionada fundamentalmente con la experiencia de emociones positivas, ausencia de emociones negativas y satisfacción vital (bienestar hedónico o subjetivo) y otra ligada al crecimiento personal, la autorrealización y el desarrollo de los potenciales (bienestar eudaimónico o psicológico) (Díaz *et al.*, 2006).



Desde la tradición hedónica, la felicidad se concibe en términos de bienestar subjetivo, entendido este como balance global de los afectos positivos y los afectos negativos que han marcado nuestra vida, así como con elevada satisfacción con la vida (Argyle, 1992; Bradburn, 1969; Diener, 2000; Diener, Oishi y Lucas, 2003; Lyubomirsky, Sheldon y Schakade, 2005). Desde esta concepción se puede definir la felicidad como un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado (Alarcón, 2006).

Desde el enfoque eudaimónico se sostiene que el bienestar subjetivo no es condición suficiente para la salud mental. La auténtica felicidad sería el resultado de un funcionamiento psicológico óptimo, consecuencia de que las personas estén desarrollando al máximo su verdadera naturaleza (Avia, 2008). En relación con esta concepción, Riff y Keyes (1995) plantean un modelo teórico sobre el bienestar psicológico que recoge seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. También, en este sentido, Deci y Ryan (2000) insisten, en su bien conocida teoría de la autodeterminación, en que no es posible un verdadero y profundo bienestar si no se satisfacen las tres necesidades básicas de autonomía, competencia y afiliación.

Son muchos los autores que han recordado que una vida satisfactoria no puede asociarse únicamente con el placer, sino que ha de incluir el compromiso y la búsqueda de sentido en aquello que se hace. Se trataría de una gratificación más profunda que las personas sienten cuando hacen no exactamente lo que desean hacer, sino lo que creen que deben hacer (Avia, 2008). Esta perspectiva considera, en cuanto a la concepción de la felicidad, fundamental el sentido que la persona percibe y experimenta que tiene su vida.

A pesar de esta controversia hay una serie de variables que se han demostrado relacionadas con la felicidad y el bienestar del ser humano. Es de vital importancia fomentar y educar en estas variables, diseñando estrategias educativas y formativas que tengan en cuenta todo aquello que es generador de felicidad.

La experiencia de felicidad parece estar condicionada por distintas variables personales, sociales y culturales (Clemente, Molero y González, 2000). En cuanto a la edad, los estudios demuestran que se trata de una variable diferenciadora de la percepción de felicidad, presentado la relación entre edad y



felicidad un perfil parabólico en forma de “U”, alcanzan su mínimo en torno a los 40 o 50 años de edad (Helliwell y Putnam, 2004; Peiró, 2004). En general, la satisfacción personal disminuye con la edad (Clemente *et al.*, 2000; Fernández-Ballesteros, 1997), con diferencias, sobre todo, a la hora de percibir la felicidad. Así, la gente más joven tiende a experimentar mayores niveles de alegría, mientras que la gente mayor suele juzgar su vida de un modo más positivo (Benatuil, 2003).

Otra de las variables relacionadas con la felicidad ha sido la satisfacción familiar, así autores como Veenhoven (1984) y Argyle (1992) encontraron relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida, siendo confirmado posteriormente por Rollán, García-Bermejo y Villarubia (2005), quienes concluyen que si la satisfacción familiar es alta, los niveles de bienestar psicológico también lo son. Del mismo modo, las amistades se muestran como una relación necesaria para obtener cierto grado de felicidad, importando más la cantidad que la calidad de las relaciones (Requena, 1994).

La salud también presenta una asociación muy fuerte con la felicidad (Peiró, 2004), al igual que el estado civil, que se ha demostrado que está estrechamente relacionado con la satisfacción vital, siendo el matrimonio, en concreto, uno de los factores más íntimamente relacionados con la felicidad (Argyle, 1999; Peiró, 2004). En la mayoría de trabajos se ha encontrado una correlación positiva entre felicidad y nivel educativo, aunque en general, los resultados de las encuestas sugieren que la educación tiene un mayor efecto sobre la felicidad en los países relativamente menos desarrollados (Argyle, 1999).

El nivel de ingresos está estrechamente relacionado con la satisfacción económica de los individuos, pero no parece estarlo con la felicidad (Argyle, 1999; Peiró, 2001). Diversos estudios indican que, una vez satisfechas las necesidades básicas, no hay diferencia en la percepción de felicidad en personas con diferentes ingresos (Avia y Vázquez, 1998). Sin embargo, muchos estudios han encontrado que la experiencia personal de estar desempleados hace a los individuos muy infelices, incidiendo el desempleo negativamente en el bienestar (Argyle, 1999). Por otra parte, la investigación se ha centrado en el estudio de la relación entre las variables de personalidad y la felicidad, y en la mayoría de las investigaciones se ha observado que las diferentes va-



riables de personalidad analizadas predicen los estados emocionales (Costa y Mc Crae, 1980) y, por tanto, el bienestar subjetivo.

La felicidad subjetiva está fuertemente relacionada de forma positiva con el autoconcepto físico y el autoconcepto general en la adolescencia (Rodríguez, 2005), esto es, los jóvenes que tienen un mejor autoconcepto físico manifiestan a su vez un mayor grado de bienestar psicológico, y experimentan una menor influencia de las presiones socioculturales (Goñi, Rodríguez y Ruiz, 2004). El bienestar psicológico en población joven también está asociado a la práctica regular de ejercicio físico, independientemente del tipo de ejercicio practicado. Los participantes que realizan ejercicio regularmente tienden a percibir mayor grado de salud, menor nivel de estrés y mejor estado de ánimo (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Con todo, son escasos los estudios que preguntan directamente a las personas qué entienden por felicidad. En esta línea de investigación se encuentra el estudio de Benatuil (2003), que analizó qué entendían adolescentes argentinos por bienestar psicológico y buscó la relación entre la apreciación subjetiva del bienestar que tienen los jóvenes y la percepción de este evaluada con escalas. Las dimensiones relacionadas con vínculos personales, aceptación de uno mismo y logro de objetivos fueron las que discriminaron a los jóvenes que se autopercebían con alto y bajo bienestar. Las experiencias generadoras de bienestar estaban relacionadas predominantemente con el establecimiento de buenos vínculos personales (gran parte de los adolescentes relacionan el propio bienestar con el hecho de que sus seres significativos estén bien o mal).

El presente estudio parte del interés por conocer las experiencias relacionadas con el sentimiento de felicidad y a qué conceptos se asocia desde la propia vivencia personal en un grupo de universitarios. Asimismo, se pretende averiguar qué concepción de felicidad (hedonista o eudamónica) se deja entrever tras sus experiencias y percepciones.

En relación con ello, el presente estudio se centra en dos objetivos: 1) identificar con qué experiencias se asocia la idea de felicidad (experiencia subjetiva de felicidad) y con qué conceptos es relacionada (concepción de felicidad), y 2) determinar si coinciden con las dimensiones de bienestar psicológico propuestas por autores como Ryff y Keyes (1995) (propósito en la vida, aceptación de sí mismo, relaciones positivas con los demás, crecimiento



personal, dominio del medio y autonomía) o Deci y Ryan (2000) (autonomía, competencia y afiliación), o si, por el contrario, en la concepción de la felicidad subyace un enfoque hedonista.

Si se consigue esclarecer a través de un estudio con un enfoque ecológico qué experiencias se asocian a la felicidad y qué concepción se tiene de esta, partiendo de la propia realidad, se podría diseñar de forma certera programas educativos que fomenten el bienestar subjetivo, teniendo presente aquellas variables que realmente proporcionan ese bienestar a los jóvenes y dejando al margen otras que quizá se alejen de él.

## 2. MÉTODO

### 2.1. *Participantes*

Participaron 300 estudiantes universitarios, 243 mujeres (81 %) y 57 hombres (19 %) siendo la media de edad 21,79 años,  $DT = 4,473$ . El 71,3 % finalizaron estudios secundarios y el 20,3 % estudios de formación profesional. El 74 % no trabajaban, y en cuanto a los ingresos netos mensuales, estos eran inferiores a 1000 euros para el 17,7 %, entre 1000-1500 euros para el 20,7 %, entre 1500-2000 euros para el 15,3 %, y entre 2000-2500 euros para el 18,7 %. El 84,7 % eran solteros.

### 2.2. *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados incluyeron en un protocolo ítems relativos a variables sociodemográficas (sexo, edad, estado civil, nivel de ingresos mensuales) y académicas (formación académica), así como ítems relativos a experiencias personales de felicidad y conceptos asociados a esta. Concretamente, para la evaluación de la apreciación subjetiva de la felicidad se solicitó a los participantes que informaran brevemente por escrito de cinco experiencias vitales en las cuales se hubieran sentido completamente felices, y para la evaluación del concepto de felicidad se solicitó que informaran de cinco conceptos que consideraran asociados a la felicidad.



### 2.3. Procedimiento y análisis

Se solicitó la participación voluntaria de estudiantes de diferentes universidades de la Comunidad Valenciana, los cuales cumplimentaron el protocolo de evaluación en las aulas en las que de ordinario asistían a las sesiones académicas. Dado que las experiencias y los conceptos relacionados con la felicidad eran respuestas a preguntas abiertas, se realizó en un primer momento una revisión exhaustiva de estas con la finalidad de agruparlas y categorizarlas en función de su significado, y así facilitar el análisis de la información. A continuación, se realizaron análisis de frecuencias, determinándose la importancia de experiencias y conceptos referidos.

Dado que el objetivo era analizar a qué experiencias se asociaba la felicidad, la primera tarea consistió en determinar cuáles eran estas. Como se ha comentado anteriormente, los datos se obtuvieron mediante una pregunta abierta en la que los sujetos podían relatar todo tipo de experiencias. En primer lugar, se realizó una clasificación de las experiencias descritas, agrupándose algunas en categorías más generales para facilitar el análisis.

## 3. RESULTADOS

Para determinar qué experiencias eran las más frecuentes, se realizó una división por cuartiles de los resultados, mediante sumatorio de frecuencias (tabla 1). Las experiencias más frecuentemente relacionadas con la felicidad (Q1, referidas por más del 75 % de los participantes) fueron los logros académicos, los acontecimientos celebrados en la familia de origen (por ejemplo, nacimiento de hermano), las experiencias con la pareja y las celebraciones con amigos y propias (no religiosas). Las siguieron (Q2, referidas por el 50 % de los participantes) experiencias relativas a la superación de otros logros, a dar/recibir afecto, a las celebraciones propias religiosas, a la salud de otros (frente a la salud propia), a los acontecimientos del ámbito laboral, a viajar y a otras actividades lúdicas.



TABLA 1  
*Frecuencia de las experiencias asociadas a felicidad*

<i>Experiencias asociadas a felicidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Cuartil</i>
Logros académicos	169	1
Acontecimientos familia origen	127	
Pareja	113	
Celebración / situación amigos	72	
Celebración propia no religiosa	60	
Actividades con la familia	59	
Superación otros logros	43	2
Recibir / dar afecto	40	
Celebración propia religiosa	40	
Viajar	40	
Salud de otros	31	
Actividades lúdicas	30	
Vitales laborales	17	3
Recibir / dar regalos	15	
Desarrollo personal	15	
Independencia, autonomía	10	
Infancia	9	
Conocer gente / amigos	7	
Regresar	7	4
Salud propia	6	
Pequeñas cosas del día	6	
Alegrarse por otros	5	
Naturaleza	3	
Solucionar conflictos con otros	3	
Ámbito económico	3	
Conseguir bienes materiales	2	
Estar solo	2	



Las experiencias se agruparon en categorías todavía más amplias para facilitar la comprensión de los datos y comprobar el grado de relación con las visiones hedonista y eudaimónica de la felicidad, como vemos en la siguiente tabla.

TABLA 2  
*Frecuencia de experiencias asociadas a la felicidad agrupadas por categorías*

<i>Categorías de experiencias asociadas a felicidad</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Vínculos afectivos</i> (actividades con la familia, amigos, pareja, recibir y dar afecto, alegrarse por otros, solucionar conflictos con otros y regresar con la familia)	433
<i>Superación de logros</i> (logros académicos, superación de otros logros y acontecimientos vitales laborales)	229
<i>Celebraciones</i> (celebraciones propias no religiosas / religiosas)	90
<i>Actividades lúdicas</i> (actividades lúdicas, viajar y naturaleza)	73
<i>Salud</i> (salud propia y salud de otros)	37
<i>Bienes materiales</i> (regalos, ámbito económico y bienes materiales)	20
Desarrollo personal	15
Independencia	10
<i>Otros</i> (estar solo, pequeñas cosas del día a día, infancia)	17

Las experiencias asociadas a la felicidad más relevantes fueron las relacionadas con los vínculos afectivos y la superación de logros. Las experiencias relacionadas con el placer (como las celebraciones propias y las actividades lúdicas) fueron también significativas, pero en menor medida. Fueron referidas con bastante menor frecuencia las experiencias vinculadas con la experiencia de salud, con los bienes materiales, con el desarrollo personal y con la independencia.

Para el análisis de la percepción de la felicidad se analizaron las palabras y conceptos que los participantes asociaron a este constructo. El 75 % de los participantes asociaron la felicidad a conceptos tales como el amor, los vínculos afectivos (amistad y familia), las emociones positivas (como alegría y serenidad), la salud en general y la satisfacción económica (Q1). Otros conceptos señalados, que se situaron en el Q2, fueron el bienestar, el desarrollo personal, las actividades lúdicas, emociones positivas como seguridad y entusiasmo, el trabajo y la pareja. La superación de logros se situó en el Q3.



Las vinculaciones personales (amistad y familia) fueron referidas de forma importante, bien como experiencias generadoras de felicidad, bien como conceptos subyacentes a esta. Sin embargo, los logros académicos fueron señalados muy frecuentemente como “experiencias plenas de felicidad”, mientras que en cuanto “concepto” fueron poco referidos. Esta contradicción también se reflejó en el caso de la salud, puesto que a nivel conceptual se relacionó muy frecuentemente con felicidad, pero no se experimentaba de forma frecuente como una situación dichosa.

TABLA 3  
*Frecuencia de conceptos asociados a felicidad*

<i>Conceptos asociados a felicidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Cuartil</i>
Amor	196	1
Amistad	192	
Alegría	124	
Familia	115	
Salud	73	
Serenidad	61	
Satisfacción económica	53	
Bienestar, satisfacción	45	2
Desarrollo personal	27	
Actividades lúdicas	27	
Seguridad, confianza	25	
Entusiasmo, ilusión	20	
Trabajo	20	
Pareja	18	
Paz	16	3
Logros	16	
Comprensión, amabilidad	14	
Diversión	13	
Respeto	12	
Solidaridad, ayuda	11	
Plenitud	11	



<i>Conceptos asociados a felicidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Cuartil</i>
Libertad	10	4
Dios	7	
Optimismo	7	
Confianza en uno mismo	6	
Gratitud	5	
Autenticidad	4	
Bondad	4	
No responsabilidad	4	

Posteriormente, con el fin de favorecer la comprensión de los resultados y darles un significado, los resultados se agruparon en categorías más generales (tabla 4). Como se puede observar, se distinguieron dos bloques fundamentales de categorías conceptuales asociadas a la felicidad: por una parte, la relacionada con los vínculos afectivos y, por otra parte, la relacionada con las emociones positivas. La felicidad se relacionó con emociones positivas (alegría, serenidad, satisfacción, seguridad, entusiasmo, plenitud, optimismo, gratitud) y, sobre todo, con vínculos afectivos (amor, amistad, familia y pareja). En esta línea, los conceptos de salud, bienestar material y disfrute (actividades lúdicas y diversión) también se asociaron a la felicidad, aunque en menor medida que los anteriores. Además, valores universales como la paz, el respeto, la solidaridad, la libertad, la autenticidad, la bondad y la comprensión se asociaron a la idea de felicidad.

Si se compara la concepción sobre la felicidad (análisis de conceptos) con la experiencia real de felicidad (análisis de experiencias), se observa que, aunque las experiencias de logro académico fueron las más citadas, los conceptos más vinculados a la felicidad fueron el amor, la amistad, la familia, las emociones positivas (por ejemplo, alegría) y la salud.



TABLA 4  
*Frecuencias de conceptos asociados a felicidad agrupados por categorías*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Vínculos afectivos</i> (amor, amistad, familia y pareja)	521
<i>Emociones positivas</i> (alegría, serenidad, satisfacción, seguridad, entusiasmo, plenitud, optimismo, gratitud)	298
<i>Valores</i> (paz, respeto, solidaridad, libertad, autenticidad, bondad, comprensión)	71
Salud	73
Bienes materiales	53
Actividades lúdicas y diversión	40
Desarrollo personal	27
Trabajo	20
Superación logros	16
<i>Otros</i> (confianza en uno mismo, Dios, no responsabilidad)	18

#### 4. DISCUSIÓN

El presente trabajo tenía como objetivo averiguar qué se entiende por felicidad, mediante un análisis descriptivo-cualitativo de la experiencia subjetiva de felicidad, y la valoración de la concepción eudaimónica/hedonista subyacente, en un grupo de universitarios. Se discuten los resultados relativos a las dos categorías distinguidas en el análisis realizado: experiencial y conceptual.

Los resultados obtenidos indican que las experiencias relacionadas con la felicidad son, especialmente, las relativas a los vínculos afectivos y a la superación de logros. Estas dos categorías experienciales están presentes en la teoría de Deci y Ryan (2000), según la cual la felicidad se relaciona con la satisfacción de las necesidades de competencia, afiliación y autonomía, siendo una concepción de felicidad eudaimónica que subraya en el compromiso y la satisfacción con lo que se tiene que hacer (Avia, 2008). Estos datos también son coincidentes con el estudio de Benatuil (2003), en el que se señala que los vínculos personales, el logro de objetivos y la aceptación de uno mismo son los factores que más influyen en el nivel de bienestar percibido de los



participantes. De este modo, las experiencias relacionadas con los vínculos personales y con el logro de objetivos están frecuentemente relacionadas con la felicidad, sin embargo las experiencias relacionadas con la adquisición de autonomía son poco referidas. Esto puede deberse a que nuestros participantes, universitarios en su mayor parte jóvenes, necesitan a la familia como proveedora de los medios necesarios para realizar sus estudios y por tanto la independencia no es un valor a alcanzar en este momento evolutivo, unido esto al mayor clima de aceptación y confianza que se tiene en la actualidad en el núcleo familiar.

Comparando los resultados con el modelo sobre el bienestar psicológico de Riff y Keyes (1995), en el que se distinguen seis dimensiones (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal), se puede apreciar que algunas de ellas quedan fuera o son muy poco citadas. En concreto, experiencias relacionadas con la autoaceptación, la autonomía, el propósito en la vida y el crecimiento personal son poco nombradas. Puede ser que temas como la autoaceptación y crecimiento personal estén relacionados con la superación de logros, especialmente los académicos. Para los jóvenes, que son la mayor parte de nuestra muestra, y estudiantes universitarios es esperable que los logros académicos sean un factor relevante, ya que la formación tiene un rol organizador de su vida, pudiendo servir como variable significativa para el desarrollo personal.

Los vínculos personales tienen un papel central en la vida de los jóvenes, de hecho es el valor más importante para estos (González-Anleo y González-Blasco, 2010). La etapa evolutiva a la que pertenece mayoritariamente nuestra muestra, final de la adolescencia y adultez temprana, explica en parte que los vínculos personales (familia, pareja y amigos) sean los más relacionados con la felicidad. Concretamente, la familia es la que proporciona más experiencias de felicidad, y no es de extrañar, puesto que en esta etapa sostiene al joven, le provee de los medios necesarios para realizar sus estudios y ayuda en situación de desempleo, precariedad laboral y dificultades en la adquisición de vivienda (González-Anleo y González-Blasco, 2010).

Aunque en un primer momento la concepción eudaimónica parece estar muy presente en la experiencia de felicidad, también hay que considerar que las experiencias relacionadas con lo placentero, como son las experiencias de celebración y las actividades lúdicas, son citadas de manera frecuente.



De hecho, son las experiencias más referidas, tras los vínculos afectivos y la superación de logros. Esto viene a indicar que tras la experiencia de felicidad de los jóvenes también existe una concepción hedonista de esta. Entendemos que la felicidad no tiene por qué estar unida a una u otra concepción (hedonista o eudaimónica), no tienen por qué ser excluyentes sino que puede estar relacionada con ambas. Así, una persona puede experimentar felicidad en experiencias relacionadas con el placer donde se obtiene una gratificación inmediata, pero también en experiencias relacionadas con el compromiso y el deber.

Los resultados relativos a la experiencia de felicidad coinciden con los de investigaciones anteriores, en las que se ha demostrado la relación entre satisfacción familiar y felicidad (Argyle, 1992; Rollán *et al.*, 2005; Veenhoven, 1984). Sin embargo, la salud, que se ha identificado como generadora de felicidad en investigaciones previas (Peiró, 2004), y que es uno de los factores más valorados por los jóvenes (González-Anleo y González-Blasco, 2010), no se ha señalado. Esto puede deberse a que en estas edades no hay conciencia de falta de salud, puesto que se hallan en una etapa de vitalidad física. De hecho, cuando se han citado experiencias de salud ha sido con relación a otras personas. También hay coincidencia con las investigaciones previas en cuanto a la falta de relación entre la adquisición de bienes materiales y la felicidad (Argyle, 1999; Peiró, 2001). Sin embargo, ganar dinero es una de las cuestiones más valoradas por los jóvenes españoles cuando se les pregunta directamente sobre ello (González-Anleo y González-Blasco, 2010).

Los conceptos más relacionados con la felicidad son los relativos a los vínculos afectivos (amor y amistad, siguiéndolos de cerca la familia). Esto coincide con lo expuesto anteriormente con relación a las experiencias subjetivas de felicidad, en que las experiencias relacionadas con los vínculos personales eran las que más generaban este sentimiento. No obstante, los jóvenes creen que la felicidad está más relacionada con la amistad que con la familia, respondiendo esto al papel central que la relación con el grupo de iguales tiene en la vida del joven, sustituyendo los modelos y las figuras identificativas durante la infancia y adolescencia que eran los padres.

Otro concepto que subyace a la idea de felicidad es el relacionado con las emociones positivas, especialmente la alegría, coincidiendo también con lo



analizado sobre experiencias relacionadas con felicidad (celebraciones y actividades lúdicas).

También se ha asociado el concepto de salud a la felicidad, siendo uno de los más nombrados. De hecho, es una de las cuestiones valoradas como de gran importancia entre los jóvenes españoles y europeos (González-Anleo y González-Blasco, 2010). Tomar conciencia de ello puede ayudar a que la cultiven con hábitos de vida saludable, aunque el hecho de no experimentarla como generadora de felicidad (al gozar de salud, precisamente) puede dificultar la conciencia de las repercusiones que los hábitos de vida poco saludables durante la juventud pueden tener posteriormente.

Por otra parte, se han detectado contradicciones entre lo que los jóvenes creen que es la felicidad y lo que realmente experimentan. Aunque, en general, las vinculaciones afectivas y las emociones positivas son referidas tanto a nivel experiencial como conceptual, las diferencias en la salud, la satisfacción económica y la superación de logros se asocian a la felicidad a nivel conceptual pero no a nivel experiencial, mientras que con la superación de logros ocurre lo contrario.

Así, un concepto que subyace a la idea de felicidad, aunque en menor medida, es la satisfacción económica, concepto que no aparecía como experiencia relacionada con la felicidad. Por tanto, se trata más de la creencia de que el dinero da la felicidad que de una situación experimentada personalmente. Aunque no proporciona felicidad, lo cual evidencian las investigaciones al respecto, ganar dinero es uno de los valores más importantes para la juventud (González-Anleo y González-Blasco, 2010). Del mismo modo, la superación de logros no aparece relacionada con la concepción de felicidad que tiene esta población, pese a ser una de las experiencias más citada por los jóvenes. Por otra parte, aunque bajo la idea de felicidad subyacen conceptos relacionados con valores universales (paz, respeto, solidaridad, libertad), no se nombran experiencias generadoras de felicidad relacionadas con estos, quizás porque en su modo de vida habitual no es frecuente que sucedan experiencias relacionadas con estos conceptos. Pese a que estudios previos muestran la importancia del autoconcepto físico y personal como variable relacionada con la percepción de bienestar psicológico en jóvenes (Goñi *et al.*, 2004), estos no parecen ser conscientes de ello.



Es importante ser conscientes tanto de la experiencia subjetiva de felicidad como de la concepción que los jóvenes poseen de esta, para que desde la sociedad se ofrezcan recursos que permitan establecer y desarrollar vinculaciones afectivas en la juventud y favorecer experiencias asociadas a emociones positivas. Además, es necesario ajustar las expectativas sobre lo que para uno es importante para ser feliz y cuándo se siente feliz. Si la salud es considerada importante, el acto de educar en la responsabilidad del cuidado de uno mismo y de los demás debe ser reforzado en esta etapa evolutiva; y si la superación de logros se asocia con la felicidad, es importante que sea reconocida por el joven.

En síntesis, aun cuando la felicidad parecería ser experimentada desde un enfoque fundamentalmente hedonista (relacionándola con actividades de ocio, experiencias positivas y de placer inmediato), los resultados obtenidos muestran que las experiencias en las que los participantes se han sentido completamente felices son las relacionadas con la afiliación o vinculación con los otros (por ejemplo, pareja, familia, amigos, amor, amistad, familia) y la superación de logros. Así, vínculos afectivos y superación de logros se relacionarían especialmente con el modelo teórico planteado por Deci y Ryan (2000), en el que el bienestar supone la satisfacción de tres necesidades básicas: afiliación, competencia y autonomía. Las dos primeras necesidades coinciden con las dos experiencias mayormente generadoras de felicidad en la población joven. La situación de autonomía no parece ser fundamental a la hora de experimentar felicidad entre los universitarios.

Pero los participantes del estudio experimentan felicidad tanto en experiencias relacionadas con la concepción más trascendental de la felicidad como con la relacionada con el disfrute, como hemos señalado más arriba. Experiencias relacionadas con las celebraciones, actividades lúdicas, salud y bienes materiales son relatadas por los jóvenes, si bien en menor medida que las anteriores. Ambos marcos teóricos de la felicidad (hedonista y eudemónico) parecen subyacer a la experiencia de felicidad, si bien es en el modelo de Deci y Ryan (2000) en el que mejor se ajustaría.

En cuanto a la concepción de felicidad, se distinguen dos bloques de categorías conceptuales: la relacionada con los vínculos afectivos y la relacionada con las emociones positivas. Esto parece sugerir que tras de la concepción de felicidad se encuentra la tradición hedónica, desde la cual aquella se concibe



como balance global de los afectos positivos y negativos que han marcado la vida (Argyle, 1992; Bradburn, 1969). La felicidad se relaciona con emociones positivas (alegría, serenidad, satisfacción, seguridad, entusiasmo, plenitud, optimismo, gratitud) y, sobre todo, con vínculos afectivos (amor, amistad, familia y pareja). En esta línea, también se asocia la felicidad al concepto de salud, de bienestar material y de disfrute (actividades lúdicas y diversión), aunque en menor medida que las anteriores. Por tanto, tras la concepción de felicidad hay un enfoque hedonista, estando las creencias sobre la felicidad, o sobre lo que aportaría felicidad, relacionadas con el placer.

También asocian la idea de felicidad a ciertos valores universales (paz, respeto, solidaridad, libertad, autenticidad, bondad o comprensión), al desarrollo personal y a la superación de logros, pero en mucha menor medida. Parece que, aun cuando el enfoque eudaimónico de la felicidad está presente en la concepción sobre la felicidad, el hedonista tiene un peso mayor. Por otra parte, se detectan diferencias entre algunas experiencias asociadas a la felicidad y las creencias que subyacen al concepto de felicidad (superación de logros, bienes materiales, salud o valores universales). Este aspecto sugiere que la concepción de felicidad (creencias sobre lo que es la felicidad) y la experiencia de felicidad son aspectos diferentes.

La toma de conciencia de lo que realmente proporciona felicidad puede suponer un cambio en las creencias y los valores personales y, por tanto, puede reestructurar las acciones educativas que se realizan en pos de cuestiones que no son verdaderamente importantes. Por ejemplo, el hecho de tomar conciencia de que la experiencia de felicidad no va unida a la adquisición de bienes materiales puede dar lugar a una concepción del trabajo menos instrumentalista, relacionándose en consecuencia y en mayor medida con calidad de vida, autorrealización personal y relaciones sociales, como señalan Veira y Muñoz (2004), ámbitos más propicios para un desarrollo personal desde una óptica posmoralista. Algunas sugerencias que han recibido atención experimental y que han mostrado efectos beneficiosos para la satisfacción vital han sido: atender al medio social circundante, aceptarse uno mismo, defender las propias necesidades, ser valiente para enfrentarse a situaciones vitales difíciles, educar la capacidad de goce fomentando actividades lúdicas y practicar la cordialidad y las relaciones profundas e íntimas con los demás (Avia, 2008). Por tanto ser conscientes de que estas son las experiencias asociadas a la felicidad



puede ser el primer paso en la educación de valores realmente importantes y en la búsqueda de la felicidad y el sentido de la vida en el que se encuentra todo ser humano.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 95-102.
- ARGYLE, M. (1992). *La Psicología de la felicidad [The Psychology of the happiness]*. Madrid: Alianza.
- ARGYLE, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Foundations of hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment and suffering* (pp. 153-373). New York: NY, Russell Sage Foundation.
- AVIA, M. D. (2008). El aprendizaje de la felicidad. *Análisis y Modificación de Conducta*, 34(150-151), 169-190.
- AVIA, M. D. y VÁZQUEZ, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas [Intelligent optimism. Psychology of positive emotions]*. Madrid: Alianza.
- BENATUIL, D. (2003). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate*, 3, 43-58.
- BRADBURN, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, IL, Aldine.
- CLEMENTE, A., MOLERO, R. y GONZÁLEZ, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16(2), 189-198.
- COSTA, P. T. y McCRAE, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-78. doi: 10.1037%2F0022-3514.38.4.668
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1111%2Fj.1467-6494.1994.tb00797.x



- DÍAZ, G. (2001). El bienestar subjetivo: actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- DÍAZ, D., RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R., BLANCO, A., MORENO-JIMÉNEZ, B., GALLARDO, C. y DIERENDONK, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- DIENER, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037 %2F %2F0003-066X.55.1.34
- DIENER, E., OISHI, S. y LUCAS, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425 doi: 10.1146%2Fannurev.psych.54.101601.145056
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1997). Calidad de vida en la vejez. *Psychosocial Intervention*, 6(1), 21-36.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. y GONZÁLEZ-BLASCO, P. (2010). *Jóvenes españoles 2010 [Young Spanish 2010]*. Madrid: SM.
- GOÑI, A., RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A. y RUIZ, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141-151.
- HELLIWELL, J. F. y PUTNAM, R. (2004). The Social Context of Well-being. *The Royal Society*, 359, 1435-1446. doi: 10.1093 %2Faccprof %3Aoso %2F9780198567523.003.0017
- JIMÉNEZ, M. G., MARTÍNEZ, P., MIRÓ, E. y SÁNCHEZ, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- LYUBOMIRSKY, S., SHELDON, K. M. y SCHKADE, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi: 10.1037 %2F1089-2680.9.2.111
- PEIRÓ, A. (2001). *Condiciones socioeconómicas y felicidad de los españoles [Socio-economic conditions and happiness of the Spaniards]*. Valencia: IVIE.
- PEIRÓ, A. (2004). Condiciones socioeconómicas y felicidad de los españoles. *Tribuna de economía*, 816, 179-194.
- REQUENA, F. (1994). Redes de amistad, felicidad y familia. *Reis*, 66, 73-89.



