

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació

Any XXXII, III època · Tarragona, desembre, 2008

Departament de Pedagogia

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Director

Dr. Luis Fernando Valero Iglesias

Vocals

Dr. Gabriel Comes Nolla

Dra. Carmen Pérez Ramírez

Dr. Francesc Xavier Vivas Morte

Redacció

Sr. Sergio Pasamontes García

Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez

Comité editorial

Dr. Àngel-Pío González Soto

Dra. Joana Noguera Arrom

Dra. Carme Borbonès Brescó

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i
Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y
Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. M^a Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y
Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente
Rodríguez
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament de Teoria i
Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez
Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y
Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Sebastián Rodríguez
Espinar
Departament de Mètodes
d'Investigació i Diagnòstic en
Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i
Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos
Guerra
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de
l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

**Revista UT está
indexada en:**

Dialnet
Latindex
DICE
CBUC

Edita

Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
<http://pedagogia.fcep.urv.es>
A/e: sdpeda@urv.cat

Producció:

Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:

ISSN 1135-1438
D.L.: T 168/2003

Sumari

Títol / Autor	Pág.
<i>Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)</i> Enrique Guerrero Cárdenas	7
<i>TIC's y el Proceso Educativo</i> Enrique Guerrero Cárdenas	29
<i>La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género</i> M. Concepció Torres Sabaté	45
<i>Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08</i> Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch, Luis Fernando Valero Iglesias	55
<i>Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil</i> Carme Garcia Yeste, Lourdes Rué Rosell	75
<i>El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme. Una proposta d'investigació acció</i> Míriam Segura Meix	85
<i>El paradigma comunicativo crítico</i> Aitor Gómez González, Sandra Racionero-Plaza	117
<i>La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las "subprimes"</i> Luis Fernando Valero, Jordi Solé Blanch	131
<i>Colaboradores. Col·laboradors</i>	146

<i>Normas de publicación de los artículos</i>	147
<i>Normes de publicació dels articles</i>	149
<i>Butlletí d'inscripció</i>	151

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

Enrique Guerrero Cárdenas (UPEL-IPRGR, Venezuela)

Resumen

La universidad y la sociedad que le rodea deben permanecer en un constante contacto que permita incursionar en ambas direcciones a la hora de elaborar proyectos realizados por los alumnos en su afán de conquistar competencias investigativas y que de una u otra manera las favorecen mutuamente. De acuerdo con este enfoque, las casualidades existentes en estos aspectos de la educación logran sortear las limitaciones de las formas habituales de actuar y educar, franqueando los muros de la universidad para ir a los escenarios reales, fomentándose la participación y colaboración para el cambio social, propulsando la interacción disciplinar continua, el obtener una perspectiva positiva mezclando convenientemente la teoría y la práctica, lo que permite al investigador la capacidad de sensibilizarse.

Por las razones expuestas, se presenta el **Extracto** del Trabajo de Ascenso intitolado “**Manual de Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo (FEPE)**” como una Modelo para los que cursan esta asignatura, y, en la cual se debe establecer un vínculo entre el IPRGR-UPEL y el Plantel incluyendo la Comunidad Educativa, abierta a su entorno y con la cual interactúa en profundidad, permitiendo la ejecución de Proyectos diseñados por los estudiantes del IPRGR-UPEL.

Palabras claves: Manual, guía, investigación acción, FEPE.

Summary

The university and the society that it surrounds her should remain in a constant contact that allows to intrude in both addresses when elaborating projects carried out by the students in their desire of conquering investigative

competitions and that in an or another way they favor them mutually. In accordance with this focus, the existent chances in these aspects of the education are able to draw the limitations in the habitual ways of to act and to educate, franking the walls of the university to go to the real scenarios, being fomented the participation and collaboration for the social change, propelling the interaction to discipline continuous, obtaining a positive perspective mixing the theory and the practice meetly, what allows the investigator the capacity to be sensitized. For the exposed reasons, the **Extract** of the Work of Ascent entitled **"Manual of Phase of Execution of an Educational Project (FEPE)"** is presented like a Model for those that study this subject, and, in which a bond should settle down between the IPRGR-UPEL and the Plant including the Educational Community, open to its environment and with the one which interact in depth, allowing the execution of Projects designed by the students of the IPRGR-UPEL.

Key words: Manual, guides, investigation action, FEPE.

Introducción

El presente trabajo aspira orientar el desarrollo y ejecución de la Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo (FEPE) que, junto con los alumnos cursantes de la Asignatura se haya decidido llevar a la práctica para mejorar la calidad educativa. Compartimos plenamente la idea de que la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo es un instrumento para planear colectivamente el cambio del Centro permitiendo la iniciativa y creatividad de los interesados en ese cambio positivo. También creemos que el conocimiento es una construcción colectiva, no es propiedad de nadie; por tal razón, otro de los propósitos es que esta Fase constituya el medio adecuado y eficaz que nos motive para actualizarnos y facilitarnos nuestras expectativas de crecimiento académico.

Esto justifica el porqué brindamos solamente sugerencias y propuestas que estaremos en libertad de adoptar o modificar de acuerdo a las necesidades surgidas de la realidad específica del Plantel escogido y los aportes de los demás protagonistas implicados en el mismo. Estamos seguros, y, es lo deseable, que se podrán encontrar otras opciones metodológicas que excedan las expuestas y que nos las comuniquen para también enriquecernos con sus ideas. Al igual que a directivos y profesores del IPRGR-UPEL, quienes trabajamos en la Universidad nos preocupa que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance los mejores niveles de calidad en la formación de los futuros formadores.

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

Conformes con nuestro convencimiento que el conocimiento se construye colectivamente, y la interacción con otros beneficia la formación democrática de los alumnos, comunidad y también la nuestra: que somos profesionales de la educación formados y preparados con una potencialidad para resolver los problemas educativos y que nuestro principal deseo es perfeccionarnos día tras día; pues la elaboración del Manual de FEPE o Guía está situada dentro de un enfoque constructivista.

Para nadie es un secreto la grave crisis por la que atraviesa la educación; pero es recomendable, seleccionar solamente Proyectos Educativos que tengan mayor facilidad para desarrollarlos. Luego, en la futura práctica docente, es decir, en el que-hacer cotidiano docente, podrán apreciar cómo al tratar de resolver problemas, por sencillos que parezcan, podrán solucionar otros un tanto más complejos.

De ahí que, la universidad y la sociedad circundante deben permanecer en un constante contacto que les permita incursionar en una y otra dirección dirección a la hora de elaborar proyectos realizados por los alumnos en su afán de conquistar competencias investigativas y que de una u otra manera las favorecen mutuamente. De acuerdo con esto, las casualidades existentes en estos aspectos de la educación logran sortear las limitaciones de las formas habituales de actuar y educar, franqueando los muros de la universidad para ir a los escenarios reales, fomentándose la participación y colaboración para el cambio social, propulsando la interacción disciplinar continua, el obtener una perspectiva positiva mezclando convenientemente la teoría y la práctica, lo que permite al investigador la capacidad de sensibilizarse, hacer un diagnóstico acertado que apoye a la solución de un problema social relevante, sobre la base de aquellos conocimientos teóricos o prácticos que admitan el análisis y el diseño de una intervención eficaz sobre el problema.

Por las razones expuestas, hemos presentado un Manual de Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo (FEPE) como una Guía para los alumnos que cursen esta asignatura, y, en la cual se debe establecer un vínculo entre el IPRGR-UPEL y el Plantel incluyendo la Comunidad Educativa, a partir de la inmersión de los mismos en la búsqueda de los problemas susceptibles a ser solucionados en el ámbito educativo y social, problemas que partiendo de la voluntad y participación de los padres y representantes y bajo la conducción de la organización escolar visualizada como sistema social, abierta a su entorno y con el cual interactúa en profundidad, permita la ejecución de Proyectos diseñados por los estudiantes del IPRGR-UPEL.

Este Manual, por así mencionarlo, viene a ser el producto de una práctica social basada en el método de la Investigación-Acción, la cual permite obtener la participación de las comunidades Educativas de los Planteles en los cuales los alumnos realicen su Proyecto Educativo, buscando a su vez,

lograr que el escaso nivel de composición existente entre la comunidad y la escuela se refuerce.

La relación de la escuela y la comunidad, en la investigación diagnóstica tanto fortalezas como debilidades, pero fortalezas que pueden permitir el avance de un plan, convirtiéndose además en un proyecto factible, que trascienda el mero acto educativo.

Presentación

En un sentido general, una definición clásica de investigación, menciona que es "hacer diligencias para descubrir algo" o "Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia " (Real Academia Española, 2001). Otra, la menciona como el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para obtener nuevos conocimientos, explicaciones y comprensión científica de los problemas y fenómenos planteados y, por consiguiente, que nos puedan llevar a la solución de los mismos". Como tal, la investigación puede cumplir como propósitos esenciales: generar conocimiento y teorías (investigación básica) o resolver problemas prácticos (investigación aplicada). Así, la investigación se significa como una herramienta que nos permite conocer lo que nos rodea y su carácter es universal (Hernández, *et al.*, 2003).

Sin embargo, debemos admitir, que en nuestro quehacer docente cotidiano no se da con frecuencia la aplicación de los principios de la investigación. De hecho, la investigación debe ocupar un lugar como principio didáctico substanciador, al entenderse como el proceso de detección, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que los alumnos y el profesor se plantean, porque los sienten como tales. Así, en la medida en que se ocupe de problemas relacionados con los intereses e inquietudes de los alumnos, se verá favorecido e incluso, se hará necesario, un enfoque ambiental de la enseñanza, orientado a la globalización y la interdisciplinariedad. Además, emplear la investigación como un proceso de construcción social de conocimiento, favorece el manejo de información procedente de distintas fuentes y la utilización de circuitos adecuados para inducir la comunicación de datos, resultados, divergencias, etcétera, y así potenciar el flujo de información.

No olvidemos que en el salón de clase, cada uno de nosotros debe plantear las propias interrogantes a investigar y buscar sus propias respuestas. El procedimiento de investigación sólo puede aprenderse y compartirse de una experiencia a otra, experiencia que se inicia con la asignatura Introducción a la Investigación y que le permite al estudiante dar los primeros pasos en Metodología de la Investigación. Debemos estar conscientes, sin embargo, que la enseñanza aprendizaje utilizando como herramienta la investigación

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

pretende ser mucho más que un eficiente método de instrucción escolar. Para otros, la investigación constituye la forma más auténtica y natural de la experiencia de cualquier sujeto humano, la vía más natural y espontánea seguida por el desarrollo humano en general y la base de todo aprendizaje efectivo, incluido el escolar.

Por otra parte, para Bunge (2004:145), la investigación, *“...científica o no, consiste en hallar, formular problemas y luchar con ellos”... ...“la investigación consiste constantemente en tratar problemas”*... es decir es proceso enfocado en localizar problemas, formularlos y resolverlos. Este proceso no sólo podrá dirigirse a la investigación científica, sino también a la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos cuando se realice con la metodología y los objetivos propios de la ciencia. Así, los problemas serán considerados científicos cuando se planteen con un trasfondo científico y se estudien con métodos científicos, con el objetivo primario de incrementar los conocimientos.

No obstante, el deleite de la investigación es precisamente lograr el planteamiento de un problema y conseguir resolverlo. Si no nos equivocamos en el enunciado podemos alcanzar la meta; si esto sucede seremos víctimas de una frustración. Sin embargo, la Asignatura no debe reducirse a la adaptación del método científico, la Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo, puede aceptarse sin lugar a dudas como una base suficientemente sólida para sustentar un enfoque cuantitativo o cualitativo, al funcionar como una alternativa metodológica global que puede caracterizar y organizar coherentemente el quehacer docente cotidiano.

¿Qué es un proyecto de investigación educativa?

Un Proyecto, en sentido genérico significa la planeación y organización de todas las tareas y actividades necesarias para alcanzar algo. Diseñar un proyecto de investigación educativa significa planear un proceso para alcanzar una meta educativa, objetivos de aprendizaje. Esto implica desde la selección del problema surgido en un contexto educativo particular, su tratamiento hasta la presentación del informe. En otros términos, corresponde la realización de varias etapas interrelacionadas de concepción, planeamiento, formulación de acciones, implementación y evaluación.

Recordemos que un proyecto de investigación constituye una estructura sistémica en la que los investigadores plasman sus decisiones respecto a qué investigar, cómo hacerlo y con cuáles técnicas de recolección y análisis de información lo harán, y, que la elaboración de un proyecto implica un proceso de reflexión, análisis y motivación del equipo de investigación en aras de esclarecer las implicancias que tendrá el tratamiento en profundidad de un tema de su interés.

Además, elaborar un proyecto de investigación supone también anticipar un conjunto de decisiones teórico-metodológicas que permitirán resolver el problema de investigación planteado, requiere asimismo, el logro de un equilibrio entre el deseo ambicioso de ir más allá de lo conocido y la realidad que percibimos para asegurar que por lo menos podemos avanzar hacia la cima aunque sea sólo unos escalones.

En este sentido, el propósito principal de un proyecto de investigación educativa es dar solución, en forma organizada y planificada, a un problema previamente identificado en su realidad, aprovechando para ello los recursos disponibles y respetando ciertas restricciones impuestas por la tarea a desarrollar y por el contexto.

Como parte de las características de un proyecto de investigación, podemos mencionar las siguientes: Surge de una necesidad identificada en el contexto educativo, de los intereses personales o del grupo y/o de los objetivos de aprendizaje enmarcados por el docente; involucra una reflexión en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, los medios para satisfacerlas; mientras se formula y ejecuta, se explicita el problema a resolver, los objetivos del proyecto, las necesidades y los recursos disponibles, se distribuyen responsabilidades y se definen los plazos para cada actividad; el proyecto, requiere del compromiso de cada uno de los miembros involucrados y de la organización conjunta de las actividades a realizar; debe ser evaluado en forma permanente, confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización. También debe ser analizado el resultado final de él, en términos del impacto que éste significó para su comunidad educativa.

La Asignatura Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo (FEPE), del IPRGR-UPEL contiene los principios, los valores, las políticas, los grandes propósitos y objetivos que se derivan de la MISIÓN y VISIÓN del Alma Mater, en cumplimiento con los objetivos de la formación de formadores.

La Misión y la Visión expresan los contenidos más generales, para orientar en forma global y coherente al. En este sentido, la investigación se convierte en el marco de referencia para todas las actividades y procesos del quehacer universitario, particularmente en lo concerniente a la Ejecución de un Proyecto Educativo, en sus distintas instancias académico-administrativas.

Los principios, valores, políticas, propósitos, objetivos y metas adquieren sentido sólo en la medida en que se les considere integralmente, como elementos de un solo proceso que estimulen y generen tensión positiva, creativa, entre lo que se tiene y lo que se desea, lo cual favorece el aprendizaje continuo de la Institución

La Asignatura, concebida como Proyecto, conlleva darle un sentido trascendental a este concepto, superando su significado meramente técnico, para ubicarlo como horizonte hacia el cual dirigirse en busca de la

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

calidad y la excelencia. Desde esta dimensión, FEPE es la expresión, organización, y acción del pensamiento proyectivo, que hace viable la realización de la Misión en su devenir cotidiano institucional. Entender esta Asignatura como Proyecto comprende asumir el pensamiento proactivo, y en tal sentido, somos proactivos cuando superamos la actitud de desaliento, tomamos la iniciativa y nos anticipamos al futuro, respondemos por nuestros propios actos y decisiones, hacemos que las cosas sucedan, tenemos la capacidad para crear nuestra propia cultura y clima institucional y elegir las alternativas más apropiadas, actuamos hacia una construcción positiva de futuro sin esperar que los demás lo hagan por nosotros.