- RODRÍGUEZ, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 131-138.
- ROLLÁN, C., GARCÍA-BERMEJO, M. y VILLARRUBIA, I. (2005). Relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 141-150.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review well-being: Emotional and cognitive evaluation of live. *Annual Review of Psychology*, 52, 147-166.
- RYFF, C. y KEYES, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037 %2F0022-3514.69.4.719
- SELIGMAN, M. P. (2002). Positive Psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: NY: Oxford University Press.
- VEENHOVEN, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-94-009-6432-7
- VEIRA, J. L. y MUÑOZ, C. (2004). Valores y actitudes del trabajo en Europa Occidental. *RES*, 4, 51-56.



# EL CURRÍCULUM BÁSICO COMO REFERENTE DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

## THE BASIC CURRICULUM AS A MODEL FOR THE RIGHT TO A QUALITY EDUCATION

---

---

*Juan García Rubio<sup>a\*</sup> y Alicia Ros Garrido<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 5 de enero de 2018, 12 de marzo de 2018

*Resumen:* En el presente artículo se analiza, desde un enfoque amplio, el derecho que toda persona tiene a la educación. Es decir, tomamos como principio la idea de que para el disfrute pleno de este derecho esencial y universalmente reconocido no basta con el mero acceso a la escuela, sino que es necesario que el alumnado reciba unos aprendizajes fundamentales. Estos se tienen que garantizar, principalmente durante la etapa de escolarización obligatoria, a través del currículum –el instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje–. Un currículum básico compuesto por aquellos conocimientos que nadie debe ignorar, para así poder asegurar que todos los alumnos y alumnas, sin excepciones, disfruten de una educación de calidad. Ni siquiera sería suficiente con igualar en la escuela los recursos de los que disponen todos los alumnos y alumnas. Concebimos la calidad unida de forma inexorable con una alta equidad para que todo el alumnado acceda a la educación sin que algunos se queden por el camino. Es necesario asegurar cierta igualdad en los resultados para garantizar una educación de calidad.

*Palabras clave:* derecho a la educación, currículum, currículum *básico*, educación de calidad, equidad educativa.

<sup>a</sup> Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

\* Correspondencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. España.

E-mail: [juan.garcia-rubio@uv.es](mailto:juan.garcia-rubio@uv.es)



*Abstract:* This article analyses, from a broad approach, the right that every person has to education. That is to say, we take as a principle the idea that for the full enjoyment of this essential and universally recognized right, mere access to the school is not enough, but it is necessary that students receive fundamental learning. These must be guaranteed, especially during the compulsory schooling stage, through the currículum – the fundamental instrument in the teaching-learning process. A basic currículum composed of those knowledge that no one should ignore, in order to ensure that all students, without exception, enjoy a quality education. It would not even be enough to equalize in the school the resources available to all students. We conceive the quality united inexorably with a high level of equity so that all students can access education without leaving some behind. It is necessary to ensure certain equality in the results to guarantee a quality education

*Keywords:* right to education, currículum, basic currículum, quality education, educational equity.

## 1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación, reducida en la mayoría de ocasiones a la escolarización, parece ser la llave maestra de la solución de todos los problemas de la sociedad. Muchos de ellos ven en la educación su solución, en una mayor y mejor educación. Carbonell (2006) hace referencia a esta escuela cuasi salvadora, pero a su vez también muestra que solo algunas personas tienen excesiva confianza en esta:

Por otra parte, la multitud de roles y funciones tiene que ver con la concepción de la escuela como hipermercado donde cada vez se consumen más productos y se derivan más problemas por parte de una sociedad que siempre ve la escuela como la salvadora moral y efectiva de cualquier disfunción, desgracia o catástrofe social. Una fe y confianza que, paradójicamente, no se corresponde con la valoración social de la institución escolar (Carbonell, 2006: 110-111).

No sabemos si la educación es la solución a todo, pero lo bien cierto es que nos puede abrir un sinfín de posibilidades de vivir. De hecho, si hay un derecho reconocido mundialmente es, sin duda, el derecho a la educación.

La formulación más habitual de este derecho universal tiene su reconocimiento en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 26.1 afirma:



Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948).

Se trata también de un derecho contemplado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que en su principio 7 también incide en que:

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959).

En ambos casos podemos observar que se asimila educación a escolarización, la cual debe ser gratuita y obligatoria. En España, queda reflejado este derecho en la Constitución de 1978 (BOE, 1978), en su artículo 27. Queremos destacar dos apartados de este, pues inciden en idénticos aspectos que el articulado de normativas supranacionales: el apartado 1, “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”, y el apartado 4, “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”. La escolarización, por tanto, es una obligación para el individuo, pero también para el Estado, pues este es el último garante de este derecho fundamental. Como indica Gimeno (2005), “En democracia, para asegurar los derechos de la sociedad, el Estado tiene que tenerlos” (p. 106). Además, el Estado debe tener el poder suficiente para protegerlos. Escudero (2005) compara la educación con una orquesta, y señala que todos los músicos tienen responsabilidad, pero la máxima la tiene quien la dirige y nos pone la partitura que tenemos que tocar.

La educación es un derecho esencial y fundamental, tanto para el individuo como para la sociedad. García-Rubio (2015) señala los principales efectos de carácter positivo para el individuo del disfrute del derecho a la educación que se muestran en el siguiente cuadro.



## CUADRO 1

*Principales efectos para el individuo del disfrute del derecho a la educación*

1. Establecer unas bases sólidas para la realización de futuros estudios.
2. Acceder a la cultura a través de la escuela, la única manera para los más desfavorecidos.
3. Alcanzar la mejor de las posibilidades del individuo. No se trata tan solo de aprendizajes intelectuales sino del desarrollo completo de la persona.
4. Fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades.
5. Ampliar las opciones vitales que puede tener el individuo.
6. Disfrutar de otros derechos humanos. Es el puente entre los derechos civiles y políticos, y los derechos económicos y sociales.
7. Ser condición necesaria para alcanzar la ciudadanía, para ser miembro de pleno derecho de una sociedad.
8. Aumentar las posibilidades de llevar una vida digna: trabajo, vivienda, bienes esenciales para no caer en la exclusión social.
9. Tener una imagen positiva de uno mismo.
10. Posibilitar la participación democrática sin ser manipulado.

*Fuente:* García-Rubio (2015: 104).

Asimismo, el autor apunta los principales efectos para la sociedad de la realización efectiva de este derecho por parte del individuo.

## CUADRO 2

*Principales efectos para la sociedad de la no exclusión educativa del individuo*

1. Posibilitar sociedades democráticas en las que las personas participen libremente.
2. Crear una sociedad de ciudadanos poseedores de derechos civiles, políticos y sociales.
3. Aumentar el desarrollo económico y social de un país.
4. Lograr sociedades más justas y cohesionadas, reduciendo las diferencias entre los ciudadanos.

*Fuente:* García-Rubio (2015: 103).

Así, por ejemplo, el acceso limitado a la cultura escolar tendrá graves repercusiones, puesto que sus opciones vitales se verán limitadas. El acceso pleno a la cultura abre las posibilidades de vida, y si esto no ocurre, poder apreciar una buena película o disfrutar la lectura de un libro o de un periódico, por ejemplo, resultará mucho más dificultoso. Además, estas personas



tendrán menos posibilidades que otras de no caer en la exclusión social. Resultará más difícil para ellos obtener un trabajo, una vivienda donde alojarse y cualquier otro bien fundamental para una vida digna.

Si una persona no puede disfrutar del derecho a la educación, la sociedad en su conjunto resulta empobrecida por muy diferentes motivos. Su salud democrática se resiente, pues habrá un déficit de participación en las decisiones que afectan a todos, tanto en cantidad –en el número de partícipes– como en calidad –estas personas serán más fácilmente manipulables– (Dewey, 1998). También se hallarán más individuos que no tengan la condición de ciudadanos de esta sociedad al carecer del derecho social a la educación, y como consecuencia de ello podrán ejercer de un modo menos pleno sus derechos civiles y políticos. Por otra parte, el desarrollo económico del país se resentirá, dado que la consistencia en el incremento de la riqueza de una nación es fruto, entre otros aspectos, de la formación y educación adquirida por sus ciudadanos. También, aunque la educación no es suficiente para poder lograr sociedades más igualitarias, ha de ir necesariamente acompañada de importantes políticas sociales. El individuo que no disfruta plenamente del derecho a la educación tendrá considerables obstáculos para no caer en la exclusión social y para formar parte de una sociedad en la que al menos se encuentre un mínimo de justicia social.

La exclusión social va inherente a la idea de negación de derechos sociales y oportunidades vitales.

El término “exclusión social” es utilizado para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo xx (Tezanos, 2001: 138).

El excluido está formalmente dentro de la sociedad, “la exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que al mismo tiempo forman necesariamente parte” (Karsz, 2004: 160), pero no disfruta de su condición de ciudadano, no disfruta de ese mínimo social básico que es considerado como un derecho, aunque el desmantelamiento progresivo de los estados del bienestar y la propia lógica del capitalismo global provocan que cada vez más ciudadanos dejen de tener esta condición.



En definitiva, la concepción del derecho a la educación desde su perspectiva más estrecha nos conduce únicamente a garantizar el mero acceso a la escuela. Bastaría con aumentar el porcentaje de matriculación, pero el derecho a la educación representa bastante más. Desde un enfoque amplio para ejercer este derecho plenamente se debe posibilitar a las personas la adquisición de unos aprendizajes fundamentales y básicos. No basta cualquier educación, se necesita una educación de calidad que aleje de procesos de exclusión social<sup>1</sup>.

## 2. UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

El término *calidad* no resulta de fácil consenso, tampoco cuando nos referimos a la calidad educativa. Mientras que para unos se vincula a la máxima excelencia de una minoría de alumnado, para otros sería el resultado de que la totalidad de este pudiese alcanzar unos aprendizajes fundamentales. Partiendo de la consideración de la educación como un derecho humano fundamental debemos mencionar tres dimensiones esenciales, consideradas internacionalmente, de la calidad educativa: equidad, pertinencia y relevancia (Unesco, 2005 y 2007). Al hablar de la dimensión equidad no bastaría con la igualdad en los recursos empleados en las aulas sino que también sería necesario garantizar un nivel básico a los alumnos y alumnas. Como se señalaba en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Unesco, 2000), todo el alumnado, no la mayoría, tiene el derecho a disfrutar de al menos unos aprendizajes fundamentales que amplíen las posibilidades de vida del individuo y contribuyan a crear una sociedad mejor.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que

<sup>1</sup> En Ros-Garrido y García-Rubio (2017) se analizan diferentes ejemplos de procesos de inclusión y exclusión más allá del sistema educativo escolar, como en la formación profesional para el empleo o en los procesos de acreditación de competencias profesionales.



comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (Unesco, 2000: 43).

Respecto a la segunda de las dimensiones de la calidad –la pertinencia– se identifica con la presencia de un número suficiente de diversificaciones y adaptaciones en las prácticas escolares para lograr acomodar la educación a jóvenes estudiantes con diferentes intereses y aptitudes, y pertenecientes a diferentes estratos sociales. En cuanto a la última de las dimensiones –la relevancia– se relaciona con una selección de aprendizajes que resulten verdaderamente significativos para el alumnado, de manera que conecten con él y con la realidad que le rodea. Se trataría de propiciar un aprendizaje relevante en el alumnado que Pérez Gómez (2006) describe así:

Provocar ese aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante, al niño y a la niña, en procesos de estudio, en procesos de reflexión, en procesos de aplicación, en procesos de comunicación del conocimiento. La mejor manera de vivir la cultura en la escuela es organizando el trabajo en proyectos que tengan sentido, que el niño o la niña estén implicados en la actividad, no como receptores sino como agentes activamente implicados en procesos de construcción de algo, en un proyecto con sentido, para cuyo desarrollo satisfactorio necesariamente van a tener que echar mano de conocimientos, capacidades, intereses, habilidades, valores, actitudes, comportamientos, etc., cada vez más elaborados, más complejos y diversificados (p. 105).

Aunque existe una multiplicidad de factores que pueden influir en la baja calidad de la educación, podemos distinguir los que son internos a la escuela de los externos a esta. A corto plazo, estos últimos tienen una muy difícil solución: el nivel sociocultural y económico de las familias, sus expectativas respecto a la escuela, las desigualdades sociales y la situación de extrema pobreza de una parte de la población.

Sin embargo, hay dos factores intrínsecamente escolares, y en donde hay una gran posibilidad de mejora tanto en países desarrollados como no desarrollados: el currículum y el profesorado. Ambos están estrechamente relacionados, dado que el profesorado es el encargado de acomodar el currículum al



aula, y adaptarlo a las necesidades del alumnado. Si analizamos los diez factores que para Braslavski (2004) inciden en la construcción de una educación de calidad para todos en el siglo XXI, comprobaremos que todos, de una u otra manera, tienen relación con el currículum y el profesorado, y al menos cinco de los mencionados por ella hacen referencia claramente a estos: la fortaleza ética y profesional de los profesores, la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio, el trabajo en equipo en el interior de la escuela y del sistema educativo, el currículum en todos los niveles educativos, la pluralidad y la calidad de las didácticas. El papel del profesorado es fundamental en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero no es menos importante el currículum prescrito al condicionar de manera absoluta la práctica en el aula. El currículum representa el corazón del sistema educativo de un país, es donde se establecen las normas de juego a las que se tienen que adaptar todos sus componentes.

### 3. EL CURRÍCULUM BÁSICO

Aunque en la actual sociedad de la información y del conocimiento las necesidades básicas de aprendizaje de las personas van cambiando a lo largo de la vida, la adquisición de ese nivel imprescindible de conocimientos para el individuo se circunscribe fundamentalmente a la escuela. El elemento esencial de esta y del proceso de enseñanza-aprendizaje es el currículum, al que Lundgren (1992) se refiere como herramienta, como instrumento. Para este autor, la educación y la instrucción son procesos mediante los cuales se reproduce y se transmite la cultura a la generación siguiente. En las sociedades antiguas, los procesos de producción y reproducción del conocimiento estaban intrínsecamente unidos: “el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella” (p. 17). Pero cuando ambos procesos se separan, “se establece una división social del trabajo entre la esfera de la producción y de la reproducción” (Lundgren, 1992: 19). Aparece el problema de la representación, que tiene que resolverse a través de textos que hacen de intermediario entre ambas esferas. Para Lundgren, “el concepto de currículum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la



representación” (p. 20). Es, por tanto, un instrumento que une indirectamente la producción y reproducción de la cultura de una sociedad.

Gimeno (1989), aunque sugiere una primera definición del currículum como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (p. 40), señala además el carácter de proceso del currículum. El currículum es algo que se construye, no es estático, y es por ello por lo que adopta distintos significados dependiendo de la fase del desarrollo curricular.

En muchos casos, se habla de currículum refiriéndose a las disposiciones de la Administración regulando un determinado plan de estudios, al listado de objetivos, contenidos, destrezas, etc.; en otros casos, al producto *envasado* en unos determinados materiales, como es el caso de los libros de texto; a veces se refiere a la estructuración de actividades que el profesor planifica y realiza en clase, y en ocasiones se hace referencia a las experiencias del alumno en el aula. Informes de evaluación de experiencias o programas también acotan un significado del currículum o de los procesos y productos de aprendizaje considerados valiosos. El concepto de currículum adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular (Gimeno, 1989: 121).

El currículum considerado como un proceso sufre múltiples modificaciones. Así, Gimeno (1989) distingue seis momentos o fases en el proceso de desarrollo curricular:

1. El currículum prescrito: son los mínimos dictados por la Administración que sirven de referencia a todos los colegios del sistema educativo de un país.
2. El currículum presentado a los profesores: es la traducción que se hace para los profesores del currículum prescrito utilizando diversos materiales. El más utilizado es el libro de texto.
3. El currículum moldeado por los profesores: suele realizarse a través de las programaciones.
4. El currículum en acción: es la práctica de aula que se concreta en las tareas académicas.



5. El currículum realizado: se refleja en el aprendizaje realizado por los alumnos.
6. El currículum evaluado: se resaltan determinados aspectos del currículum en la evaluación; sobresalen más unos que otros.

No se trata del mismo currículum cuando nos referimos al prescrito por la Administración que el presentado en los libros de texto, que el programado por los profesores y así sucesivamente. Es algo dinámico, sujeto a múltiples alteraciones en el proceso del desarrollo curricular.

A continuación nos centramos en el primero de estos currículos, del que parten todos los demás y que es parte esencial del sistema educativo de cualquier país: el currículum prescrito. Analizaremos las opiniones de diferentes autores sobre la denominación, significado y consecuencias de hablar del currículum básico que defendemos, prestando también atención a las diferencias según la etapa educativa de referencia.

El currículum legislado o prescrito en educación primaria en España es el mismo para todo el alumnado, no se establecen diferencias en función de las capacidades, aptitudes o intereses de este. Sin embargo, en la etapa de la educación secundaria obligatoria, ante su diversidad en las aulas, se han venido introduciendo currículos diferenciados para algunos estudiantes, convirtiendo así la heterogeneidad inicial en homogeneidad, separándolos según su nivel. De hecho, cada vez hay *más* alumnos y alumnas fuera del aula ordinaria (García-Rubio, 2016). Apple (1986) también señala que los primeros educadores apostaban por un currículum diferenciado para preparar a los distintos individuos para ocupar diferentes funciones en la vida adulta, educando a unos para los puestos más privilegiados y de más poder de la sociedad y a otros para la obediencia y la sumisión. Como indica Connell (1997), “para garantizar la justicia social no sirven los currículos de guetos” (p. 65).

Frente a esta heterogeneidad en el alumnado, la otra opción es que tengan un currículum común, aunque empleando metodologías diferentes, con la intención de que todos adquieran, al menos, unos conocimientos básicos. No hay que recortar objetivos, contenidos ni competencias para que los estudiantes consigan una titulación, sino poner más medios, más materiales curriculares, y así, adaptando la enseñanza a cada alumno, todos ellos podrán alcanzar un mínimo indispensable para poder vivir sin exclusiones.



Sin duda, hasta los pedagogos españoles más importantes difieren en sus conceptualizaciones. Gimeno (2000) apuesta por un currículum común en el que habría que “debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser el currículum común para todos, distinguiendo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común” (pp. 90-91). Por su parte, Escudero (2004) denuncia la gran sobrecarga de contenidos que hay en el currículum y un nivel de exigencia excesivo, y propone actuar decididamente en esta cuestión de gran importancia en la escuela y en el éxito escolar del alumnado.

Coll (2006a, 2006b) defiende ideas muy parecidas a las expresadas en el párrafo anterior por Escudero y Gimeno, ya que encuentra el currículum de la enseñanza secundaria obligatoria correspondiente al aula ordinaria con una carga de contenidos excesiva, lo que obliga al profesorado a utilizar una metodología demasiado transmisora, que a su vez conduce a un aprendizaje muy memorístico. Coll aboga por un currículum en que esté incluido tanto lo básico imprescindible como lo básico deseable. Ese básico imprescindible es lo que ningún ciudadano puede llegar a desconocer; es lo que garantiza el derecho esencial a la educación y la incorporación del alumno a la vida adulta sin restringir seriamente sus posibilidades y evitando la exclusión social. Esto no significa centrarse en las materias tradicionales, no supone un “back to basic” como se defiende desde posturas conservadoras; el currículum no se debe concentrar en las materias mal llamadas fundamentales, sino que el alumnado tiene que alcanzar, al menos, lo fundamental en cualquier materia.

Bolívar (2008) apela a un currículum que denomina currículum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabase la educación secundaria obligatoria no pudiese desconocer.

A tal fin, el currículum escolar ha de ser reelaborado con el objetivo que el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social llegue a ese umbral común. Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables [...] No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obli-



gatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (*socle*, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos no se puede construir edificio alguno (Bolívar, 2012: 39).

Por lo tanto, cuando nos referimos al currículum básico no debemos denominarlo currículum mínimo, porque al referirse a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Se trataría, más bien, de determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. A este respecto, Bolívar advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un currículum básico para todos.

#### 4. REFLEXIÓN FINAL

La educación no debería ser un bien, no debería considerarse una mercancía a la que se puede acceder a cambio de un precio. Se trata de un derecho que tienen las personas por el mero hecho de nacer. No es tampoco cualquier derecho, es un derecho humano primordial, llave para otros muchos y la clave para no ser un individuo en una sociedad, sino un ciudadano poseedor de derechos civiles, políticos y sociales (Marshall y Bottomore, 1998). Para el pleno ejercicio del derecho a la educación no basta cualquier educación, es necesaria una educación de calidad que sea equitativa, pertinente y relevante. Son, como ya hemos mencionado con anterioridad, muchos los factores que pueden mejorar la calidad educativa de un país, pero el currículum es uno de los más primordiales.

No nos vale cualquier currículum para garantizar las tres dimensiones fundamentales de la calidad educativa (equidad, pertinencia y relevancia), y por lo tanto para garantizar el derecho a la educación. Necesitamos un currículum que sea lo suficientemente abierto y flexible como para que el profesorado



pueda adaptarlo a las necesidades del alumnado que tiene en el aula. Un currículum que sea más intenso que extenso, en el que los estudiantes puedan adquirir información y también conocimiento. Un currículum más cercano a la cultura juvenil, a los alumnos y alumnas y, por lo tanto, más interesante para ambos, que lleguen a verlo como digno de provecho y con utilidad.

La presencia de un currículum básico podría ser un instrumento eficaz para garantizar que todo el alumnado pudiese acceder a unos aprendizajes fundamentales. Pensamos que el currículum común es siempre el más adecuado, si se pretende una escuela sin exclusiones, pero en el caso de que el legislador introdujese currículos diferenciados entre los estudiantes de educación secundaria obligatoria el currículum básico debería estar, al menos, presente en ellos, garantizando lo fundamental.

Continuando con las metáforas utilizadas en el texto, son necesarios unos buenos cimientos (currículum básico) para construir un edificio de calidad (educación), y es necesaria una buena partitura para que los músicos (profesorado) que forman parte de la orquesta (educación) garanticen el derecho a una educación de calidad.

No podemos introducir distintos caminos con calidades muy diferenciadas para el alumnado porque sería apostar por renunciar al derecho a la educación de una parte de este. No se trataría de rebajar de forma alarmante los niveles para mejorar artificialmente las estadísticas oficiales, sino de aumentar los medios para aquellos que más dificultades presentan para alcanzar lo básico. Lo contrario llevaría a su exclusión educativa, y muy probablemente a una futura exclusión social.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- BOE (1978). *Constitución Española*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BOLÍVAR, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.



- BRASLAVSKY, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI*. Documento presentado en la Semana Monográfica Santillana de Madrid. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>
- CARBONELL, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (2006a). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- COLL, C. (2006b). Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación*, vol. 1, 69-78.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO, J. M. (2004). *Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. Seminario de Expertos. Recuperado de: <http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf>
- ESCUDERO, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- GARCÍA-RUBIO, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículo prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (tesis de doctorado). Universitat de València. Recuperada de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>
- GARCÍA-RUBIO, J. (2016). El derecho a la educación y los contenidos prescritos en los currícula diferenciados de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDo-Crea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 5, 288-296. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/43188/1/5-28.pdf>
- GIMENO, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.



- GIMENO, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín (Coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Praxis.
- KARSZ, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del Currículum y escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- ROS-GARRIDO, A. y GARCÍA-RUBIO, J. (2017). La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (297), 55-60.
- TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2000). *Informe final Foro Mundial sobre la Educación Dakar*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Ediciones Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>





# APUNTES SOBRE EL PAPEL DE LA AMISTAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA, HOY

## NOTES ON THE CURRENT ROLE OF FRIENDSHIP IN BUILDING CITIZENSHIP

---

---

*Ana María Romero Iribas<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 13 de enero de 2018, 23 de marzo de 2018

*Resumen:* Las relaciones interpersonales en las sociedades democráticas occidentales del siglo XXI están sufriendo una transformación importante y se perfilan como complejas a la vez que abiertas a posibilidades que hasta ahora no existían. Entre ellas destacan la pervivencia y pujanza de la relación de amistad. A la vez, los bajos datos de cohesión social y altos niveles de insatisfacción personal obligan a considerar nuevas perspectivas para el futuro, donde se promueva una ciudadanía a partir de relaciones de colaboración y cooperación más que sobre relaciones competitivas o de no-injerencia. Esas relaciones cooperativas tienen uno de sus paradigmas en las relaciones de amistad, como entendieron los antiguos y medievales. Así, el desarrollo de la amistad puede ser crucial en la construcción de la ciudadanía en la medida en que: tiene una dimensión íntimamente social, se funda sobre un suelo común, es el verdadero lugar del diálogo, es capaz de ir más allá del interés personal en pro del bien común, es intrínsecamente abierta, establece relaciones de confianza, promueve la convivencia y proporciona una serie de valores y actitudes personales que favorecen el desarrollo de la ciudadanía.

*Palabras clave:* amistad, ciudadanía, cooperación, educación.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Correspondencia: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Facultad de Educación. Calle Tulipán, s/n. 28933 (Móstoles), Madrid. España.

E-mail: ana.romero.iribas@urjc.es



*Abstract:* Interpersonal relationships in Western democratic societies of the 21st century are undergoing important changes. They emerge as complex as well as opened to possibilities that did not exist before. Among them, friendship stands out for its survival and strength. At the same time, low rates of social cohesion and high levels of personal dissatisfaction make it necessary to consider new perspectives for the future, where citizenship is promoted based on collaboration and cooperation rather than on competitive or non-interference relationships. These cooperative relationships have one of their paradigms in friendship, as the ancient and medieval did understand. Thus, the development of friendship can be crucial in building citizenship insofar as: it has an intimately social dimension; is based on a common ground; is the true place of dialogue; is able to go beyond personal interest for the common good; is intrinsically opened; establishes relationships of trust; promotes coexistence, and provides values and attitudes that favor citizenship development.

*Keywords:* friendship, citizenship, cooperation, education.

## 1. INTRODUCCIÓN: RELACIONES POSMODERNAS Y PERVIVENCIA DE LA AMISTAD

Desde el punto de vista tanto sociológico como educativo, las relaciones humanas en el mundo contemporáneo<sup>1</sup> se perfilan como complejas, al tiempo que abiertas a posibilidades que hasta ahora no existían.

Muchos científicos sociales de los siglos xx y xxi consideran que en nuestras sociedades el individualismo ha arraigado con fuerza, dando así lugar a colectividades cada vez más egoístas; asimismo, muestran cómo el aislamiento y la soledad crecen en ellas a pasos agigantados y que hay cada vez mayor evasión de responsabilidades: las personales y –sobre todo– las públicas y cívicas (Spencer y Pahl, 2006: 1 y 10). Además, hay una parte de la comunidad sociológica que denuncia, con razón, el deterioro de las relaciones interpersonales (Bauman, 2005), al tiempo que se redescubre una íntima relación entre felicidad y relaciones humanas cálidas y estables. Y –en un mundo dominado por la ambivalencia– la confianza se perfila como algo a la vez difícil y crucial.

En efecto, la fragilidad real de muchas relaciones humanas, que duran solo mientras resulten convenientes para las partes implicadas (Bauman, 2005),

<sup>1</sup> Para profundizar en la cuestión de las relaciones interpersonales, puede consultarse Romero-Iribas y Martínez-Priego (2017).



hace que la confianza quede herida. Además, la sociedad en la que vivimos exige altos niveles de confiabilidad en las instituciones –lo que Giddens ha llamado “sistemas abstractos” (2011: 37)– que son principios impersonales. Con ello, el ser humano ha ganado en seguridad en su vivir cotidiano, pero resulta más vulnerable a nivel psicológico, pues la fiabilidad de estos “jamás puede ofrecer la reciprocidad ni la intimidad de las relaciones personales de confianza” (Giddens, 2011: 111).

Todos estos aspectos contribuyen al debilitamiento de la cohesión social, que es uno de los factores que preocupan hoy a nivel sociopolítico.

Asimismo, es muy relevante la aparición de internet como nuevo escenario de relaciones, en el que la rapidez, la descorporalización de los usuarios (Illouz, 2009: 191) o cómo queda comprometida la intimidad en ese espacio cibernético son cuestiones centrales. Junto a todo esto, otros aspectos como la globalización, el afianzamiento de la tecnoestructura o la consolidación de la era de la información son cambios que afectan a todos los ámbitos del vivir humano, pero que de forma especialmente importante han tenido repercusión en las relaciones interpersonales, que están sufriendo importantes modificaciones.

Frente a relaciones como la amistad o la familia, el amor sexuado ha cobrado hoy mayor relevancia, lo cual explica que la reflexión contemporánea se haya centrado principalmente en él sin menosprecio de otras relaciones interpersonales. A pesar de ello, la influencia de las transformaciones en la relación sexual o la de pareja, va más allá de ellas para extenderse a otros vínculos personales tal como afirman Bauman (2005: 121) o Giddens<sup>2</sup>: “la transformación de la intimidad se refiere al sexo y a los papeles de cada sexo pero no se limita a ellos [...] Se ha realizado una transición en la ética de la vida personal” (2008: 93).

En este contexto complejo, y a pesar de los indudables retos que los vínculos personales experimentan hoy, parece claro que de entre ellos la amistad no solo no es una relación en declive sino que pervive en nuestras sociedades. Y lo hace de muchas maneras, además pujantes, aunque a veces permanezcan

<sup>2</sup> “La transformación de la intimidad se refiere al sexo y a los papeles de cada sexo pero no se limita a ellos [...] Se ha realizado una transición en la ética de la vida personal”. A. Giddens. *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra, 2008, p. 93.



escondidas o sean poco visibles. Son, sin embargo, efectivas tanto a nivel social como del micromundo social de cada persona (Spencer-Pahl, 2006). Por otro lado, es además un vínculo que tiene gran valor, pues no se somete sino que escapa a la lógica transaccional de la sociedad mercantilista (May, 2012). Más aún, es valorada por ser una relación sólida y que ofrece un alto nivel de intimidad y compromiso.

Junto a dificultades –implícitas a toda sociedad– como las que se han mostrado, el marco contemporáneo ofrece asimismo indudables oportunidades para las relaciones interpersonales, y más concretamente para la amistad. Existe una situación de mayor igualdad entre los sexos a todos los niveles y la posibilidad de relación entre ambos, tanto en la esfera privada como en la pública. También la oportunidad de desarrollo personal –igual para las mujeres y los hombres–, en la medida en que unos y otros han ampliado sus espacios (las mujeres han salido al terreno de la esfera pública y el hombre se ha ido introduciendo más en la familiar) y todo ello ha contribuido al enriquecimiento de las psicologías masculina y femenina. Otro aspecto positivo para las relaciones es la generalización de la educación o la vida en sociedades de bienestar, desligadas de las necesidades más inmediatas, y en las que –por tanto– hay un tiempo de ocio que es necesario para las relaciones con los otros.

Por otro lado, ya en los terrenos social y político se observa que la cuestionada concepción del sujeto como individuo autónomo y los principios de igualdad y libertad sobre los que se ha sustentado la construcción de las sociedades democráticas occidentales resultan hoy insuficientes, en la medida en que: *a*) la libertad se ha entendido como no-injerencia y derivado en desinterés por el otro (Welch, 2013: 61) y falta de compromiso ciudadano; *b*) la pluralidad de nuestras sociedades es cada vez mayor y son necesarios elementos de unión ciudadana (Healy, 2011: 229).

El proyecto ético de la modernidad tuvo como fin demostrar que los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad son condición de posibilidad para lograr la convivencia y el bien social [...]. Sin embargo, es más difícil asegurar que estos valores garantizan la emancipación del sujeto o la estabilidad identitaria (Escudero Nahón, 2015: 166).



Ante esto, y quizá de forma inesperada, también aquí se revela la amistad como una relación interesante por su carácter íntimamente gratuito y cooperativo. Así, por ejemplo, la amistad se perfila hoy como un factor sustentante de la cohesión social, en un momento en el que ni las relaciones familiares ni las de comunidad cumplen esta función como antaño:

la amistad y las relaciones amistosas en su forma más fuerte y comprometida, lejos de ser “esquirlas de comunidad” o “piezas de desecho” en el mar del egoísmo económico y social, pueden proporcionar una importante forma de cohesión social (Spencer y Pahl, 2006: 211).

Pues bien, en esta coyuntura social en que la amistad parece jugar un papel relevante a la vez que desconocido, tanto en las relaciones como a nivel social, pensar esta relación desde el punto de vista educativo tiene especial interés puesto que cae dentro de sus fines el desarrollo de la persona en sus distintas dimensiones y porque en ello se incluye la educación ciudadana.

Así, el objetivo de este breve trabajo es doble: en primer lugar, traer al ámbito educativo la dimensión social de la amistad (donde es escasamente conocida), diferenciándola de la personal; y en segundo término, ofrecer algunas anotaciones sobre el valor de ese vínculo para la construcción de la ciudadanía hoy, de manera que puedan ser contempladas desde el terreno educativo.

De acuerdo con este planteamiento se distinguen a continuación las dos dimensiones de la amistad.

## 2. DIMENSIONES DE LA AMISTAD

El estudio de la amistad pone de manifiesto que se trata de una relación con doble dimensión: una personal y otra social. Esta distinción es interesante porque arroja luz sobre sus posibilidades en el terreno social más allá de su importante función en la vida personal que enseguida veremos. Sin embargo, la vivencia contemporánea de la amistad se centra mucho más en la relación entre individuos que en su dimensión social, aunque tras un silencio de siglos, resurge el interés por la amistad cívica (Devere, 2013: 5).



## 2.1. La dimensión personal

La dimensión personal o subjetiva de la amistad es su forma básica, un vínculo entre singularidades que Lewis describe como “relación entre personas en el máximo nivel de individualidad”. También Montaigne pone el énfasis en el mismo punto cuando se refiere a su profunda amistad con La Boétie como algo que se fundaba precisamente en el hecho de que “él era él, [...] yo era yo” (2007: 250). Su cultivo tiene consecuencias importantes tanto en el terreno personal como en el social en la medida en que a la condición de la persona humana le corresponde también la condición ciudadana (Taylor, 2010; Llano, 1999: 94).

No se trata de describir ahora lo que tantos autores en la historia han hecho ya magistralmente, sino de destacar tres aspectos de la amistad personal que tienen su relevancia –aunque sea indirecta– en el plano social: la importancia de la amistad como ingrediente de una vida plena y feliz, su papel clave en el desarrollo de la persona y, finalmente, que es un vínculo que concierne hoy a muchas otras relaciones interpersonales. Como señala Graham Smith al respecto:

Está involucrada con los lazos que conectan a todo el mundo y a todas las manifestaciones de esos lazos tengan el nombre que tengan: *eros*, *philia*, amistad, estirpe, concordia, lealtad, compromiso, comunidad, solidaridad, vecindad, fraternidad, patriotismo, camaradería, hermandad, cuidado y quizá incluso el amor (2013: 1).

Ciertamente, existe un vínculo entre amistad-vida feliz y amistad-bienestar. Por un lado, estudios norteamericanos muestran que los amigos nos hacen más felices (Lane, 2000: 79) porque con ellos se mantienen relaciones que se caracterizan por la calidez, la confianza y un grado de intimidad importante.

Por otro, hay evidencias científicas que muestran que la salud está relacionada con vínculos personales satisfactorios y estables (Pahl, 2003: 199), entre los que se encuentra la amistad. Otro elemento que contribuye al sentimiento de plenitud y felicidad que proporciona la amistad es que esta confiere *sentido* a la propia existencia. Lane argumenta que la amistad proporciona a las personas ese sentido de pertenencia que todo el mundo persigue como una ne-



cesidad grabada en su ser. Explica que, de la misma manera que la compañía contribuye a la felicidad porque es un comportamiento genéticamente programado en el ser humano (2000: 84), hay también una causa cognitiva que le empuja a buscar el sentido de la propia vida, y cuando este no comparece, lo sufre como infelicidad (2000: 86-87). El también profesor norteamericano Todd May hace referencia explícita a la cuestión del sentido: “las amistades profundas otorgan significado a las vidas de los amigos” (2012: 116) porque contribuyen a la vitalidad de la propia vida y porque le proporcionan una justificación, un porqué. Probablemente no será el único, pero sí importante, pues tener amigos es tener una razón para vivir (2012: 100), en la medida en que se es importante para alguien y esas personas lo son para uno mismo. Además, los verdaderos amigos no se limitan a cruzarse en la propia vida sin dejar rastro sino que, por el contrario, acaban configurándola y formando parte de ella hasta el punto de que hablar de la propia vida es hablar de los amigos que uno tiene, y perderlos es perder parte de su sentido<sup>3</sup>. Otro autor que se ocupa de este asunto, Little, estima que el motivo por el que los amigos dan sentido a la propia existencia es porque la consideran un valor en sí misma y con ello contribuyen también al descubrimiento y crecimiento del propio yo. El amigo es aquel que reconoce la propia mismidad: aprecia a la persona por *quien* es por encima de *lo que* es, de dónde procede o de lo que hace (2000: 6-7).

Además de su relación con la vida feliz, la amistad es un vínculo clave en el desarrollo de la persona desde el triple punto de vista antropológico, psicológico y ético.

- a) Desde el punto de vista antropológico la persona es inidéntica, coexistente, y en esa medida, incapaz de desarrollarse como tal en soledad (Polo, 2012: 150).
- b) En segundo lugar, la amistad favorece el progreso personal desde el punto de vista ético porque el ejercicio de la amistad se acompaña y sostiene por una serie de virtudes como el respeto, la generosidad, la lealtad o la sinceridad (Cicerón, 2002), de forma que su ejercicio supo-

<sup>3</sup> Es a la vez conmovedora y magnífica la descripción que hace al respecto Agustín de Hipona en sus *Confesiones* (Madrid: BAC, 2007: 107-110).



ne crecimiento ético y un bien social. Además, los amigos proporcionan una visión especular del propio yo que es necesaria para crecer: “el amigo mejora nuestro carácter proporcionándonos una visión de cómo deberíamos ser” (Pahl, 2005: 105).

- c) Desde el punto de vista psicológico la amistad contribuye al crecimiento humano porque la formación del carácter tiene dimensión comunitaria (Llano, 2002: 83) y los amigos son piezas claves en la configuración de la personalidad.

Así pues, queda patente que la amistad es un bien humano valioso para mujeres y hombres. Es, de hecho, un ingrediente del logro personal y por eso Aristóteles hablaba de la amistad como “lo más necesario para la vida” (1994: 1155a). Sin embargo, quizá sea Lewis quien mejor lo expresa: “la amistad es innecesaria como la filosofía, como el arte o como el universo mismo [...]. No tiene valor de supervivencia, sino que más bien es una de esas cosas que dan valor a la supervivencia” (2000: 83).

Es en la medida en que la condición social y ciudadana está íntimamente ligada a la personal en la que el desarrollo de las relaciones de amistad a ese nivel tiene su rédito en el ámbito cívico. Así se pone de manifiesto, por ejemplo, con la cohesión social que las redes de amistad entre ciudadanos generan.

## 2.2. *La dimensión social*

La dimensión social de la amistad comparece al observarse que, más allá de una relación entre personas, esta también concierne a la *polis*, y por eso se ha considerado durante siglos núcleo de lo político y lo cívico. Su potencial incidencia en el terreno público ofrece posibilidades tanto para la edificación de la sociedad civil como para ser marco de referencia en el desarrollo de sociedades más cooperativas.

Un aspecto por el que la amistad es socialmente relevante es que supone tanto el reconocimiento de la individualidad del ser humano como su sentido de la vinculación dependiente (Frei Toledo, 2008: 15), esto es, la autonomía y la capacidad de vincularse. Este doble carácter de la amistad, que acoge dentro de sí independencia y dependencia, hace que sea una relación sumamente



interesante desde el punto de vista cívico, pues el ejercicio de la ciudadanía exige una implicación que supone madurez social en sus miembros: la que les permite conocer y defender sus derechos, pero también la que facilita comprometerse en favor del bien común, más allá del interés particular. En este sentido, la amistad es una relación de cooperación paradigmática y capaz de conjugar sin romperse dos polos aparentemente contrarios: el del “yo” y el “nosotros”. Eso afirma Little cuando señala que la amistad “tiene la capacidad de sacarte de ti mismo al tiempo que te hace más consciente de ti” (2000: 6). Además, el compromiso es uno de los elementos más representativos de la amistad contemporánea frente al deterioro registrado en otras relaciones interpersonales (Pahl, 2003: 147).

### 3. AMISTAD Y CIUDADANÍA

Este carácter integrador de la amistad, que conjuga hábilmente el yo y el nosotros, la hace potencialmente valiosa para la construcción de la ciudadanía, que es siempre un escenario en el que esos dos polos se dan cita.

Para considerar la relación entre amistad y ciudadanía y mostrar brevemente la contribución de la amistad al ámbito ciudadano, es útil partir del planteamiento de ciudadanía de Cortina atendiendo a las distintitas facetas incluidas en ella, a saber, la política, la social, la económica, la civil y la intercultural (2009). Y ciertamente, la amistad puede considerarse una relación valiosa para el desarrollo de todas ellas, de modo más o menos directo.

Así, la ciudadanía social –que según el análisis de Cortina se centra entre los polos de justicia y bienestar– es potencialmente impulsada por la amistad. En efecto, como se ha mostrado ya, es un elemento que contribuye al bienestar personal, pero también a la justicia. Es una tesis clásica que la amistad es capaz de ir más allá de la misma justicia y por eso esta última pierde relevancia entre los que son amigos (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1994). Esta visión de amistad y justicia supondría la reintroducción y reformulación del concepto de amistad cívica en el ámbito político y ciudadano, tema que está cobrando fuerza en la investigación contemporánea (Schwarzenbach, 2009; Healy, 2011).



En cuanto a la faceta civil de la ciudadanía, podemos hablar de que la amistad contribuye a ella porque favorece la cohesión social y es base de la cooperación cívica. Para García Carrasco (2017: 155) el meollo de la ciudadanía está precisamente en la necesidad de la cooperación humana, y en eso la amistad es una relación ejemplar, pues es capaz de ir más allá del interés personal en pro del bien común, es intrínsecamente abierta y establece relaciones de confianza.

Contemplada desde la perspectiva de lo que aporta a la ciudadanía intercultural, destaca la capacidad de la amistad para establecer lazos con lo diferente manteniendo la propia identidad. En efecto, toda amistad requiere de cierta igualdad, como Aristóteles (2004) recordó, y en el terreno ciudadano podría concretarse en el reconocimiento mutuo de la común humanidad. Pero a la vez es un vínculo que fomenta la alteridad: el amigo es “otro yo”, un *heteros autos*, y la amistad empuja a que crezca el nivel de “otro” del amigo. Esto es así porque –como amor que es– lo primero que afirma es la existencia del otro: es bueno que *existas*. Ahora bien, afirmar como buena la existencia del otro implica afirmarla en su *otredad*, en su alteridad. Esta forma de reconocer al otro, al que es cociudadano, que es propia de la amistad, es una ayuda en la ciudadanía, si esta debe ser pluralista y diferenciada, puesto que es el vínculo de unión entre grupos sociales diversos (Cortina, 2009: 178). Y como escribe Hernández Prados, “somos conscientes de que la diferencia se ha establecido como aspecto identitario de las sociedades contemporáneas” (2017: 11), lo que pone de relieve el valor de relaciones entre sujetos capaces de sostener esa pluralidad en el seno de una vierta unidad o igualdad.

El papel de la amistad en la construcción de la faceta política de la ciudadanía sería destacable sobre todo porque puede contribuir al desarrollo de las democracias: tanto por ser una relación en sí democrática como porque sería un elemento que se debería incluir en la base de las sociedades democráticas del siglo XXI, tal y como han propuesto autores como Schwarzenbach (2009) y Pakaluk (1994).

Es quizá la ciudadanía económica (participación en las decisiones en el ámbito de la empresa, el trabajo y el Tercer Sector) donde la aportación de la amistad puede ser menos relevante o al menos es más indirecta. En cualquier caso, en la medida en que “la ciudadanía de la empresa se basa en una ética de



las responsabilidades, del interés universalizable y de la confianza” (Ramírez Sáiz, 1999: 243), la relación de amistad tiene también su papel como relación basada en la confianza.

Todo esto pone de manifiesto que la amistad está hoy en una situación privilegiada como *nuevo* elemento político y social capaz de promover una ciudadanía a partir de relaciones de colaboración y cooperación. En efecto, es intrínsecamente abierta y se funda en un suelo común, lo que permite ofrecer espacios de encuentro e intereses compartidos, así como es capaz de aunar en torno a proyectos comunes y promover la convivencia. Se ha considerado asimismo el verdadero lugar del diálogo (Arendt, 1968: 25) y una relación que da espacio al desarrollo de virtudes que facilitan la convivencia y, por tanto, la vida en sociedad. Es gratuita y, por ello, se dirige a la persona como tal y no como medio para los propios fines. Finalmente, asegura valores que se consideran deseables con vistas a una política bien ordenada y justa, tales como la promoción de la igualdad, la limitación del poder, la justicia y un terreno propicio para la democracia (Smith y Devere, 2010: 342).

De acuerdo con esto, la amistad sale de nuevo al paso de la ciudadanía como soporte para ella, puesto que la segunda confiere una identidad, implica un compromiso, requiere virtudes y supone una serie de requisitos sociales para que sea realmente efectiva (Naval, citado por García Carrasco, 2017: 152). Aspectos que no pueden obviarse desde el punto de vista educativo, pues ya nadie discute hoy la necesidad de una educación para la ciudadanía: “la idea de educación para la ciudadanía en un mundo complejo como el nuestro, no es un pintoresco aparato del currículum del siglo pasado. Es una tarea esencial para una sociedad libre en un mundo moderno” (Naval, 1995: 15).

Finalmente, sobre esta reflexión sobre ciudadanía y amistad, es conveniente señalar que, a la vez que la relación de amistad ofrece perspectivas muy positivas para la construcción de la ciudadanía, también puede traer aparejados algunos riesgos sociales que aquí solo se van a apuntar. El primero de ellos sería su potencial destructivo, dada la enorme fuerza de cohesión interna que proporciona a los amigos, pues eso puede volverse contra los gobiernos. El segundo proviene del hecho de que la amistad es una relación fundamentalmente igualitaria, mientras que las sociedades en las que vivimos están aún sólidamente estructuradas en muchos aspectos (Pahl, 2003: 193). Y el tercer peligro es que la amistad puede convertirse o usarse como una forma más de



poder. Algunos autores consideran que el maquiavelismo se reformula en este terreno como un “hacer amigos para ganar dinero” (Lane, 2000: 112). A este respecto conviene señalar, sin embargo, que la amistad verdadera “tiene como finalidad trascender los juegos del poder hasta llegar a una situación en la que las dos partes renuncien voluntariamente a él” (Pahl, 2003: 195). La amistad verdadera nunca usa al amigo en su beneficio, y por tanto deja de funcionar como arma de poder social.

En cualquier caso, es cierto que en su dimensión social, la amistad puede presentar un doble filo, que lleva a algunos a afirmar que tiene carácter ambivalente (Lewis, 2000: 92), y que eso es un aspecto que hay que tener en cuenta desde el punto de vista educativo.

#### 4. CONCLUSIONES

La educación ciudadana es un asunto que debería afectar al corazón de la actuación educativa, en la medida en que la persona es a la vez un individuo y miembro de una sociedad. Como tal debe asumir sus responsabilidades, ejercer sus derechos y saberse protagonista de la construcción activa de la sociedad en la que vive. En ese sentido, educar ciudadanos supone hacerlos conscientes de la realidad social y, al mismo tiempo, ayudarlos a que sean capaces de dar respuesta a los retos de su tiempo, teniendo en cuenta las peculiaridades del sujeto contemporáneo y las características de los vínculos personales que establece. Ese es el contexto en que se enmarcan estas conclusiones.

a) Como la posmodernidad ha recordado con fuerza, el pretendido “individuo autónomo” no deja de ser una falsedad y por ello, desde el punto de vista educativo, es importante recuperar la dimensión social de las relaciones interpersonales, en tanto que estas influyen en la constitución del tejido social y lo conforman.

b) Entre esas relaciones, la de amistad reviste una fuerza especial en el mundo contemporáneo en la medida en que es el vínculo moderno por excelencia y que en algunas sociedades occidentales está cumpliendo funciones que, en otros tiempos, correspondían a relaciones como las de familia y parentesco (Spencer y Pahl, 2006).



c) Además, ante algunos hechos y situaciones socialmente relevantes de hoy, como la falta de cohesión social, el aumento de infelicidad personal o la necesidad de repensar las democracias occidentales, de forma que acojan la amplia diversidad cultural y que superen el individualismo que anida en ellas, la amistad se desvela como un vínculo capaz de dar respuesta a esos problemas. Resurge el papel social de la relación de amistad: como marco y referente para la construcción de una sociedad más desinteresada y cooperativa, y menos individualista y competitiva. Y se perfila como un vínculo valioso para la construcción de la ciudadanía.

Tanto en su dimensión personal como en la social la amistad tiene potencial rédito en el ámbito cívico: para el desarrollo de la ciudadanía social, intercultural y civil.

Sin ser exhaustivos, la amistad ofrece posibilidades en ese sentido porque: propicia el diálogo y se nutre de él, busca la convivencia y el trato mutuos, es gratuita y se basa en la confianza. También porque se dirige a la persona como tal y no como medio para los propios fines; ve en el otro un colaborador y no un potencial competidor, y porque desarrolla cualidades que facilitan la convivencia y, por tanto, la vida en sociedad. Fomentando la alteridad, la amistad se basa en una cierta igualdad y se asienta en un suelo común; llena de sentido la existencia; es capaz de aunar en torno a proyectos comunes, y, finalmente, es capaz de generar cohesión social.

d) Hay motivos suficientes para reconsiderar y actualizar desde el punto de vista educativo la relación de amistad, abriéndola a su horizonte social. Tanto a nivel personal como desde el ámbito social, y en especial del educativo, merece ser no solo respetada, sino además promovida y cultivada.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN DE HIPONA (2007). *Confesiones*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- ARENDT, H. (1968). *Men in Dark Times*. New York (NY): Houghton Mifflin Harcourt.
- ARISTÓTELES (1994). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.



- ROMERO-IRIBAS, A. y MARTÍNEZ-PRIEGO, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la Postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 267 (LXXV), 309-322.
- BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CORTINA, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DEVERE, H. (2013). The Academic Debate on Friendship and Politics. *Amity: The Journal of Friendship Studies*, 1(1), 533. Recuperado de: <http://amityjournal.leeds.ac.uk/files/2013/11/AmityjournalfirstissueHMD28.09.13FINAL.pdf>
- ESCUDERO NAHÓN, A. (2015). La universidad como proyecto ético en la posmodernidad. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, 47, 159-175.
- FREI TOLEDO, R. (2008). *Fundamentos sociológicos de la amistad* (tesis doctoral). Recuperado de: [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/frei\\_r/sources/frei\\_r.pdf](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/frei_r/sources/frei_r.pdf)
- GARCÍA CARRASCO, J. (2017). Teoría de la Educación y Teoría de la Ciudadanía. *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 151-158). Murcia: EDITUM.
- GIDDENS, A. (2011). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A. (2008). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- HEALY, M. (2011). Civic Friendship. *Studies in Philosophy and Education*, 30(3), 229-240.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2017). En *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (Coord.). Murcia: EDITUM.
- ILLOUZ, E. (2009). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- LANE, R. E. (2000). *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven: Yale University Press.
- LEWIS, C. S. (2000). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp.
- LITTLE, G. (2000). *Friendship, Being Ourselves with Others*. Carlton North (Australia): Scribe Publications.
- LLANO, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- LLANO, A. (2002). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.



- MAY, T. (2012). *Friendship in an Age of Economics: Resisting the Forces of Neoliberalism*. Plymouth, UK: Lexington Books.
- MONTAIGNE, M. (2007). *Los Ensayos*. Barcelona: El Acanalado.
- NAVAL, C. (1995). *Educación ciudadana*. Pamplona: Eunsa
- PAHL, R. (2003). *Sobre la amistad*. Madrid: Siglo XXI.
- PAKALUK, M. (1994). Political Friendship. En L. S. Rouner (Ed.), *The Changing Face of Friendship*. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.
- POLO, L. (2003). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- RAMÍREZ SÁIZ, J. M. (1999). Reseña de “Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía”. *Espiral*, vol. V, 15, 235-245.
- SCHWARZENBACH, S. (2009). *On Civic Friendship: Including Women in the State*. New York (NY): Columbia University Press.
- SMITH, G. M. (2013). Friendship: An Unanswered Question. *AMITY: The Journal of Friendship Studies*, 1(1), 13. Recuperado de: <http://amityjournal.leeds.ac.uk/files/2013/11/AmityjournalfirstissueGMS28.09.13FINAL.pdf>
- SPENCER, L. y PAHL, R. (2006). *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today*. Woodstock: Princeton University Press.
- TAYLOR, C. (2010). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WELCH, S. (2013). Social Freedom and the Value of Friendship. *Amity. The Journal of Friendship Studies*, 1, pp. 5368.





# EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE LEARNING SERVICE AS A METHODOLOGY FOR  
COMPREHENSIVE TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

---

---

*Marta Gutiérrez Sánchez<sup>a\*</sup> y Pedro Moreno Abellán<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 8 de enero de 2018, 17 de mayo de 2018

*Resumen:* El contexto actual se caracteriza por un cierto alejamiento respecto a la sensibilidad social. El individualismo, la presencia de contravalores, la escasa conciencia crítica y los frágiles lazos solidarios entre individuos y comunidades dibujan un panorama preocupante si tenemos en cuenta las consecuencias que se derivan del actual sistema económico, cada vez menos controlado por los gobiernos. Las desigualdades sociales y las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran determinados individuos, derivados de un sistema económico sin rostro humano, unido a la permisividad ante situaciones de injusticia, nos obliga a pensar la formación universitaria en términos más cívicos. En este sentido, la metodología aprendizaje servicio se presenta como una oportunidad para la formación en valores sociales y cívicos, para contribuir a la transformación social, y a la visualización y toma de conciencia de las situaciones de injusticia en las que se encuentran algunas personas de la sociedad. Así mismo, se postula como una oportunidad para la necesaria transformación institucional que la universidad del siglo XXI requiere. Nos referimos a una universidad capaz de cumplir con su responsabilidad social; una universidad atenta a las necesidades de su entorno y capaz de trabajar colaborativamente con las instituciones, asociaciones y entidades en el diagnóstico y solución de los problemas sociales; una universidad atenta a una formación crítica, ética y cívica de sus estudiantes; una universidad, en definitiva, que contribuya a la transformación social y a generar una sociedad más justa y equitativa.

<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia.

\* Correspondencia: Universidad de Murcia. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle Campus Universitario, s/n. 30107 Murcia. España.

E-mail: martags@um.es



*Palabras clave:* aprendizaje servicio, responsabilidad social universitaria, valores sociales y cívicos, ciudadanía.

*Abstract:* Nowadays, academic context is characterized by a distance from social sensibility. Self-interest, individuality, negative moral values, lack of critical awareness and weak supportive bonds amongst people and communities, all of them show a worrisome outlook, taking into account the consequences of current economical system, progressively less controlled by governments. Social inequalities and vulnerabilities due to this economical system, besides over tolerance with these situations, compel us to reconsider university formation from a more civic approach. In this respect, service-learning methodology is considered as an opportunity to form university students about social and civic values, as well as to contribute to social transformation. In addition, it will highlight that social inequality some people suffer in our society. Furthermore, service-learning methodology means a chance to transform university, getting it closer to XXI century educational needs. We want to say with this that university must deal with its social responsibility, taking into account social needs, and collaboratively work with social institutions, organizations, and entities identifying and solving social problems. A University taking care of an ethic, critical and civic formation. In short, a University which contribute to a social transformation, as well as to produce a fairer society.

*Keywords:* service-learning, university social responsibility, civic and social values, citizenship.

## 1. INTRODUCCIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA SOCIEDAD ACTUAL

Es evidente que el mercado globalizado, cada vez menos controlado por los gobiernos, está dando lugar a una concentración de la riqueza y por ende al aumento de desigualdades sociales. El capitalismo gobierna todo y parece estar por encima de la soberanía política y de los ciudadanos (Romero y Gutiérrez, 2013). En este contexto, individuos y grupos se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad social, lo que genera un sistema completamente insostenible desde el punto de vista humano.

Por otro lado, es indudable que los avances tecnológicos han ocasionado efectos positivos para la sociedad y han mejorado la calidad de vida. Sin embargo, también han traído consigo no pocos problemas ambientales. Como afirma Lipovetsky (2008: 28), “si bien antes la ciencia y la técnica alimentaban la esperanza de un progreso irreversible y continuo, hoy despiertan la duda y la inquietud con la destrucción de los grandes equilibrios ecológicos [...]”.



En otro orden de cosas, y en lo que respecta a los individuos, el individualismo, la escasa sensibilidad social, conciencia crítica, permisividad hacia situaciones de injusticia, etc., son algunas de las cuestiones que caracterizan el contexto actual. Como afirman Mínguez, Romero y Pedreño (2016: 167), “vivimos en sociedades interesadas, donde los vínculos sociales se debilitan y la convivencia humana es reflejo del pragmático y egoísta mercado de bienes y servicios”.

La esfera económica lo inunda todo. Las relaciones sociales se caracterizan por su pragmatismo y utilitarismo, dejando en un segundo plano relaciones de tipo solidario (Maiso, 2016). Los vínculos sociales avanzan hacia formas fugaces de asociación generando una sociedad de rupturas con escasos lazos solidarios entre sus miembros.

Como afirma Bauman (2006) parece que contemplamos al otro a través del prisma de las reglas que nos impone el propio mercado. Las relaciones frágiles, artificiales, líquidas... parecen haberse instalado en nuestra sociedad.

En este escenario, el compromiso social se debilita y los esfuerzos por contribuir a generar una sociedad equitativa, inclusiva y justa se diluyen en este contexto. Parece entonces que los esfuerzos de la ciudadanía se dirigen a estar en las mejores condiciones para competir en un mundo hostil, orquestado bajo el consumismo y el deseo de adquirir cada vez más y mejores bienes y servicios.

Con relación a esta cuestión, Torío (2004) ha manifestado que la sociedad actual carece de compromisos, sacrificios y deberes. Argumenta que nos encontramos en una sociedad indolora caracterizada por lo que la autora denomina “una ética *ligh*”.

Frente a la situación descrita están surgiendo en las universidades no pocas iniciativas que muestran el lado más humano. Cada vez más las universidades quieren contribuir a la mejora de las sociedades cumpliendo así con su misión social. Se apuesta por una investigación atenta a los problemas del entorno, por una formación en competencias sociales y cívicas y por una extensión universitaria que, a través de diversas acciones, pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Nos encontramos en un momento en el que el compromiso y la responsabilidad social aparecen en las agendas de las instituciones universitarias y, por tanto, en una situación idó-



nea para apostar por un modelo de universidad que piense la investigación, la formación y la gestión en términos de un desarrollo más humano y sostenible.

## 2. REFLEXIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS NUEVOS RETOS

### 2.1. *Responsabilidad social universitaria*

El contexto antes descrito obliga a las universidades a practicar su compromiso y responsabilidad con la sociedad. Las desigualdades sociales derivadas del actual sistema económico, la escasez de lazos solidarios entre personas y comunidades y la escasa conciencia crítica, obliga a la universidad a un cambio de paradigma educativo que piense la formación de los futuros egresados en términos más cívicos.