Desde luego, el menor o mayor grado de proactividad que demos guarda estrecha relación con la capacidad para aprender; por tal motivo, nos definimos dentro de una Asignatura que aprende. El concepto de aprendizaje aquí expuesto rebasa el de "aprendizaje" entendido como "absorción de información"; se concibe, entonces, como re-creación, potencial para llevar a cabo algo que antes nos parecía difícil y a veces imposible, percibir nuevamente el quehacer docente y nuestra relación con él, ampliar nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso cambiante de la educación.

Desde esta perspectiva, nos corresponde estimular y consolidar genuinos procesos de aprendizaje individual y grupal, aprovechando el entusiasmo y las potencialidades de aprender de nuestros alumnos. Ateniéndonos a los anteriores criterios, en el IPRG-UPEL asumimos la Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo como una innovación, fundada en dos ideas claves:

- Pensamos y actuamos en forma proactiva y proyectiva
- Somos capaces de superar nuestras debilidades, afianzar nuestras fortalezas y aprender constantemente.

Lo anterior nos permite profundizar en la formación integral de los futuros formadores, dentro de las modalidades y calidades de la Educación, formándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere la Comunidad, prestándole un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrollan en la Universidad.

De igual forma, nos permite interactuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas, y con las Instituciones Educativas escogidas para realizar y aplicar el Proyecto educativo y de esta forma contribuir al desarrollo de los niveles educativos para facilitar el logro de sus correspondientes fines, no podemos dejar a un lado un aspecto tan importante y crucial en nuestro tiempo: el medio ambiente, por este motivo pretendemos a través de Proyectos destinados al medio ambiente promover

la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

Misión

Formamos parte del Departamento de Pedagogía, Castellano y Práctica Profesional del IPRGR-UPEL y desde allí pretendemos contribuir optimizando el quehacer educativo en la formación de futuros profesionales con potencial y actitud investigativas en distintos campos de acción y posibilitamos una comunidad universitaria con pleno desarrollo de sus potencialidades.

Nos apropiamos, producimos y divulgamos saberes para aportarlos al desarrollo humano y sostenible del Estado Táchira, a través de la investigación, la docencia y la proyección social, con enfoques integrales, en diálogo permanente con la cultura universal, nacional, regional y entre nosotros mismos, asumiendo las actividades pertinentes en forma racional y técnica, al servicio de los fines universitarios.

Los principios que exponemos y valores institucionales fundamentales, en la búsqueda permanente de la excelencia en la calidad de la educación son: la innovación, la eficiencia, la eficacia, la equidad, la pertinencia, el liderazgo, la participación y el sentido de pertenencia, todos ellos insertos en los objetivos fundamentales de Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Visión

La Cátedra, en la reafirmación de los valores y principios fundamentales que guían, motivan y movilizan la vida institucional en el IPRGR-UPEL pretende ser una institución líder en el país y en el mundo, dado nuestro compromiso con las transformaciones sociales de la Región Caribe colombiana y nuestra Nación, en la búsqueda de un mundo más equitativo, democrático y participativo, por medio de una educación de excelencia.

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

Principios institucionales y valores

En el cumplimiento de su Misión y en concordancia con los principios orientadores de sus objetivos, la Cátedra asume como suyos los siguientes principios y valores:

Principios:

Autonomía y autorregulación universitaria, libertad de enseñanza, investigación y cátedra, universalidad de los saberes dentro de la diversidad cultural que actualmente existe no sólo en el país sino en el medio académico universal, democracia entendiéndose ésta, como la de su origen griego, participación, igualdad, responsabilidad social, asociación, excelencia y la voluntad expresa de concluir un Proyecto Educativo que se ajuste no sólo a las exigencias de la Cátedra, sino, a los requerimientos de la misma Universidad.

Valores:

Autonomía personal, libertad de pensamiento y de expresión, de conciencia y de organización, reconocimiento de las diferencias, tolerancia, respeto al otro y al libre desarrollo de la personalidad.

Propósitos

El Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional forma docentes investigadores comprometidos con el desarrollo social, la calidad de la educación, la transformación cultural y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. La formación del docente (concebido en su totalidad de ser humano) involucra, además de la preparación académica, una formación humana que le permita tener interrelaciones saludables y propiciar un ambiente de verdadero diálogo, intercambio, aceptación y ayuda mutua.

En tanto no sea considerado y atendido el factor humano, los esfuerzos que se realizan en otros renglones serán insuficientes para lograr *una educación de calidad, la anhelada educación integral y una mejor convivencia social*.

Entre los propósitos que nos fijamos podemos mencionar los siguientes, los cuales expresan las grandes intenciones para el cumplimiento de la Misión del Manual de la Asignatura Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo (FEPE):

- Formar docentes expertos en Educación en las diferentes Menciones; capaces de planificar y organizar acciones formativas, desarrollar materiales educativos didáctica y metodológicamente estructurados; utilizar creativamente la investigación y las nuevas

Enrique Guerrero Cárdenas y Pedro Rincón Gutiérrez

tecnologías para enseñar, gestionar y evaluar problemas institucionales.

- Contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Perfeccionar la práctica de la investigación a partir del asesoramiento metodológico a los usuarios que requieran ayuda para confeccionar sus proyectos de investigación y ejecución.
- Expandir la ejecución de actividades dirigidas a la formación de los alumnos de Educación con carácter permanente, en las técnicas de la investigación de proyectos educativos, según sea la escogencia del estudiante: Ejecución de un Proyecto en alguna línea de investigación; el Desarrollo de un Proyecto Comunitario o una Práctica no Convencional.
- Fomentar la realización de actividades de investigación educativa mediante la formación y el aprendizaje de los especialistas en materia de redacción científica y el asesoramiento metodológico a todos los interesados en ejecutar posteriores Proyectos.
- Estimular y favorecer la reflexión permanente, proactiva y proyectiva, en forma organizada, en busca de consensos sobre la Investigación-Acción, su Misión y su Visión, sus principios, valores y objetivos, en busca de la excelencia en la calidad de la educación como parte integral de la calidad de vida.
- Formar personas con una profunda autoestima, autovaloración y autoconocimiento, capaces de comunicar sana y equilibradamente sus afectos positivos y negativos y de recibirlos de la misma manera, con un alto nivel de tolerancia y respeto de la diferencia.

Conviene destacar, que al fortalecer a los estudiantes cursantes de FEPE, la retroalimentación de las respectivas competencias, enriquecedoras del quehacer educativo, interviniendo en la solución de problemas presentes en las Comunidades y el Plantel donde han seleccionado el Problema a investigar, es uno de los objetivos del presente Manual. El Manual de FEPE, involucra a la Comunidad Universitaria en la medida en que los profesores, demás estudiantes, directivos, empleados, trabajadores, egresados, padres de familia y gremios, participan en procesos de reflexión y valoración crítica del actuar de la misma en relación con las exigencias del contexto y hacen aportes efectivos y con sentido de pertenencia en la solución de los problemas identificados en el la Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo.

Para el fortalecimiento de la Comunidad Universitaria, asumimos la formación y preparación del futuro formador, entendidas como educación a lo largo de la vida, condición de un desarrollo armonioso y continuo de la

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

persona, medio y recurso para alcanzar un mejor equilibrio entre la formación, el estudio y el trabajo.

Dentro de la Comunidad Universitaria existe también una Comunidad de especialistas en un saber social elaborado o disciplinar que comparte una misma o diferentes concepciones del mundo y sobre un sistema de fenómenos, como un campo de investigación; a ella la consolida la identidad paradigmática o un proyecto de investigación. Se define así, porque leen y escriben en un mismo lenguaje especializado sobre la base de unos códigos con significaciones comunes, participando del mismo saber, porque lo validan en sus investigaciones específicas, ya sea para enriquecerlo o confirmarlo. Del mismo modo, reconocen otros problemas epistémicos entre ellos: El tipo de interés del conocimiento, el objeto de dichos saberes y sus relaciones con el sujeto, la concepción de investigación, el diseño de la misma, el proceso durante su producción al igual que la conformación de Líneas, Programas y Proyectos de Investigación.

Formación integral

En el Manual asumimos un proyecto educativo desde una perspectiva holística, como un todo, integral, manifiesto en las siguientes bases primordiales de la educación:

- Aprender a ser, para que prospere en mejor forma la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, sin subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicarse, entre otras.
- Aprender a con-vivir, desarrollando la comprensión del otro y las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz.
- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia, pero con profundidad en los conocimientos en torno a problemas e interrogantes concretos; esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, adquiriendo no sólo una calificación profesional sino, más bien, competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a tolerar, tolerando la presencia del otro y de esta manera desarrollar actividades en grupo, sin que ello afecte la calidad de los resultados del proyecto.

Estos fundamentos de la educación deben estar mediados por la suficiencia y actitud investigativas, tendientes al desarrollo del espíritu investigativo, es decir, de duda, búsqueda y reflexión permanente y sistemática alrededor de la pregunta sobre el conocimiento y la realidad.

La suficiencia y actitud investigativas contribuyen a desarrollar en los alumnos las competencias para aplicar los conocimientos a la solución de problemas educativos significativos y cotidianos, relacionados con sus experiencias auténticas y naturales de la Carrera.

Investigación

Investigar (del latín *Investigarē*, ir detrás de, buscar, re-buscar, hacer diligencias para descubrir algo), *Investigar* sigue siendo hoy la consigna de la ciencia y por ello la investigación es el futuro de la Universidad, hasta el punto de plantearse el dilema: Investigación universitaria o decadencia. La ciencia y la tecnología son parte esencial de un porvenir mejor y cada vez adquieren un mayor significado en la dinámica del quehacer universitario. Si la investigación deja de interrelacionarse intensivamente con el resto de los procesos académicos, particularmente con la docencia y la formación, éstos serán cada vez de menor calidad, y la participación activa de la Universidad en el desarrollo del país se debilitará paulatinamente.

La investigación, en sus dos grandes dimensiones, formativa y en sentido estricto, debe integrarse con la docencia y el aprendizaje. La primera con el fin de estimular y desarrollar el espíritu científico, la vocación y el interés por el conocimiento y la investigación, su rigor, validez y confiabilidad. La segunda incorporando sus resultados a los conocimientos que deben adquirirse.

La enseñanza debe orientarse por los principios de la formación integral establecidos en el Manual de FEPE, además de aplicar y desarrollar pedagogías que estimulen y favorezcan en alumnos y profesores procesos y actividades esenciales, tales como:

- El desarrollo de la capacidad y la actitud de aprender, investigar, construir e innovar, en correspondencia con los continuos cambios.
- El aprendizaje del trabajo en equipo, la autonomía intelectual y la responsabilidad individual y colectiva.
- La autoestima y espontaneidad, la libre discusión, las formas racionales de argumentación, las competencias lingüísticas, la articulación teoría-práctica, la búsqueda y uso de información con profundidad, la familiaridad con los idiomas en los que circula la bibliografía e información requerida

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

- La desmitificación de la ciencia, del texto, de la investigación y del profesor como fuentes únicas de saber.

El quehacer docente se centra en la investigación formativa, investigación-acción en el aula y otros escenarios, en la labor de enseñanza-aprendizaje y en la proyección social. La investigación es la columna vertebral de la actividad académica y el referente de la labor docente para el desarrollo de la capacidad y generación de la actitud investigativa de los estudiantes.

Los estudiantes, por su parte, como miembros fundamentales de la comunidad académica, deben desarrollar una gran voluntad de saber, de buscar el conocimiento necesario para su propia realización individual y contribuir al progreso del entorno en el que se mueven.

Es imperativo que los estudiantes reflexionen sobre su deber ser, el alcance de su misión en la vida universitaria y como futuros formadores al servicio de la sociedad.

Objetivos

La Misión del Manual se concreta en los siguientes objetivos:

- Elaborar Proyectos de Investigación de Problemas Educativos, actualizados y pertinentes, que obedezcan a necesidades prioritarias, pero también de largo plazo y que sean factibles.
- Incrementar el contacto alumno-profesor en cuanto a orientación y reflexión académica, lo cual implica un cambio en la estructuración de su horario; en esta forma el alumno podrá disponer de mayor tiempo para el autoaprendizaje, mientras que el profesor lo empleará en sistematizar, profundizar y confrontar saberes, de tal manera que enriqueciéndose el docente también pueda lograrlo el alumno.
- Identificar y consolidar líneas de conocimiento e investigación estratégicas sobre las necesidades de los Planteles asignados para la Ejecución del Proyecto, a los cuales se vinculen los estudiantes y profesores de los diferentes Programas Académicos. Difundir los resultados de estas investigaciones.

Manual fase de ejecución de proyecto educativo (FEPE)

En lo que se refiere a nuestro caso, la Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo o FEPE, debe utilizar las Tecnologías de Información y

Enrique Guerrero Cárdenas y Pedro Rincón Gutiérrez

Comunicación (TIC's) para mejorar la calidad de la educación, de manera que se posibilite a las diferentes instituciones de Escuela Básica alcanzar su misión educativa.

Esto implica realizar proyectos que contemplen propuestas que permitan solucionar el o los problemas previamente identificados en su realidad educativa usando las TIC's disponibles. Tecnología viene a ser, sin temor a equivocarnos, un sistema de estrategias habilidades, técnicas planificadas para ser implementadas con artefactos o instrumentos para lograr objetivos de aprendizaje significativo de la mejor forma, permitiendo al alumno descubrir por sí mismo y con la ayuda y uso de estos aparatos nuevos saberes y conocimientos que le permitan desarrollarse y crecer académica e intelectualmente.

Hoy hablamos de globalización motivado a la velocidad con que las nuevas perspectivas y opciones envuelven el planeta, las cuales son conocidas como el mundo de la red y las telecomunicaciones que, tienen un tiempo relativamente corto pero que están cambiando sorprendentemente la economía, la política, los esquemas y culturas sociales y en definitiva, nuestros estilos de vida, en fin todas las actividades conocidas del hombre. Según Cabero (1996) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son:

las que giran en torno a 3 medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, pero no solo giran de forma aislada sino de una manera más significativa, es decir, interactiva e Interconexionadamente lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

De acuerdo con la cita anterior, nos damos cuenta de ello a diario, cuando vemos a personas que se comunican con otras situadas en continentes diferentes en cuestión de segundos, realizan transacciones comerciales sin entrar en los bancos, efectúan el trabajo desde su propio domicilio, compran, venden, cancelan opinan, interactúan, se entrevistan, etc. Sin embargo, en los países en desarrollo se debe planificar cómo van a ser integradas estas Tecnologías a la formación y la enseñanza dentro del currículum, qué estrategias, técnicas y métodos de utilización didáctica se van a usar y en qué soporte socio organizativo se va a propagar y qué interacciones se van a provocar entre ellas. Cabero op.cit. (1996) acota que:

...en oposición a las tecnologías audiovisuales e informáticas que anteriormente se han acercado al mundo de la formación y el aprendizaje como lo han sido el cine, la radio, la

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

enseñanza programada, la televisión y el vídeo... ...apoyados en las nuevas tecnologías de la información y comunicación se muestran como verdaderas opositoras a la misma, al fomentar la interacción y el aprendizaje en un lugar que está empezando a denominarse "Ciberespacio".

Con base en lo anterior, se puede percibir que el cambio fundamentado de las TIC's cuando se destinan al campo de la formación y el aprendizaje se halla en la probabilidad que proporcionan para hacer trizas las variables clásicas en las que se sustenta el modelo de enseñanza tradicional, en otras palabras, la coincidencia de las dimensiones del tiempo y del espacio entre el que aprende y el que enseña.

La ventaja que poseen las TIC's aplicadas al proceso de enseñanza y educación es la facilidad de adaptarse a los requerimientos del docente y al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje estimulando las diferencias individuales de los alumnos, pues como se sabe permite el acceso a un mundo fascinante del conocimiento. Lo cual le permite seleccionar lo que realmente desea aprender abriéndole nuevas posibilidades de un verdadero aprendizaje significativo.

Por otro lado, la incorporación de las TIC's en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los procesos de formación logra modificar el papel que ha venido ejerciendo el docente debido a que, tal vez éste se sienta desplazado de la atención del alumno, desplazamiento producido por el creciente interés que el estudiante muestra por las Tecnologías, sobre todo por la Computación y el Internet, el resultado de esto será posiblemente un distanciamiento más pronunciado entre los modelos de enseñanza basados en programas y contenidos no cónsonos con la dinámica de las TIC's y el uso y manejo constante de ellas por los alumnos.

Además podemos agregar que la ventaja del uso y manejo de ellas es altamente beneficioso para los aprendizajes significativos, la experimentación, comparación y la propia vivencia del discente. Afortunadamente, el uso, manejo y utilización de TIC's en nuestra Universidad está a la par que cualquier centro de computación, aunado a esto, tenemos una carrera en Informática, lo que viene a redundar en beneficio de la formación de los futuros formadores del IPRGR-UPEL.

En otras palabras, podemos pedirle al futuro docente que se adapte a un nuevo modelo de enseñanza, que modifique su rol docente, que adquiera nuevas competencias didácticas, pero lo que no podemos ni debemos exigirle es que se haga un profesional de los medios, esas son funciones a desempeñar claramente por otros profesionales. Referente a este problema, Cabero, op. Cit. (1996:7) plantea lo siguiente:

...Esto nos introduce en un nuevo problema, y es que como siempre los alumnos llegarán a conocer las posibilidades de esas tecnologías fuera del contexto escolar. Existiendo de nuevo una rivalidad entre los conocimientos adquiridos fuera de la escuela, con medios más llamativos, y los adquiridos en las clases, con instrumentos tradicionales y que posiblemente sean más atractivos, y más aburridos.

Problema éste que es muy frecuente en nuestro medio, ya sea por falta de tiempo o por falta de planificación o porque no se puede brindar una atención personalizada, que sería lo ideal. Ahora bien, se entiende por Nuevas Tecnologías de la Educación el grupo sofisticado de nuevas herramientas que permiten realizar la labor docente de una forma más efectiva, claro tenemos que contar con el factor humano: tipología y característica del alumno, origen, nutrición, etc., siendo su propiedad más significativa la influencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumno. Estas Nuevas Tecnologías utilizadas de la manera más adecuada logran en el alumno mucho mas aprendizajes significativos que el no emplearlas.

Las Nuevas Tecnologías que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la Educación son nuevas formas y paradigmas de enseñar conocimientos y contenidos de las diferentes asignaturas. Su utilidad radica en que bien utilizadas los estudiantes aprenden mucho más, de una manera amena, divertida y fácil, pues logran tener acceso a la gran cantidad de información que a cada minuto se está generando en el mundo a través del Internet, por ejemplo.

Pero no hay que olvidar, que las generaciones anteriores no disfrutaron de estas Nuevas Tecnologías debido a que el avance científico y tecnológico y los nuevos descubrimientos no eran tan avanzados y dinámicos como hoy, y sin embargo y a pesar de la inexistencia entonces de tecnologías como las actuales se formaron profesionales de distintas disciplinas en todos los países del orbe, incluyendo hasta los más subdesarrollados. La herramienta más conocida hasta ahora y la más común no solo en los Planteles educativos y Universidades, sino en la industria, la banca, el gobierno y todo tipo de oficinas, es el Computador, y es a través de éste que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere unas características nunca vistas hasta ahora. Estas tecnologías tienen cualidades comunes que hacen que el Computador sea la herramienta más versátil dentro de la gama existente en ellas.

Como se sabe, éste posee las mismas particularidades que el resto de las tecnologías pero con unas propiedades exclusivamente de él que permiten entre otras cosas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el acceso inmediato a cualquier información relacionada con los temas y contenidos que se traten en una clase siempre y cuando se esté conectado a la red,

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

pero independientemente de estas propiedades su aporte e importancia para la enseñanza del inglés se fundamenta entre otros aspectos, los siguientes: jerarquiza las actividades de aprendizaje, considera la manera y velocidad con que aprende el alumno pues el ritmo de aprendizaje no es igual en todos los alumnos, estimula la participación en las actividades propias del alumno, estimula las respuestas aún cuando estas no sean las más correctas, facilita la retroalimentación, y otros. Basado a lo anterior, González y Gisbert (1996) definen:

... las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información.

El paradigma de las nuevas tecnologías son las redes informáticas y la Internet, podemos decir, que es la más importante porque, es una red de redes que interconecta millones de personas, instituciones, empresas, centros educativos, de investigación, etc de todo el mundo ya que, la digitalización de la información está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento y con ello cambiarán nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación y por ende, nuestras formas de pensar.

En la sociedad de la información, el espacio y el tiempo ya no son condicionantes de la interacción social, del mismo modo que las fronteras y los límites nacionales no representan barreras para la circulación del capital, de la información, de los mercados incluso del trabajo o la relaciones interpersonales y un ejemplo de estas nuevas formas de interacción son las comunidades virtuales, que son grupos de personas que comparten un interés y que utilizan las redes informáticas como canal de comunicación más barato y cómodo entre individuos espacialmente dispersos y temporalmente no sincronizados.

La determinación de la naturaleza del Manual de FEPE o Guía planteada, permite establecer claramente la estrategia a seguir, en tal sentido el diseño, los datos a recabar, la forma de obtenerlos, el manejo de la población, etc., están estrechamente relacionados con el tipo de problema a investigar, y con esta descripción formular un modelo con un enfoque distinto para la formación del formador, evaluándolos a través de observaciones que nos proporcione la aplicación de cuestionarios, observaciones participativas y entrevistas, logrando una descripción de algunas dimensiones de las aptitudes y habilidades del estudiante. Como

parte de las características de un proyecto, como mencionamos anteriormente, podemos mencionar de nuevo las siguientes:

- Surge de una necesidad identificada en el contexto educativo.
- Implica una reflexión en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, los medios para satisfacerlas.
- Mientras se formula, se explicita el problema a resolver, los objetivos del proyecto, las necesidades y los recursos disponibles, se distribuyen responsabilidades y se definen los plazos para cada actividad.
- El proyecto debe ser evaluado en forma permanente, confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización. También debe ser analizado el resultado final de él, en términos del impacto que este significó para su comunidad educativa.

Etapas de un proyecto

Tomando en cuenta las características antes mencionadas sobre proyectos educativos, es que le proponemos a continuación las etapas que se deben seguir para desarrollar un proyecto:

1. Análisis de la situación educativa.
2. Selección y definición del problema.
3. Definición de los objetivos del proyecto.
4. Justificación del proyecto.
5. Análisis de la solución.
6. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo, Diagrama de Gantt).
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos.
8. Evaluación.
9. Informe final.

Para concluir, el esquema de la solución al problema consiste en estructurar una propuesta de trabajo o una sucesión de tareas que permita el desarrollo y logro de la meta propuesta. La planificación del trabajo debe contemplar un listado de todas las actividades que se realizarán, los plazos de cada una de ellas y el responsable de que ellas se realicen. En la bibliografía respectiva, esta metodología es conocida como Diagrama de Gantt. Se construye un cronograma de trabajo, un cuadro de doble entrada. En el eje

**Manual para la Identificación, puesta en marcha y
seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)**

de las ordenadas se anotan las actividades y en el de las abscisas los tiempos estimados para cada una de ellas, incluimos el siguiente ejemplo:

Cronograma de Actividades por año (tipo Gantt) por etapas.

**Cronograma N° 1
Año 2005**

No	Actividad / trimestre / mes/semanas	Octubre				Noviembre				Diciembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Entrevista Docentes												
2	Entrevista Director-a												
3	Diseño Proyecto												
4	Presentación Proyecto												
5	Observaciones y corrección												
6	Revisión bibliográfica												
7	Clasificación bibliografía												

Una vez que se ha tomado la decisión sobre el problema que se investigará y se ha especificado su importancia y la necesidad de plantear una solución, se han señalado los objetivos que la propuesta tendrá y se han reconocido todas las actividades que hay que efectuar para concluir el proyecto, cuando se llevarán a cabo y quien o quiénes son los responsables, es esencial examinar los distintos recursos, que se necesitarán para su ejecución.

Representación gráfica de un proyecto educativo

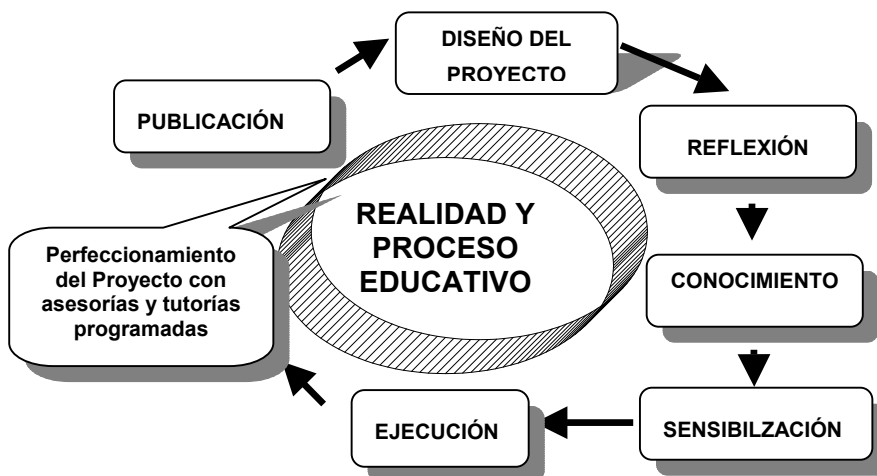


Tabla nº 1

Elementos de un proyecto de investigación

Proyecto de Investigación	Proyecto Comunitario / Institucional Práctica no convencional
Portada Índice Resumen I. El Problema - Planteamiento - Objetivos - Importancia o Justificación II. Marco Teórico - Antecedentes - Bases Teóricas - Bases Legales - Definición de Términos Básicos - Sistema de variables III. Marco Metodológico - Naturaleza de la Investigación. - Diseño de Estudio. - Población y muestra. (ámbito e Informantes) - Técnicas e Instrumentos de recolección de información. - Procedimiento para el análisis e interpretación de Datos. IV. Resultados - Resultados obtenidos.	Portada Índice Resumen I. El Problema - Planteamiento - Objetivos - Importancia o Justificación II. Marco Referencial - Descripción del contexto o ámbito de aplicación - Antecedentes de intervención. - Modelo, enfoque o teoría que fundamenta la intervención, cambio o innovación. III. Marco Metodológico - Diagnóstico - Planes de acción - Mecanismo(s) de implementación - Mecanismo(s) de control y seguimiento. IV. Resultados - Descripción de actividades cumplidas. - Evaluación de resultados.

Manual para la Identificación, puesta en marcha y seguimiento de la Fase de Ejecución de Proyecto Educativo (FEPE)

V.Conclusiones y Recomendaciones - Conclusiones - Recomendaciones Referencias bibliográficas Anexos Curriculum Vital	- Reflexión y análisis de la experiencia. Conclusiones y Recomendaciones - Conclusiones - Recomendaciones Referencias bibliográficas Anexos Curriculum Vital
---	--

Fuente: EGC: Programa FEPE 2006-07

Bibliografía

Bunge, M. (2004). "La investigación científica: su estrategia y su filosofía". Siglo XXI: México

Cabero, J. (1996). "Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación". Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cabero Almenara, J. (2003). "Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la tele enseñanza". (pp. 129-156). En Martínez Sánchez, F. (2003) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cabero Almenara, J. (Coordinador). (2007). "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación". Madrid: McGraw-Hill.

González, A. P., Gisbert, M. et al. (1996). "Las nuevas tecnologías en la educación". EDUTEC'95. SALINAS, J. et. al. *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma, Universitat de les Illes Balears. ISBN: 84-7632-284-4

González S., A. P., (1997). "La Formación Basada en las Nuevas Tecnologías". Tarragona: Univesitat Rovira i Virgili.

Hernández Sampieri, R. et. Al. (2003). "Metodología de la investigación". México: MacGraw-Hill.

Real Academia Española. (2001). "Diccionario de la lengua española". Madrid: Espasa-Calpe.

Referencias electrónicas

http://www.iadb.org/cont/evo_esp.htm

<http://www.eclac.cl/ilpes>

<http://www.fts.uner.edu.ar>

<http://www.searchenginedictionary.com/>

<http://www.sims.berkeley.edu/%7Ehearth/irbook/glossary.html>

http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html[http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08El Aprendizaje Colaborativo a_traves_de_la_red.pdf](http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf).

http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm

TIC's y el Proceso Educativo

Enrique Guerrero Cárdenas (UPEL-IPRGR, Venezuela)

Resumen

La Tecnología Educativa se presenta como una alternativa " efectiva o no", tanto para quienes la imparten como para quienes la utilizan; es un hecho, se quiera o no, que arribó a nuestra sociedad para permanecer y multiplicarse, una realidad compleja ante la cual tenemos dos alternativas: la proporcionamos, o la profundizamos. Tecnológicamente hablando, hasta el ocaso de la era paleolítica, nuestros congéneres casi no tenían nada que decir..., sin embargo, sí podían hablar y comunicarse por medio de la palabra. El lenguaje es consustancial al ser humano; es importante hacer esta aclaración, porque en el origen de todo lo que veremos más adelante está la palabra hablada.

Al igual que el lenguaje, el pensamiento matemático surgió también en los albores de la humanidad. El Hombre sintió la necesidad de contar. El cuerpo humano, sobre todo ambas extremidades, fueron el primer instrumento que empleó la humanidad como apoyo para recordar y contar. Los dedos de las manos, pueden considerarse los primeros apoyos de los que se valieron hombres y mujeres de la antigüedad para contar y constituyen, por tanto, la noción más elemental de la aritmética, anterior incluso a la noción de número. Es muy probable que los dedos de las manos y de los pies hayan sido el origen de los sistemas numéricos quinario, decimal y vigesimal: es decir, el Hombre podía contar cinco, diez o veinte.

Palabras claves: Aprendizaje en Línea, E-learning, Educación en línea, Internet, www (World Wide Web).

Abstract

The Educational Technologies are presented like an alternative " effective or not", so much stops who they impart it like it stops who use it; it is a fact, be wanted or not that arrived to our society to remain and to multiply, a complex reality before which we have two alternatives: we provide it, or we deepen her. Technologically speaking, until the decline of the paleolithic era, our congeners hardly had anything to say..., however, indeed they could speak and to communicate by means of the word. The language is consubstantial to the human being; it is important to make this explanation, because in the origin the spoken word is of all that we will see later on.

The same as the language, the mathematical thought also arose in the humanity's beginnings. The Man felt the necessity to count. The human body, both extremities, the first instrument that used the humanity like support to remember and to count were mainly. The fingers of the hands, they can be considered the first supports of those that men and women of the antiquity were been worth to count and they constitute, therefore, the most elementary notion in the arithmetic, previous even to the number notion. It is very probable that the fingers of the hands and of the feet they have been the origin of the systems numeric quinary, decimal and vigesimal: that is to say, the Man could count five, ten or twenty.

Keywords: on-line Learning, E-learning, on-line Education, Internet, www (World Wide Web).

Introducción

Aparentemente la ciencia ha establecido en cuatro millones de años —quizás más, quizás menos—, antes de que se pudiera navegar por Internet, el origen de los primeros homínidos, por su parte, el *homo sapiens* surgió de la cadena evolutiva hace tan sólo unos 45 mil años, por lo que estamos, hasta ahora, en la adolescencia de la humanidad, es decir somos muy jovencitos comparados con otras especies vivientes, a pesar de que en el Paleolítico, el desarrollo tecnológico se redujo a piedras, palos y huesos, surgió precisamente, el primer el gran salto tecnológico que dio la humanidad: la conquista del fuego. Cuando nuestros antepasados pudieron producir llamas y, sobre todo, controlarlas, surgió la hoguera, y con ella el hogar, el sitio en donde por fin pudieron descansar y convivir seguros; ya podían protegerse de las bestias, a las cuales ahora podían incluso comerse después de haberlas colocado en el fuego para cocerlas; a partir de ahí comienza la gran aventura del *homo sapiens*. La aplicación, uso, manejo y conocimiento de la tecnología de información y comunicación (TIC's), es parte del lenguaje común de los estudiantes, público en general y habitantes de cualquier país y de sus medios de comunicación. Nos encontramos frente a un nuevo modelo económico globalizado, donde el valor de la información tiene una importancia fundamental para la creación y difusión del conocimiento y para la satisfacción de las necesidades del hombre.