Se necesita una universidad comprometida con la sociedad y, para ello, es necesario que se implique en la formación ciudadana de sus estudiantes. Esto es de sobra conocido y comienza a identificarse con lo que se conoce como “tercera misión de la universidad”. Bajo estas premisas se configura el concepto de responsabilidad social universitaria, el cual se entiende de la siguiente forma:

una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (Vallaey, 2008: 209).

De Ferrari (2006), más cercano a nuestro contexto, señala que la responsabilidad social universitaria es:

[...] la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta (p. 14).



Desde este punto de vista, la función docente universitaria no se circunscribe tan solo a la formación de profesionales en conocimientos, sino también en una serie de valores enfocados a la solución de problemas sociales. La responsabilidad social universitaria integra, por tanto, una serie de principios básicos como la solidaridad, la participación y la democracia, y se instala en una visión de conocimiento que combina los principios y valores humanos con los principios científicos que configuran las diferentes disciplinas académicas.

Esta cuestión es una preocupación evidente de la Unión Europea en los últimos años. A partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, que comenzó con el proceso de Bolonia, la responsabilidad social de las universidades, unida a su misión social, aparece como un estado deseable en las instituciones de educación superior. En este sentido, cabe destacar los informes “La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social” (Comisión Europea, 2011) y “Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la enseñanza superior” (DOUE, 2013), en los que se invita a los estados miembros y a la Comisión a trabajar en la dimensión social de la enseñanza superior para contribuir a la solidaridad social y al compromiso cívico.

También otras organizaciones han estado preocupadas por esta misión social. Así, la Unesco, en sus Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior, ha dado cuenta de ello. En la primera conferencia, celebrada en París el 9 de octubre de 1998, ya se manifiesta que

las instituciones de educación superior deberán brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia (Unesco, 1998: 25).

Esta cuestión, directamente vinculada a la función social de las universidades, es reiterada de nuevo en la segunda Conferencia, celebrada en 2003, y se vuelve a reforzar en el “Comunicado oficial de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, cuando, a propósito de la responsabilidad social de la educación superior, se manifiesta que



los centros de educación superior [...] deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa [...] la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos [...] (Unesco, 2009: 2).

Por su parte, el Consejo de Europa ha insistido en la necesidad de formar a los futuros egresados en el marco de una ciudadanía comprometida y activa a través de la “Declaración de responsabilidad de Educación Superior para una cultura democrática: Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad”, del año 2006, y la Recomendación CM/Rec (2010) 7, en la que se explicita que “los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación” (Consejo de Europa, 2010: 11).

En definitiva, “deberíamos considerar, por encima de todo, que la responsabilidad social universitaria debe consistir en el compromiso claro, abierto y constante de la universidad en la transformación y mejora de la sociedad en actuar y participar en la sociedad para mejorarla...” (Martín, 2016: 33). Esto no significa, por supuesto, actuar desde la beneficencia sino bajo el paraguas de justicia social y de visualización y toma de conciencia de las situaciones que el Estado de derecho tiene la obligación de atender. En este sentido, el aprendizaje servicio posibilita cuestionar la sociedad críticamente y promueve el cambio social lejos de acciones caritativas (Rosenberger, 2000).

## 2.2. *Formación ético-cívica de los estudiantes*

El nuevo contexto sociocultural obliga a pensar la formación universitaria en otros términos metodológicos. El predominio de las clases magistrales debe ceder terreno a metodologías de carácter innovador que exploren nuevas oportunidades para que los alumnos puedan disfrutar de una formación de corte más experiencial. Es fundamental otro tipo de metodologías que acerquen a los estudiantes universitarios, a través de la experiencia, a aquellos contextos donde desarrollarán su posterior actividad profesional.



Es necesaria una labor educativa que mejore la empleabilidad de los estudiantes pero al mismo tiempo es de vital importancia generar momentos de aprendizaje en los que los estudiantes adquieran una serie de principios éticos y morales. Avanzar hacia metodologías que traten de conectar la teoría con casos reales, utilizando la dimensión ética para resolver problemas sociales, debería convertirse en el núcleo central que articule la formación en la universidad del siglo XXI. De acuerdo con ello, se ha argumentado que la “dimensión moral forma parte de los problemas y de las decisiones a las que los futuros profesionales tendrán que enfrentarse” (Guadamillas, 2016: 50).

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que las habilidades y valores no se transmiten con facilidad en las asignaturas de grado. Es necesario acudir a contextos vivenciales que, en combinación con los saberes disciplinares, optimizan el rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, Rojas (2008) ha afirmado en un trabajo sobre compromiso social de las universidades lo siguiente:

Para formar al profesional social son necesarios dos tipos de contenidos: unos podemos llamarlos saberes y otros habilidades. Los saberes son la erudición y se adquieren mediante la instrucción, a través de las asignaturas habituales. Las habilidades que comprenden hábitos y destrezas se desarrollan con la educación que, aunque se basa en la instrucción, tiene que ver con otra dimensión del conocimiento: la familiaridad. La vividura que hace inteligible la erudición, y genera destrezas personales, dándonos habilidades y sensibilidades –como el dolor ante las injusticias–, desarrolla virtudes cívicas que nos ayudan a conducirnos en la vida social. Las habilidades no se transmiten con facilidad mediante las asignaturas porque exigen procedimientos vivenciales, donde el afecto, el compromiso y la participación activa son condiciones esenciales para su adquisición. La educación del profesional social requiere la formación de una cultura social, compuesta de valores y abierta al entorno que predisponga a una participación social al servicio de la comunidad (Rojas, 2008: 187).

Por tanto, el contexto universitario actual plantea la necesidad de avanzar hacia la implementación de medidas encaminadas a formar a profesionales competentes con principios éticos, capacidad crítica, sensibilidad ante las injusticias y clara vocación transformadora desde el punto de vista social.



Este saber ser al que venimos apelando es lo que va a determinar aquella transformación de la universidad que la sociedad requiere porque, si lo que pretendemos lograr es calidad en la formación universitaria, debemos incorporar el componente cívico en el proceso formativo de nuestros estudiantes.

En este sentido, la metodología aprendizaje servicio se nos presenta como una oportunidad para esa formación ético-cívica de la que hablamos por su contribución a la formación ciudadana de los estudiantes, por su carácter activo y participativo, y por la oportunidad que ofrece a los estudiantes de problematizar la realidad para la transformación del contexto.

### 3. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD

El aprendizaje servicio es una metodología idónea para cumplir con las exigencias del cambio de paradigma educativo. Por un lado, permite cumplir con la responsabilidad social de la universidad al ofrecer oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas (Puig y Palos, 2006), y por otro lado permite aplicar los aprendizajes adquiridos en las diversas asignaturas que componen los planes de estudios a contextos reales en los que los futuros profesionales desempeñarán su actividad profesional (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo, 2015).

El aprendizaje servicio es una metodología que combina el aprendizaje reflexivo y el servicio a la comunidad. Requiere movilizar aprendizajes adquiridos dándoles sentido en una acción de servicio, por lo que es una metodología que promueve el aprendizaje reflexivo y activo. Así mismo, facilita la construcción de una ciudadanía activa y comprometida a través de acciones que tratan de mejorar y satisfacer las necesidades del entorno (Martínez, 2008). Se centra, por tanto, en dos núcleos fundamentales: el aprendizaje, situado dentro de pedagogías activas y en conexión con el entorno comunitario, con el objetivo de mejorarlo, y el servicio, vinculado a prácticas de intervención ciudadana.

Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) han sintetizado, a partir del trabajo realizado en 2004 por Andrew Furco, los beneficios que aporta la participación en los proyectos de aprendizaje servicio, señalando que los jóvenes y niños participantes en este tipo de proyectos obtienen beneficios a nivel académico, cívico, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social. En cuanto al



impacto académico, el desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias, la mejora en la habilidad para analizar y sintetizar información compleja y el aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas son resultados que suelen conseguirse mediante la participación en este tipo de proyectos. En cuanto a la formación cívica y ética y moral, aumenta la comprensión sobre cuestiones sociales, se observan cambios positivos en el juicio ético y se mejora la habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales. En relación con el impacto personal y social, la mejora de la autoestima, la ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, la mayor habilidad para trabajar en equipo y la mejora de conductas sociales aparecen como algunas de las principales aportaciones del aprendizaje servicio.

En la misma línea, autores españoles han argumentado que la participación de los estudiantes en este tipo de programas produce un efecto positivo en una serie de factores mediadores que influyen de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Así, cuestiones como la autoestima, el empoderamiento, la conducta pro social, la motivación y el compromiso aparecen como factores que se consiguen con este tipo de programas y que son determinantes para la mejora de los logros académicos (Mella-Núñez, Santos-Rego y Malheiro-Gutiérrez, 2015).

Martínez (2008) ha argumentado la potencialidad del aprendizaje servicio para dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la aplicación de conocimientos y habilidades en contextos reales permite a los estudiantes detectar nuevas necesidades educativas y discernir sobre los conocimientos que se requieren para dar respuesta a problemas concretos.

Francisco y Moliner (2010) señalan, tras la revisión de la literatura en torno al concepto de aprendizaje servicio, que existe un acuerdo en considerar esta metodología como una herramienta que posibilita por un lado, un aprendizaje de calidad e integral en cuanto a conceptos, procedimientos y actitudes, y una acción de servicio que contribuye a la transformación de la comunidad.

El aprendizaje servicio, más que una estrategia metodológica, es un enfoque pedagógico integral que pone en relación los aprendizajes con la comunidad, favoreciendo el compromiso para el ejercicio de la profesión al servicio de la ciudadanía democrática, justa y equitativa (Martínez y Martínez, 2015). Esta visión es apoyada también en otros contextos por Carrington y Sagers (2008), Bates, Drits, Allen y McCandless (2009) o Fiske (2002: 6), quien



aporta una definición muy ilustrativa al respecto que sostiene que el aprendizaje servicio es “[...] un enfoque de la enseñanza-aprendizaje que integra el aprendizaje escolar con la prestación de un servicio a las comunidades, con el propósito de enriquecerlo, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecer a la comunidad”. En definitiva, la participación en este tipo de proyectos, al combinar aprendizajes académicos con participación comunitaria, permite que los estudiantes activen los conocimientos adquiridos desde una óptica que no solo contribuye a dotar de significatividad los aprendizajes sino también a elaborar un juicio ético y crítico de la realidad social en la que están interviniendo. En este sentido, el aprendizaje servicio ha de entenderse como un modelo que integra la justicia y una visión democrática de lo social desde una óptica transformadora que vela por la configuración de una sociedad más justa y equitativa (Deeley, 2016).

#### 4. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La propuesta de aprendizaje servicio que se presenta forma parte del Plan Transversal del Vicedecanato de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Gutiérrez, 2017). El citado plan se enmarca, en su labor de proyección social, en el paradigma de responsabilidad social y compromiso universitario que implica concebir la formación y la investigación a partir del diagnóstico de las necesidades de la sociedad actual. Esto supone, por un lado, una investigación que integre los problemas del entorno trabajando colaborativamente con instituciones, asociaciones y entidades en el diagnóstico de la realidad y, por otro lado, una labor docente que contribuya no solo a una formación en competencias profesionales sino también a una formación en competencias cívicas y ciudadanas. Partiendo de estas premisas, lo que se pretende desde el vicedecanato que impulsa este plan es cumplir con la misión social que tiene la Facultad de Educación contribuyendo con la investigación a la sostenibilidad y bienestar social de nuestro entorno, y aportando profesionales capaces de resolver los problemas actuales en el marco de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.



Desde este marco, y de manera más concreta, la labor docente en la que se asienta el plan estaría enfocada a facilitar la empleabilidad de los estudiantes y a transmitir principios éticos y valores morales. Facilitar la empleabilidad de los graduados requiere establecer cauces de colaboración y comunicación con instituciones y entidades, y establecer metodologías que fomenten la participación del alumnado en el análisis de casos reales, con el objetivo de conectar los supuestos teóricos con la realidad profesional que después tendrán que afrontar.

Teniendo en cuenta estos supuestos fundamentales, el plan se articula en tres ámbitos: formación, investigación y participación, colaboración y apoyo social. Cada uno de ellos consta de una serie de acciones a las cuales se vinculan una serie de actividades. Concretamente, este proyecto, denominado “PaSOS”, se inscribe en el ámbito de formación y corresponde a la acción de formación ciudadana.

El proyecto se realiza en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano. Recibe apoyo del Vicerrectorado de Estudiantes mediante el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado, que apoya la captación del voluntariado, difunde el proyecto a través de diversos medios, ofrece una formación general y básica sobre voluntariado y certifica la participación en el proyecto, ofreciendo la posibilidad de reconocimiento de créditos por la realización de actividades universitarias (CRAU).

Los destinatarios del proyecto son niños y niñas de quinto y sexto curso de educación primaria con problemas de rendimiento o con buen rendimiento escolar pero con la existencia de predictores que aconsejan su participación en el programa como medida preventiva, y estudiantes universitarios de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía.

Atendiendo a la literatura anglosajona, el proyecto se inscribe en lo que se conoce como “modelo en cascada” (Castellan, 2013; Tinkler y Tinkler, 2013; Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013), contrapuesto al modelo denominado “regular”. En el “modelo en cascada”, estudiantes universitarios y escolares de otras etapas educativas se involucran de manera conjunta en la detección de problemas del entorno comunitario para tratar de resolverlos a través de un proyecto de aprendizaje servicio.

En este sentido, la función de los estudiantes universitarios voluntarios es apoyar y trabajar junto con los profesionales de la Fundación Secretariado



Gitano y los niños y las niñas que integran la planificación del servicio a la comunidad, así como su puesta en práctica y evaluación. Los beneficios del proyecto son múltiples y se extienden tanto a los estudiantes universitarios voluntarios como a los niños y niñas y a la comunidad. Por un lado, los estudiantes aplican los contenidos teóricos cursados en su formación universitaria y desarrollan competencias cívicas y ciudadanas. Por otro lado, los niños y las niñas utilizan los aprendizajes escolares en contextos reales, con lo que aumentan sus posibilidades de éxito escolar y adquieren competencias cívicas y sociales. Por último, la comunidad se beneficia de los servicios prestados por parte de todos los implicados en el proyecto.

Concretamente, el proyecto persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar las posibilidades de éxito escolar de los escolares de educación primaria en situación de vulnerabilidad social mediante la aplicación y desarrollo de aprendizajes curriculares en situaciones reales.
- Contribuir a la profesionalización de los estudiantes voluntarios mediante la aplicación de los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación universitaria en contextos reales.
- Contribuir a la formación cívica de los escolares de educación primaria y de los estudiantes de la Facultad de Educación.
- Favorecer la creación de tejido social y la mejora de las condiciones de vida comunitarias.

Partiendo de que serán los propios participantes –estudiantes voluntarios universitarios y niños– los que lleven a cabo el diagnóstico de la realidad para detectar necesidades y diseñen el servicio a la comunidad, se plantean a priori desde las instituciones organizadoras tres servicios, cada uno de ellos enmarcado en un ámbito determinado: sociopersonal, escolar y comunitario.

En cuanto al ámbito sociopersonal, se pretende ofrecer un servicio que repercuta directamente en el bienestar de un sector de población (personas mayores, alumnos con necesidades educativas especiales de centros específicos de la comunidad, determinadas familias del barrio en el que se desarrolla el proyecto, etc.). Con relación al ámbito escolar, se pretende que los escolares participantes, con la ayuda de los voluntarios universitarios y con la supervisión del personal de la Fundación Secretariado Gitano, detecten



necesidades del entorno escolar para posteriormente diseñar y ofrecer un servicio que repercuta directamente en el centro educativo. En cuanto al ámbito comunitario, se persigue que las personas implicadas proyecten sus acciones para satisfacer necesidades detectadas en su entorno próximo, es decir, en la comunidad donde se inserta la escuela.

El proyecto contempla cuatro fases: inicial, de diseño, de ejecución y de evaluación. En la fase inicial se realizan las acciones de coordinación con el centro escolar, captación de niños y niñas participantes e información a las familias, selección de escolares participantes y firma del contrato pedagógico, y captación, selección y formación de estudiantes universitarios voluntarios.

En la fase de diseño, el responsable técnico del proyecto, los educadores implicados y los voluntarios y niños participantes identifican la necesidad o problema que debe resolverse mediante el servicio a la comunidad y definen los objetivos del proyecto. Así mismo, tanto los responsables de la Fundación Secretariado Gitano como los maestros de los centros escolares participantes y los estudiantes voluntarios identifican los contenidos curriculares vinculados al proyecto y lo que es necesario desarrollar para su ejecución, y planifican el cronograma de actividades que deben desarrollarse en el servicio que se prestará a la comunidad y el cronograma de actividades para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje necesarios para el desarrollo del proyecto. Finalmente se concretan los responsables de cada una de las actividades y la colaboración de instituciones o asociaciones que se vincularán al proyecto, y se definen los indicadores de evaluación del proceso de ejecución.

En la fase de ejecución se realizan las actividades de aprendizaje relativas al desarrollo de contenidos necesarios para llevar a cabo el servicio a la comunidad, se implementa el proyecto y se difunden los resultados conseguidos tras la intervención. En la fase final, profesores de la Facultad de Educación evalúan el impacto del proyecto en la comunidad, en los escolares participantes y en los estudiantes universitarios.

Las actividades se realizan en los propios centros escolares donde interviene la Fundación Secretariado Gitano y la coordinación con la escuela está asegurada puesto que la Fundación interviene en esta tanto en horario de mañana como de tarde en diversas actividades.

Del mismo modo, se contempla la coordinación con otros agentes que trabajan en la escuela (educadores y trabajadores sociales, orientador del cen-



tro...), así como con instituciones y asociaciones de la comunidad (asociaciones de vecinos, centros de día de personas mayores, centros de educación primaria y secundaria, centros de educación especial...).

#### 4. CONCLUSIONES

La formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de la universidad que posibilite un encuentro con lo humano. Es necesaria una universidad que ofrezca experiencias que contribuyan a un desarrollo humano y profesional en todas sus dimensiones. Es deseable que las dimensiones moral y social estén presentes en la formación de los futuros egresados. Están ya consolidados algunos proyectos en muchas instituciones nacionales e internacionales de educación superior que tratan de cumplir con la misión social de la universidad. En nuestro contexto es reseñable la iniciativa de la Universidad de Santiago de Compostela, al apostar por una convocatoria específica para promover proyectos de aprendizaje servicio, así como los proyectos promovidos por la Universidad de Barcelona, la Universidad del País Vasco o la Universidad de Cádiz, entre otras.

El compromiso social de las instituciones de educación superior está creciendo, pero tenemos que seguir avanzando en esta línea si desde la educación deseamos contribuir a la configuración de una sociedad más justa y equitativa, una sociedad más humana.

Es necesario que las universidades lleven a cabo acciones enmarcadas en un paradigma de educación superior renovado. La revisión de los planes de estudio, con el objetivo de incorporar contenidos para la formación ciudadana, la incorporación de nuevas metodologías en las aulas universitarias, la inclusión de actividades de participación que involucren a toda la comunidad educativa, el diálogo con los diferentes agentes sociales, la integración en las facultades de profesionales, instituciones y entidades, etc., podrían formar parte de ese catálogo de acciones para avanzar hacia una universidad comprometida con la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno.

Los proyectos de aprendizaje servicio son un buen instrumento para avanzar hacia aquella sociedad que deseamos en la medida en que posibilitan una



formación de profesionales responsables, críticos y comprometidos con su entorno, tal y como hemos argumentado en este trabajo. No obstante, para que este tipo de proyectos tengan los efectos deseados, es necesaria una transformación educativa que cuestione la organización curricular en las universidades. Apostar por la integración de este tipo de metodología en la formación de futuros profesionales del ámbito educativo y social supone superar propuestas extracurriculares. Si asumimos que todo el alumnado debe participar en este tipo de proyectos por las virtualidades que ofrece para una formación ético-cívica, es necesario vincular las actividades de aprendizaje servicio a los contenidos curriculares.

En este sentido, habría que superar algunas dificultades institucionales de organización curricular a las que autores de nuestro contexto han hecho alusión en un trabajo sobre la institucionalización curricular del aprendizaje servicio. Mencionan que el aprendizaje servicio se problematiza por factores tales como la existencia de “asignaturas estancas, tiempos cortos y poco ajustados a franjas de trabajo extensas, la problemática que implica la salida del aula y la responsabilidad civil que puede derivarse de las actuaciones en contextos extrauniversitarios” (García y Cotrina, 2015: 17).

Por ello, el aprendizaje servicio no solo se nos presenta como una oportunidad para cumplir con las exigencias de responsabilidad y compromiso que la universidad ha de asumir con sus futuros egresados y, por ende, con la sociedad, sino también como una oportunidad para cuestionar aspectos curriculares y organizativos de las instituciones de educación superior.

Ese cuestionamiento podría comenzar por un trabajo institucional conjunto que avance hacia la flexibilización de las asignaturas y hacia propuestas de trabajo interdisciplinarias que traten de conectar los contenidos de las diferentes asignaturas de los planes de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- BATES, A., DRITS, D., ALLEN, C. y McCANDLESS, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.



- CARRINGTON, S. y SAGGERS, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- CASTELLAN, C. M. (2013). Service-Learning in Teacher Education: Does the Model Matter? *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 1(2), 1-19.
- COMISIÓN EUROPEA (2011). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social*. Recuperado de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- CONSEJO DE EUROPA (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (Recomendación CM/Rec (2010)7). Recuperado de: <https://rm.coe.int/16804969d9>
- DE FERRARI, J. M. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Construye País. Recuperado de: <http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/10293/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- DEELEY, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: Narcea.
- FISKE, E. B. (2002). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Columbus (Ohio): Kellogg Foundation. Recuperado de [http://ed253jcu.pbworks.com/f/LearningDeedServiceLearning\\_American+Schools.pdf](http://ed253jcu.pbworks.com/f/LearningDeedServiceLearning_American+Schools.pdf).
- FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- GARCÍA, M. y COTRINA, M. J. (2015). El aprendizaje servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 9-25.
- GUADAMILLAS, F. (2016). Responsabilidad social, de la empresa a la universidad. En M.<sup>a</sup> T. Martín y J. M. Velasco(Eds.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. 39-56). Valencia, España: Tirant lo Blanch.



- GUTIÉRREZ, M. (2017). *Plan transversal de Proyección Social y Estudiantes*. Facultad de Educación: Universidad de Murcia.
- LIPOVETSKY, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Anagrama.
- MAISO, J. (2016). Sobre la producción y reproducción social de la frialdad. En J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso (Eds.), *Las víctimas como precio necesario* (pp.51-69). Madrid, España: Trotta.
- MARTÍN, M. T. (2016). Relaciones Universidad/Sociedad: conceptos de responsabilidad social universitaria. En M. T. Martín y J. M. Velasco (Eds.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. 11-38). Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- MARTÍNEZ, B. y MARTÍNEZ, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- MARTÍNEZ, M. (2008). 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, España: Octaedro.
- MELLA-NUÑEZ, Í, SANTOS-REGO, A. y MALHEIRO-GUTIÉRREZ, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extra* (12), 35-39. doi: 10.17979/reipe.2015.0.12.569
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, E. y PEDREÑO, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183.
- PUIG, J. J. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- PUIG, J. M., GIJÓN, M., MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.
- ROJAS, M. (2008). El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. *Revista de Educación y Sociedad*, 13(2), 175-189.
- ROMERO, E. y GUTIÉRREZ, M. (2013). Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas socie-



- dades del aprendizaje y el conocimiento. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 241-258.
- ROSENBERGER, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SANTOS REGO, M. A., SOTELINO, A. y LORENZO MOLEDO, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- TINKLER, A. y TINKLER, B. (2013). Teaching Across the Community: Using Service-Learning Field Experiences to Develop Culturally and Linguistically Responsive Teachers. En V. M. Jagla, J. A. Erickson y A. S. Tinkler (Eds.), *Transforming Teacher Education through Service-Learning* (pp. 99-117). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- TORÍO, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (ED. 2009/CONF. 402/2). Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UNIÓN EUROPEA (2013). *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la enseñanza superior* (2013/C 168/02). Recuperado de: <http://www.ehea.info/pid34436/social-dimension.html>
- VALLAEYS, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-220.
- WINTERBOTTOM, C., LAKE, V. E., ETHRIDGE, E. A., KELLY, L. y STUBBLEFIELD, J. L. (2013). Fostering Social Justice through Service-Learning in Early Childhood Teacher Education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 33-53.



# GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA COHESIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE PLURALIDAD CULTURAL

## LINGUISTIC SEMANTIC TURN AND THE MEDIA: NEW EDUCATION PROPOSALS FOR COHESION AND SOCIAL INTEGRATION IN CONTEXTS OF CULTURAL PLURALITY

---

---

*Louis Dantil<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 12 de enero de 2018, 12 de marzo de 2018

*Resumen:* Diversas investigaciones han revelado el impacto significativo del lenguaje de los medios de comunicación sobre la opinión pública, prejuicios e imaginarios sociocognitivos respecto a determinados grupos de inmigrantes. Otros trabajos lo han hecho sobre la significativa percepción negativa respecto a la movilidad humana, debido a la constante asociación de los conceptos de inmigración e inmigrante con enfoques negativos en la cobertura informativa que realizan algunos de estos medios, visibilizando y utilizando la figura del “inmigrante”, principalmente cuando se le asocia a un suceso negativo como las catástrofes, el crimen organizado, el terrorismo, la delincuencia y la inseguridad, entre otros casos. De ahí que la opinión pública tenga más presentes estas imágenes negativas, creadas por los medios. En este artículo se plantea el giro semántico lingüístico (GSL) como un nuevo paradigma educativo de la enseñanza; este supone una alternativa de cambio a esta violencia cultural y propone nuevos discursos favorables para la cohesión e integración social en cualquier contexto educativo de pluralidad sociocultural, como es el caso de España.

*Palabras claves:* giro semántico lingüístico, medios de comunicación, educación para la integración, nuevas ciudadanías, integración social.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad Jaume I.

Correspondencia: Universidad Jaume I. Facultad de Educación. Avenida Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. España.

Email: ldinternationalisa@gmail.com



*Abstract:* Several researches have revealed significant impacts of the media language on the public opinions, prejudices, and socio-cognitive perspectives about certain groups of immigrants. Other investigations have highlighted the significant negative perception regarding human mobility due to the constant association of the immigration and immigrant concepts to negative frames in the informative coverage made by some of these mass Media visibilizing and using the figure of the “immigrants” mostly when they associate them to a negative event such as catastrophes, crimes, terrorism, insecurity, delinquency, among others. Hence, in the public opinion, it is mainly known these negative perceptions and images created by the *Media*. In this article, the Semantic Linguistic Turn is proposed to be a new educational paradigm of teaching as an alternative of change to the current cultural violence against the human mobility; building new significant and favorable speeches for social cohesion and integration in educative context of socio-cultural plurality as is the current situation of Spain.

*Keywords:* semantic linguistic turn, communication media, education for integration, new citizenship, social integration.

## 1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de plantear un giro semántico lingüístico con la finalidad de deconstruir la violencia cultural fomentada por algunos medios de comunicación respecto a las personas en movilidad tiene, entre otros, tres grandes fundamentos elementales que quiero destacar.

En primer lugar, se trata de la misma persona en movilidad en todas sus dimensiones y su integridad como persona humana. Se considera que los procesos migratorios obedecen a una necesidad intrínseca del ser humano, debido a numerosos factores que transversalmente influyen en este fenómeno, y como tal merece ser dignificado como un hecho con fines de sobrevivencia.

Para ello, el ser humano en proceso de movilidad necesita tener unas condiciones favorables que permitan su integración en las respectivas comunidades a las que se incorpora; sin embargo, esto requiere una garantía de condiciones sociales pacíficas, y una de estas condiciones es ser visibilizado con imágenes que transmitan valores positivos. Se puede decir que este último factor es casi inexistente en la representación de algunos grupos de personas.

El segundo de los criterios está basado en el poder del lenguaje, cuyo papel es fundamental en la *re-de-con-figuración* de la realidad. Yo utilizo el concepto *redeconfiguración* para intentar expresar con mayor precisión el efecto mágico de los discursos sobre la realidad, la cual cambia constantemente,



dependiendo de las palabras y las expresiones utilizadas para describirla. Es más, la gente tiende a ver la realidad e interactuar con ella en función de los discursos utilizados para describir y presentarla.

De ahí que el lenguaje, en sus diversos componentes estructurales, contextos, formas y principios combinatorios, sea la manifestación de todo cuanto puede ser expresado con palabras. No obstante, no siempre esta representación lingüística resulta benévola con la realidad, la cual, dependiendo de las palabras utilizadas para describirla, puede ser figurada de una manera u otra, configurada de diversas formas, desconfigurada y hasta re-des-con-figurada.

Un ciclo de configuración que puede ser exageradamente positivo o extremadamente negativo con impactos indeseables sobre la realidad. Teniendo en cuenta la perspectiva de Wittgenstein I (2010), si el lenguaje figura (representa o describe) el mundo, la sociedad tiende a verlo en función de las palabras que lo definen y no siempre como es en realidad. Algo así ocurre con la inmigración en la cobertura informativa de algunos medios de comunicación.

Esta última tesis es una fórmula que los medios de comunicación utilizan al pie de la letra, haciendo uso de la teoría del establecimiento de la agenda, más conocida como teoría del Agenda-Setting, la cual establece que los *Mass Media* ejercen una influencia considerable sobre la audiencia al determinar qué tema tiene interés informativo a partir de la cobertura y el tiempo que se le concede a determinados acontecimientos.

Acuñado por Lippmann (1922), Agenda-Setting sostiene que los medios tienen gran influencia al establecer qué historias, personas o tópicos son considerados importantes y noticiables durante un periodo de tiempo determinado (McCombs, 2004; McCombs y Shaw, 1972). Numerosos estudios en diferentes países han demostrado que los medios de comunicación de masas tienen influencias significativas sobre los temas que la sociedad considera prioritarios (McCombs y Valenzuela, 2007). Según Cohen (1963), por tanto, “la prensa tiene mucho éxito en decir a la audiencia sobre qué pensar” (Cohen: 1963: 13).