Veamos, luego de los adelantos tecnológicos alcanzados durante siglos y el logro del dominio y poder, inclusive sobre los elementos, el *homo sapiens* llega al siglo XXI en los comienzos de una sociedad informatizada, promovida como consecuencia del acelerado avance científico en un contexto socioeconómico totalmente globalizado y sostenida por el uso generalizado de poderosas y diversas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), realizando cambios que cubren los escenarios de la

TIC's y el Proceso Educativo

actividad humana. Sus consecuencias se revelan especialmente en una praxis competitiva y en el quehacer docente, donde todo debe ser revisado: desde la razón de ser de la educación e instituciones educativas, hasta la formación inicial y básica que requieren los alumnos, la forma de enseñar y de aprender, la infraestructura y los medios que se emplean para lograrlo, la configuración establecida de los planteles, su cultura e idiosincrasia del alumnado

Por esta razón, la perspectiva que se percibe para la sociedad está influenciada en manera determinante por la red, que a través de los muchos servicios proporcionados por ella, particularmente las webs, ha cambiado el modo para difundir información, permitiendo el acceso a millones de personas que anteriormente estaban excluidas. Frente a esta realidad, las universidades no pueden quedar impasibles por lo que la mayoría de ellas han adoptado políticas y planes de acción a fin de que las TIC's, sean incorporadas en las diferentes actividades que se realizan al interior de ellas, como son la investigación, docencia, extensión y la administración.

Al interior de las Universidades, desde hace 10 años, frente a la ausencia de políticas y planes de acción institucional, algunas facultades como Ciencias, Ciencias Económicas, Humanidades, Ingeniería y Medicina iniciaron procesos de incorporación de esta nueva tecnología principalmente para actividades administrativas y muy poco para el proceso enseñanza – aprendizaje, sin embargo, en la actualidad la Visión, Misión y Objetivos diseñados para optimizar el proceso son otros.

Visión

Visión no significa vaticinio o propósito, tampoco suposiciones sencillas acerca de que todo lo que está conectado se transformará. Visión es una actitud intelectual con ciertas peculiaridades: rechaza ser limitada por conjeturas de que lo que ha sido, siempre permanecerá exactamente igual; y está presta para ejecutar una ardua labor y establecer rigurosamente un supremo impulso mental para originar opciones concebidas. Este reclamo a la acción está consignado para Docentes reflexivos, que han tenido o anhelan poseer la prerrogativa de elaborar perspectivas sobre lo que puede llegar a convertirse el aprendizaje en este mundo globalizado e interconectado, abundante en tecnologías de punta. Lo que viene a significar un verdadero privilegio, porque el trabajo que se necesita para hacer visiones enriquecidas y tangibles, demanda requisitos que infortunadamente a veces carecen de tiempo para ellos lo que los convierte un tanto inusitados: tiempo para reflexionar, personas que mediten con una intención común con las cuales se pueda compartir, distintos métodos de conocimiento que sustenten la transformación en el pensamiento y vivencias auténticas que lo conserven controlado.

Misión

La Universidad, por su naturaleza y razón de ser, es el ente generador de profesionales especialistas en los diferentes categorías de instrucción científica, tecnológica y humanística que ella ofrece, a través de la promoción y puesta en marcha de programas educativos que favorezcan la integración en la Institución de las Nuevas Tecnologías, con el propósito de perfeccionar cualitativamente el proceso enseñanza-aprendizaje, a través del empleo, uso, manejo y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's). Debe impulsar y desarrollar en los docentes, como se mencionó antes, las destrezas en el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque constructivista de manera tal, que sean profesionales de la docencia comprometidos con su entorno social para mejorarlo integral y armónicamente, fomentando en sus alumnos los índices de un aprendizaje significativo y duradero que les permita interactuar en forma competitiva.

TIC's. Tecnología de información y comunicación

La comunicación es un proceso por medio del cual los seres humanos se transmiten mensajes unos a otros. Para las personas esta interacción es fundamental, no sólo en el aspecto de supervivencia, y evolución, sino también en el plano afectivo. La comunicación es la sorprendente facultad que nos distingue y diferencia como especie. Las sociedades, desde sus inicios, han venido desarrollándose en gran escala debido a esa condición que el hombre tiene de transmitir sus intenciones, deseos, sentimientos y conocimientos.

Los medios en los cuales se puede transmitir un mensaje son muy variados, y han evolucionado a lo largo de miles de años. La forma más rudimentaria de comunicación fueron los gestos y gruñidos utilizados por nuestros semejantes en el Paleolítico. Después el hombre logró articular las palabras con lo que se originó el lenguaje hablado. Los hombres de Cro Magnon labraron en hueso los primeros signos, dando origen a la memoria gráfica, antecedente de la palabra escrita. Esta última se constituyó como una táctica para almacenar información y salvaguardarla del olvido. Las probabilidades de recibir información de manera más personalizada y rápida se cumplen al establecerse como servicio público el correo postal en 1518. Al final del siglo XV la imprenta fue la innovación y revolución tecnológica que modificó la comunicación e hizo posible la reproducción más eficiente de textos que permitieron compartir el conocimiento y trascender el tiempo y el espacio, así como divulgar información a una velocidad jamás alcanzada antes por la humanidad. No tardaron en aparecer publicaciones regulares, ideadas a partir del afán de estar al día: enciclopedias, periódicos, semanarios, revistas, etc.

TIC's y el Proceso Educativo

El siglo XIX fue la época de grandes avances en las comunicaciones a distancia. En 1835 irrumpe el Código Morse, que facilita la base para el desarrollo del Código Binario y facilitó los pasos para que en 1837 se desarrollara el telégrafo. Posteriormente, unos años más tarde, en 1876, se inventó y patentó un aparato que transformaría la tecnología de la comunicación: el teléfono. En la medida en que la sociedad moderna se desarrolla, aumenta la exigencia de ampliar y difundir mensajes a más personas. Fueron concebidos entonces, a la par de los iniciales medios impresos y de telecomunicación —los cuales aún permanecen por su trascendencia histórica y funcional— otros de orden masivo, dirigidos a toda clase de público, que marcan el salto de la comunicación interpersonal a la de masas como son la televisión y el cine en forma más limitada.

Así como la Revolución Industrial, hizo que surgiera una nueva clase social, las TIC's en esta época, en la cual los estudiantes utilizan, manejan y aplican estas herramientas como soporte en sus clases y en la adquisición de aprendizaje significativo, al mismo tiempo están propiciando la aparición de un nuevo y novedoso alfabetismo de nuestros tiempos. La prueba muy simple: todos los estratos sociales no tienen una computadora en sus casas ni todos la saben usar, a pesar de tener una, los más sólo la emplea para ocio, es decir para jugar, algunos para matar el tiempo, otros para ver pornografía y los pocos para investigar y adquirir nuevos conocimientos con su utilización.

Como sucede en todos los cambios que se generan por distintas circunstancias en los sistemas educativos, la aparición de las TIC's e Internet no solo resultan ser una revolución en los medios y métodos, sino también en el tipo de alfabetización. Es necesarios, pues, de acuerdo con Thornburg (1990), formar a los alumnos para su futuro y no para nuestro pasado. Los discentes tienen que ser alfabetizados, y esa alfabetización debe incluir el uso, manejo y aplicación de las Nuevas Tecnologías.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) -la fusión de los computadores y las comunicaciones- desencadenaron una explosión sin precedentes en las comunicaciones al inicio de la década de los 90. A partir de entonces, la Internet pasó de ser un instrumento de uso exclusivo de la comunidad científica a ser una red de fácil acceso que revolucionó los cánones de interacción social. El número de anfitriones de Internet - computadores con una conexión directa - aumentó de menos de cien mil en 1988 a más de 36 millones en 1998. Se estima que más de 143 millones de personas eran usuarios de Internet a finales de 1998, y en el año 2001 ese número superó los 700 millones, es decir a ese ritmo de crecimiento, el número de usuarios se ha incrementado hasta el año 2006 en más de tres mil millones. Internet es el instrumento de comunicación de más rápido crecimiento que jamás ha existido.

La Tecnología de la Información debe estar al alcance de todos los sectores de la sociedad. Esto no debemos ignorarlo en ningún momento, pues la

realidad es que ni todos los estudiantes ni todas las personas tienen computadores o acceso al Internet en sus viviendas. Como respuesta a esta restricción, las universidades y los sectores oficiales a través de políticas gubernamentales en los centros educativos deben asumir el compromiso de brindar acceso a la tecnología de la información, en particular crear laboratorios de computación y acceso a Internet, para sus estudiantes, pero complementarlo con orientación, motivación, capacitación y supervisión para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con los objetivos esperados. En este orden de ideas, podremos afirmar, de acuerdo con Cabero 2002, refiriéndonos al rol del alumno dentro de las TIC's, lo siguiente:

“Los alumnos no son sólo procesadores pasivos de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio”.

Lo comentado hasta ahora nos induce a señalar que cualquier patrón que se manifieste respecto al funcionamiento psicodidáctico de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe asumir una serie de variables y elementos, y estar conducido como principio por el de la dinamicidad donde se produce dicha interacción, de tal forma que cualquier planteamiento que presente de manera aislada cada uno de esos elementos debe ser asumido como inútil e improductivo.

Últimamente, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), que incluye la prensa, la radio, la televisión, el cine y la red, ha prosperado. Cabe diferenciar principalmente el sorprendente desarrollo de la Internet que proporciona comunicación postergada o en tiempo real y es un servicio más que ofrece la WWW o World Wide Web. Esta red interconecta sitios que ofrecen información de todo tipo, que se pueden consultar desde cualquier computadora con acceso, las 24 horas del día, los 365 del año, por eso la ventaja del uso de Internet.

La inserción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en el proceso educativo es un tema que se ha extendido durante los últimos años en el mundo. Si examinamos minuciosamente las TIC's como un fenómeno explícito en el desarrollo de hombres y mujeres de la actualidad y del futuro, se puede deducir que representan uno de los ejemplos sociales más trascendentales de las últimas décadas. Principalmente, en cuanto a educación se refiere, este fenómeno se manifiesta a través de la "tecnología educativa" que como resultado de las TIC's, pasó de la tecnología análoga a la tecnología digital, suscitando profundos problemas en el proceso educativo, fundamentalmente, en aquellos que emplean la tecnología como herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que han adquirido o asumido este cambio como un hecho relevante y positivo para

TIC's y el Proceso Educativo

su quehacer docente, sin embargo, como en todo proceso innovador, existen posiciones inflexibles frente a este fenómeno que objetan terminantemente el cambio, en tal sentido Vannini (1998, p. 8), destaca que:

“Con el advenimiento de la era tecnológica ha habido un gran incremento en la enseñanza... y ese incremento lo hemos vivido todos quienes estamos enseñando ahora, y hemos participado en él con la esperanza de que la tecnología abrirá los caminos a la comunicación ampliará la visión del ser humano, propiciará el intercambio de ideas, estimulará la comprensión y la solidaridad entre los pueblos que antes vivían aislados.”

Vemos como la autora plantea el carácter de universalidad que las TIC's han alcanzado a escala mundial, razón por lo que aprender a utilizarlas es, sin duda alguna, no sólo parte de la cultura general del individuo, sino un medio para conocer los últimos adelantos tecnológicos, científicos, humanísticos, los cuales generalmente se publican en inglés. Evidentemente el manejo de las políticas educativas tiene mucho que ver con relación a evitar, o por lo menos, compensar las desigualdades para el acceso a la información y el conocimiento a través de la red. Desde el sistema escolar, centros de formación profesional, instancias de educación no formal, establecimientos municipales, asociaciones juveniles y culturales, entre otras, será necesario emitir medidas que favorezcan el aprendizaje y uso de las TIC's a los grupos menos favorecidos culturalmente.

Las TIC's son medios que nos aportan un flujo ininterrumpido de información, esencial para nuestro sistema educativo, instituciones económicas, y en muchos casos para los estilos de vida cotidiana de cada uno de nosotros. El impacto de estos medios se ha potenciado gracias a la posibilidad de hacerlos llegar a distancias a través de: Microondas, Satélites artificiales de toda clase y tipo y para distintas funciones: desde los espías hasta los meteorológicos, y a través de la última innovación: la fibra óptica.

La clase de destrezas cognitivas que suponen el uso de tecnologías de la información y comunicación son innegables y nadie cuestiona la necesidad de formar a los futuros formadores en el conocimiento, uso y manejo de las mismas, razón por la cual debemos pensar en la preparación de asignaturas que admitan el desarrollo de la misma en los alumnos, por ejemplo: la didáctica de las Tecnologías. La dificultad se presenta al plantearnos el porqué y para qué propósitos formar a los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y, en consecuencia, bajo qué modelo educativo. La respuesta a esta incógnita no sólo tiene que ver con los presupuestos y propósitos pedagógicos, sino también, y sobre todo, la respuesta a esa cuestión hunde sus raíces en los planteamientos sociales y políticos de quien la responde.

Una primer perspectiva o noción de los porqués y para qué formar tecnológicamente a los futuros formadores se apoyan en argumentos de naturaleza pedagógica. Esta visión afirma que el avance y prosperidad educativa de un país depende tanto de su desarrollo tecnológico —producto de la misma educación— como de la existencia de recursos humanos cualificados. En consecuencia, desde esta perspectiva, es imprescindible la existencia de importantes colectivos humanos tanto para generar productos (recursos humanos digitales) como para utilizarlos (usuarios de Internet). Por esa razón, diseñar y difundir una Guía, Patrón, o Manual para los Docentes en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación, acordes a la naturaleza de su entorno socio-económico, es una de las prioridades en cualquier Sistema Educativo, de tal manera que el docente adquiera una actitud decidida en favor de la creación, el fortalecimiento y mantenimiento de la calidad de los procesos enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Guerrero, C., E. (2002), expresa:

“Por otro lado, la incorporación de las NNTT en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los procesos de formación logra modificar el papel que ha venido ejerciendo el docente debido a que, tal vez éste se sienta desplazado de la atención del alumno, desplazamiento producido por el creciente interés que el estudiante muestra por las NNTT, sobre todo por la Computación y el Internet, el resultado de esto será posiblemente un distanciamiento más pronunciado entre los modelos de enseñanza basados en programas y contenidos no cónsonos con la dinámica de las NNTT y el uso y manejo constante de ellas por los alumnos.”

Del planteamiento de Guerrero se desprende que la formación profesional, incluyendo la formación de docentes, no está acorde con las necesidades reales del contexto, en el cual estos profesionales van a cumplir sus funciones. Existe una separación entre los conocimientos recibidos en la Universidad, resultado de una Educación tradicional, eminentemente conductista, centrada en la observación y cuantificación del conocimiento, y las necesidades reales y retos a asumir frente a una realidad cada vez más exigente y competitiva, que requiere de sus miembros niveles de especialización cada vez más elevados y una formación más global que esté vinculada con el contexto social.

En relación con esto; se aprecia que en la formación de docentes en las distintas universidades del país el perfil profesional propuesto para la carrera docente no se corresponde con las habilidades, estrategias y características que el egresado debería poseer en cuanto al conocimiento de las TIC's. El buen manejo de los computadores e Internet es una de las habilidades que deben caracterizar al estudiante en este nuevo siglo XXI. Consequir, pues, que al finalizar su carrera los jóvenes posean un total

TIC's y el Proceso Educativo

dominio de las TIC's debe ser una importante meta del currículum de cualquier institución educativa. Sin embargo, las TIC's pueden tener efectos mucho más trascendentales en el currículum de cualquier Institución de Educación Superior: disponen de posibilidad para optimizar el aprendizaje en diversas áreas, perfeccionar la comprensión de conceptos o perfeccionar facultades intelectuales en los futuros profesionales.

De ahí que, investigaciones, realizadas principalmente en países desarrollados, tal como lo expresa Walh E. (2000), muestran resultados altamente positivos cuando las TIC's se usan para enriquecer ambientes de aprendizaje con ciertas características se alcanzan los logros planteados en el párrafo anterior. De modo que, vale la pena destacar que el país tiene una capacidad de reacción muy grande. En estos momentos existe aún una notable crisis educativa, pero lo importante es hacerle frente con dignidad y trabajo; los educadores tenemos que despertar y vivir con entusiasmo los cambios. El futuro de nuestra juventud está en juego, por ello es necesario pronunciarnos como personas conscientes que piensen que no hay tiempo que perder y mañana es tarde para lograr un mundo mejor, por ello, se debe comenzar a gestar desde hoy, la idea de una mejor educación.

De la misma forma que la llamada revolución industrial precisó trabajadores manuales que supiesen leer y escribir para que utilizaran las máquinas en las fábricas, la revolución de las TIC's requiere también una nueva clase de personas familiarizadas con el uso de las tecnologías digitales. De ello son conscientes las autoridades del Ministerio de Educación y de las Universidades, pues sin formación no hay posibilidades de competitividad ni crecimiento de un país.

Quien no esté formado, preparado o cualificado para el manejo de las nuevas tecnologías evidentemente tendrá más dificultades para el acceso a un mejor trabajo. Es indudable que los argumentos esgrimidos por las empresas son una razón de peso que justifica la necesidad de preparar en el uso de las TIC's a la mayor parte de la población estudiantil tanto adulta como adolescente y juvenil. Pues la actual economía o economía digital, es decir basada en las TIC's, para subsistir y desarrollarse no solo necesita de trabajadores, sino y lo más importante, consumidores formados en el manejo de las herramientas digitales. Sin consumidores digitales no puede haber crecimiento en este sector. En tal sentido, a diferencia de épocas anteriores, el consumo no sólo precisa de sujetos con un cierto nivel de ingresos que les permita adquirir las mercancías, sino también que éstos estén cualificados para realizar cualquier tipo de gestión a través de PC's y Pórtatiles, en la web.

Como señala el mismo Cabero, (2001), en trabajo anterior, "...los recursos audiovisuales e informáticos que utilice el profesor en su práctica docente deben ser percibidos más como elementos técnicos, didácticos y de comunicación...", de ello se desprende que su utilización puede lograr aprendizajes significativos en los alumnos siempre y cuando sean

aplicados, manejados y empleados racionalmente, es decir el docente debe estar formado y preparado para su empleo, tal como se expresó anteriormente, de nada valdría utilizar los mejores TIC's en el aula si no se sabe cómo trabajar con ellas, ello daría al traste con el esfuerzo e incluso con el afán de innovar en clase además de dispersar tiempo útil de los alumnos y docente. Además, las ventajas que ofrecen son diversas y muy variadas, y van desde la facilidad en su manejo y rapidez con que se organizan los temas a enseñar hasta la complejidad de contenidos a explicar, lo que permite al alumno seguir paso a paso las exposiciones y también su participación, lo cual hace de la clase una interacción constante.

Estos criterios son los que subyacen a una parte considerable de los planes y proyectos educativos formulados por muchas universidades, sin olvidar la planificación oficial representada en este caso por los planes y proyectos vigentes del Ministerio de Educación Superior y del Ministerio de Educación y Deportes respecto a la utilización de la informática en las aulas de clase en los distintos niveles y modalidades del sistema escolar venezolano, para impulsar la sociedad de la información entre sus comunidades.

Algunas administraciones, como la Norteamericana, anunciaron en la década de los noventa, seguida posteriormente por propuestas similares de otros gobiernos europeos, la creación e inclusión de programas de informática en las aulas de clase de las escuelas. En nuestro país, entre otras medidas, se estableció la necesidad de acometer la formación de los alumnos de Básica y Ciclo Diversificado y facilitar su acceso a las tecnologías de la información, y la creación de laboratorios de informática e inclusión de asignaturas de ciencias de la computación en las distintas carreras ofertadas, creación de carreras que tengan que ver con la computación, como la recién creada en la UPEL-IPRGR, Básica Integral Mención Informática.

Muchos jóvenes y adultos están integrándose a las TIC's – sea televisión, sea Internet, telefonía celular- pero con fines no exclusivamente centrados en el aprendizaje o la obtención de información bibliográfica, académica, científica, y otros, sino también en la compra venta de bienes de cualquier índole. Nuestra visión es que el mero hecho de navegar en Internet, acceder a los servicios de televisión digital o utilizar el multimedia no revela necesariamente ser un usuario inteligente y culto de las posibilidades tecnológicas de la sociedad de la información. Una cosa es el consumo de información como mercadería y otra es utilizar la red para una mejora de la calidad de las interacciones humanas.

Un planteamiento educativo integral y democrático de la formación de los futuros formadores ante la cultura y sociedad digital sólo se puede apoyar en argumentos de tipo pedagógico propios de la UPEL. No hacerlo así significaría encauzar el desarrollo individual, social y político del conjunto social hacia un forma de sociedad dominada por los intereses ajenos al quehacer docente. Concebir la formación de la población estudiantil y adulta

TIC's y el Proceso Educativo

en la cultura digital como el mero dominio del hardware y software de las TIC's es reducir al individuo a ser un simple consumidor de información y productos digitales que se nos ofrecen a través de televisiones digitales, Internet o telefonía móvil.

Recordemos que las TIC's son otra cosa y que también son elementos curriculares, que funcionan en interacción con otros, y en consecuencia su significación en el proceso enseñanza-aprendizaje dependerá de las decisiones que se adopten respecto al resto de sus elementos, al mismo tiempo las decisiones tomadas sobre éstos repercutirán en el resto de factores del sistema. Recordando a Cabero, (2002) op. cit., los estudiantes tienen más habilidades en el manejo de las herramientas de aprendizaje y acceso a fuentes de conocimiento que sus educadores y padres o tutores debido a la época en que nacieron, totalmente diferente a la de sus maestros, profesores y progenitores. Por tal motivo se hace imperante y necesaria la preparación y actualización del cuerpo docente y administrativo, y la participación activa de padres y tutores en el conocimiento y manejo de las TIC's.

No debemos olvidar la inmensa cantidad de información a la disposición de los alumnos en los distintos niveles y modalidades de la educación, sin embargo hay que tomar en cuenta que no siempre la calidad de la misma es buena y su confiabilidad no es garantizada. Debemos pasar de un tipo de búsqueda de información a depurarla, validarla, analizarla, procesarla y crear el resultado deseado para considerarla una verdadera investigación. Los educadores debemos evaluar el tratamiento de la información, la calidad de la misma y su asimilación y comprensión, más que el volumen y vistosidad del material presentado por el estudiante.

Otro aspecto interesante de la Internet se refiere al hecho del acceso ilimitado que tienen los alumnos a considerables fuentes de investigaciones ya realizadas con excelente presentación, imágenes, gráficos, instrumentos, y otros. Si un alumno entrega un trabajo que parece excelente no quiere decir que lo haya elaborado o que sea una labor excelente o haya aprendido algo. Realmente ni siquiera significa que se haya esforzado o que se haya esmerado en su preparación y elaboración. Si no se presta atención a esta variable, se puede terminar obteniendo resultados negativos en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, contrario a lo esperado.

El atraso de nuestras naciones en materia de tecnología de punta puede ocasionar que en nombre de un rápido avance en la implementación de proyectos de tecnología adoptemos modelos, técnicas, habilidades y metodologías que sean ajenas a nuestra realidad educativa, en particular a la realidad de nuestros estudiantes, instituciones y nuestro contexto.

Las TIC's se presentan como una alternativa efectiva o no, tanto para quienes enseñan su uso como para quienes la utilizan; es un hecho, queramos o no, que llegó a nuestra sociedad para permanecer creciendo

dentro de ella, una realidad complicada frente a la cual tenemos dos caminos para optar: la hacemos accesible, o la ahondamos. La cuestión es cómo usar la tecnología para mejorar la educación y no pensar que el sólo hecho de tener un equipamiento, automáticamente mejora los procesos de aprendizaje. Realmente, podemos usar tecnología más barata y en lugar de tener la última generación de computadores o el último programa, con elementos mucho menores podemos obtener resultados efectivos de aprendizaje significativo, siempre y cuando la persona que está a cargo sepa utilizar de manera efectiva dicha Tecnología.

De todos es conocido que las TIC's están cambiando nuestras formas de organizar el trabajo, el modo de actuar socialmente y hasta nuestro progreso cognoscitivo. Sin olvidar que están asociadas con nuevas formas de aislamiento y discriminación comprometidas para la sociedad. Por eso, en la manera que se adopte su incorporación en la educación se juega buena parte del desarrollo de nuestro país.

Formulamos, más que una objeción, algunas reflexiones e interrogantes, pero partiendo desde una enfoque exclusivamente pedagógico, asumiendo este último como la visión o el paradigma hermenéutico y legal del quehacer docente. A la luz de esta posición que intenta justificar el propósito de la educación, las TIC's a partir del avance sin lugar de regreso, hace más perceptible la problemática que el sistema educativo, aún , no ha podido solucionar. Viejas preocupaciones. Tal vez, los docentes a veces partimos de un cansancio emocional frente a ese "monstruo de miles de cabezas" en que a veces se transforma la educación desde el punto de vista del cambio, pues dar un paso adelante, hacia la excelencia y el logro de aprendizajes significativos, le ha ocasionado una dispersión de tiempo y esfuerzos en función de las necesidades sociales, culturales y económicas.

No obstante, ha llegado la hora en que necesitamos buscar una respuesta más dinámica para alcanzar estos cambios y entonces nos preguntamos: ¿Es posible que la respuesta este en las TIC's? ¿Será que la realidad que se desea lograr en una parte importante es la que se viene anhelando, desde hace décadas, antes de que llegara el boom de las TICs y no se ha podido y/o querido lograr?, ¿Será que este cambio hacia las TIC's podría ser la fuente propulsora de estos cambios al lograr obligar a los entes oficiales y universidades alcanzar estas metas?

Conclusiones

Al inicio de este trabajo comenzamos en parte a hablar en una lengua y en un significado repleto de anhelos, que evidentemente están promocionados por las TIC's, por lo tanto podemos interrogarnos una vez más: ¿por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre empujado por

TIC's y el Proceso Educativo

acontecimientos como el de las TIC's que tienen que estar sobre el sistema educativo para que éste comience a salir del letargo en que se encuentra?

De todos modos se podría afirmar, que para enfrentar y fortificar las tecnologías debemos establecer una teoría que constituya la participación —no sólo de las TIC's y de la pedagogía que ya son bastantes— sino además incluir los aportes de la reflexión sociológica, cultural y económica. Hoy, parece que las voces de una nueva pedagogía se escuchan más.

Entendemos que el problema hasta ahora planteado no se resuelve solamente con la incorporación de los llamados mass media (televisión, radio, cine, vídeo) y las TIC's a las aulas como únicos recursos instrumentales de enseñanza. La indagación de soluciones consiste en la reflexión y visión sobre la formación cultural que queremos potenciar en los estudiantes, cómo integramos esa cultura de las TIC's en los centros Educativos, cómo transformamos a los medios de comunicación y las TIC's en objeto de estudio y análisis curricular y su inserción en los diferentes diseños curriculares y cómo logramos que los estudiantes trasladen esta enseñanza a su cotidianidad.

La influencia de los medios de comunicación o los mass media y de las TIC's sobre los estudiantes y personas en general y el poder de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías sobre la ciudadanía es impactante. Por esta razón se hace notoria la necesidad de incluir al curriculum una formación en el uso, manejo y aplicación de las TIC's.

La educación debe hacer un replanteamiento de sus aplicaciones ante el nuevo orden social, que entre otras cosas, se distingue por la influencia cada vez más intensificada de la cultura tecnológica.

Bibliografía

Cabero, J. (2001): "Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios". Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (2002): "Propuestas para la utilización del vídeo en los centros". <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/Ballesta.html>

Guerrero, C., E. (2002) "La enseñanza del inglés. Su proyección en la formación docente. El caso de la carrera de educación mención inglés en la U.L.A. Táchira". Tesis Doctoral URV. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Departament de Pedagogia. URN TDX-1103103-103217. Dipòsit legal/ISBN T 1561-2003 / 84-688-4764-X

Ministerio de Educación y Deportes. (2005). "Fundabit". [Documento en línea]. FUNDABIT. Disponible en: <http://www.me.gov.ve>. [Consulta: Julio 2005].

Thornburg, D. D. (2003). "Computadores y Música, Recuerdos y Reflexiones". Disponible en:

<http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0017>

[Consulta: Octubre 2007]

Vannini, A. (1998) "La enseñanza y las Tecnologías". Barcelona: Alianza editorial.

UNESCO.(2005). "Indicadores de calidad de vida en Venezuela". [Documento en línea]. PNUD. Disponible en:

[http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/38e9dfa0269641bcc47f8bec6c287933Project+Description+\(long+Spanish\).doc](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/38e9dfa0269641bcc47f8bec6c287933Project+Description+(long+Spanish).doc) [Consulta: Julio 2005]

Wahl, E. (2000) "Cost, Utility and Value", New York: Education Development Center, Center for Children and Technology. Pennel, B., Golan, S., Means, B., Korbak, C. (2000) *Silicon Valley Challenge 2000: Year 4 report*. Menlo Park California: SRI International.

Otras fuentes bibliográficas revisadas

Bericat, E. (1996). "La sociedad de la información". Tecnología, cultura y sociedad. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 76, pp. 99-122

Bustamante, E. (1998). "La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico". En J. de Pablos y J. Jiménez (Coord). *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs.

Cabero, J. (1996). "Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación". Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cabero, J. (2000b). "La videoconferencia". En Cabero, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis. 97-110.

Castells, M. (2000). "La era de la información". Vol. 1 La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial. 2ª edición.

De Benito, B. (2000). "Herramientas web por entorno de enseñanza-aprendizaje". En Cabero, J. et alí (Coords): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín.

De la Serna, M. (2004). "Modelo para la producción y evaluación formativa de materiales instruccionales basados en la computadora". Ponencia presentada en el Encuentro de la TIC en Educación, TIC 2004. Barquisimeto.

TIC's y el Proceso Educativo

Duarte, A. (2000). "Los materiales hipermedia y multimedia aplicados a la enseñanza". En Cabero, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Salinas, J. (2000). "Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas". En Cabero, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Varios (1996). "La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades". Madrid: Editorial Complutense.

Bibliografía digital

http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1103103-103217//02TesisEnrique.pdf

La Tecnología, las TIC y la Historia

Época	Cultura				Ecosistema
	Tecnologías		Organización Social	Símbolos	Impactos ambientales
	Predominantes	TIC			
Prehistoria	Fuego Cacería Cestería	Lenguaje hablado	Tribus nómadas Caza y recolección	Nombres de las cosas. Adoración de los elementos.	Caza que se extingue
Antigüedad	Agricultura Alfarería Metalurgia	Primeras formas de representación escritas. Ideogramas, silabarios y alfabetos.	Reinos centralizados. Comercio, acumulación. Esclavitud.	Nuevos dioses. Aritmética.	Deforestación por cultivos. Uso de aguas en riego, salinización de los suelos.
Edad Media	Pólvora	Letras minúsculas. Papel Tintas Grabado.	Feudalismo Producción local.	Consolidación de las grandes religiones. Álgebra	Deforestación
Renacimiento	Manufactura Navegación y comercio. Agricultura moderna.	Imprenta de tipos móviles Libros, manuales, almanaques	Surgimiento del capitalismo Colonialismo	La tierra no es plana, existen más continentes. La tierra no está en el centro del universo. Democracia.	Introducción de especies foráneas. Nuevas enfermedades llevadas a otros sitios.
Siglos XVII y XIX	Máquinas de vapor. <i>Motor de</i>	Pluma fuente y lápices. Telégrafo.	Revoluciones inglesa, francesa y estadounidense.	Evolución Psicoanálisis Socialismo	Urbanización acelerada en Europa.