Los estudios para comprobar esta influencia realizan preguntas sobre los problemas más importantes en sus sociedades para posteriormente compararlos con el grado de cobertura que tienen estos temas en los medios de comunicación (Rodríguez Díaz, 2004: 18-19). De ahí la hipótesis según la cual, debido a una imagen negativa transmitida por los medios de comunicación



respecto a determinados grupos de personas en movilidad, estas personas tienen grandes dificultades para integrarse en las diferentes estructuras y organizaciones de la sociedad.

El tercero de los fundamentos es el devenir de las sociedades actuales. El mundo es cada día más mestizo y las sociedades son cada vez más multicultural y heterogéneas debido a la creciente movilidad humana. Al margen de los que piensan que la “inmigración” baja la calidad educativa en España, en mi opinión es más bien una oportunidad para la formación de las nuevas identidades y ciudadanías que van surgiendo, aunque no niego el significativo nivel de desafío que presenta para los procesos educativos actuales.

No obstante, si la sociedad es cada día más diversa, esta diversidad requiere una atención educativa que se adapte a ello y no lo contrario. Esto implica repensar la cohesión social desde un nuevo enfoque por el que las diferencias no sean criterios de exclusión y de debilidad, sino una mayor fuerza para las nuevas sociedades. Perder de vista esta realidad y la desatención a este hecho social evidente (el multiculturalismo) puede llevar a la formación de sociedades y comunidades excluyentes y estructuralmente violentas.

En este artículo, después de poner de relieve los diferentes efectos negativos de la imagen transmitida por los medios de comunicación en diversos ámbitos, incluyendo el ámbito educativo, se planteará el giro semántico lingüístico como una propuesta de comunicación y educación cuyo fin último es el fomento de un lenguaje ecuánime que sea favorable a la cohesión social en contextos culturalmente diversos y la promoción de la integración social de las personas en procesos de movilidad transnacional en sus respectivas sociedades y comunidades. Lo anterior es planteado desde los supuestos semántico-lingüísticos capaces de performar buenas prácticas de convivencia social y pacífica dentro y fuera de las aulas escolares.

### 1.1. *Objetivos del artículo*

Plantear, de manera general, un cambio comunicativo-lingüístico, denominado giro semántico lingüístico (GSL), como alternativa a la imagen negativa transmitida por los medios de comunicación convencional de masas en Espa-



ña y que pueda ser divulgado en contextos educativos para la construcción de nuevas ciudadanía basadas en la valoración de la multiculturalidad y en el rescate de los aspectos positivos de la movilidad humana.

De manera específica: analizar los discursos de los medios de comunicación respecto a la movilidad humana desde diferentes investigaciones previas sobre el tema. Se trata de interpretar los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (en adelante, CIS) (2008-2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración, en relación con los hallazgos de los trabajos sobre el lenguaje periodístico respecto a la movilidad humana.

Plantear el GSL, así como sus principios éticos y aspectos epistemológicos, para la promoción del rescate de los aspectos positivos de la inmigración, el fomento de la integración y la cohesión social como elementos fundamentales para el desarrollo y cambio social en contextos de pluralidad cultural en la educación.

## 1.2. Metodología

Para alcanzar estos objetivos se utilizará una metodología mixta cuya primera parte es argumentativa, basada en el análisis del marco teórico sobre los discursos y tratamiento informativo de los medios de comunicación en España respecto a la movilidad humana, así como los principales encuadres utilizados para visibilizarla. Una parte interpretativa que busca entender y establecer relaciones entre los hallazgos de los estudios del CIS (2008-2015) sobre la actitud de la población española respecto a la inmigración, con las diferentes conclusiones del marco teórico. Para ello se analizarán, principalmente, los siguientes ítems:

- Los grupos de personas más asociados al concepto *inmigrante*.
- Los grupos por los cuales la población siente más antipatía.
- La imagen de los medios de comunicación respecto a la inmigración.
- Los diferentes prejuicios asociados a la inmigración.
- Las fuentes mediáticas de los prejuicios.
- Los círculos de reproducción de los prejuicios.



Por último, se planteará el giro semántico lingüístico como una propuesta de enseñanza comunicativa en los procesos educativos, cuyos pasos y partes estructurales serán desarrollados en su respectivo apartado.

## 2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, se presentan algunas de las principales conclusiones de algunos autores sobre el efecto de las noticias sobre la audiencia respecto a la movilidad humana.

Van Dijk (1997), en su libro *Racismo y análisis crítico de los medios*, ya había mencionado los efectos de la acción informativa de los medios de comunicación como un factor situacional que contribuye a generar imágenes de discriminación y exclusión social a nivel colectivo.

Por su parte, otros autores como Pajares (1999), Goytisolo y Naïr (2001), Agrela (2002) y Checa (2002), en sus respectivos trabajos de investigación, han corroborado las ideas de Van Dijk (1997), concluyendo que el aspecto más reiterado por los medios de comunicación respecto a las personas en movilidad es la magnificación de la intensidad, vinculada a hechos naturales, como una avalancha; de manera que transmiten la idea de que el país está sometido a una verdadera invasión (Moreno Preciado, 2006, 2012; Pajares, 1999: 232; Goytisolo y Naïr, 2001: 125; Agrela, 2002: 412; Checa, 2002: 427).

Posteriormente, estas ideas fueron corroboradas mediante diferentes trabajos, como las investigaciones de Granados (2002), Retis (2004) y Moreno (2006), que concluyeron que los medios de comunicación transmiten una imagen social de la inmigración caracterizada –además del carácter de avalancha– por su aspecto problemático y conflictivo (Granados, 2002: 446; Retis, 2004: 133; Moreno, 2006 y 2012).

Además, Moreno (2006) y Ribas (2002), en sus respectivos trabajos sobre el lenguaje de los medios de comunicación respecto al tema de la inmigración, han concluido que el carácter delictivo combinado con su irregularidad es el tema más reiterado por los medios analizados, lo que –según estos mismos medios de comunicación– provoca y propicia las redes de delincuencia y criminalidad en el país (Moreno, 2006: 212; Ribas 2002: 353). Otro aspecto que Goytisolo y Naïr (2001) y Checa (2002) han destacado en el tratamiento



de noticias es el carácter precario y marginal del fenómeno (Goytisolo y Naïr, 2001: 117; Checa, 2002: 429).

Otro trabajo significativo en este ámbito es el de Iguartua, Muñiz y Cheng (2007). Los autores subrayan la importancia que tienen los encuadres temáticos utilizados por los medios de comunicación para tratar el tema de la inmigración. Según los mismos autores, los énfasis mediáticos respecto a la inmigración tenían un predominio de enfoques negativos que la vinculaban con la delincuencia, las mafias, las organizaciones delictivas, las detenciones de inmigrantes y las acciones terroristas (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 102).

En términos analíticos y semánticos, si retomamos las ideas de Van Dijk (1997 y 2003), en la medida en que estos prejuicios sean normalizados en la opinión pública, pueden tener consecuencias adversas en la sociedad sobre determinados grupos de personas en procesos migratorios en el país, ya que sus *utilizaciones repetidas* en las diferentes noticias transmiten *significados desfavorables* entre la audiencia respecto a las personas en movilidad por el país. Si bien el aspecto más significativo que se quiere señalar en este apartado es –según la investigación psicosocial– el hecho de que tales imágenes, noticias y encuadres en los que las noticias están enmarcadas condicionan negativamente la integración social de determinados grupos de personas que se mueven por el país, debido a la percepción que generan en la audiencia; algo, asimismo, que en cierta medida provoca diferentes formas de exclusión social (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 105-106; Basabe, Zlobina y Páez, 2004).

Con relación a lo anterior, Agrela (2002) y Martín Muñoz (2003) plantean que la sobredimensión de los caracteres negativos de la movilidad humana propicia la consolidación de determinados estereotipos y asociaciones, del tipo inmigrante “invasor”, “problemático”, “conflictivo”, “delincuente”, “violento”, “enfermo” o “pobre” en la opinión pública (Moreno, 2006: 213; Agrela, 2002: 417; Martín Muñoz, 2003: 34).

Sobre los efectos de los medios de comunicación, Iguartua, Muñiz y Cheng (2005) revelan que la acción informativa –estrechamente relacionada con el encuadre o *framing*– determinará y condicionará el modo de pensar y la formación de opiniones de la audiencia, considerando la idea de que los encuadres generan efectos sociocognitivos directos e indirectos en la audiencia (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 95; Price, Nir y Capella, 2005; De Vreese, 2003).



En las palabras de Goffman (1998), estas etiquetas tienen una influencia desacreditadora que favorece la estigmatización de quien las porta (Goffman, 1998: 14), en este caso a las personas que principalmente son visualizadas e identificadas como inmigrantes. A esto, Agrela (2002) y Martín Muñoz (2003) agregan que a la creación de estos estereotipos y asociaciones sigue la tendencia a generalizar (Agrela, 2002: 417; Martín Muñoz, 2003: 34; Moreno Preciado, 2008: 212-213) y el mantenimiento de un discurso superficial respecto a la inmigración (Checa, 2002: 434).

En ocasiones, tales estereotipos resuenan en las campañas electorales como una estrategia para fomentar aún más los prejuicios y aumentar el nacionalismo, algo que Moreno Preciado (2006) y Montserrat Ribas (2002) señalan como dominante con un significativo aspecto performativo (Montserrat Ribas, 2002: 347; Moreno Preciado, 2008: 213); en otras palabras, se constituyen como base legitimadora –violencia cultural– que refuerza aún más la violencia estructural y directa hacia las personas.

Después de esta revisión de las diferentes investigaciones se realiza un análisis interpretativo de los estudios del CIS (2008-2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración, con el objetivo de destacar la relación existente entre los encuadres destacados en las noticias mediáticas y la opinión de la audiencia sobre la inmigración.

### 3. LA INMIGRACIÓN DESDE LOS ESTUDIOS DEL CIS

Como se ha anunciado anteriormente en este apartado, se van a analizar algunas de las variables de los estudios del CIS (2008-2015).

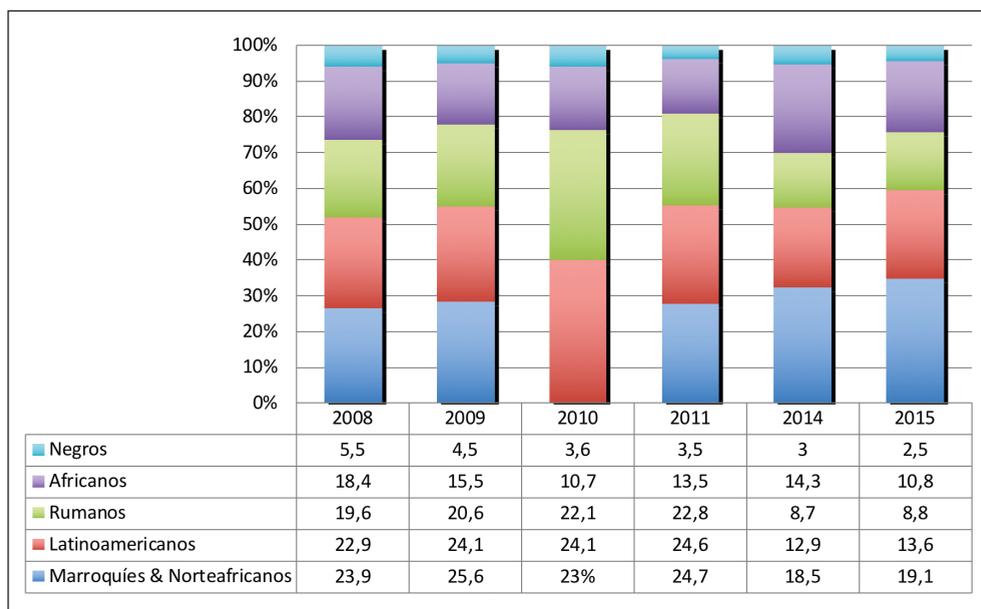
Se analizarán algunos elementos utilizados por los estudios para responder a las siguientes preguntas: ¿quiénes son percibidos como inmigrantes en la opinión pública?, ¿cuáles son las razones por las cuales determinados grupos de inmigrantes son mal percibidos por una parte de la población?, ¿cuál es la opinión percibida de la audiencia sobre la imagen transmitida por los medios respecto a la inmigración?, ¿cuáles son los aspectos negativos más recurridos al oír los conceptos de inmigración e inmigrante? y ¿de dónde proceden los diferentes prejuicios e imaginarios sociales?



Sobre los grupos de personas percibidos como inmigrantes, se analiza la siguiente pregunta: *Cuando se habla de inmigrantes que viven en España, ¿en quiénes piensa usted de manera más inmediata? ¿Y en segundo lugar?* En las respuestas se consideran únicamente las cinco primeras opciones. Los resultados arrojan lo que se presenta en el siguiente gráfico (gráfico 1).

GRÁFICO 1

*Los colectivos más asociados a la inmigración*



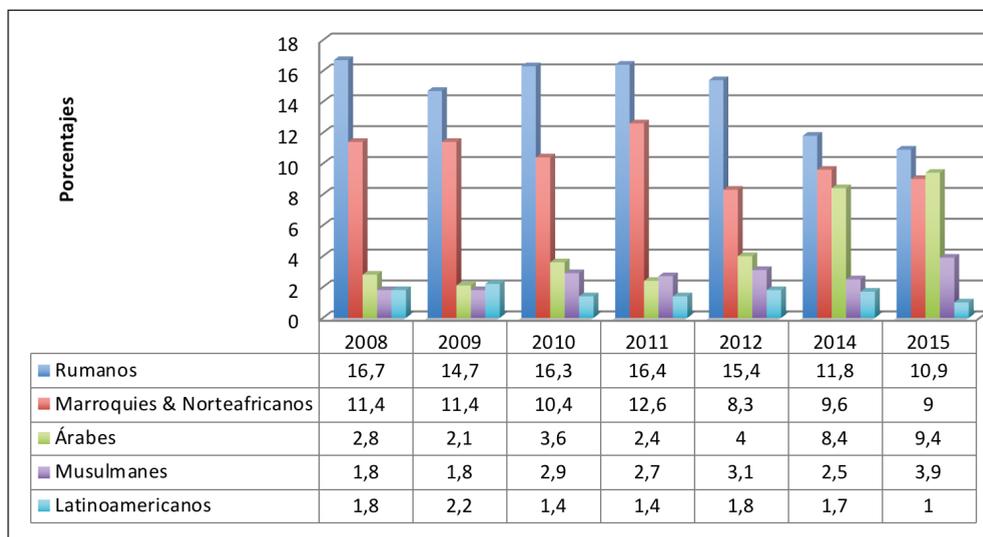
*Fuente:* Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).

Sobre los grupos de personas por las que la población manifiesta menor simpatía, se analiza la pregunta *¿Hay algún grupo de inmigrantes en particular que le caiga peor o por el que tenga menos simpatía?* Las respuestas recopiladas por los informes revelan las informaciones ilustradas en el siguiente gráfico (gráfico 2).



## GRÁFICO 2

*Los colectivos que peor caen a la población española, según las respuestas de las personas encuestadas*

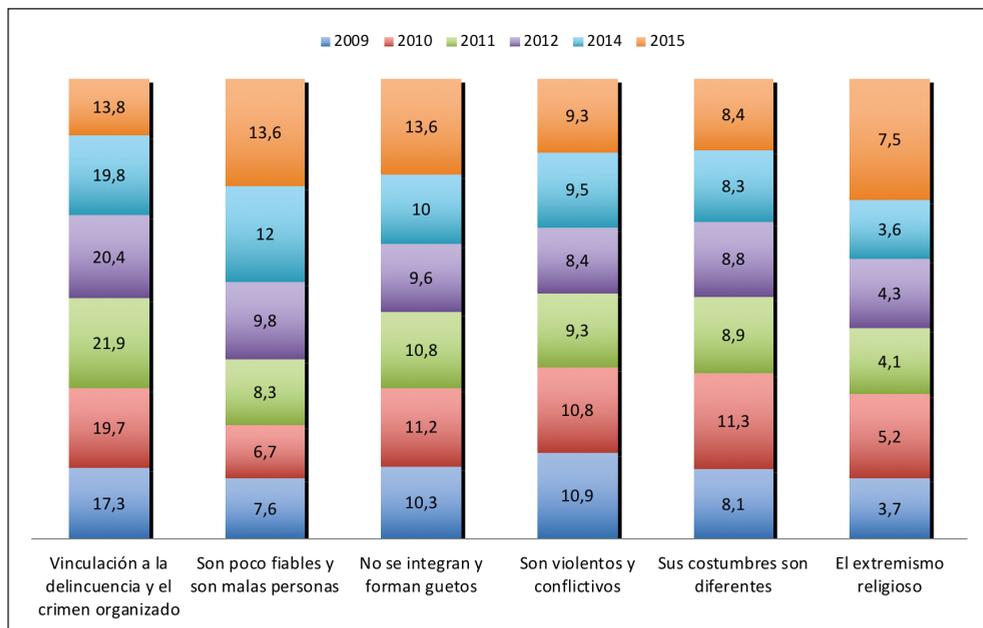


*Fuente:* Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).

Sobre los motivos por los cuales determinados grupos de personas “caen mal” a la población, se analiza la pregunta: *¿Por qué le caen peor o tiene menos simpatía por ellos?* (gráfico 3).



GRÁFICO 3  
 Los motivos por los cuales ciertos colectivos caen mal a las personas



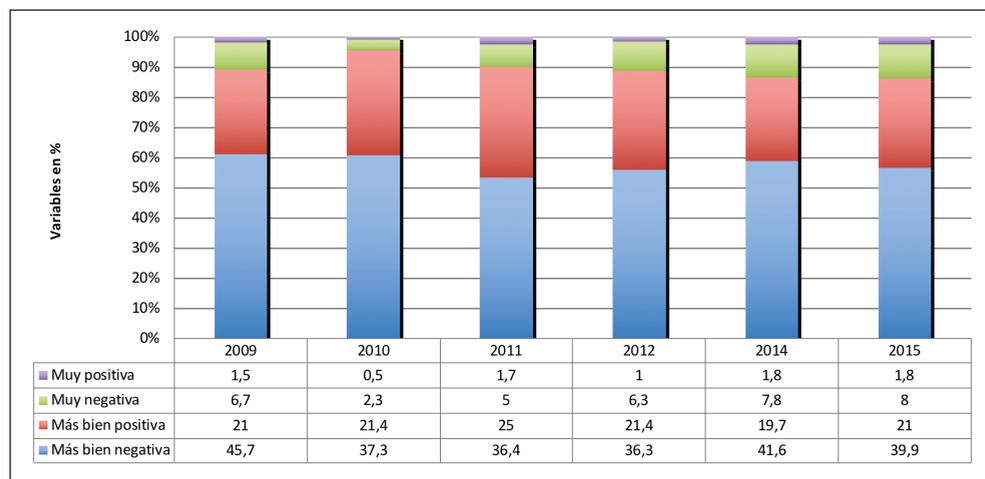
Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).

Con el objeto de establecer una relación entre lo que opina la audiencia y la imagen que los medios transmiten respecto a la inmigración, se analiza la pregunta: *¿Cree que la imagen que transmiten los medios de comunicación (TV, radio, prensa) sobre los inmigrantes es...?* Las respuestas revelan los siguientes resultados (gráfico 4).



GRÁFICO 4

*Opinión de las personas encuestadas sobre la imagen que transmiten los medios de comunicación respecto a la inmigración*



*Fuente:* Elaboraci3n propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la poblaci3n espa1ola hacia la inmigraci3n (2009-2015).

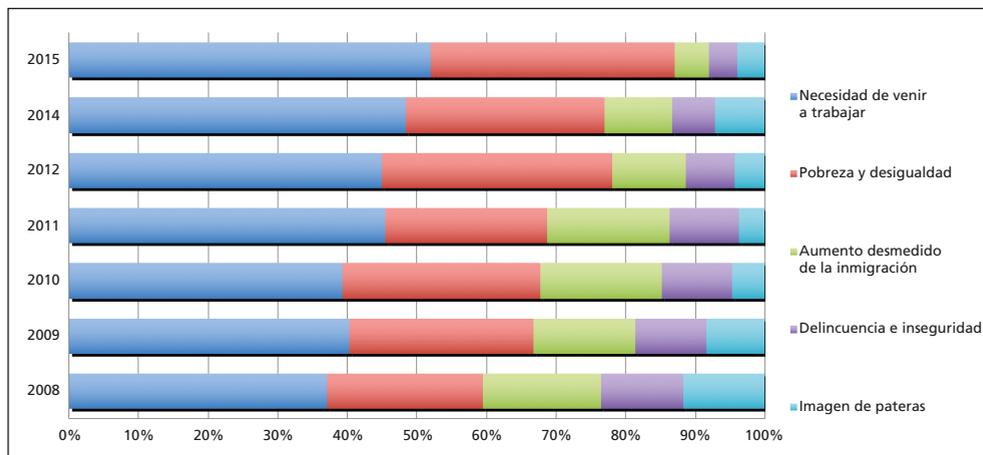
Al analizar estos datos, si se sumara a los que opinan que la imagen es muy negativa y a los que consideran que esta es m1s bien negativa, el porcentaje en los cinco a1os analizados reflejar1a un resultado superior al 40 % entre los a1os 2009 y 2012, y mayor del 59,2 % en 2014.

En relaci3n con lo anterior, se analizan los principales prejuicios y aspectos m1s asociados a la inmigraci3n por la audiencia. Para ello se considera la pregunta: *¿Qu1 es lo primero que le viene a la mente cuando escucha la palabra inmigraci3n?* Seg1n los datos analizados, los prejuicios m1s repetidos han sido como ilustrados en el siguiente gr1fico (gr1fico 5).

Para terminar, se analiza la pregunta referente a la fuente de los prejuicios que maneja la audiencia: *¿D3nde ha escuchado tales opiniones?* Los encuestadores ten1an que marcar todas las respuestas que el interlocutor dijera espont1neamente. Los an1lisis revelan que la televisi3n es la primera fuente, seguida por la radio y la prensa escrita (gr1fico 6).

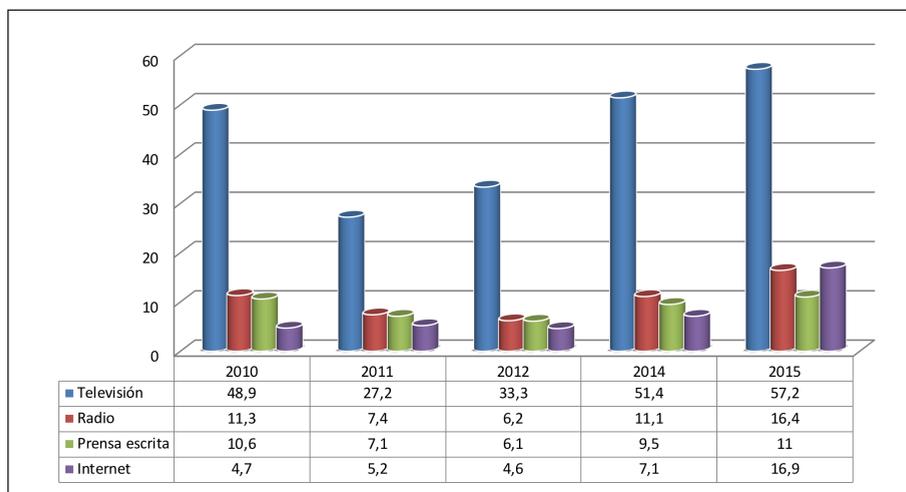


GRÁFICO 5  
*Los prejuicios más asociados a la inmigración*



Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).

GRÁFICO 6  
*Fuentes de los prejuicios*

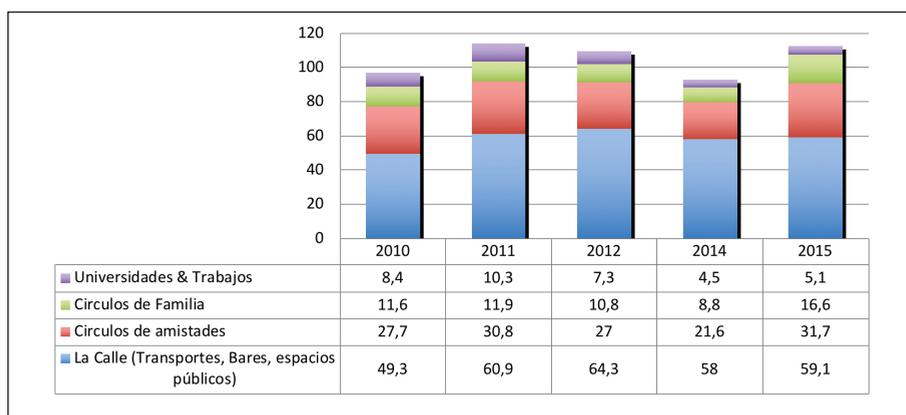


Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).



Posteriormente se analizan las fuentes externas y los círculos de reproducción de los prejuicios. La *calle*, que incluye el transporte y los espacios públicos, ocupa la primera posición, seguida por los círculos de amistad y la familia (CIS, 2010-2015) (gráfico 7).

GRÁFICO 7  
*Círculos sociales de representación de los prejuicios y marcos cognitivos sobre la inmigración*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de los estudios del CIS sobre la actitud de la población española hacia la inmigración (2008-2015).

#### 4. EL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO: PROPUESTA PARA CONSTRUIR MEJORES CONVIVENCIAS ESCOLARES EN CONTEXTOS DE PLURALIDAD CULTURAL

Tras el análisis de los dos apartados anteriores, se ha llegado a los siguientes resultados y discusiones. Existe una estrecha relación entre los hallazgos de los diferentes investigadores sobre los encuadres noticiosos de los medios de comunicación y la opinión de los encuestados acerca de la movilidad humana. De ahí la comprobación de los efectos sociocognitivos de la acción informativa en la opinión pública, que maneja predominantemente los mismos prejuicios negativos y marcos cognitivos enmarcados en las noticias de los medios.



De ahí también que los grupos de personas por los que los encuestados manifiestan mayor antipatía sean inmigrantes. También son el grupo más visibilizado cuando son involucrados en hechos negativos en la cobertura informativa de algunos medios de comunicación.

Del mismo modo, existe una predominancia de prejuicios y aspectos negativos en la opinión pública asociados al fenómeno de la inmigración. Los mismos prejuicios y aspectos por los cuales la población manifiesta antipatía hacia los grupos de personas percibidas como inmigrantes son los encuadres utilizados por los medios de comunicación para visibilizar la inmigración.

Tales percepciones resultan de la atención prestada por los medios respecto al tema en las que se puede apreciar la televisión como la principal fuente de divulgación de los prejuicios (CIS, 2008-2015). En síntesis, al utilizar encuadres negativos para tratar el tema de la inmigración, los *Mass Media* moldean y condicionan a la opinión pública respecto a la migración humana. Y esta no conoce sino estas imágenes negativas transmitidas por los medios de comunicación, teniendo en cuenta que se tiende a validar y dar por verdad lo que dice la prensa. En la medida en que estos prejuicios sean normalizados en la sociedad se irán produciendo interacciones sociales desfavorables en las comunidades.

En definitiva, hay suficientes argumentos para afirmar con certeza que los medios, en especial la televisión, desempeñan una función significativa en la actual concepción negativa y prejuiciosa que maneja la audiencia respecto a la movilidad humana.

De ahí que una de sus múltiples consecuencias más directas sea el condicionamiento de la formación de las opiniones, prejuicios y malas percepciones que se generan en la opinión pública, debido a los efectos sociocognitivos directos e indirectos de las informaciones mediáticas en la audiencia. Como bien se ha comprobado, la universidad y/o los centros educativos son uno de los círculos de reproducción de los prejuicios (CIS, 2008-2015).

Como se ha manifestado anteriormente, esto tiene efectos significativamente negativos en la integración social de las personas en movilidad y la de sus hijos e hijas en las diferentes estructuras e instituciones organizativas y sociales del país. En los centros educativos, las consecuencias pueden llegar hasta el acoso escolar –comúnmente conocido como *bullying*–, por condiciones de raza, religión, forma de vestir o género, por poner unos ejemplos.



Otras consecuencias más directas de ello son la exclusión y el aislamiento social que pueden ampliar aún más las desigualdades sociales ya existentes. Sobre esta última conclusión hay diferentes trabajos que han comprobado su veracidad, pero no vamos a ocuparnos de ello aquí. Más bien, en las líneas que vienen a continuación, vamos a presentar las diferentes propuestas del GSL como una alternativa a estas formas de violencias culturales.

#### 4.1. *Principios éticos y aspectos epistemológicos del giro semántico lingüístico*

El giro semántico lingüístico es planteado como una medida para favorecer la integración de las personas en movilidad de una manera pacífica y cohesionada, teniendo en cuenta el papel performativo del lenguaje. Entiendo que de la misma forma que se ha utilizado para generar prejuicios, que tan negativamente afectan a las relaciones sociales, se puede utilizar para producir el efecto contrario.

Es decir, utilizar el lenguaje para que sea propicio, favorable y significativo a las interacciones sociales y una educación que fomente la cohesión y una mayor integración en los contextos de pluralidad cultural, como es el caso de los actuales centros educativos en el país. En otras palabras, producir la mayor cohesión social posible que supera la lógica de los orígenes y las diferencias y que fortalece la construcción de una ciudadanía basada en la cohesión social. Semejante cohesión e integración es posible mediante el uso de la palabra y del lenguaje favorables a ello, así como a través de la lectura crítica de las diferentes realidades y fenómenos migratorios en las escuelas, colegios, institutos y centros de educación superior con fines integradores.

Se trata de un completo giro comunicativo que promueve la reinterpretación de la fenomenología de la movilidad humana; la reutilización de las formas, los conceptos, las expresiones, el lenguaje en sus distintos signos y gráficos (lingüísticos) de manera que transmitan significados, valores y contenidos positivos más favorables a la integración y a la cohesión social.

Para ser efectiva, en un contexto educativo, la propuesta plantea varias estrategias que deben ir siempre de la mano:



a) *La deconstrucción de la violencia cultural*. Esta es entendida como aquellos aspectos culturales y simbólicos, como ideas, formas, actos materializados en religión, ideologías, lengua, arte o ciencias, que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa y estructural (Galtung, 1969 y 2003). En la medida en que estos elementos puedan ser utilizados para desintegrar un sistema de convivencia social, lo ideal es buscar una alternativa capaz de contener, suspender o impedir su proliferación, y la mejor forma posible de hacer esto es con el uso de un lenguaje ponderado.

La deconstrucción de la violencia cultural es tanto más eficiente cuanto más favorable es el lenguaje que ayude a su comprensión. De este modo, los centros educativos iniciales, de primaria, secundaria y los institutos deben ser espacios de promoción de las buenas prácticas de convivencia en las que cabe un trabajo constante de desaprendizaje de estas violencias culturales y prejuicios negativos aprendidos mediante la acción comunicativa de los medios y que propicie la re-formación del *juicio* sobre los valores de las personas humanas en movilidad y sus derechos humanos. Para ello, se proponen los siguientes pasos:

- Llevar a los y las estudiantes a reconocer e identificar estas violencias culturales y sus diferentes formas de manifestaciones, así como los actos o conceptos que, directa e indirectamente, explícita e implícitamente, representan y transmiten dichas violencias.
- Concienciar a los y las estudiantes sobre sus consecuencias en la convivencia social en las diferentes comunidades, instituciones y organizaciones sociales. Debatir sobre ello.
- Involucrar a los y las estudiantes en la elaboración de propuestas de mejora comunicativa que ayuden a mitigar los efectos negativos ya producidos por los medios de comunicación, debido a las violencias culturales y la imagen negativa transmitida por estos medios. De ahí la segunda estrategia.

b) *La reconstrucción de una nueva imagen de las personas en movilidad*. Si mediante las diferentes utilizaciones de los conceptos *inmigrante* e *inmigración* los medios de comunicación transmiten unos significados negativos



que contaminan la concepción y la comprensión del propio fenómeno migratorio, la tarea encomendada por el giro semántico lingüístico es la restauración de los verdaderos valores y contenidos de estos mediante el cambio de enfoques comunicativos y semántico-lingüísticos. Esto se hace de las siguientes formas:

- Fomentar buenas prácticas de convivencia en contextos culturales plurales. Es decir, desde los centros educativos, incluyendo la universidad y los centros de formación profesional, la educación –entiendo yo– debe contribuir a la formación de valores que nos hacen más humanos; capaces de desarrollar la habilidad de reconocimiento personal en los demás y no lo contrario.
- Destacar los valores positivos de la inmigración y las múltiples aportaciones de los movimientos migratorios para las diferentes comunidades y culturas. Los propios estudios del CIS (2009-2015) revelan que el aspecto más positivo de la inmigración percibido por la audiencia es el enriquecimiento cultural (CIS, 2009-2015). Esto es, sin lugar a dudas, algo vital y un punto de partida elemental para rescatar aquellos elementos que corroboran este hecho.
- Abordar el fenómeno, sus distintas realidades, causas y efectos de una manera crítica. Es decir, de un modo que permita a los estudiantes informarse de los verdaderos factores que motivan la movilidad humana, así como los principales aspectos positivos de esta y que ayuda a la asimilación de los nuevos procesos cambio social provocados por esta de forma sana y en condiciones que fomentan la cohesión dentro de la misma diversidad. Esto se puede llevar a cabo desde diferentes maneras, entre las cuales subrayamos:
  - Explicar los diferentes factores –políticos, familiares, económicos, guerras civiles o búsqueda de trabajo, por ejemplo– que motivan la movilidad humana y, lo más importante, discutir los intereses y/o el desinterés de los diferentes actores implicados, así como la complejidad que hay detrás de todo el fenómeno.
  - Explicar y debatir las razones por las cuales determinados medios de comunicación optan o no por transmitir una imagen negativa respecto a las personas en movilidad.



- Eliminar ciertas formas conceptuales, como drama, avalancha, riada, marea, aluviones, invasión o colonia, que aludan a fenómenos catastróficos incontrolables por seres humanos que, a su vez, generan efectos alarmantes en la sociedad.
- No visibilizar las otras culturas desde sus aspectos negativos o mostrando su otredad sino más bien desde aquellos aspectos que sirven de fuerzas para acercar más a los diferentes pueblos sobre todo cuando conviven en una misma comunidad.

c) *La aplicación de la epistemología ético-semántica del lenguaje y de las comunicaciones.* Por epistemología ético-semántica, me refiero, en un primer momento, a unos principios sin los cuales no se puede hablar del giro semántico lingüístico y, en un segundo momento, a todo aquello que constituye las acciones positivas y concretas que se pueden llevar a cabo para fomentar un lenguaje con efectos de cohesión y de integración social agradable para todas las partes. Esto se hace tanto desde dentro como desde fuera de las diferentes instituciones y organizaciones educativas y requiere la colaboración y el involucramiento de prácticamente todos los actores educativos:

- *Las familias.* Consideradas como la primera institución educativa y (gráfico 7) uno de los mayores círculos de reproducción de los prejuicios.
- *La sociedad.* Representada en sus diferentes instituciones, círculos y redes sociales. Es, sin lugar a dudas, otro actor fundamental en la educación de las personas.
- *Las instituciones educativas.* Estas tienen una gran responsabilidad al ser las encargadas de llevar a cabo parte del trabajo que los padres y las madres de los estudiantes no hacen en casa por diversos motivos. Como institución, es necesario velar por el fomento de buenas convivencias y un lenguaje favorable a ellas.
- *Los docentes.* Los docentes son los principales responsables de estas acciones, ya que mantienen relación directa con los estudiantes. Cuentan con una tarea y con la responsabilidad de llevar a los estudiantes en este proceso de deconstrucción de la violencia mediante el análisis de la realidad y de los hechos correspondientes, lo que los interpela a todos y



todas. Para ello los docentes deben estar preparados y preparadas mediante cursos y talleres enfocados al trabajo con grupos culturalmente diversos.

- *Los estudiantes.* Deben ser partes activas y participes directos del proceso de elaboración de propuestas alternativas que ellos y ellas mismas puedan promover entre sus pares. Esto también requiere el fomento de los lazos sociales que llevan a los diferentes grupos y/o colectivos a cohesionarse más allá de las diferencias, orígenes y condiciones de género, color de piel, religión, proveniencia, apellidos e idiomas, entre otros criterios.

## 5. CONCLUSIÓN

En términos de conclusión, si la cohesión e integración social es un fin para cualquier sociedad que se preocupa y se ocupa por realizar un proyecto de ciudadanía integrada y desarrollo social sostenible, en contextos de pluralidad cultural, como es el caso actual de la sociedad española, esta cohesión e integración social es un desafío aún mayor, ya que implica construir lazos más estrechos entre los colectivos socialmente diversos llamados a compartir los mismos espacios sociales.

Esta construcción de vínculos cohesivos implica ser suficientemente consciente del evidente hecho de que las próximas generaciones serán aún más heterogéneas, tanto a nivel confesional como social, de color de piel, formas de vestir, orígenes, apellidos, género, etc. Nuestro planteamiento sugiere que debemos trabajar para que, más allá de estas condiciones sociales, todos y todas puedan cohesionarse en un proyecto social común donde se sientan miembros con los mismos derechos fundamentales y deberes cívicos, más allá de la lógica de los orígenes.

De ahí que el giro semántico lingüístico constituya una guía esencial para el fomento de buenas prácticas de convivencia en las instituciones educativas, mediante la construcción de procesos comunicativos incluyentes que valoran la diversidad y que enseñan a crear bases que hacen de ella (la diversidad) una fuerza motriz para las comunidades educativas y de la actual sociedad.



En definitiva, si desde las escuelas, se empieza a deconstruir los prejuicios y la imagen negativa fomentados por los medios de comunicación respecto a los procesos de movilidad humana, esto ayudará a que los/as estudiantes sean cada vez más propensos a entender y aceptar la creciente diversidad sociocultural en la que están llamados a vivir y convivir pacíficamente. En fin, el desaprendizaje de la violencia cultural es posible mediante un cambio de discurso que genere cambios de actuaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGRELA, B. (2002). De fundamentalismos institucionales y discursos culturalistas: la construcción de otredades en la política de inmigración española. En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España* (vol. II, pp. 407-420). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS-CIS (2008-2015). *Actitud de la Población española hacia la inmigración*.
- CHECA, J. C. y ARJONA, Á. (2011). Spaniards' perspective of immigration. The role of the media. *Comunicar*, vol. 19, n.º 37, 141-148.
- COHEN, B. (1963). *The Press and Foreign Policy*. Princeton: Princeton University Press.
- GALTUNG, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research*, (27)3.
- GALTUNG, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz.
- GOYTISOLO, J. y SAMI, N. (2001). *El peaje de la vida*. Madrid: Santillana.
- GRANADOS, A. (2002). ¿Es virtual la realidad de la inmigración?: la construcción mediática de la inmigración extranjera en España. En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España* (vol. II, pp. 437-448). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- IGUARTUA, J. J., MUÑIZ, C. y CHENG, L. (2005). La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso. *Migraciones*, 17. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 143-181.



- IGUARTUA J. J. *et al.* (2007). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del *Framing*.
- LIPPMANN, W. [1922] (1992). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- MCCOMBS, M. (2004). *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion*. Cambridge, UK: Polity Press.
- MCCOMBS, M. (2006). *Establecimiento de la agenda, el impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <http://www.teaydeportea.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/Estableciendo-la-agenda-McCombs.pdf> (fecha de acceso: 17-12-2016).
- MCCOMBS, M. y VALENZUELA, S. (2007). *The Agenda Setting Theory, Cuadernos de Información*, 20. Santiago: Pontificia Universidad de Chile, 44-50.
- MORENO PRECIADO, M. (2006). Imagen y discursos sobre la inmigración: la campaña electoral del 14 de marzo de 2004 en los medios de comunicación escritos. *La Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, enero-junio, vol. LXI (1), 211-227.
- PAJARES, M. (1999). *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.
- RIBAS, M. (2002). La inmigración en el discurso parlamentario: una reflexión sobre discurso, poder y representaciones sociales. En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España* (vol. II, pp. 347-360). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, R. (2004). *Teoría de la agenda-setting: aplicación a la enseñanza universitaria*. Alicante: Observatorio Europeo de Tendencias Sociales, 15-28 y 63-70.
- VAN DIJK, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- WITTGENSTEIN, L. (2010). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.



# REFLEXIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LOS INTERNOS RECLUIDOS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS ESPAÑOLES. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO COMPLEMENTO A LA REINSERCIÓN Y REEDUCACIÓN

## REFLECTIONS ON THE IMPACT OF DEPRIVATION OF FREEDOM ON THE EMOTIONAL DIMENSION OF PRISONERS HELD IN SPANISH PRISONS. EMOTIONAL EDUCATION AS A COMPLEMENT TO REINTEGRATION AND REEDUCATION

---

---

*Diego Antonio Galán Casado<sup>a\*</sup> y Álvaro Moraleda Ruano<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 20 de agosto de 2017 y 31 de marzo de 2018

*Resumen:* El presente trabajo procura, por un lado, aportar al lector una visión detallada sobre las dificultades que implica estar conviviendo en un centro penitenciario, donde el entorno y las condiciones a las que el sujeto se enfrenta durante su sanción legal dificultan su vida diaria. Por otro lado, pretendemos justificar y reflexionar sobre la necesidad de introducir en estos espacios, con mayor incisión, el desarrollo de la dimensión emocional desde una perspectiva educativa, para que los individuos internados en una prisión gestionen, manejen y trabajen las emociones, con el fin de adquirir herramientas que les permitan poder resolver las situaciones propias de un contexto de encierro y de esta manera conseguir que los altos grados de estrés y ansiedad, derivados del evidente componente afectivo que implica estar inmerso en una circunstancia de estas características no interrumpan su posterior proceso reinsertador.

*Palabras clave:* prisión, privación de libertad, reinserción, rehabilitación, educación emocional.

*Abstract:* This work has a twofold aim: first, we want the reader to know the challenges that are daily dealt with by the inmates that are living in prisons, as they may face poor humanitarian conditions and environments that challenge their physical and mental state. On

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela.

\* Correspondencia: Universidad Camilo José Cela. Facultad de Educación. Calle Castillo de Alarcón, 49. 28692 Villanueva de la Cañada, (Madrid). España.

E-mail: dagalan@ucjc.edu



the other hand, we intend to justify and highlight the importance of implementing the facilities to develop the emotional dimension, with a special emphasis in this kind of environment. This way, we will be able to create a significant change in which the inmate will have the necessary tools to manage and work on their emotions. With these tools they will be able to control and resolve unavoidable situations that may have occurred due to their enclosure. Once in control, they will also manage to lower their stress and anxiety levels, which can be essential in order not to stop the future reinsertion in society.

*Keywords:* prison, deprivation of freedom, reintegration, rehabilitation, emotional education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El acceso a un centro penitenciario es un proceso difícil, complejo, que implica convivir ajeno a la sociedad de la que se ha sido partícipe, y empezar una nueva vida que origina incertidumbre y desconfianza. Es en ese momento cuando comienzan a funcionar un conjunto de mecanismos para conseguir la reinserción social (actividades y programas), cuyo objetivo fundamental es que el individuo vuelva a integrarse en la sociedad. Este proceso debe ejecutarse con todas las garantías, ya que no intervenir adecuadamente, acorde a las necesidades y carencias individuales, puede tener consecuencias irreparables en aspectos vitales de un sujeto (físico, psicológico, social, afectivo, profesional...).

El principal problema es que, en muchas ocasiones, no se contempla el contexto en el que el sujeto privado de libertad desarrollará su condena, donde el “asfixiante ambiente de la prisión, tanto en su vertiente arquitectónica como en su configuración social” (De Miguel, 2014: 397) prioriza la seguridad y el mantenimiento del orden establecido como bases de su funcionamiento, y fomenta la adaptación del recluso a pautas conductuales, a una manera de comprender y enfrentarse a las situaciones, siguiendo normas no escritas de la institución, tan necesarias para poder sobrellevar la condena.

Es este planteamiento desde el que partimos para entender el impacto emocional ocasionado en el individuo privado de libertad, y cómo ese ambiente, donde el preso debe convivir, promueve que su excarcelación venga acompañada de carencias que pueden derivar en un comportamiento delictivo habitual.



## 2. COMPONENTE AFECTIVO DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS EN ENTORNOS PRIVADOS DE LIBERTAD

En lo relativo al plano afectivo, los estudios y artículos de las últimas décadas se han centrado, mayoritariamente, en conocer el dolor del prisionero (Sykes, 1999) sobre la base del estrés en sujetos privados de libertad (Ivanovich y Matteson, 1988; Harding y Zimmermann, 1989; Haney, 2003; Ruiz, 2007). Es cierto que los procesos de estrés tienen una carga fuerte, que puede resumirse en: estrés de encierro, donde la ansiedad viene producida por la pérdida del bienestar y el miedo a la incertidumbre de lo que encontrará en dicho contexto; estrés de estancia, por el cambio en la forma de vivir con una adaptación nunca óptima al tener malestar por la propia privación y por un entorno hostil; y estrés de vuelta a la libertad, por las dudas sobre la aceptación familiar, social, laboral, además de asuntos como la economía personal, vivienda, inserción laboral, etc. No obstante, es digno de mención que empiezan a surgir publicaciones centradas en la dimensión emocional (Páez y Ruiz, 2002; Tangney, Stuewig, Mashek y Hastings, 2011; Czubak, 2013) de manera holística, para comprender y analizar dicha situación de encarcelamiento.

En este escrito la pretensión inicial está en evidenciar el alto componente afectivo de los problemas de los sujetos que pasan por una institución penitenciaria. Por tanto, desarrollar la educación emocional es un buen recurso a la hora de reconocer, gestionar y manejar las emociones y, en consonancia, asumir dicha problemática desde una posición más beneficiosa e inteligente.

### 2.1. *Ausencia de respeto en prisión*

Respeto es “aceptar y comprender tal y como son los demás [...] comprender las diferentes formas de pensar aunque no sea igual a la nuestra o nos parezca equivocada” (Monteserín y Galán, 2013: 74). En definitiva, una necesidad en cualquier contexto donde un sujeto se relaciona con sus semejantes.

En prisión, el respeto es un aspecto difícil de conseguir, ya que el entorno y las condiciones de vida no favorecen su presencia. Sin cercenar causas éticas, el respeto posee un importante componente social, ergo emocional, al entenderlo como una conducta social empática donde se asumen sentimientos y



motivaciones en el otro (Rogers, 1961). No obstante, por lo general, el pobre desarrollo de la vertiente emocional hace que las habilidades sociales sean inexistentes o deficitarias, siendo los gritos e improperios un medio habitual que domina las relaciones interpersonales.

Conductualmente, el interno se ve inmerso en un miedo que inunda la vida diaria, miedo a los demás, a los presos, a los funcionarios e incluso a uno mismo, por no saber responder adecuadamente a situaciones amenazantes, lo que pone en peligro su estancia dentro de prisión. Queda patente la necesidad de introducir una formación en materia emocional, más si cabe, si acudimos en la línea de una corriente básica de las emociones en cuanto al miedo, a la teoría *fight or fly* (Cannon, 1927; Bard, 1928), donde el sujeto que entra en conflicto con estas situaciones posee un sentimiento contradictorio: necesidad de evitar las circunstancias que se presentan, pero con obligación de afrontarlas como medio de supervivencia.

En los centros penitenciarios se empiezan a encontrar alternativas, como los Módulos de Respeto, caracterizados por la autogestión, menor número de internos y presencia de comisiones encargadas de mantener el entorno en condiciones óptimas de habitabilidad y evitar que los conflictos tengan que ser resueltos, exclusivamente, por los profesionales penitenciarios. La ocupación diaria es un aspecto fundamental de su funcionamiento, ya que consiguen que el tiempo se convierta en algo útil. No obstante, este programa es voluntario y, por lo tanto, todos los beneficios que reporta están solo a disposición de unos pocos internos, por lo que dejamos a muchos sujetos privados de libertad fuera de un sistema que fomenta una convivencia más efectiva y normalizada.

## 2.2. *Sobreocupación y ausencia de intimidad*

Si algo identifica nuestros centros penitenciarios es la masificación. En España encontramos prisiones cerradas, sin inaugurar, donde el Estado ha invertido dinero, pero sin medios económicos ni humanos para asegurar su mantenimiento. Este fenómeno origina que muchas personas privadas de libertad tengan que convivir en condiciones sustancialmente mejorables, lo que no favorece el respeto a sus derechos individuales. Según García-Guerrero y



Marcos (2012: 110), “la sobreocupación puede causar en el recluso un peligro para su salud física y psíquica y un ambiente de peligrosidad tanto para internos como para profesionales”, lo que dificulta seriamente la convivencia dentro de un contexto de encierro.

Uno de los elementos que se ven perjudicados por la evidente sobreocupación es el trabajo dentro de prisión, íntimamente relacionado con la finalidad reeducadora que persigue la privación de libertad y que permite, además, evitar problemas generados por la desocupación (violencia, drogadicción...). Muchos internos utilizan el trabajo como medio para conseguir estabilidad emocional, y evitan así ambientes hostiles como el patio o la celda (De Alós, Martín, Miguélez y Gibert, 2009) que dificulten su proceso rehabilitador. Las actividades remuneradas dentro de los centros penitenciarios suelen carecer en variación, y el salario obtenido por su realización resulta realmente escaso. Por ello, el mero hecho de que un sujeto diariamente tenga una obligación le permite estructurar su vida y adquirir hábitos extrapolables al mundo exterior, además de ver su utilidad profesional en una realidad social y su estabilidad emocional en la relación con otros sujetos vinculados a dicho trabajo. El principal inconveniente es que los puestos de trabajo dentro de prisión son limitados y la demanda significativamente alta, debido a la cantidad de reclusos que conviven en un centro y solicitan dichos puestos, lo que produce que la mayoría de sujetos no puedan disfrutar de los beneficios directos e indirectos que acarrea su ejecución, y lo que conlleva problemas con un matiz emocional que desembocan en conflictos entre los reclusos, y que, a su vez, pueden suscitar problemas mayores.

Por otra parte, centrándonos en los módulos penitenciarios ordinarios, debemos resaltar que tampoco existen, o son insuficientes, zonas adecuadas para que el interno desarrolle actividades de ocio gratificantes, lo que ocasiona restricciones en las necesidades culturales del recluso y favorece una vulnerabilidad y nivel de frustración que puede revertir en el resto de cohabitantes.

Esta ausencia de espacio también produce una evidente falta de intimidad que implica compartir celda con una persona desconocida o con escaso conocimiento sobre su trayectoria vital. En una investigación sobre el efecto aparejado de compartir celda, Rangel, Gil y Vicente (2007: 13) destacaban que “para uno de cada dos internos el hecho de compartir celda les generaba agresividad y conflictividad”, lo que puede alentar que cualquier discusión



cotidiana (limpieza, orden, televisión...) se convierta en un contratiempo mayor para la institución y, sobre todo, para los propios individuos que cumplen una sanción legal, donde las soluciones no son siempre conciliadoras.

### 2.3. *Consecuencias del encarcelamiento*

El encarcelamiento, por sí mismo, “impregnado de cierta violencia estructural, alienación, disciplina y autoritarismo, seguridad y vigilancia, control, restricción e inhibición en el contacto con el exterior, rutinas, sometimiento” (Hinojosa, 2009: 2-3), origina en el individuo un conjunto de consecuencias psicológicas que aumentan las dificultades para mantener relaciones sociales adecuadas y que, a su vez, se traduce en una mayor conflictividad dentro del entorno. El interno no desea doblegarse al sistema que le ha encerrado, ni al resto de sujetos con los que comparte el espacio, por lo que siente la necesidad de defenderse, de no arrodillarse ante cualquier peligro que surja. Esto crea un constante estado de alerta, de vigilancia incesante ante cualquier situación que pueda llegar a comprometer su integridad.

La ansiedad convive diariamente con el preso, se acrecienta con las tensiones propias de la vida en prisión y producen una mayor vulnerabilidad del individuo, con mecanismos de defensa que, en la mayoría de los casos, se ven reflejados a través de conductas disruptivas, catalizadas por el “aislamiento afectivo, la vigilancia permanente, la desconfianza...” (Arroyo-Cobo y Ortega, 2009: 11).

La ausencia de responsabilidad y autonomía resulta un aspecto característico de la vida en prisión. El sentimiento de culpabilidad, si no por el delito, por haber llegado ahí, junto con la baja autoestima por la ausencia de independencia, potencian una predisposición alejada de la cooperación, la convivencia y del asumir la normatividad y el clima de la prisión que, a su vez, es complejo y poco dispuesto a aceptar a nuevos miembros. La falta de control sobre su propia existencia no le permite valorar las consecuencias de sus actos, donde se termina por infravalorar a los otros, al entorno y, por supuesto, a sí mismo. Esta realidad gesta relaciones desiguales que hacen que el sujeto privado de libertad viva situaciones conflictivas que no ha elegido, pero en las cuales representa un determinado rol.



Otro aspecto característico de nuestro sistema penitenciario es la presencia de una excesiva carga jurídica. La vida diaria del recluso está programada a partir de incesantes normas para mantener el orden y la seguridad dentro del entorno. La desmesurada regulación externa de cada movimiento y comportamiento del sujeto implica que toda acción tenga previamente que ser consentida por la institución y el profesional correspondiente, lo que impide que el recluso pueda tomar las riendas de su vida cotidiana.

La privación de libertad también influye en la sexualidad del recluso, debido a “la habitación, el horario, el control del tiempo y los trámites administrativos previos a la celebración de un encuentro íntimo” (Echeverri, 2010: 164), que dificultan la consecución de un ambiente idóneo para ello, ya que es necesario adecuarse a las normas impuestas por el centro, lo que le resta naturalidad y lo convierte en un proceso artificial, “carente de sensibilidad, que propicia una situación donde la percepción de castigo y encierro se multiplican” (Galán, 2015: 106).

Además, a lo mencionado anteriormente debemos añadir la dependencia de sustancias (con el correspondiente problema sobre el componente afectivo), que llega a producir en el individuo un “deterioro físico que dificulta gravemente su inserción social y laboral” (Diez García, 2010: 126) o incluso el padecimiento de una enfermedad mental, cuyo tratamiento en el interior de los centros, en ocasiones, se reduce a la ingesta de psicofármacos, sin desmerecer algunos programas orientados a la rehabilitación psicosocial como el PAIEM (Programa de Atención Integral a Enfermos Mentales). El problema llega con la cantidad de reclusos con una patología de estas características, lo que dificulta su atención individualizada y hace que la cárcel se convierta en una institución altamente despersonalizadora, desocializadora y estigmatizadora (Gallego, Cabrera, Ríos y Segovia, 2010).

#### *2.4. Dificultades para mantener contacto con el mundo exterior*

La privación de libertad ocasiona una drástica ruptura con la familia, amigos y, en definitiva, con todo aquello relacionado con la sociedad, de la que ha sido apartado. El interno espera poder comunicarse con su entorno más cercano, aunque los años de condena ocasionan que muchos de los que al



principio le visitaban vayan desapareciendo y haciendo sus vidas al margen de la persona que cumple la sanción legal. Este fenómeno provoca una sensación de soledad e impotencia donde la pérdida de vinculación hace que el sujeto desarrolle un sentimiento de culpa, que revierte hacia la propia institución que le ha encerrado.

Un factor influyente es la estigmatización de tener un familiar, amigo o conocido en prisión, por lo que desde la vergüenza de tendencia social se trata de ocultar, e incluso rechazar, ya sea por el delito o por la moral hacia la delincuencia, algo que no facilita la comunicación y origina una desidia o abandono hacia el recluso. Con ello, una cuarta parte (26,4 %) permanecen en la cárcel sin contacto con la familia (Gallego, Cabrera, Ríos y Segovia, 2010), como es el caso particular de reclusos extranjeros, cuyo contexto relacional se encuentra en su país de origen, lo que implica, literalmente, que se sientan solos y desamparados en el interior de un sistema donde el sujeto tiene la necesidad imperiosa de poder relacionarse con sus seres queridos. Por ese motivo, busca un amparo en los compañeros, puesto que crea vínculos afectivos importantes, desde las reservas asociadas a que los sujetos privados de libertad formen un caparazón emocional para poder sobrellevar mejor el encierro (Frankl, 2004), y a que se oculte cualquier muestra de afecto por ser tradicional y socialmente tomado como síntoma de debilidad, más si cabe en prisión, entorno donde la fortaleza, en todos los sentidos, es virtud esencial.

Los traslados penitenciarios y la dispersión de los internos son otros de los motivos que fomentan la ausencia de relación entre el sujeto y su entorno exterior, lo que aumenta “el castigo y el sufrimiento, no sólo por el desarraigo personal sino también por el familiar, y por las condiciones humillantes y denigrantes en que se efectúan los mismos” (Ríos y Cabrera, 1999: 54). Las personas autorizadas que desean acceder al centro alejado de su lugar de residencia para ver a la persona que cumple condena deben realizar un mayor esfuerzo, conscientes de que esta situación implica contar con mayor tiempo libre y medios económicos para poder sufragar los gastos y permitir el desplazamiento, lo que en muchas ocasiones se traduce en una restricción significativa de las visitas que recibe el interno (Galán, 2015: 57), por lo que aumenta los niveles estresores que ya produce la propia prisión.

Con el fin de naturalizar esta realidad y paliar trastornos afectivos que conlleva el desarraigo, los permisos de salida deberían ser más numerosos



en nuestro sistema penitenciario, ya que el hecho de que un sujeto pueda mantener contactos progresivos con la sociedad exterior le permite, no solo apaciguar los efectos negativos del encarcelamiento, sino demostrar que está preparado para respetar las normas a las que se tendrá que enfrentar. El propio interno “percibe las dificultades y exigencias que impone la junta de tratamiento para conceder permisos” (Valderrama, 2013: 82), lo que evidencia una falta de confianza en la reinserción por parte de muchos profesionales, cuyos criterios, en ocasiones subjetivos, son incompatibles con los principios constitucionales que regulan la finalidad del encarcelamiento.

### 3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS ENTORNOS PRIVADOS DE LIBERTAD

La intervención educativa en prisión debe ser entendida como una concepción amplia que supere la identificación entre educación y escolarización (Gil Jaurena y Sánchez Melero, 2014), y que fomente la adquisición de un conjunto de capacidades, valores, destrezas y actitudes que permitan al interno “ser dueño de sí mismo, crecer como persona y participar en la sociedad de forma crítica” (Martín, Vila y De Oña, 2012: 18).

La finalidad de la prisión “es considerada desde la misma legislación, un proyecto de educación, no sólo de castigo o si se prefiere de rehabilitación y reeducación” (Gil Cantero, 2010: 49); esto implica la necesidad de evitar que el sujeto tenga constantemente que estar “redefiniendo actitudes y valores” (Cabrera, 2002: 88) ajenos a los imperantes tras los muros que salvaguardan un centro penitenciario. Por ello, el trabajo en el plano afectivo es fundamental, ya que debemos conseguir que el recluso sepa gestionar las situaciones que se presentan y las emociones derivadas de dichas situaciones en el propio contexto donde cumple la sanción legal.

En los centros penitenciarios, la educación emocional cobra mayor importancia si tenemos en cuenta no solo los factores que hemos analizado en líneas anteriores, sino también la tendencia a medicalizar la vida en prisión, como medio para paliar sus efectos. “Cualquier interno puede acudir a la enfermería a solicitar algún tranquilizante o relajante y conseguirlo con facilidad” (Gil Cantero, 2017: 249), lo que implica sustituir la posibilidad de desarrollar las



capacidades individuales, las estrategias de afrontamiento ante situaciones amenazantes, por sustancias químicas cuyo potencial es efectivo pero momentáneo, irracional y en ningún momento educativo.

Por todo ello, resulta necesario “habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo” (Caride y Granaille, 2013: 38), teniendo en cuenta que dicho proceso pasa por conseguir modificar el presente, donde el encarcelamiento sea un medio emancipador orientado al cambio y no un lugar que implique mayores dificultades que las presentadas al inicio de la condena.

Una vez vistas algunas reflexiones que justifican la posibilidad de incluir la educación emocional dentro de los centros penitenciarios, vamos a presentar, siguiendo la propuesta elaborada por Bisquerra (2003: 30), una serie de contenidos, caracterizados por una metodología práctica, algo fundamental dentro de prisión para favorecer la implicación activa, que nos permitirán desarrollar situaciones donde el manejo de las emociones se presenta como un aspecto necesario para poder regular determinadas conductas que pueden llegar a ocasionar problemas en el interior de una institución penitenciaria. A continuación, vamos a mostrar los puntos fundamentales de dicha propuesta, reflexionando sobre su importancia dentro de los centros penitenciarios.