Enrique Guerrero Cárdenas y Pedro Rincón Gutiérrez (

	combustión interna. Electricidad.		Independencia de Latinoamérica. Revolución industrial.		Contaminación local por combustión.
Siglo XX	Automóviles, aviones. Plásticos. Revolución verde. Energía nuclear.	Bolígrafos Teléfono Radio Televisión	Producción masiva. Sistemas internacionales.	Guerra fría. Desarrollo-subdesarrollo.	Contaminación generalizada. Sociedad de consumo y de desechos.
Finales Siglo XX, inicio Siglo XXI	Producción basada en informática.	Telecomunicaciones Redes de información. Computación (hardware y software).	Globalización. Corporaciones transnacionales. Movimientos sociales de resistencia.	Un solo mundo. Problemas globales.	Cambio climático global. Pérdida de biodiversidad.

La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género

M. Concepció Torres Sabaté (URV, Tarragona)

Resumen

En Cenicienta vemos a la mujer sumisa con el sueño de encontrar al príncipe salvador, un buen marido que asegura la supervivencia y si es posible una buena vida, segura y tranquila, siendo capaz también de escuchar sus propios deseos y abandonarse a ellos, como el gusto y disfrute que experimenta en el baile más allá de la medianoche.

Desde niñas valientes como Caperucita Roja, con un ávido espíritu de curiosidad y descubrimiento para alejarse del camino y pasear por el bosque, conociendo plantas, animales y olores, hasta que la historia nos acerca al personaje de Mulan que afronta su responsabilidad aún sabiendo que va en contra de los principios y costumbres familiares y sociales, lucha por su libertad, por el honor de la familia, aunque al final el amor sigue venciendo. A través de estos personajes podemos estudiar la evolución de la sociedad ante el concepto de igualdad de género.

Són tres perfiles femenins aún actuals socialment en este S.XXI.

Abstract

In Ashen we see the submissive woman with the dream find the rescuing prince, a good husband who assures the survival and if a good life, safe and calm is possible, being able also to listen to its own desires and to give in to them, as the taste and benefit that experiments in the dance beyond the midnight. From children brave like Caperucita Red, with eager spirit for curiosity and discovery to move away and to take a walk by forest, knowing plants, animal and scents, until it approaches us to history the personage of Mulan that still confronts its responsibility knowing that it goes against the principles and familiar and social customs, fights by his liberty, by the honor of the family, although in the end the love continues winning. Through these personages we can study the evolution of the society before the concept of sort equality. Són three still present feminine profiles socially in this S. XXI.

0.Introducción

A través de estas reflexiones expuestas en el contenido hay el objetivo de continuar planteando interrogantes para definir el papel de las mujeres en una sociedad aún excesivamente hecha y pensada desde ópticas más masculinas que femeninas.

Para ello algunos artículos de hechos recientes, el libro “La tercera mujer” de Lipovetsky entre otros, nos ayudan a ilustrar y seguir cuestionando cual es el rol de la mujer en una sociedad tan contradictoria. Por una parte elaboramos leyes que favorecen ese camino hacia la igualdad de género pero por otra andamos “a pata coja” cuando se aplican o cuando la propia sociedad debe aceptarlas. Falta sensibilización?. Falta educación?.

Llegamos a la conclusión que debemos seguir luchando para llegar hacia la máxima igualdad, entendiendo como igualdad, no el ser iguales, sinó tener los mismos derechos, porque aunque no lo parezca, aún nos queda un largo camino que recorrer en todos los ámbitos: familiares, políticos, profesionales, empresariales, salariales, etc.

Para realizar este abance necesitamos buenas políticas de igualdad, en este aspecto, nuestro país acaba de empezar.

Pero las políticas no son suficientes, por eso necesitamos tener a favor los medios de comunicación, estos educan y transmiten roles educativos excesivamente diferenciados:

“El hombre ha pasado de la retórica sentimentalista al humor dentro de un proceso evolutivo de guerrero y luchador a seductor; y la mujer de la espera a la coquetería de dejarse seducir cada vez con más complejidad, a conductas más directas, más inmediatas, más parecidas a las de los hombres.”¹

Pero aún podemos leer titulares de prensa que ya no creíamos que podríamos encontrar en periódicos del S. XXI, estos también quedan presentados en la comunicación.

La niña, la mujer siempre aquella persona que lucha para mejorar su propia condición, esa “tercera mujer” que presenta Lipovetsky en el libro con el mismo título, destacando su evolución y a la vez aportando reflexiones sobre el camino que nos queda por recorrer.

Hemos avanzado socialment con los derechos de la mujer pasando del “rosa caramelo” al “multicolor”. La pequeña elefanta Margarita, toda gris cuando las demas eran rosas, se escapa de su jardin ballado para encontrarse con los elefantes, todos ellos “*de un magnífico color gris elefante*”, para conseguir la igualdad, ha sufrido la soledad, el desprecio de sus compañeras y el abandono de sus propios padres. Todo para conseguir

¹ Idea reflexionada de la lectura del libro “La tercera mujer” de Gilles Lipovetsky

La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género

su libertat. El romper las normas y las tradiciones tiene un precio, sabemos que la historia no trata bien a aquellos que la quieren acelerar. Con el tiempo, son las demas elefantas las que siguen su ejemplo y ellas tienen el camino más facil, aunque les cuesta decidirse ya que han estado educadas para ser rosas, con ojos grandes y brillantes, y para conquistar a un buen elefante.

Cuando todas han salido del jardin ballado, cuando han descubierto que es ser igual, deciden no mirar atrás.

“Después de haber jugado en la hierba, de haber probado los riquísimos frutos y de haber dormido a la sombra de los grandes árboles, ni una sola elefantita quiso volver nunca jamás a llevar zapatitos, ni a comer peonías o anémonas, ni a vivir dentro de un jardín vallado.

Y desde aquel entonces, es muy difícil saber, viendo jugar a los pequeños elefantes de la manada, cuáles son elefantes y cuáles con elefantas. ¡Se parecen tanto!”²

Este cuento ilustra y contextualiza algunas de las dificultades para iniciar el proceso de liberación de la mujer hacia la igualdad y a la vez crea una reflexión para analizar en la actualidad, cuantas elefantas rosas aún existen?

Siempre que la mujer ha decidido alcanzar un reconocimiento social por realizar tareas no habituales para ella, ha tenido que luchar sufriendo humillaciones, insultos y desprecio, como ejemplo podemos pensar en las sufragistas americanas cuando pedían públicamente el derecho a votar.

1. La importancia de la educación hacia la igualdad de género

La educació está realizando un papel importante para determinar los roles de cada sexo y en esto, tanto la institución educativa, como la familia y otros ámbitos que hoy ejercen directa o indirectamente funciones educativas *“muestran un mundo más rígidamente patriarcal que el que tenemos en la actualidad”³*

Observando los textos educativos que manipulan los alumnos y alumnas de nuestros centros educativos podemos pensar que la liberación para la mujer aún no es suficientemente visible, y tampoco en nuestro entorno social ni en los medios de comunicación.

² Turin Adela y Bosnia Nella, (1976). Rosa caramelo. Barcelona. Editorial Lumen. Pág. 31 y 32.

³ Spender Dale y Sarah Elizabeth, (1993). Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona. Edit. Paidós Educador. Pág. 48

M. Concepció Torres Sabaté

“...la igualdad ha desencadenado un movimiento de apertura de cada género respecto del otro, de reconocimiento de sí en el otro.

(...) Sin embargo, la percepción diferencial de los géneros, la opacidad del otro, no se ha disipado. Los hombres siguen considerando a las mujeres enigmáticas y contradictorias, imprevisibles y “complicadas”, impulsivas e “invasoras”; las mujeres reprochan a los hombres su falta de psicología y de sentimentalidad, su egoísmo, su “mutilación” afectiva.”⁴

La mujeres en España parten de una situación histórica de desigualdad ante la educación, el acceder a ciertos trabajos y los propios roles que siempre ha debido asumir.

Desde la democratización la igualdad en el acceso a la educación, el pasar de roles separados a una escuela mixta y actualmente trabajar la coeducación, provoca que también la mujer pueda acceder a niveles superiores de formación, aunque todavía hay pocas mujeres en carreras universitarias técnicas o científicas. Incluso en los estudios de doctorado hay más mujeres que hombres, pero los que finalizan las tesis doctorales son más los hombres que las mujeres.

Quizas este resultado también está influenciado por las miles de imágenes, como hemos comentado anteriormente, de los libros de texto:

“Las ilustraciones de las leyes de la gravedad y la fuerza que representan a las mujeres con escobas y a los hombres con palancas y poleas, asociadas a los avances técnicos, refuerzan el mensaje de que para los hombres las puertas de la ciencia están abiertas mientras que, para las mujeres, ése no es el camino más apropiado”.⁵

Por muchos de estos motivos es evidente que el sexismo forma parte de la política educativa y es a través de las últimas reformas educativas cuando podemos empezar a ver hoy algunos, pequeños, resultados para llegar a la igualdad de género.

Abanzamos hacia una igualdad que aún se está construyendo, es un proceso evolutivo que en algunos momentos históricos ha sido de revolución más que evolución, en esos momentos se ha progresado más rápidamente.

“...las mujeres con un destino social marcado por la dependencia, el encierro doméstico, la imposibilidad de realizarse en proyectos superiores;

⁴ Lipovetsky Gilles, (2000). La tercera mujer. Barcelona. Editorial Anagrama. Pàg.33 y 34.

⁵ Spender Dale y Sarah Elizabeth, (1993). Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona. Edit. Paidós Educador. Pàg. 51

La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género

puesto que no se les ofrece ningún fin social exaltante, las mujeres construyen sus sueños en torno a los asuntos del corazón. (...)

“la disimetría a hombre-mujer con respecto al amor tiene mayores probabilidades de perdurar que de desmoronarse”.⁶

La mujer destinada a servir al marido y a la familia ha estado obligada , como indica Lipovetsky, dedicada a asuntos del corazón, al amor. Es por este motivo que cuando Guy Sorman buscaba mujeres filósofas para elaborar su libro “Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo”, no encontró ninguna y lo escribe de la siguiente manera:

“A medida que edificaba mi biblioteca, descubrí que era coja. ¿Por qué no había mujeres en ella? (...)

La propia definición de mi campo de investigación y mis criterios de selección eran los que llevaban a excluir de entrada a las mujeres. Si hubiera elegido a los “verdaderos novelistas” del siglo XX, la mitad habría sido seguramente mujeres. Pero lo que yo he llamado arbitrariamente el pensamiento es una actividad intelectual de un género muy particular: exige concentrarse durante treinta años en el mismo tema sin verse interrumpido por preocupaciones domésticas y familiares. Pocas mujeres pueden consagrar su vida a una actividad tan exigente, obsesiva incluso. Esto cambiará seguramente algún día, pero hará falta tiempo, al menos una generación.”⁷

La mujer no siempre ha podido, en diferentes momentos de la historia, ser ella misma y se refleja cuando estas publican sus escritos, sus novelas, sus obras literarias, utilizando un pseudónimo masculino, o incluso muchas veces es el marido quien publica con su propio nombre el trabajo realizado por la esposa; simplemente por ser tareas no destinadas a ellas y no “bien vistas” por la sociedad.

Su lucha no siempre se ha visto reconocida, podemos recordar a Marie Curie y más cercana a nuestro tiempo, a Rosalind Franklin, que logró en su investigación, una imagen clave en el camino hacia el ADN, pero su labor nunca ha fué reconocida. En 1951, ella misma ya manifestó que el ADN era quizá una hélice con el esqueleto de azúcar y fosfatos, pero su trabajo cayó en el olvido. Ignoraba que James Watson y Francis Crick habían tenido acceso a sus datos y sus fotografías . En 1958 ella fallece de cancer, segurament por sus exposiciones a los rayos X. Finalmente el premio Nobel fue para Watson y Crick y a ella nunca la mencionaron.

⁶ Lipovetsky Gilles, (2000). La tercera mujer. Barcelona. Editorial Anagrama. Pàg.39 y 44

⁷ Sorman Guy, (1991). Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo. Barcelona. Edit. Seix Barral. Pàg. 9 y 10

2. La política hacia la igualdad de género

Ante estas reflexiones, seguimos educando a una niña que al final estará realizando su doble jornada laboral, de forma activa, competitiva, complaciente y que sabrá asumir sus tareas profesionales y familiares con responsabilidad.

La Unión Europea ha llamado la atención sobre la situación general de las mujeres en España (National Strategic Reference Framework-Strategic Objectives a Key issues for Spain in the Programming Period 2007-2013), muy alejada de la media europea y con fuertes disparidades entre las regiones españolas. Se debe elevar la participación de las mujeres en el mercado de trabajo a fin de aumentar la tasa de actividad y reducir los niveles de paro nacionales.

Existen todavía demasiadas mujeres con puestos de trabajo precarios.

Por este motivo se comprueba que las mujeres participan cada vez más activamente en los programas de Formación Ocupacional y de Formación Continua, aunque no se refleja en una posición para conseguir una mejora dentro del mercado laboral.

Estas dificultades laborales también han sido analizadas en el estudio realizado por la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, en su “Estudi sobre igualtat d'oportunitats per raó de gènere a la URV” (7 de marzo de 2006). Se indica que el porcentaje de mujeres que participan como docentes ha aumentado y en el conjunto de las universidades españolas, las mujeres representan el 31,1% del PDI (Personal Docente e Investigador).

Destacamos algunos datos importantes.

Los departamentos con mayor porcentaje de hombres y mujeres son:

Masculinizados (% de hombres)

.Ingeniería Electrónica, Eléctrica y Automática.....	90,9%
.Ingeniería Mecánica.....	89,7%
.Ingeniería Informática y Matemáticas.....	80,6%
.Ingeniería Química.....	74,3%

Feminizados (% de mujeres)

.Enfermería.....	91,7%
.Química Analítica y Química Orgánica.....	66,7%
.Pedagogía.....	58,7%
.Filologías Románicas.....	57,7%

Fuente: (Estudio) Igualtat d'oportunitats a la URV. Tarragona, 07 de març de 2006.

La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género

Seguimos observando que en los estudios técnicos són los hombres los que ocupan el trabajo de docentes.

“El grado de titulación no determina por igual el acceso a la categoría laboral.”

“Los hombres acumulan el 70% de los Méritos de Investigación y el 64,7% de los Méritos de Docencia.”

“Las mujeres que publican en revistas representan un 40,34% del total del profesorado que publica en revistas.”

“En nuestra universidad las mujeres que publican libros representan un 37,62% del total del PDI que publica”.⁸(8)

Sólo son datos, pero reflejan situaciones que deben plantear reformas y cambios políticos de fondo para concretar mejoras en todos los ámbitos profesionales que provoquen unos entornos de cooperación ante la igualdad de género.

Podemos considerar reciente el cambio político hacia la igualdad de género, que aparece como un principio en la Unión Europea desde la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, el 1 de mayo de 1999. Es a partir de ese momento cuando también España empieza a mejorar sus políticas de igualdad.

Este abance se ha reflejado ya en las últimas Leyes educativas, y concretamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (“BOE” 106, de 4-5-2006) (LOE), donde se destaca en algunos de sus puntos la importancia de educar hacia esta igualdad de género.

En el Preámbulo: *“Entre las finalidades de la educación se destaca el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivosexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permite superar los comportamientos sexistas. Se asume así íntegramente el contenido de lo que expresa la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.”⁹*

En el Título Preliminar, Capítulo I, cuando define los principios y las finalidades de la educación en el artículo 1, principio I, concreta: *“El*

⁸ www.urv.cat “Estudi sobre igualtat d'oportunitats per raó de gènere a la URV” (7 de marzo de 2006).

⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (“BOE” 106, de 4-5-2006). Pàg. 1297.

desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.”¹⁰

Tenemos un marco legal político en educación que favorece unos derechos para conseguir eliminar el sexismo, aunque ya hemos comentado que no es suficiente. Pero se sigue abanzando y el año 2007 (23 de marzo) que se publica en el BOE la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En ella se identifica ya que la *“mayor novedad de esta Ley radica, con todo y en la prevención de esas conductas discriminatorias y en la prevención de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad.*

(...)

“De ahí la consideración de la dimensión transversal de la igualdad”.¹¹

3. Todavía hoy

Parece que vamos superando los perjuicios, pero aún podemos leer algunos titulares como:

“Una clínica recorta el salario a mujeres que no visten falda”. Un centro gaditano rebaja 30 euros a enfermeras y auxiliares. La vanguardia, 26 de marzo de 2008, pág. 23. “Las enfermeras tiene que ir monas al trabajo, sobre todo con falda, si quieren cobrar el complemento de asistencia, unos 30 euros al mes (...)” Así lo ha hecho, según la noticia, el Gerente de la Clínica San Rafael de Cadiz.

Unos días más tarde en este mismo medio de comunicación, un pequeño artículo comentaba este tema afirmando que a estas mujeres ya se les había pagado el suplemento, pero no comentaba si finalmente habían aceptado el uniforme.

La estética de la mujer prevalece ante la inteligencia, y la educación tiene en este campo una lucha constante para construir y transformar la realidad de la mujer en los diversos contextos sociales. Esta estética sigue actual en el siguiente titular:

“Éxito masivo de un juego que fomenta la cirugía estética y la dieta en niñas”. La Vanguardia, 26 de marzo de 2008, pág. 22. “El fenómeno “Miss Bimbo” desata polémica en Francia y el Reino Unido.

El objetivo del juego, donde en Francia hay 1,2 millones de niñas y adolescentes enganchadas al proyecto, es desarrollar la chica perfecta con

¹⁰ Ibid., pp. 1300

¹¹ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (“BOE” núm. 71)

La coeducación en un contexto multicultural. De Cenicienta a Mulan, hacia la igualdad de género

una dieta severa para que acabe con una operación de cirugía estética y cazando a un multimillonario.”

No se habla del fenómeno Barbie, pero socialmente sigue aquí. Esta muñeca de piernas largas, formas de mujer y perfil anoréxico no deja de ser para muchas jóvenes su propia radiografía. Sigue siendo un reflejo del mundo en que vivimos, excesivamente pedientes de la imagen.

Seguimos sin alejarnos de Cenicienta, nos gusta Mulan porque representa la lucha, pero tenemos demasiado presente a Barbie.

Bibliografía

Libros

LIPOVETSKY Gilles, (2007) “La tercera mujer”. Barcelona. Edit. Anagrama.

SORMAN Guy, (1991) “Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo”. Barcelona, Edit. Seix Barral.

SEPENDER D. y SARAH E., (1993) “Aprender a perder. Sexismo y educación”. Barcelona. Edit. Paidós Educador.

Cuento

TURIN Adela y BOSNIA Nella, (1976) “Rosa caramelo”. Barcelona. Editorial Lumen.

Artículos

“Boicot entre tubos de ensayo. La dama de la doble hélice” Rev. El Semanal de El Diari de Tarragona, 10 de agosto de 2001.

“Mujeres Florero” de Eulàlia Solé. La Vanguardia, viernes, 30 de marzo de 2007.

“Éxito masivo de un juego que fomenta la cirugía estética y la dieta en niñas” de Rafael Ramos. La Vanguardia, miércoles, 26 de marzo 2008. Pàg. 22

“Una clínica recorta el salario a mujeres que no visten falda” de José Bejarano. La Vanguardia, miércoles, 26 de marzo 2008. Pàg. 23

“Si quiero, los pantalones me los pongo yo” de Celeste López. La Vanguardia, jueves 27 de marzo 2008. Pàg. 24

M. Concepció Torres Sabaté

“Un 18% de los universitarios sufrió agresiones sexuales” de Mercè Beltran. La Vanguardia, jueves, 27 de marzo 2008. Pàg. 25

Estudio

“Estudi sobre la igualtat d'oportunitats per raó de gènere a la URV”. Tarragona, 07 de març de 2006.

Leyes

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (“BOE” 106, de 4-5-2006)

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (“BOE” núm. 71)

Documentos

Marco Estratégico Nacional de Referencia: Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en España. Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el marco estratégico nacional de referencia. Instituto de la mujer. 30 de junio de 2006.

Dones Avui. Ma. De la Pau Janer. (Conferència d'Inici De curs 1999-2000 del programa «Dones Avui per a la Igualtat d'Oportunitats». Generalitat da Catalunya. Departament de Benestar Social).

Web

Cuadernos de educación no sexista n.18. Contar cuentos cuenta. http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/docs/contar_cuentos.pdf.

<http://www.urv.cat>. “Estudi sobre igualtat d'oportunitats per raó de gènere a la URV” (7 de marzo de 2006).

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

Francisco Javier Gracia Sancho (URV, Tarragona)

Jordi Solé Blanch (URV, Tarragona)

Luis Fernando Valero Iglesias (URV, Tarragona)

Resumen

El presente texto reflexiona sobre las palabras ofrecidas en el acto de graduación de la promoción de Educación Social (ES - 2005/08) e intenta, a partir de ellas, ampliar las ideas subyacentes que como semillas quedan en el imaginario personal y social de un evento que, sin duda, marca a las personas que lo recibieron y representa el inicio de la andadura en su acontecer profesional.

Abstract

The present text thinks about the words offered in the graduation of the promotion of Social Education of (2005/08)) and tries from them to extend the underlying ideas that as seeds stay in the imaginary one presents and socially of an event, which undoubtedly marks the persons who received it and is a beginning of a gait in your professional happens.

Introducción.

Cada año, a finales del curso, el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP) celebran su graduación. Al tratarse de un evento organizado por el alumnado hay una gran diversidad de motivaciones respecto a lo que entienden sobre la graduación. Podría decirse que la asistencia al acto y el común denominador del festejo son una copia muy libre, casi libérrima, de lo que hay en el inconsciente colectivo del alumnado sobre lo que ven en las películas “hollywodienses” norteamericanas, desde *Adiós Mr. Chips* (Herbert Ross, 1969) a los actos como los que se describen en *Perfume de mujer* (Dino Risi, 1974) y otras películas en las que la graduación y lo de que ella se deriva para los estudiantes bien puede parecerse a lo que ocurre en la más reciente *Leones por corderos* (Robert Redford, 2007).

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

También, año tras año, los alumnos eligen a dos padrinos de promoción que les hacen sus reflexiones sobre el significado de su paso por la universidad y qué les depara el mundo profesional que se les abre.

He asistido a los actos de graduación desde el inicio de la carrera de ES en nuestra facultad, incluso ha habido más de un año en que he terciado con mis reflexiones como padrino de promoción. Este año, sin embargo, he creído oportuno reflexionar abiertamente sobre los discursos de los padrinos, pues, curiosamente, ambos han sido alumnos míos. Me refiero a los profesores Jordi Solé Blanch y Francisco Javier Gracia. Fue muy interesante poder observar desde mis años, con un pié en la jubilación, cómo se procesaban las ideas, incluso las palabras que en su día dije yo mismo en su graduación y cómo habían germinado en ellos después de incorporarse al mundo profesional, además de ser ahora profesores.

Por otro lado, era importante analizar este hecho desde la visión que este año, o como mucho, el que viene, termina un ciclo de entender la universidad y se abre otro, el del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Plan Bolonia. Aunque no se haya instalado oficialmente, su río subterráneo ha estado inspirando a la cohorte que este año se graduaba, pues han formado parte de un “proyecto piloto” en el que se han experimentado algunas filosofías, metodologías pedagógicas y nuevos contextos educativos y tecnológicos que se inspiran en ese “espíritu” que podríamos llamar, para simplificar, de Bolonia .

Palabras y Semillas

Conforme iba oyendo las palabras de Jordi y Paco y sintiendo los silencios, las risas contenidas, algunas caras... pensé que sería interesante comentar sus palabras matizando, inquiriendo y hasta proyectando en el colectivo imaginario cómo podían traducirse las ideas que, como semillas de sembrador, en el fondo qué es sino la educación, puedan germinar en un futuro. De aquí que queden por escrito.

La metodología escogida es la de ir acotando desde el propio discurso de cada uno de los padrinos, observando cómo las palabras de uno y de otro se superponían y se derivaban. En primer lugar habló Jordi, después lo hizo Paco. Lo que sigue no son más que algunos comentarios y reflexiones que ellos me sugerían conforme los iba oyendo, y que, ahora, al releerlos, quedan plasmados.

La textura de los dos textos difiere sustancialmente y ello ya fue pensado así, según argumentaron los propios padrinos. Jordi, al hablar primero, haría un discurso más doctrinal, más académico y Paco entraría en un acercamiento más personal. La decisión, qué duda cabe, podría interpretarse de acuerdo a la psicología de cada uno de los oradores, pero nos llevaría lejos y no se me ha concedido el permiso para ahondar en ello.

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

Sin embargo, lo interesante de este comentario es ver cómo los padrinos han racionalizado el día a día de la Academia, la profesionalización, el papel que la Universidad debe jugar en un acto de graduación cuando sus años como estudiantes son todavía cercanos. Un acto que se celebra casi sin quererlo, pero que en algunos sitios se convierte en un ritual más "sagrado" mientras acá hemos optado por el mantener el rito sin caer en la idolatría del mismo. Así lo señalaba Paco cuando afirmaba que había que << contemplarlo como un ritual de adultez, igual que otras culturas tienen o tuvieron los suyos: la toga romana, la egogé griega y pruebas o cacerías compartidas con la comunidad de indios y aborígene >>.

Incluso el mismo hecho de hablar en los dos idiomas oficiales de la comunidad es todo un síntoma, símbolo y ejemplo de tolerancia.

DISCURS FINAL DE GRADUACIÓ. PROMOCIÓ D'EDUCACIÓ SOCIAL 2005/08 Jordi Sole Blanch

Estimats/des alumnes, benvinguts a una professió impossible.

De entrada en la frente pensé al oír esta primera frase, veremos por donde continúa el siguiente golpe.

Sí, sí, alguns ja m'ho heu sentit dir a classe i sabeu que només faig que parafrasejar al gran Sigmund Freud quan fa cent anys va assegurar que existien tres professions impossibles: governar, educar i curar, des del punt de vista de la salut mental, en el seu cas, psicoanalitzar.

Es interesante observar como Jordi empieza citando a Freud, que es nada más y nada menos que el urgador del inconsciente colectivo y que no es, en estos momentos, uno de los autores que más estén en los textos al uso. Es significativo este uso y eso es indicativo que el texto que Jordi va hacer se dirige a ese inconsciente, el verdadero motivador de nuestras conductas aunque el presentismo e immediatismo social en el que vivimos no suele hacerlo explícito.

Sobre la primera només cal veure el difícil que és posar en ordre un país tant esquizofrènic com el nostre. Sobre les altres dues, el que sabem és que per bé que s'exerceixin, per coneixements que es tinguin, per bona voluntat que s'hi posi, el resultat que s'assoleix mai arriba a ser del tot satisfactori. En el cas de l'educació, aquesta sensació s'agreuja perquè s'espera que respongui a conflictes socials de tota mena.

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

La societat demana a l'educació que exerceixi una mena de funció profilàctica, que esdevingui un mètode anticonceptiu capaç de garantir l'ordre i l'estabilitat social. Si seguim novament l'estela de Freud, ens diria que la tasca immediata que cal reconèixer-li rau en el fet que el nen aprengui a governar allò pulsional. No se li pot donar al nen la llibertat de seguir tots els seus impulsos sense cap mena de limitació. Si es permetés, ells mateixos patrien greus perjudicis, així que la principal funció de l'educació ha de ser la d'inhibir-los i posar-hi límits. És precisament aquí on cal situar l'art de l'educador, en aquest delicat equilibri entre permetre i prohibir.

La nostra època presenta moltes diferències respecte a la de Freud. L'autoritat fa molts anys que ha estat qüestionada, l'educació no garanteix promeses de mobilitat social i els imperatius del mercat han introduït una desregulació pulsional per la via del hiperconsum, tal i com ha escrit recentment Gilles Lipovetsky, que han fet que els models de socialització contemporanis es regeixin per altres paràmetres. Malgrat tot, la idea de límit continua sent necessària.

En aquest context, els educadors s'instal·len en dos models patògens d'educació: d'una banda, els que cauen en la severitat excessiva, de l'altra, els que són incapaços d'establir límits. Aquells dels aquí presents que han viscut sota models educatius autoritaris saben que la repressió pulsional violenta duta a terme des de l'exterior només produeix repressió. Pel contrari, uns adults excessivament tous impedeixen que els nens, per l'amor que reben, puguin exterioritzar la seva agressivitat cap a ells i, per això, la tornen cap a sí mateixos. En els casos dels nens deseparats, educats sense amor, hi trobem a faltar la tensió entre el jo i el superjo, i tota la seva agressivitat es dirigeix cap a fora. La funció de l'educació ha de ser, en aquest sentit, reguladora. Si funciona bé, manté als subjectes i als mateixos educadors interessats en un tercer element, allò que s'ensenya, la cultura, que apareix com a mitjancer de les relacions i, per aquest motiu, alleugereix la tensió agressiva amb l'altre. Si, pel contrari, el discurs pedagògic perd la seva funció, apareix la violència com a símptoma de la societat actual.

Hebe Tizio (2006) ens alerta que, malauradament, el que avui en dia orienta l'acció en el camp de l'educació social és, precisament, allò que fa símptoma. Els símptomes imposen un sistema classificatori que ho ha acabat col·lonitzant tot. Quan es classifica, la subjectivitat queda esclafada, desapareix i sorgeixen llavors els famosos protocols, els plans d'actuació, els programes de modificació de conductes, etc. que no són més que una forma de control social estandaritzat que afecten tant als subjectes com als propis professionals. Però cal advertir que els símptomes no poden abordar-se de manera directa amb recursos moralitzants o normatius. Aquesta modalitat d'abordatge no dona elements per resoldre les problemàtiques, sinó que les cronifica. Per això cal recordar que, si no se les tracta per una via adequada, acabaran medicalitzant-se, tal i com succeeix avui amb la superproducció de nens anomenats hiperactius, o es judicialitzaran, tal com

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

es fa, per exemple, amb els adolescents presumptes predelinquents; rememorant la vella categoria de la “perillositat social”.

Penseu que vivim en uns temps en els que els poders polítics i mediàtics promouen la ideologia de la por. Fins i tot, des de la presumpta esquerra es vol exercir el monopoli del control i la seguretat públiques. El que s’aconsegueix és que la societat reclami tractaments autoritaris. A França, Sarkozy defensa que el càstig és la millor eina per a la prevenció contra la púrria de les *baleniues*, a Anglaterra el Sr. Blair va posar en marxa un programa per introduir *supernans* obligatòries en les llars on visquessin nens i adolescents problemàtics, a Itàlia Berlusconi vol convertir la immigració en un delictes (i la darrera directiva europea en aquest terreny ho ha acabat avalant) i en el nostre país es vol fer de l’estat un “Gran Germà” que controli als ciutadans quan fumen, quan mengen, quan condueixen o quan es barallen amb les seves parelles. Tot resulta “perillós” i tothom reclama a l’Estat més autoritat.