- *Conciencia emocional*: La ambivalencia afectiva generada por la privación de libertad es bastante significativa en prisión. Son muchos los estados emocionales por los que pasa el interno cada día, cada semana, cada mes y cada año, dependientes de situaciones que no se manejan y que generan la coexistencia habitual de emociones simultáneas o enfrentadas. Por ello, el primer paso es que el sujeto sea capaz de detectar esas emociones, comprendiendo la diferencia entre “pensamiento, acción y emoción” (Bisquerra, 2003: 30) y de esta manera poder trabajar las reacciones posteriores tras la adecuada identificación.
- *Regulación de las emociones*: Tras la comprensión, es fundamental la regulación. La privación de libertad genera altos niveles de estrés y ansiedad, de frustración, donde el cóctel de emociones que anteriormente resaltábamos puede llegar a comportamientos disruptivos con consecuencias negativas. Por ello, es fundamental trabajar técnicas tan importantes como el “diálogo interno, control del estrés (relajación, me-



- ditación, respiración), autoafirmaciones positivas...” (Bisquerra, 2003: 30), en definitiva, la capacidad para adquirir estrategias que permitan prevenir antes de actuar y actuar en función de las estrategias adquiridas.
- *La motivación*: Si por algo se caracteriza la prisión es porque el tiempo pasa muy despacio, lo que, unido a la ausencia de actividad, puede derivar en un excesivo tiempo para pensar en el pasado, presente y futuro, y no precisamente de manera positiva. Por ello, la motivación es un elemento prioritario para dirigir el comportamiento, ya que permite elaborar un camino hacia la “actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal” (Bisquerra, 2003: 30) y, a su vez, puede tener consecuencias efectivas en el proceso rehabilitador del interno.
  - *Las habilidades socioemocionales*: Las relaciones sociales que se generan en la prisión son en muchas ocasiones desiguales y limitadas al número de personas que haya en un determinado módulo, en las zonas comunes o en la propia celda. Esta realidad hace más importante la necesidad de trabajar aspectos tan importantes como la escucha activa, la empatía, la asertividad... “competencias sociales que predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio” (Bisquerra, 2003: 31) y que permitirán ser extrapoladas a la vida diaria en prisión, lo que favorece el manejo adecuado de situaciones conflictivas.

Evidentemente, los elementos reseñados son solo una posibilidad, ya que son muchos los contenidos que pueden ser incluidos para implementar adecuadamente una formación de estas características. Lo que sí debemos tener claro es que, para conseguir su implementación y desarrollo, resulta primordial la presencia de profesionales específicos con una formación adecuada a los objetivos pretendidos. Todavía en nuestras prisiones, siguen ausentes figuras tan necesarias como la del pedagogo o la del educador social, cuya función es realizada por educadores penitenciarios, es decir, funcionarios de vigilancia sin una formación en materia educativa, lo que favorece que la prisión siga siendo un lugar donde el asistencialismo supera al proceso educativo real y estructurado.

Por último, es importante resaltar que, si queremos superar los frentes de dificultad de la acción educativa desde el plano afectivo en el interior de la



prisión, también resulta necesario normalizar la vida diaria en los contextos de encierro. La cárcel no tiene que añadir más castigo al condenado que su privación de libertad, donde no hay razón para prisionar la vida en prisión (López Melero, 2011). Esto implica eliminar conductas existentes en los establecimientos penitenciarios y modificar procedimientos ejecutados por los propios centros, para conseguir que la educación emocional se dirija fundamentalmente a la preparación posterior, reduciendo su importancia en la vida diaria dentro de prisión, y para manejar situaciones complejas en cualquier contexto normalizado pero cotidianas en la cárcel.

#### 4. CONCLUSIONES

La privación de libertad es un proceso que, de manera inevitable, afecta a todos los aspectos de la vida de un sujeto. En el interior de una cárcel se cohabita con individuos con características muy diversas, lo que suscita un ambiente de conflictividad difícil de evitar. Esto genera una convivencia basada en acatar normas e indicaciones sin posibilidad de réplica, en un espacio masificado, que dificulta la autonomía personal y donde, además, el recluso no tiene apenas capacidad de decisión sobre el exterior, por lo que desarrolla un sentimiento de frustración por no poder manejar las situaciones que se le presentan.

A su vez, se es consciente de que es preciso un mayor número de profesionales, desde una vertiente educativa, para proporcionar una atención más adaptada a las necesidades individuales. Si a las dificultades derivadas de la condena añadimos la carestía de especialistas encargados de su atención, estamos potenciando, más si cabe, que la cárcel esté orientada al castigo, que el sujeto perciba el encierro como una mera consecuencia de sus actos y la reinserción como un principio recogido de manera legal pero difícil de lograr.

Estos factores, y muchos otros, conducen hacia la pregunta que deberíamos hacernos sobre la posibilidad de que el modelo penitenciario actual no solo afecte a la privación de libertad, lo que afecta también a otros planos de la vida de un sujeto, como el emocional; la respuesta es clara, sí, por lo que se debe poner tiempo y recursos para paliar efectos secundarios (en los casos que se puedan), y no causar un agravio mayor al de su condena.



Es importante entender que la sanción legal es necesaria cuando un determinado sujeto ha cometido un delito. No obstante, lo que realmente evidenciamos no es una posición donde la cárcel deba desaparecer o la legislación tenga que ser más laxa, sino que el castigo impuesto vaya acompañado de un intento mayor por garantizar que, cuando cumpla la sanción, pueda regresar en condiciones idóneas a la sociedad de la que era, en mayor o menor medida, participe activo, evitando que su paso por prisión le incapacite para rehacer su vida o refuerce sus conductas delictivas.

Por todo ello, resulta necesario plantearse otra manera de entender la privación de libertad para, al menos, reducir sus consecuencias nocivas que afectan en prisión y que lo harán cuando el individuo tenga que enfrentarse a una sociedad exterior en constante cambio. Es en este momento cuando la formación en materia afectiva se convierte en una propuesta no desdeñable, ya que es un avance evidente el hecho de mejorar la capacidad de afrontamiento emocional en situaciones concretas.

En ningún caso podemos asumir que el desarrollo de la educación emocional será la panacea psicológica, ética y volitiva del recluso, sino que, desde sus evidentes limitaciones, es un aporte más al hecho de naturalizar y humanizar los entornos privados de libertad, en beneficio de dichos sujetos y, en última instancia, de la sociedad. Trabajar la dimensión afectiva puede fomentar el propósito de resolver situaciones personales y sociales a las que es necesario hacer frente en un determinado contexto (Fernández Cruz y Moraleda, 2014), pero desde la cautela y humildad en este postulado, ya que, aun existiendo evidencias empíricas, es un conocimiento novicio con solo varias décadas desde su irrupción que, como es coherente, debe depurarse sustancialmente en contenido y forma, tanto el constructo, como su operativización y entrenamiento.

## BIBLIOGRAFÍA

ARROYO-COBO, J. M. y ORTEGA, E. (2009). Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión del clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11(1), 11-15.



- BARD, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- CABRERA, P. J. (2002). Cárcel y exclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 83-120.
- CANNON, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- CARIDE, J. A. y GRADAILLE, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- CZUBAK, K. (2013). Negative Emotions and Ways of Overcoming them in Prison. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Science Index*, 73, 7(1), 361-364.
- DE ALÓS, R., MARTÍN, A., MIGUÉLEZ, F. y GIBERT, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 11-31.
- DE MIGUEL, E. (2014). El encierro carcelario. Impacto en las emociones y los cuerpos de las mujeres presas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 395-404.
- DÍEZ GARCÍA, R. (2010). La inserción sociolaboral de un colectivo excluido: personas drogodependientes en prisión. *Lan Harremanak*, 22, 119-147.
- ECHEVERRI, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166.
- FERNÁNDEZ CRUZ, F. J. y MORALEDA, A. (2014). La inteligencia emocional y su desarrollo competencial en educación. En C. Martínez (Coord.), *Educación emocional: Reflexiones y ámbitos de aplicación* (pp. 11-40). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- FERRELL, J. (2004). Boredom, crime and criminology. *Theoretical Criminology*, 8(3), 287-302.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GALÁN, D. (2001). *Los Módulos de Respeto: Una alternativa al tratamiento penitenciario* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



- GALLEGO, M., CABRERA, P. J., RÍOS, J. C. y SEGOVIA, J. L. (2010). *Andar 1 km en línea recta: la cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- GARCÍA-GUERRERO, J. y MARCO, A. (2012). Sobreocupación en los Centros Penitenciarios y su impacto en la salud. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 14(3), 36-42.
- GIL CANTERO, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 49-64.
- GIL CANTERO, F. (2017). Educación y desarrollo de capacidades en prisión. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque de desarrollo humano* (pp. 245-255). Madrid: Dykinson.
- GIL JAURENA, I. y MELERO SÁNCHEZ, H. (2014). Educación del ocio y tiempo libre en el medio penitenciario. A. De-Juanas (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (pp. 93-113). Madrid: UNED.
- HANEY, C. (2003). The psychological impact of incarceration: Implications for post-prison adjustment. En J. Travis y M. Waul (Eds.), *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities* (pp. 33-66). Washington DC: Urban Institute.
- HARDING, T. y ZIMMERMANN, E. (1989). Psychiatric symptoms, cognitive stress and vulnerability factors. A study in a remand prison. *The British Journal of Psychiatry*, 155(1), 36-43.
- HINOJOSA, E. F. (2009). La formación del educador social de instituciones penitenciarias: un desafío para la reforma de la Educación Superior. En VV. AA., *Estrategias de Innovación en la formación para el trabajo* (pp. 1-9). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- IVANCEVICH, J. y MATTESON, M. T. (1988). *Estrés y trabajo*. México, Trillas.
- KNIGHT, V. (2015). Television, emotion and prison life: Achieving personal control. *Journal of Audience & Reception Studies*, 12(1), 19-41.
- LORENZO, M. y VARELA, C. (2014). Estudiar en Teixeira: Una ruta universitaria de reinserción. En F. J. del Pozo y C. Peláez, (Coords.), *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 184-191). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ MELERO, M. (2011). *Los derechos fundamentales de los presos y su reinserción social* (tesis doctoral). Madrid: Universidad de Alcalá.
- MALACH-PINES, A. y ARONSON, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.



- MAPELLI, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8(1), 2-44.
- MARTÍN, V. M., VILA, E. S. y DE OÑA, J. M. (2012). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- MONTESERÍN, E. y GALÁN, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.
- PÁEZ, D. y RUIZ, J. I. (2002). Clima emocional en las organizaciones: dos estudios en centros penales. *Suma Psicológica*, 9(2), 157-192.
- RANGEL, F. B., GIL, M. y VICENTE, M. A. (2007). Efectos Aparejados por el hecho de compartir celda. Percepción que tienen los internos sobre el hecho de compartir celda y los efectos aparejados en la población reclusa de los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 253, 9-29.
- RÍOS, J. C. y CABRERA, P. J. (1999). La cárcel: descripción de una realidad. *Cuadernos de Derecho Penitenciario*, 5, 28-69.
- ROGERS, C. R. (1961). On Becoming a Person. *A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- RUIZ, J. I. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 547-561.
- SYKES, G. (1999). *The Society of Captives: A Study of A Maximum Security Prison*. New Jersey: Princeton University Press.
- TANGNEY, J. P., STUEWIG, J., MASHEK, D. y HASTINGS, M. (2011). Assessing jail inmates' proneness to shame and guilt: Feeling bad about the behavior or the self? *Criminal Justice and Behavior*, 38, 710-734.
- VALDERRAMA, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, 69-90.
- VALVERDE, J. (2015). *Exclusión Social. Bases teóricas para la intervención*. Madrid: Popular.
- VILA, E. S. y MARTÍN, V. M. (2013). Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios. *Revista de Educación*, 360, 12-15.

## EXPERIENCIAS EN MUSEOS. ZONAS EDUCATIVAS POSIBLES

### EXPERIENCE IN MUSEUMS. POTENTIAL EDUCATIONAL ZONES

---

---

*María Fernanda Melgar<sup>a\*</sup>, Danilo Silvio Donolo<sup>a</sup>  
y Romina Cecilia Elisondo<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 21 de diciembre de 2017, 25 de mayo de 2018

*Resumen:* El derecho a la educación supone pensarla a lo largo de la vida y de manera permanente, habilitando e imaginando espacios, zonas y escenarios más allá de la escuela, pero con ella. Uno de esos espacios son los museos, donde es posible participar de experiencias educativas que nos conectan con personas y lugares de otras épocas, que posibilitan un diálogo intercultural, de conocimientos, de identidad y apertura a nuevos mundos. Desde teorías socioculturales de la educación reflexionamos sobre los museos teniendo en cuenta ideas: lo pasado, lo presente y lo posible; las *zonas* de desarrollo próximo y el derecho a preguntar. En el artículo presentamos diversas experiencias educativas en museos que recuperan las ideas de *habitar*, *agasajar* y *crear*. *Habitar* supone visitar museos, descubrirlos, sorprendernos, abrir sus fronteras y vivenciarlos. *Agasajar* es invitar y recibir propuestas de los museos. Los museos agasajan a los públicos no solo cuando los reciben, sino también cuando deciden salir a su encuentro. *Crear* implica poder generar nuevos productos desde los museos, y destaca el papel de los museos virtuales y las TIC –Google Art and Culture y Museum Box–. Intentamos integrar los aportes de las perspectivas socioculturales, en las ocasiones para habitar, agasajar y crear en los museos, como espacios para la ciudadanía. La formación ciudadana integral implica la posibilidad de conocer y acceder a prácticas y espacios culturales diversos, que permitan pensar nuestra memoria colectiva y nuestra identidad.

<sup>a</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNRC-CONICET, Argentina). Universidad de Río Cuarto.

\* Correspondencia: Universidad de Río Cuarto, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNRC-CONICET, Argentina). Ruta Nac. 36, km. 601/Río IV. Córdoba, Argentina.

E-mail: fernandamelgar@gmail.com



*Palabras clave:* experiencias, museos, perspectivas socioculturales.

*Abstract:* The consideration of education as a right means to think it throughout life and permanently, enabling and imagined spaces, areas and scenarios beyond the school. One of these spaces are museums, where it is possible to participate in educational experiences that connect us with people and places of other times, which allow an intercultural dialogue, knowledge, identity and openness to new worlds. From sociocultural theories of education we reflect on museums taking into account ideas about the past, the present and the possible; the 'zones' of proximal development and the right to ask. In the article we present various educational experiences in museums that recover the ideas of *living, entertaining and creating*. *Living* means visiting, discovering, surprising, opening their borders and experiencing museums. *Entertaining* is to invite and receive proposals from museums. Museums entertain audiences not only when they receive them, but also when they decide to go out to meet them. *Creating* means being able to generate new products from museums, the role of virtual museums and ICT stands out - Google Art and Culture and Museum Box -. We try to integrate the contributions of the sociocultural perspectives, in the occasions to *living, entertaining and creating* in the museums, as spaces for the citizenship. Comprehensive citizenship education implies the possibility of knowing and accessing different cultural practices and spaces that allow us to think about our collective memory and identity.

*Keywords:* experience, museums, sociocultural perspectives.

## 1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el Foro Mundial sobre la Educación en Corea desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), se planteó como derecho humano fundamental indispensable para el ejercicio de los demás. Se reconoció la necesidad de trabajar por una educación inclusiva, equitativa, de calidad y que se promueva a lo largo de toda la vida. El derecho a la educación no está circunscripto únicamente al ámbito de lo escolar, requiere la creación de oportunidades de aprendizaje en contextos no formales e informales para cualquier persona. Pensar el derecho a la educación implica reconocerla como proceso social, histórico, político, cultural, personal, económico, situado, creativo, afectivo atento a la promoción del potencial de cada persona.

En planteamientos recientes sobre la educación para la ciudadanía mundial (ECM en adelante) se reconoce la necesidad de enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares y vías convencionales y



no convencionales de participación que permiten una formación ciudadana integral (Unesco, 2016). Compartimos especialmente esta última idea reconociendo la necesidad de trabajar en el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas que involucren contextos formales, no formales e informales de educación, recuperando los aspectos sociales, afectivos, culturales, cognitivos y experienciales del aprendizaje.

La educación formal implica las acciones que se encuentran dentro del marco de un sistema educativo. En las sociedades occidentales suele estar ligada a la instrucción realizada por las instituciones escolares. Las prácticas instructivas se caracterizan por estar altamente institucionalizadas, cronológicamente graduadas y jerárquicamente estructuradas, extendiéndose desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La educación informal supone un proceso que dura toda la vida y en el que las personas construyen conocimientos, habilidades, actitudes y modos de pensar y sentir mediante experiencias diarias y su relación con el medio social, cultural, ambiental, económico y político del que participan. Por último, la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares han sido creadas expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Dentro de ella existen una heterogeneidad de instituciones e iniciativas (Trilla *et al.*, 2003; Aguirre Pérez y Vázquez Molini, 2004; Melgar y Donolo, 2011).

En un sentido amplio, los procesos educativos enfatizan el poder transformador e ilimitado de las experiencias que son recordadas por las personas, en la medida en que le permitieron enriquecerse al construir un nuevo conocimiento, obtener una información, conocer un nuevo espacio, compartir con otros, sensibilizarse, hacer y experimentar. La educación vivida pone el acento en los espacios educativos como lugares de encuentros con *otros* que interpelan y movilizan. La educación vivida también es comprender que en los espacios educativos vivimos, habitamos, sentimos, pasamos tiempo, experimentamos.

El derecho a la educación, el aprendizaje permanente y la necesidad de contar con herramientas para una ciudadanía mundial incluyen el descubrimiento y la significación de diferentes espacios culturales; bandas de música, actividades deportivas, talleres de manualidades, viajes o visitas a museos pueden promover procesos educativos enriquecedores. En este sentido, Se-



garra Arnau (2013) sostiene que la participación en la vida cultural tiene un papel de primer orden en la educación desde el ámbito informal.

Proponemos reflexionar acerca de los museos como escenarios que permiten, en términos de Bruner (1997), la conexión con *el pasado, el presente y lo posible* a través de la conjunción de la agencia, la reflexión, la colaboración y la cultura. Del mismo modo, pueden actuar como *zonas de desarrollo próximo* en términos vigotskianos referidos a diferentes temas, aprendizajes y experiencias; espacios donde ejercer nuestro derecho a la curiosidad, la pregunta y la creatividad (Freire y Faundez, 2013).

Hanfford (2010), retomando a Maure, señala que los museos son esencialmente espacios para el encuentro, al permitir el acceso a *otros*, de épocas y culturas diversas, al actuar como un espejo a partir del cual las personas pueden reconocerse a sí mismas identificando un patrimonio que perteneció a otros; serían como ventanas que al abrirse permiten el acceso a mundos inimaginados que enriquecen nuestro campo de conocimiento y nuestras visiones de mundo.

## 2. PERSPECTIVAS SOCIOCULTURALES DE LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS

De manera general se reconoce que los procesos educativos habilitan diferentes tipos de aprendizajes, relacionados con contextos particulares, interacciones con otros y artefactos de la cultura. Nos interesa recuperar tres ideas desde las perspectivas socioculturales del aprendizaje para pensar experiencias educativas en los museos.

*Lo pasado, lo presente y lo posible.* En su libro *La educación puerta de la cultura*, Bruner (1997) presenta cuatro ideas para la enseñanza en general, y la de las ciencias sociales, historia y literatura en particular. Estas áreas de conocimiento se presentan cercanas al cómo vivimos, y podrían pensarse a través de las ideas de *lo presente, lo pasado y lo posible* del ser humano. Los tres aspectos pueden trabajarse desde la *reflexión*, la *agencia*, la *colaboración* y la *cultura*. La reflexión refiere a la necesidad de encontrar y dar sentido a lo que se aprende. Implica poder comprender, y una de las principales maneras de hacerlo es contando historias sobre cómo ocurre algo. Entender implica la organización y contextualización de ideas de una manera disciplinada y



argumentada; las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas del significado, y las caracteriza la polisemia.

La agencia implica tomar más control sobre la propia actividad mental, concebir la mente como proactiva, orientada hacia problemas, selectiva y constructiva. La mente agencial busca el diálogo con los otros, para llegar a conocer sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no solo del mundo sino sobre nosotros, a través de los discursos de los otros.

La colaboración supone compartir los recursos de la interrelación de seres humanos implicados en los procesos educativos. La agencia se encuentra relacionada con la colaboración en los procesos educativos.

La cultura, para Bruner, se vincula con la forma de vida y pensamientos que construimos, negociamos e institucionalizamos, y que se encuentran en permanente cambio. Pensar la cultura es considerar objetivos amplios vinculados a la libertad, igualdad y desigualdad de oportunidades, el carácter explicable y justificable de las acciones; también es comprender qué tienen que ver determinados temas con uno mismo.

Los museos y las experiencias educativas de las personas pueden ser pensados desde lo pasado, lo presente y lo posible comprometiendo acciones de reflexión, agencia, colaboración y cultura. Las acciones, propuestas y actividades de los museos de cualquier tipo (ciencias, arte, historia, interactivos, de niños), ya sea desde los espacios físicos y virtuales, o en complementación con otras instituciones como la escuela, pueden colaborar en procesos reflexivos de comprensión de temas, situaciones y escenarios diversos. La reflexión y comprensión pueden surgir de la puesta en juego de la mente agencial y la colaboración entre las personas que experimentan el museo, los objetos, los relatos, los educadores del museo, los docentes, las familias, los amigos y otros desconocidos con quienes se pueden negociar significados. Los museos son espacios culturales y de poder, en ellos circulan determinados discursos; pensar en narrativas alternativas es un desafío educativo, principalmente cuando las escuelas median las acciones culturales.

Lo pasado, lo presente y lo posible a través de propuestas educativas que impliquen a los museos como espacios patrimoniales, culturales y experienciales podrían promover una construcción de ciudadanía, en tanto que permitan genuinos procesos reflexivos, de comprensión, de negociación y de significados. Los museos pueden colaborar en el análisis de diferentes proble-



máticas sociales que se presentan en la vida cotidiana (género, diálogo intercultural e intergeneracional, minorías, accesibilidad, distribución desigual de la riqueza, pobreza, historia reciente local y regional, entre otras).

Una propuesta que intenta recuperar narrativas alternativas sobre los discursos que circulan en los museos es la muestra *Ausentes. Presentes. Representaciones de indígenas y negros en imágenes y textos escolares*, desarrollada por el *Museo de las Escuelas*. La propuesta tiene por objetivo visibilizar a los pueblos originarios y afroamericanos que fueron invisibilizados del imaginario nacional argentino, cuando a fines del siglo XIX comenzó a construirse la idea de una “Argentina blanca”. La escuela desempeñó un papel importante, en este proceso, por medio de la selección de sus contenidos, las efemérides, los actos escolares, los textos e ilustraciones de los libros de lectura, manuales y revistas para niños. A partir de la investigación sobre las colecciones de libros y documentos del museo, esta muestra quiere dar cuenta de cómo estos grupos sociales han sido excluidos develando estereotipos, prejuicios, presencias y ausencias (Museo de las Escuelas; disponible en: <https://goo.gl/NPwa1K>).

La educación es vivida en los museos y con estos involucra necesariamente a la comunidad, a diferentes instituciones con las que comparte objetivos como la escuela y la universidad, así como a aquellos grupos de la sociedad civil con los que comparten ganas. Por ejemplo, son numerosos los proyectos donde se presentan los adultos mayores o adolescentes participando en actividades voluntarias en los museos.

*Zonas de desarrollo próximo*. Considerando los planteamientos de Vigotsky acerca de esta zona de desarrollo próximo (ZDP en adelante), nos interesa pensar en *zonas*, en plural. En este sentido, Baquero (2009) señala que la ZDP permite reflexionar acerca de las características de un sistema social definido, caracterizado por un funcionamiento psicológico intersubjetivo en el que las personas participan en una tarea o situación, compartiendo la misma definición y sabiendo que la comparten.

La ZDP permite pensar en los procesos educativos más allá de la escuela –el empleo en plural de *zonas*– como sistemas sociales definidos, donde se producen procesos intersubjetivos que promueven aprendizaje y desarrollo; tienen por fin que recuperar el papel de los educadores en el diseño y configuración de contextos que posibiliten la comprensión del aprendizaje como



una actividad social, inseparable de las relaciones con otros (Alderqoui y Pedersoli, 2011).

En este sentido, las propuestas educativas en los museos pueden habilitar *zonas* múltiples para el desarrollo y el aprendizaje. Los educadores de museos tienen un rol relevante en la posibilidad de ofrecer ocasiones y oportunidades para generar zonas de aprendizaje y desarrollo, para ello pueden valerse de diversas estrategias de mediación que así lo posibiliten. En general, en algunas investigaciones que hemos realizado con estudiantes universitarios se reconoce la necesidad de la compañía de guías durante la visita o las actividades que se realizan en los museos para una mejor comprensión de los contenidos (Melgar, 2016; Melgar y Elisondo, 2017). En relación con esta idea Sánchez Mora plantea que una de las características de los museos de ciencia suele ser el concepto de interactividad, sin embargo señala que se ha observado que:

Por más óptimo que sea el diseño de los equipos no siempre promueve experiencias interactivas, es necesaria la intervención humana para ayudar a los visitantes a analizar algunos de sus conceptos previos, o bien para acercarlos las explicaciones de los especialistas que se intentan comunicar mediante los equipos interactivos (Sánchez Mora, 2014: 5).

Para la configuración de zonas en los museos, las familias y los docentes pueden colaborar para que las experiencias promuevan aprendizaje y desarrollo. Muñoz Briones (2016) señala que desde un enfoque sociocultural del aprendizaje en los museos hay que tratar de asegurar ocasiones donde se puedan emplear los recursos individuales, sociales y culturales para alcanzar objetivos, reconociendo el papel significativo de los padres y maestros, como apoyo para extender y enriquecer la actividad de los niños por medio de la asistencia y la conversación.

Otra idea para pensar la ZDP en los museos son las actividades lúdicas. Los juegos tienen un carácter central en la vida de los niños, constituyen una actividad cultural típica de la infancia. En los juegos se pone en ejercicio el plano imaginativo, las capacidades de planificación, de figurarse situaciones y representaciones de roles y situaciones cotidianas (Baquero, 2009).

*El derecho a preguntar como motor de la educación.* Preguntar es una de las habilidades necesarias para cuestionar y conocer el mundo. Para dar respuestas a las preguntas debemos investigar, leer, consultar a otros, dialogar,



observar y discutir. Todo conocimiento comienza por la pregunta, por la curiosidad. Trabajar sobre las preguntas habilita posibilidades de relacionarlas con acciones que fueron realizadas o que podrían realizarse. Las preguntas deberían habilitar comprensiones que permitan ir descubriendo las relaciones dinámicas, fuertes entre palabras y acción; palabras, acción y reflexión (Freire y Faundez, 2013). En los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación permanente y de educación ciudadana, es necesario trabajar en la formación de la capacidad de preguntar y cuestionar para construir diferentes perspectivas del mundo.

Las preguntas permiten cuestionar aquello que a veces puede resultar obvio. La curiosidad suele estar ligada a la capacidad de asombro y a la novedad. Desde la perspectiva de la neurociencia, Ballarini (2015) señala que la novedad tiene un papel clave en el proceso de aprendizaje, hasta tal punto que sin el efecto de la novedad muchas memorias jamás se consolidarían y se perderían por siempre en el olvido. Cuando una situación excede nuestro conocimiento, es posible que se genere el etiquetado conductual, es decir, un mecanismo fisiológico que nos permite guardar de forma segura y perdurable la información (Melgar *et al.*, 2016).

En las zonas de desarrollo que se intentan promover desde la educación, el *derecho a preguntar* debería ser uno de los más respetados, nadie tendría que quedarse con el deseo de saber por miedo a que otros se rían o por temor a quedar en ridículo. Los museos constituyen espacios para la curiosidad y la interrogación. La diversidad de objetos culturales y de relatos habilita la potencialidad de la pregunta... Sin embargo, en los museos muchas veces sucede lo mismo que en las escuelas, el rol del que narra es llenar a los sujetos con contenidos de su narración (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Estas mismas autoras mencionan que en los museos las personas tienen derechos: a hablar en voz alta, a sentirse cómodos, a divertirse y pasarlo bien; a aprender, socializar y comunicarse. El derecho a comunicarse supone la posibilidad de preguntar, escuchar y expresar distintos puntos de vista con el objetivo de generar una participación colectiva y democrática que permita la producción y construcción de cultura. Una pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) destaca la potencialidad de generar interrogantes por parte de todas las personas implicadas en el proceso educativo. Especialmente en los museos, los educadores deben estar atentos a la curiosidad de los visitantes, es neces-



rio ampliar el espacio para los interrogantes, evitando que la interacción quede organizada presentando al guía como el poseedor de la verdad (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

### 3. EXPERIENCIAS EN MUSEOS

Lo pasado, lo presente y lo posible, la configuración de zonas para el desarrollo y el derecho a preguntar se presentan como ideas que atraviesan algunas de las experiencias en museos que queremos compartir. Las experiencias se realizan desde diferentes contextos institucionales (formales, no formales e informales); suponen actividades académicas y extraacadémicas, y tienen por objetivo repensar y romper rutinas para generar espacios de preguntas, zonas de intercambios con otros, espacios para la ciudadanía. Las experiencias educativas provocan curiosidad, fortalecen la iniciativa y crean deseos de seguir aprendiendo, son fuerzas en movimiento que se proyectan hacia futuros procesos de construcción de conocimientos (Dewey, 1938). Se presentan como ocasiones para imaginar, pensar, crear, sentir, aprender; como intercambio con el medio a través de nuestros sentidos y como generadoras de sensaciones (Melgar y Elisondo, 2017). Presentamos tres ideas para compartir las experiencias: habitar, agasajar y crear.

*Habitar los museos.* Es visitarlos, descubrirlos, sorprendernos, abrir sus fronteras, recorrerlos en orden o desorden, detenernos, perdersnos, volver a empezar; es jugar, compartir, saltar; habitar los museos es vivenciarlos. Nos interesa compartir dos experiencias que tienen como propósito habitar el museo.

La primera es la realizada por el artista Gastón Liberto<sup>1</sup> en el Museo Histórico de Reducción<sup>2</sup> en la provincia de Córdoba, Argentina. El museo intenta reconstruir relatos históricos de la conformación del pueblo, recuperando saberes del patrimonio natural con relación a la flora y fauna autóctona, así

<sup>1</sup> Para conocer su trabajo se puede consultar: <http://gastonliberto.blogspot.com.ar/>-. Su correo electrónico es: [gastonliberto@gmail.com](mailto:gastonliberto@gmail.com).

<sup>2</sup> Es una localidad argentina pequeña, ubicada en el departamento Juárez Celman de la provincia de Córdoba. Viven allí unas 1700 personas. Tristemente su nombre hace referencia a un proceso por la *reducción de los indios pampas* por parte de los jesuitas y más tarde de los franciscanos. Recuperado en [https://es.wikipedia.org/wiki/Villa\\_Reducci%C3%B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/Villa_Reducci%C3%B3n) (fecha de consulta: 20 de septiembre de 2017).



como del patrimonio cultural, en especial vinculado a los pueblos originarios, el papel de los jesuitas y franciscanos, los gauchos y criollos, el ejército y los inmigrantes europeos. Las relaciones entre estos actores no fueron armoniosas; se recuperan los conflictos de intereses, a la vez que la vivencia de los espacios.

La propuesta de Liberto tiene por objeto que la comunidad tenga un papel activo y participativo en las actividades del museo, para ello trabaja las relaciones museos y comunidad a través del desarrollo de murales realizados de manera comunitaria y colaborativa, que son pintados en diferentes espacios de la localidad. Los murales se constituyen en referencias a los distintos relatos que aparecen en el espacio museo. Se genera un juego de relaciones espaciales y narrativas que permiten flexibilizar los espacios adentro-afuera entre escuela, museo y comunidad. Cada propuesta de mural es acompañada de diferentes actividades educativas desde el museo, la escuela y la comunidad, que recorren a múltiples lenguajes: musicales, históricos, científicos y escolares y artes plásticas. Un ejemplo concreto es el trabajo en torno a las nociones de fauna y flora autóctonas. Para su comprensión, desde el museo se generó un programa de concienciación que consiste en la realización de talleres de estampado con estencil y charlas con científicos acerca de biodiversidad para trabajar con estudiantes de nivel primario. Durante los talleres de estampado los niños crean su propia remera. Cada acción cultural es a la vez educativa, en la medida que favorece procesos reflexivos, de colaboración, agenciales y culturales.

#### IMAGEN 1

*Mural colectivo y estampados con estencil de fauna autóctona. Habitando el museo desde la escuela y la comunidad. Museo Histórico de Reducción. Año 2017*



Fuente: Gastón Liberto.



Otra propuesta para habitar museos es la desarrollada por el Área de Extensión Educativa<sup>3</sup> del Museo Histórico Regional de Río Cuarto y el Colegio Santa Eufrasia de la misma localidad. Desde el espacio curricular Formación para la Vida y el Trabajo<sup>4</sup> y el área mencionada se planteó el desarrollo de pasantías educativas en el espacio del museo. Las pasantías educativas se focalizan en la intención formadora y de aprendizaje, que se inicia en la escuela y continúa en esta experiencia que se lleva a cabo en organizaciones públicas o privadas de la comunidad, en este caso en el museo. Desde las pasantías se promueve la posibilidad de crear otros espacios de intervención con los sujetos escolares, destinados a conocer y realizar *microintervenciones*. Estas tienen por objetivo generar propuestas educativas, visitas guiadas, observaciones sobre talleres y creación de materiales, entre otros. El desarrollo de pasantías permite a los adolescentes vivenciar y habitar el museo como espacio creativo, de formación ciudadana y de colaboración.

## IMAGEN 2

*Estudiantes y coordinadora del Área de Extensión Educativa.  
Museo Histórico Regional. Año 2017*



*Fuente:* Facepage del Museo.

<sup>3</sup> La licenciada Verónica Tuninetti es la coordinadora del espacio. Su correo electrónico es: xtensio-educativamuseohistorico@riocuarto.gov.ar.

<sup>4</sup> La licenciada Yanina Aguilar es la docente responsable del espacio curricular. Su correo electrónico es: feryanin@yahoo.com.ar.



*Agasajar*. Esta perspectiva nos anima a invitar y recibir propuestas de museos fuera de ellos. Como en las fiestas, organizadores e invitados participan tratando de compartir. Agasajar supone la emocionalidad de invitados y organizadores. En este sentido, los museos agasajan a los públicos no solo cuando los reciben, sino también cuando deciden salir a su encuentro.

El *museo viajero* es una propuesta que se concreta a partir de la invitación de la cátedra de Psicometría Educacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. La actividad tuvo por objetivo reflexionar acerca de lo pasado, lo presente y lo posible con relación a los instrumentos de medición empleados en la carrera de Psicopedagogía. Se propuso una jornada de trabajo en la que se produjeron intercambios acerca de las funciones de los museos de psicología, se exploraron instrumentos y objetos del museo y se presentaron posibles desafíos de la psicometría para la región de Córdoba. La visita del museo al espacio-aula habilitó nuevas zonas educativas de intercambios entre profesionales de la psicología, la cultura y la educación. Se repensaron roles de los museos en general y de psicología en particular.

### IMAGEN 3

*Explorando instrumentos. Lo pasado, lo presente y lo posible en Psicometría desde el contexto local. Cátedra de Psicometría Educacional. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2017*



Fuente: Autoría propia.

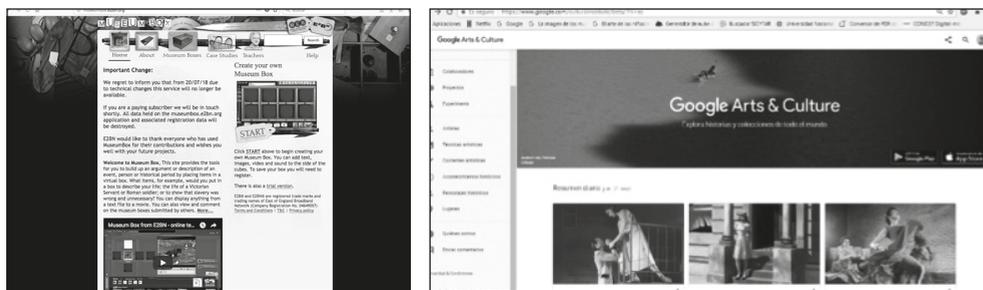


*Crear*. Implica poder generar nuevos productos desde los espacios cotidianos y reconocer el potencial creativo de todas las personas y la posibilidad de su despliegue en función de los contextos. Las creaciones en los museos pueden ser diversas, desde interpretaciones hasta productos.

En relación con esta idea se destaca el papel de los museos virtuales y las TIC, especialmente los de Google Art and Culture. Los museos virtuales, además de permitir la exploración de una diversidad de técnicas, artistas, museos, sitios arqueológicos y colecciones en línea, permiten seleccionar aquellas obras y temas de interés y compartirlos con otros a través de redes sociales como Facebook, Twiter y otras aplicaciones como Classroom<sup>5</sup> y Pinterest<sup>6</sup>.

#### IMAGEN 4

*Museum Box y Google Art & Culture: oportunidades para crear y compartir. Año 2017*



Fuente: Internet.

Además de crear, con los museos virtuales es posible “crear museos virtuales” por medio del sitio Museum Box, que proporciona las herramientas necesarias para diseñar un museo de manera personalizada, mediante cajitas virtuales, y posibilita generar una narrativa acerca de la memoria histórica de

<sup>5</sup> Es una aplicación que permite crear una clase, publicar notificaciones y comentarios, comunicarse con los estudiantes y comprobar si han completado una tarea. Recuperado de: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6118390> (fecha de consulta: 21 de septiembre de 2017).

<sup>6</sup> Es una plataforma para compartir imágenes que permite a los usuarios crear y administrar, en tableros personales temáticos, colecciones de imágenes como eventos, intereses, *hobbies* y mucho más. La misión de Pinterest es “conectar a todos en el mundo, a través de cosas que encuentran interesantes”. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Pinterest> (fecha de consulta: 21 de septiembre de 2017).



un período. La limitación es que solo se encuentra disponible en inglés, pero desde numerosos sitios se explican los pasos para emplearlo.

Ambas experiencias, “crear con museos” y “crear museos”, podrían habilitar el desarrollo de zonas de desarrollo y de instancias para las preguntas; desde las escuelas, pero también desde los museos y comunidades. Las propuestas diseñadas con objetivos claros promueven procesos reflexivos, agenciales, colaborativos y culturales.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

El derecho a la educación reconoce espacios formativos que trascienden la escuela, sin embargo, no supone disminuir su papel en el desarrollo integral de las personas. La complejidad de las sociedades actuales invita a pensar en los desafíos para una ECM, con los dilemas que esta genera. Para la concreción de estos objetivos amplios, es necesario el trabajo desde enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares y vías convencionales y no convencionales de participación que permiten una formación ciudadana integral (Unesco, 2016). En este sentido, la formación ciudadana integral implica la posibilidad de conocer y acceder a prácticas y espacios culturales diversos que permitan pensar nuestra memoria colectiva y nuestra identidad personal; es en este punto donde reconocemos a los museos como espacios de aprendizaje y educación.

Las perspectivas socioculturales de la educación constituyen referentes desde los que tener experiencias en los museos. Lo pasado, lo presente y lo posible, desde la reflexión, la mente agencial, la colaboración y la cultura, habilitan la reflexión acerca del rol de los educadores en propuestas que involucren espacios formales, no formales e informales. La configuración de *zonas* educativas de desarrollo puede constituirse en otros de los ejes a la hora de diseñar contextos de aprendizaje híbridos, flexibles y creativos. La zona de desarrollo próximo, como concepto y herramienta, debe estar presente en la acción de los educadores de los museos, de las escuelas y de las comunidades. Una tercera idea que recuperamos es la revalorización de las preguntas como motor de la educación, como derecho en los procesos educativos formales, no formales e informales.



Propusimos tres ideas para compartir experiencias en museos. Intentamos integrar los aportes de las perspectivas socioculturales, en las ocasiones para *habitar, agasajar y crear* en los museos, como espacios para la ciudadanía. La creación de murales colectivos, el desarrollo de pasantías, salir de los muros del museo y emplear las TIC a la hora de crear son algunas de las prácticas comentadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE PÉREZ, C. y VÁZQUEZ MOLINI, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3, 3. Recuperado de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/Numero3/ART6\\_VOL3\\_N3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3.pdf) (fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017).
- ALDEROQUI, S. y PEDERSOLI, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la educación.
- BALLARINI, F. (2015). *REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BAQUERO, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. Psicología Cognitiva y Educación.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ELISONDO, R. y DONOLO, D. (2016). Determinaciones y relaciones de interacción en el triángulo constituido por preguntas, creatividad y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 52(8), 1-17.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HAFFORD, C. (2010). Pensamientos en voz alta. Breves reflexiones sobre la práctica museológica. Edificio. Colección. Públicos. Identidades. Sentidos, significados y significaciones. Musas... Córdoba. Recuperado de:



- <http://museosanalberto.com.ar/pensamientos-en-voz-alta.html#more-425> (fecha de consulta: 21 de septiembre de 2017).
- MELGAR, M. F. (2017). Estudio de percepciones asociadas a los museos. Desafíos para la creatividad. *Revista Electrónica de Docencia y Creatividad*, 5, 41-57.
- MELGAR, M. F. y DONOLO, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 8(3), 323-333.
- MELGAR, M. F y ELISONDO, R. (2017). Museos, formación profesional e innovación educativa en la universidad. *Revista Contextos de Educación*, 22, 30-37.
- MELGAR, M. F., ELISONDO, R., STOLL, R. y DONOLO, D. (2016). El poder educativo de lo inesperado. Estudio de experiencias innovadoras en la Universidad. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 31-37.
- MÚÑOZ BRIONES, M. (2016). *El estudio de las familias en los museos*. En L. Pérez Castellanos, *Estudios sobre públicos y museos. Volumen I. Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido?* Publicaciones Digitales ENCRYM-INAH.
- TRILLA, J., GROS, B., LÓPEZ, F. y MARTÍN, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la educación. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/> (fecha de consulta: 22 de septiembre de 2017).
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educadores para los retos del siglo XXI*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/IMAGES/0024/002449/244957S.PDF> (fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017).



---

---

*Reseñas*

---

---



## RESEÑAS

---

---

**J. M. Touriñán López** (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña, Belloy Martínez.

Una vez más, con este nuevo libro del profesor José Manuel Touriñán López se constata su amplia, rigurosa y valiosa producción pedagógica sobre los asuntos clave de la educación actual como problema y como ámbito de la realidad cognitiva, investigadora y práctica. En este estudio, de más de mil páginas, se tratan argumentos que ofrecen respuestas correspondientes a la pedagogía general, tanto desde la perspectiva de la actividad común y del significado de educación, como desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención.

El autor analiza que el desafío de la pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, y para ello es preciso definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y supervisada, puesto que toda educación depende de nuestras acciones comunes, que deben ser determinadas hacia la finalidad educativa.

La obra se extiende a lo largo de once rigurosos capítulos. Cada uno de ellos desarrolla, de modo singular, el contenido del análisis y la prueba. El



primero se dedica al fundamento de la definición para comprender de qué se habla, es decir, la educación.

Los siguientes ocho capítulos están destinados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos de educación, producto de la educación y medios. De cada uno de estos elementos emergen principios de intervención y se articulan como componentes de mentalidad pedagógica y componentes de acción educativa.

El décimo capítulo está centrado en el estudio, la investigación y el camino seguido en la intervención, del método al modelo por medio del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se justifican desde principios metodológicos y de investigación.

El último capítulo, el undécimo, recoge las consideraciones que permiten entender la pedagogía como disciplina científica y la pedagogía general como disciplina académica sustantiva que elabora teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica.

La presentación de todos estos once capítulos es similar, comprenden: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción ayuda a entender el capítulo anterior y avanzar en el conocimiento que se expondrá a continuación. El desarrollo viene especificado en cada epígrafe y subepígrafe donde se incluyen los elementos de fundamentación y argumentos del contenido. Y en las consideraciones finales se resume el pensamiento elaborado en el capítulo y se razonan los principios de intervención obtenidos. Todo ello apoyado en un millar de referencias bibliográficas que ocupan 44 páginas y están recogidas por orden alfabético en el punto titulado “Bibliografía general”.

Además, esta publicación cuenta con 114 cuadros que posibilitan la síntesis de los contenidos más significativos de este estudio. Se localizan en el índice, a modo de cierre, en el apartado denominado “Relación de cuadros”. Conforman una valiosa visión y comprensión de conjunto sobre la pedagogía general.

Otra ventaja de la estructura de esta obra es que favorece distintas formas de lectura y comprensión: desde el índice general, desde el índice de cada capítulo, desde la introducción y consideraciones finales, desde el contenido



concreto desarrollado en cada uno de sus capítulos y, también, desde los aclaratorios cuadros sinópticos.

Por todo ello, elogiamos y agradecemos al profesor Touriñán López su importante y necesaria contribución a los estudios de la pedagogía general. Su trayectoria profesional e investigadora lo avalan con creces para que esta obra erudita sea una referencia básica de consulta, útil e imprescindible para estudiantes de magisterio y pedagogía, para los que investigan e incluso para el personal de la Administración y para quienes se sientan inquietos por la educación en general, ya que en sus páginas descubrirán planteamientos reveladores que hacen frente a problemas propios de la tarea educativa.

M.<sup>a</sup> Carmen Pereira Domínguez  
Universidad de Vigo

**M. A. Santos Rego, M. Lorenzo y A. Velázquez (2018).** *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid, Síntesis.

Desde el punto de vista pedagógico, el sistema formal o reglado es el que de forma clara predomina o es el más común en nuestra sociedad; sin embargo, cada vez se está viendo que son más relevantes otro tipo de cauces educativos y que son necesarios en el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, como es la educación informal y, sobre todo, la educación no formal. Este libro, pues, centra su estudio en la educación no formal y cómo puede llegar a influir en la empleabilidad de los jóvenes.

Está estructurado en seis partes. En la primera se explica de forma extensa en qué consiste la educación formal y los distintos tipos de educación no formal, teniendo en cuenta las circunstancias del pasado, del presente y del futuro. La segunda parte trata sobre la juventud y la educación no formal en el marco europeo, donde se elabora un análisis de la juventud en tiempos en los que puede haber cierta incertidumbre y miedo al desempleo juvenil; también se analiza la política de juventud en la Unión Europea respecto a la educación y al empleo, así como la promoción de la educación no formal como acción transversal en las políticas de juventud. A continuación se evalúa la educación no formal en el ámbito español; se tiene en cuenta en este análisis el comienzo



y la proyección de la educación no formal, de las políticas de juventud y de la participación social de la juventud en España. En el siguiente apartado se trata de cómo validar y reconocer el aprendizaje no formal y como está actualmente el panorama de la validación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en España y Europa. La penúltima parte está dedicada a la juventud y las competencias en el mercado laboral, se indaga en el vínculo que existe entre educación y trabajo, las demandas del mercado laboral y la participación en acciones de educación no formal para la mejora de la empleabilidad de la juventud. Y para finalizar, el estudio dedica un apartado al desarrollo de competencias a través de la educación no formal, con el ejemplo de varios programas llevados a cabo en Galicia.

Además, el libro cuenta con una bibliografía extensa utilizada para su elaboración. También se han utilizado cuadros y figuras que ilustran de forma clara y concisa la información, como por ejemplo de las distintas tipologías del aprendizaje no formal, de la representación del universo educativo, de las líneas de actuación comunitaria en política de juventud, de los principales programas comunitarios en materia de juventud y educación o de las tasas de paro en España por nivel de formación, entre otros.

Especial interés tiene la parte dedicada a la exposición de varios programas puestos en práctica en Galicia, donde se han desarrollado las competencias de la educación no formal, como por ejemplo Galeuropa, Iniciativa Xove o Voluntariado Xuvenil. En cada una de estas se han llevado a cabo tareas de movilidad de jóvenes, en las que se ha apostado por el desarrollo de proyectos para la educación no formal y donde a través de ellos se ha podido desarrollar la empleabilidad en este campo de la educación, se han visto resultados positivos, avalados con cifras que ponen de manifiesto el éxito que puede llegar a tener este tipo de educación no tan tradicional como lo es la educación no formal. Por último, hay que destacar que el estudio está totalmente documentado con información sobre las estadísticas, población sobre la que se ha hecho el estudio, porcentajes, referencias a otros proyectos llevados a cabo o normativa vigente tanto dentro como fuera de España.

M.<sup>a</sup> Teresa Lorente Martínez  
Servicio de Biblioteca.

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir



**Y. Ruiz y C. Novella** (Coords.) (2018). *El horizonte educativo de la ecología integral. Claves para una cultura del encuentro y la justicia social*. Valencia, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Bajo la coordinación de los profesores Yolanda Ruiz y Carlos Novella, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Martir edita, con el título *El horizonte educativo de la ecología integral. Claves para una cultura del encuentro y la justicia social*, una recopilación de reflexiones surgidas a raíz de la creación del proyecto Scholas Occurrentes y su implantación.

Scholas Occurrentes es una organización internacional de Derecho Pontificio aprobada y erigida por el papa Francisco el 13 de agosto de 2013, como una iniciativa destinada a los jóvenes del mundo entero. Sus orígenes hay que buscarlos en Buenos Aires en el año 2001, con el entonces cardenal Bergoglio, bajo el nombre Escuela de Vecinos y Escuelas Hermanas, integrando a estudiantes de escuelas públicas y privadas de todas las religiones, con el fin de educar a los jóvenes en el compromiso con el bien común. Persigue lograr la integración de las comunidades, especialmente en aquellas de menores recursos, mediante el compromiso de todos los actores sociales, integrando escuelas y redes educativas de todo el mundo a partir de propuestas tecnológicas, deportivas y artísticas.

Actualmente, como red global, está formada por 445.981 escuelas y redes educativas, presentes en 190 países de los cinco continentes. Trabaja con todo tipo de escuelas y centros educativos, considerando tanto la educación formal como la no formal, buscando tender puentes entre los agentes educativos, primando lo que nos une y no lo que nos separa.

Con todo, el libro no pretende únicamente dar a conocer este proyecto, sino incorporarse a él para hacerlo una realidad. Organizado en nueve capítulos presenta el proyecto en que se fundamenta Scholas Occurrentes y expone algunas experiencias e investigaciones vinculadas con el aprendizaje servicio y las aportaciones del cambio paradigmático que propone el papa Francisco con este proyecto. Estas metodologías están centradas en el aprendizaje del estudiante y atienden a las necesidades reales para intervenir y mejorar. Es tarea de los educadores innovar en estas metodologías que permitan entrar en diálogo con los jóvenes, considerando sus inquietudes, desarrollando accio-



nes en contextos reconocibles por ellos y motivarlos para que sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

De este modo, para el papa actual tiene especial relevancia en la obra el concepto *educación*, y están muy presentes en todo el contenido numerosas citas y referencias a textos y mensajes sobre educación del pontífice. Los tres primeros capítulos abordan las pautas principales de una pedagogía basada en el aprendizaje servicio según el proyecto de Scholas. Se establece una rúbrica como herramienta de evaluación de estas experiencias que permita valorar si los proyectos están en coherencia y consonancia con los criterios pedagógicos del papa. Este instrumento de evaluación contempla seis dimensiones: Cultura, Educación, Agentes sociales, Aprendizaje, Valores y Servicios. Y cada dimensión está formada por cinco categorías pedagógicas, que se presentan entre el segundo y el tercer capítulos.

El capítulo cuarto está dedicado a definir las condiciones de un proyecto educativo basado en el aprendizaje servicio y de qué modo hacer partícipes a los alumnos en esta metodología, así como desarrollar las características que son esenciales y qué beneficios se pueden conseguir. Y en un siguiente apartado encontramos una interesante reflexión sobre la persona, la educación y la vocación educativa, centrada en la educación desde el corazón; educar para querer y buscar lo bueno, lo justo, lo noble, lo que verdaderamente engrandece al ser humano.

Se presentan en un capítulo distinto las ideas principales de una conferencia titulada “De la neuroeducación a la ecología integral. La responsabilidad solidaria como núcleo de la ciudadanía activa”, impartida por Agustín Domingo Moratalla en el trascurso del I Congreso Internacional de la Cátedra abierta Scholas Occurrentes. Otro de los capítulos está dedicado a la figura de Pedro Poveda, santo pedagogo del siglo xx, y al proyecto pedagógico desarrollado por él, trazando una visión muy sintética de su proyecto dentro del contexto de las propuestas pedagógicas de Scholas Occurrentes. Hace un centenar de años, San Pedro Poveda hizo una propuesta pedagógica para educar integralmente al ser humano, confiando en la capacidad que tiene la educación para transformar a cada persona. Ahora, a su modo, el papa Francisco plantea algo similar para todo el mundo.

Se añade un capítulo dedicado a los retos y recursos para la prevención del consumo de drogas y otras adicciones dentro del marco de la educación en



contextos vulnerables. Cierra la obra un último capítulo escrito por el director mundial de la Fundación Pontificia Scholas Occurrentes sobre los “Compromisos en red para una pedagogía del encuentro”. Unas reflexiones que giran en torno al proyecto lanzado por el papa Francisco, que quiere poner en valor la cultura del diálogo, defendiendo que el encuentro es lo que nos puede permitir reconocernos unos a otros como imagen y semejanza de Dios, dotados de una dignidad inviolable y llamados a fomentar un estilo de vida fraterna y a descubrir la belleza de estar juntos con sentimientos positivos. Quiere que los jóvenes sean capaces de dialogar entre ellos, de tal forma que sea posible un acercamiento personal que destruya posibles barreras culturales, raciales, sociales o religiosas, en palabras del profesor de la Facultad de Teología de Valencia Vicente Fontestad, que dedica unas líneas como epílogo a este libro.

J. Jorge Martorell Albert  
Servicio de Biblioteca.  
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir





## NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES

---

---

1. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas: <http://revistas.ucv.es>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.

2. Los trabajos, que deben ser originales y ajustados a estas normas, no pueden estar presentados a otra publicación simultáneamente. Debido a su dimensión nacional e internacional, los artículos pueden redactarse en español, inglés e italiano.

3. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos (*referees*), ajenos al Consejo de Redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se aplica el software EPHORUS para la detección de plagios. Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La Revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados.

4. Cada autor se compromete a seguir las sugerencias de los revisores para modificar los trabajos aceptados en el tiempo establecido por la Revista. Después de la publicación, recibirá un ejemplar de la revista y un archivo pdf con el formato definitivo.

5. En la primera página se hará constar el título del artículo en el idioma original. El cuerpo del texto deberá ir precedido necesariamente de dos resúmenes (uno de ellos en inglés y el otro en el idioma del artículo) que no



excedan las 250 palabras cada uno. Se anotarán también *palabras clave* en las lenguas en las que se hayan redactado los resúmenes.

6. Los originales se presentarán en A4 con márgenes de 3 cm y justificación completa, en letra Times o Times New Roman de 12 puntos para el texto y la bibliografía; 10 puntos para resúmenes y los pies que indiquen el contenido de figuras, ilustraciones o tablas. Estas se incluirán preferentemente en el archivo principal. Para su redacción se seguirá la *Plantilla* (descargar [aquí](#)) que la Revista pone a disposición de los autores.

7. No se aceptarán imágenes, figuras y tablas de baja calidad por debajo de los 300 puntos por pulgada.

8. El texto se compondrá con párrafos con sangrado y con un interlineado de 1,5. Los artículos tendrán una extensión máxima de 7.500 palabras incluyendo figuras, notas, bibliografía y resúmenes. Las experiencias pedagógicas no superarán las 5.000 palabras; y las reseñas tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras.

9. Las notas se incorporarán a pie de página, numeradas con cifras arábigas.

10. Los títulos de los apartados se presentarán en letra versalita común, numerados (1, 2, 3...) y separados por una línea del texto anterior. Los subapartados, se anotarán en redonda con cursiva con numeración (1.1, 1.2...) y separados por una línea del texto anterior.

11. La cursiva se utilizará para resaltar expresiones, palabras de otros o palabras en un idioma diferente.

12. Las citas de hasta 40 palabras se integrarán en el texto señaladas mediante comillas dobles. Las citas de mayor longitud se presentarán en cursiva en un párrafo separado del texto por una línea sencilla.

13. Las imágenes utilizadas deben indicar en todos sus casos su procedencia en el pie de foto con todos los datos precisos para su identificación (autor, obra, año URL, etc.) según sea el caso.

14. Las referencias dentro del texto y la bibliografía final se citarán según la normativa APA (consultar [aquí](#)).

15. El documento de *Declaración de autoría y cesión de derechos* (consultar [aquí](#)) deberá ser aceptado por todos los autores. No se publicará ningún texto del que la Editorial no disponga de su aceptación.



## STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

---

---

1. Articles must only be sent through the Journal Management Platform: <http://revistas.ucv.es>. Guidelines are available for new users on the journal website to help them register on the platform.

2. Work submitted should be original, should follow these guidelines and may not be submitted simultaneously to another publication. Owing to their national and international scope, articles may be written in Spanish, English and Italian.

3. The journal is published in July and December each year. Work will be reviewed by two anonymous reviewers (*referees*) who do not belong to the editing board, following a peer review system (double blind). Articles are checked by EPHORUS plagiarism detection software. Authors will be informed within 90 calendar days whether their work has been accepted or the reason for rejection. The journal reserves the right to partially change the style or format of work submitted.

4. Authors undertake to follow the suggestions made by reviewers for changes to work accepted for publication within the timescale stipulated by the Journal. Following publication, authors will receive a copy of the journal and a PDF file with their work in its final format.

5. The first page should show the title of the article in the original language. The body of the text must be preceded by two abstracts (one in English



and the other in the language of the article) of no more than 250 words each. *Key words* must also be added in the languages used to write the abstracts.

6. Original work should be submitted in A4 format with 3 cm margins and full justification, in 12-point Times or Times New Roman font for text and bibliography; 10-point for abstracts and footnotes showing the content of figures, illustrations or tables. These will preferably be included in the main file. The text should follow the *Template* (download [here](#)) that the Journal makes available to the authors.

7. Poor quality images, figures and tables below 300 dpi (dots per inch) will not be accepted.

8. The text will consist of indented paragraphs with line spacing of 1.5 lines. Articles should not be longer than 7,500 words, including figures, notes, bibliography and abstracts. Pedagogical experiences should not exceed 5,000 words; and the reviews should not be longer than 1,000 words.

9. Notes must be included in the page footer, using Arabic numerals.

10. Section titles should be in small caps, numbered (1, 2, 3, etc.) and separated from preceding text by one line. Sub-sections will be in italics with numbering (1.1, 1.2, etc.) and separated from preceding text by one line.

11. Italics should be used to highlight expressions, citations and words in a different language.

12. Citations of up to 40 words in length should be included in the text and identified with double inverted commas. Longer citations should be shown in italics in a paragraph separated from the text by one line.

13. Any images used should always indicate their origin at the bottom with all the data necessary to identify them (author, work, year, URL, etc.) as appropriate.

14. References in the text and final bibliography should be cited in accordance with the APA guidelines (consult [here](#)).

15. The documents of *Declaration of Authorship and transfer of Rights* (consult [here](#)) must be accepted by all the authors. Articles without the acceptance document will not be published in the Journal.





Universidad  
Católica  
de Valencia  
San Vicente Mártir

PETICIÓN DE INTERCAMBIO /  
*EXCHANGE REQUEST*

Institución .....  
*Institution*

Dirección Postal .....  
*Address*

País .....  
*Country*

Teléfono .....  
*Telephone*

Correo electrónico.....  
*E-mail*

Estamos interesados en recibir su revista  
*We are interested in receiving your Journal*

- Revista Anuario de Derecho Canónico / Facultad de Derecho Canónico
- Revista Edetania
- Revista Fides et Ratio
- Revista Liburna
- Revista Nereis
- Revista Scio
- Revista Therapeia

Para mayor información visitar la página web <https://www.ucv.es>  
*For more information visit the website*

Números que desea recibir .....  
*Issues you want to receive*

Indique el nombre de la(s) revista(s) de su institución por la que quiere iniciar el intercambio  
*Indicate the name of your institution's journal(s) for which you want to start an exchange*

Dirección de Intercambio  
*Exchange Address*

**Servicio de Intercambio.  
Biblioteca de Santa Úrsula  
Calle Guillem de Castro, 94  
E-46001 Valencia (España)  
+ 34 96 363 74 12  
[intercambio.pub@ucv.es](mailto:intercambio.pub@ucv.es)**