Immersos en aquest context, l’educació social no pot perdre el discurs que li és propi. Per començar, cal assumir que no hi ha explicació per a tot o que no tot pot canviar-se. Situem-nos a escala dels individus. Hem d’entendre que el règim de satisfaccions de l’ésser humà és paradoxal. El que dóna plaer és una satisfacció regulada; si s’excedeix, produeix malestar. Això pot veure’s en diferents exemples: quan els nens passen el límit de la regulació jugant, se sobreexciten i, després, resulta difícil aturar-los. Part del camp de l’educació social treballa amb diferents modalitats d’aquest plaer desregulat que, justament per això, no es pot tractar en els dispositius normalitzats. Freud parlava de les pulsions de vida i de la pulsio de mort, és a dir, i per entendre’ns, que l’ésser humà, en certs aspectes, no busca el seu bé, i això genera conflictes.

Per què les persones, en certs aspectes, no busquem el nostre bé? Aquesta qüestió és cabdal en el camp de l’educació social, on molt freqüentment s’acostuma a treballar a partir de la demanda d’un tercer que pateix les conseqüències de l’actuar desbocat del subjecte mentre que aquest no demana res. No hi ha dubte que les formes actuals del símptoma parlen de la mesura perduda: ludopaties, addiccions, anorèxies, bulímies, conductes de risc, etc. Veiem, doncs, com allò que el subjecte escull no és el que li convé, i, malgrat ho pugui saber, no ho pot evitar. Amb la seva conducta pot generar un problema social, és a dir, pertorbar l’ordre establert, i és quan això succeeix que el símptoma es redueix a una categoria d’ordre públic.

Avui, les qüestions d’ordre públic es tracten en termes d’imatge i opinió. La mediatització dels conflictes impedeix realitzar una lectura adequada dels problemes. La Universitat hauria de tenir un paper principal en aquest punt per tal de no acabar treballant per encàrrec a fi i efecte de produir les respostes i dispositius que validin a l’Administració o al mercat, enlloc de donar un tractament adequat a les necessitats socials. No sabria dir, però, si la Universitat està per aquesta labor. Els que hem provat la carrera

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

acadèmica sabem que el tipus d'investigacions que es financien en el camp de l'educació social són aquelles que justifiquen l'intervencionisme de l'Administració a partir de diagnòstics que validen categories preestablertes. S'hi afegeix que s'està impulsant una proposta formativa que opta per una formació primordialment tècnica i instrumental dels educadors i les educadores socials, sota l'excusa de l'acció a la que estan suposadament destinats. D'aquí que tothom sobrevalori el *practicum*, el suposat contacte amb la realitat, condemnant als futurs professionals a l'activisme; mentre es margina la docència que promou l'autonomia de vol dels alumnes a través de la teoria i la reflexió pedagògica profunda. És clar que aquest tipus de docència exigeix certa presència dels professors en la vida dels alumnes i això va en contra dels nous preceptes de l'educació *on line*, els espais virtuals d'aprenentatge i els entorns tecnològics, és a dir, dels grans paradigmes pedagògics de la nova era.

En aquests anys, però, m'ha semblat veure certa resistència, potser perquè el millor record que molts de vosaltres conservareu del vostre pas per la universitat sigui el d'una bona gravació de MP3 mentre assistieu a classe. Em temo, però, que els vostres auriculars no aconseguiran silenciar el cant de sirenes del que anomenen formació permanent, que sobretot es podrà fer *on line*, i és que ara entreu en una nova fase en el que el mercat de l'educació superior especialitzada espera acollir-vos amb els braços oberts. És difícil escapar d'aquest model que només té en compte la professionalització en el marc d'una concepció utilitarista del coneixement. Us diran que heu de seguir adaptant-vos a les necessitats de la societat (ja heu vist com es construeixen aquestes presumptes necessitats socials), que no són altres que les del mercat, a fi que adquiriu noves "competències", noves "habilitats" i noves "destreses" que us permetin actuar amb "eficiència" i "eficàcia". Ja veieu quins termes imposa la nova pedagogia. La diplomatura us permetrà introduir-vos al món laboral, però el que vertaderament establirà la diferència de qualificació entre vosaltres seran els màsters i els postgraus que curseu. Difícilment us aportaran un saber significatiu, però esdevindran un bon negoci per a les universitats en aquests temps d'aposta decidida per la seva privatització.

No hi ha res millor que seguir madurant en aquest ofici impossible que a través de la lectura dels autors i les autores fonamentals que, per sort, també els podeu trobar a la Universitat i les seves biblioteques, la pràctica professional compartida i les experiències vitals. Abans de matricular-vos als postgraus i màsters de torn, obriu-vos a noves experiències fora de la Universitat, viatgeu lluny d'aquest país, treballeu el just per viatjar i llegiu tant com pogueu sense preocupar-vos d'adquirir competències, habilitats i destreses que puguin ser útils pels vostres currículums.

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

Així que, benvolgudes famílies, quan el nen i la nena els hi demanin calers per matricular-se a un postgrau o a un màster, el millor que podran fer per ells és regalar-los-hi un billet d'avió que se'ls emporti ben lluny d'aquest país també impossible i, amb un afectuós copet a l'esquena, despedir-se d'ells fins l'any que vé amb unes poques paraules: - espavila't, fill meu, que és llarg el camí que has de recórrer per arribar a ser un dòcil mileurista.

DISCURSO DE GRADUACIÓN DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN SOCIAL PROMOCIÓN 2005-08

Francisco Javier Gracia Sancho.

Introducción

Agradecimientos:

- Gracias por la elección de padrino, en nombre de ambos.
- Gracias por compartir experiencias, permitir participar de vuestro aprendizaje
 - o Cita: "Si quieres aprender, enseña" Cicerón.
 - o Cita " aprendí mucho de mis maestros, más de mis colegas, y mucho más de mis alumnos" proverbio hindú.

Motivo de la reunión:

- Celebración del final de unos estudios
- Contemplarlo como un ritual de adultez, igual que otras culturas tienen o tuvieron los suyos: la toga romana, la egogé griega y pruebas o cacerías compartidas con la comunidad de indios y aborígenes.

El pasado:

- 3 años de esfuerzos dedicados al conocimiento: clases, apuntes, exámenes, trabajos, pbl...
- 3 años de experiencias compartidas con compañeros, profesores, familia y amigos, en el aula, fuera del aula y fuera de las fronteras, en algunos casos.
- Agradecer el apoyo de familia y amigos, que han estado ahí en los momentos difíciles o en todos los momentos.

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

Felicitación a las familias:

- Enhorabuena por los hijos e hijas que tienen. Son valientes.
 - o No todo el mundo que empieza, acaba
 - o Elección de unos estudios muchas veces incomprensidos, y una profesión difícil “imposible “ donde hay que estar hecho de una pasta especial
 - Cita “Del material en que se forjan los sueños” Humphrey Bogart en el Halcón Maltés.
- Sentiros orgullosos: Los aplausos que al finalizar este parlamento se producirán, en realidad son la felicitación a vuestro apoyo.

Desarrollo

El futuro:

- Hora de tomar decisiones:
 - o Unos no os dedicareis a esta profesión, tomareis otros caminos, pero ya en vosotros hay una impronta
 - o Otros sí os dedicareis y esto supone un nuevo reto.
 - Metáfora: se sabe conducir teniendo el carné? Lo haréis con seguridad y responsablemente?
- Convenceros de vuestro trabajo:
 - o dos vertientes actuales, el control y la promoción social. Lamentablemente la demanda va hacia el control social, pero no olvidéis que os debéis a la promoción y a la mejora de la sociedad que os acoge.
 - o Cita: “La tarea del educador moderno no es podar selvas, sino regar desiertos” Clive Staples Lewis
- Jamás eduquéis en la represión y en el miedo, y si os veis haciéndolo, huid de esa situación.

Un consejo:

- A ilustrar con el siguiente texto de El poema pedagógico de A. S. Makarenko.

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

- Pedagogo y educador soviético de la posguerra civil en la URSS, encargado de fundar y mantener una colonia de jóvenes delincuentes para educarlos y mantenerlos hasta su mayoría de edad. Hoy hay también instituciones dedicadas a estos menesteres.
- Makarenko era un hombre de su tiempo, por su carácter y su manera de hacer. Este texto lo ejemplifica:

“Con todo mi ser sentía que debía apresurarme, que era imposible esperar ni un solo día más. La colonia estaba adquiriendo crecientemente el carácter de una cueva de bandidos. En la actitud de los educandos frente a los educadores se incrementaba más y más el tono permanente de burla y de granujería. Ya habían empezado a referir anécdotas escabrosas en presencia de las educadoras, exigían groseramente la comida, arrojaban los platos por el aire, jugaban de manera ostensible con sus navajas y, chanceándose, inquirían los bienes que poseía cada uno.

- Siempre puede ser útil... ¡en un momento de apuro!

Se negaban resueltamente a cortar leña para las estufas y un día destrozaron, en presencia de Kalina Ivánovich, el tejado de madera del cobertizo. Lo hicieron entre risas y bromas:

- ¡Para lo que vamos a vivir aquí nos basta!

Kalina Ivánovich desprendía millones de chispas de su pipa y hacía gestos de desesperación:

- ¿Qué vas a decirles a esos parásitos? ¡Gomosos indecentes! ¿Y de dónde habrán sacado que se puede destrozarse las dependencias? Por una cosa así habría que meter en la cárcel a sus padres. ¡Parásitos!

Y sucedió que no pude mantenerme más tiempo en la cuerda pedagógica.

Una mañana de invierno pedía a Zadórov que cortase leña para la cocina. Y escuché la habitual contestación descarada y alegre:

- ¡Ve a cortarla tú mismo: sois muchos aquí!

Era la primera vez que me tuteaban.

Colérico y ofendido, llevado a la desesperación y al frenesí por todos los meses precedentes, me lancé sobre Zadórov y le abofeteé. Le abofeteé con tanta fuerza, que vaciló y fue a caer contra la estufa. Le golpeé por segunda vez y, agarrándole por el cuello y levantándole, le pegué una vez más.

De pronto, vi que se había asustado terriblemente. Pálido, temblándole las manos, se puso precipitadamente la gorra, después se

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

la quitó y luego volvió a ponérsela. Y probablemente yo hubiera seguido golpeándole, pero el muchacho, gimiendo, balbuceó:

- Perdóneme, Antón Semiónovich.

Mi ira era tan frenética y tan incontenible, que yo me daba cuenta de que, si alguien decía una sola palabra contra mí, me arrojaría sobre todos para matar, para exterminar a aquel tropel de bandidos. En mis manos apareció un atizador de hierro. Los cinco educandos permanecían inmóviles junto a sus camas. Burún se arreglaba precipitadamente algo en el traje.

Me volví a ellos y les conminé, golpeando con el atizador el respaldo de una cama:

- O vais todos inmediatamente al bosque a trabajar o ahora mismo os marcháis fuera de la colonia con mil demonios.

Y salí del dormitorio.

En el cobertizo donde guardábamos las herramientas empuñé un hacha y contemplé, ceñudo, cómo los educandos se repartían las hachas y los serruchos. Por mi mente pasó la idea de que era mejor no ir al bosque aquel día, no poner las hachas en las manos de los educandos, pero ya era tarde: se habían repartido todas las herramientas. Daba igual. Yo me sentía dispuesto a todo: había resuelto no entregar gratuitamente mi vida. Además, tenía el revolver en el bolsillo.

Nos fuimos al bosque. Kalina Ivanovich me dio alcance y, terriblemente agitado susurró:

- ¿Qué pasa? Dime, por favor: ¿cómo están hoy tan amables?

Yo contemplé distraído los ojos azules del Pan y respondí:

- Mal van las cosas hermano... Por primera vez en mi vida he pegado a un hombre.
- Pero, ¿qué has hecho? – se sorprendió Kalina Ivanovich -. ¿Y si se quejan?
- Eso es lo de menos...

Para mi asombro, todo transcurrió bien. Estuve trabajando con los muchachos hasta la hora de comer. Cortábamos pinos torcidos. En general, los muchachos permanecían sombríos, pero el aire puro y helado, el hermoso bosque, que ornaban enormes caperuzas de nieve, la amistosa colaboración del hacha y el serrucho hicieron su obra.

En un alto, fumamos confusos de mi reserva de tabaco, y Zádorov, echando el humo hacia las copas de los pinos, lanzó de repente una carcajada:

- ¡Menudo! ¡ja, ja, ja, ja!

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

Era agradable ver su rostro sonrosado, que agitaba la risa, y yo no pude dejar de sonreír:

- ¿A qué te refieres? ¿Al trabajo?
- También al trabajo, pero ¡hay que ver cómo me ha zumbado usted!

Era natural que Zádorov, un mocetón robusto y grandote, se riese. Yo mismo me sorprendía de haberme atrevido a tocar a tal gigante.

Lanzó otra carcajada, y, sin dejar de reírse, empuñó el hacha y se fue hacia un árbol.

- ¡Vaya una historia! ¡ja, ja, ja, ja!

Almorzamos juntos con apetito, bromeando, pero no aludimos más al suceso de la mañana. Yo, sin embargo me sentía violento, aunque estaba dispuesto a no bajar el tono y seguí dando órdenes con la misma firmeza después de la comida. Vólojev sonreía, pero Zadórov se aproximó a mí con una expresión de lo más seria:

- ¡No somos tan malos, Antón Semiónovich! Todo saldrá bien. Nosotros comprendemos...

MAKARENKO, A.S (1985): Poema pedagógico. Akal. Madrid pp.20-22

- El consejo es “Mostrad quien sois, no tengáis miedo de hacerlo”.

Desenlace

El regalo

- Al finalizar sus estudios las instituciones honran a sus estudiantes:
 - o En West point les dan los galones y el sable
 - o En Harvard el anillo de la universidad
 - o En medicina el juramento hipocrático
- El lápiz
 - o Creado como un instrumento intelectual y artístico, para codificar símbolos en un soporte perecedero, de madera y carbón, frágil, sencillo, útil, humano. Un regalo para poner en vuestro escritorio y os ayude a recordar :

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

- Que para usarlo, utilizáis la pinza prensil, un rasgo físico de los humanos anatómicamente modernos, que os recuerde que “sois humanos, y nada de lo humano os es ajeno” Terencio.
- Que debéis ser humildes, pues trabajareis con gente sencilla y muy necesitada
- Que vuestro trabajo se difumina en una escala de grises que tenéis que saber distinguir
- Que podéis corregir el trazo, y aprender de los errores
- Que os tenéis que sacar punta, ir renovando para ser precisos
- Que uno solo es frágil, pero juntos, dentro del sistema sois fuertes
- Que vuestra profesión es una mezcla de ciencia y arte que cada uno, según su forma de ser y circunstancias, hará suya y propia.

Gracias y suerte. Tarragona 13 de junio 2008

Comentario

Es interesante observar como Jordi empieza citando a Freud, que es nada más y nada menos que el hurgador del inconsciente colectivo y que no es en estos momentos, uno de los autores que más estén en los textos al uso, quizás porque demasiados desean no ir a lo inconsciente de lo consciente y prefieren concientemente ser inconscientes.

Nassim Nicholas Taleb analiza en un maravilloso libro, *El cisne negro*, el papel que juega en la vida de las personas el impacto de lo altamente improbable, y una buena prueba de ello es que cuando Jordi y Paco hablaron a sus ahijados, aun no había estallado con la virulencia posterior la famosa “crisis financiera”.

Es significativo este uso y es indicativo que el texto que Jordi va a decir irá dirigido a ese inconsciente que quizás no se explicita mucho pero que es el real motivador de mucha de nuestras conductas y que en el presentismo e inmediateismo social que vivimos no se suele hacer muy explícito. Es como aquel maravilloso cuento de Arthur C. Clarke sobre los 9000 millones de Nombres de Dios. En él se narra que una comunidad de monjes tibetanos tiene como tarea inmemorial declinar y recopilar los nombres de Dios. Y estos son 9.000 millones. Cuando estén todos recopilados el mundo se

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

acabará. Los monjes cansados recurren, para acelerar su trabajo a asesorarse con un experto en ordenadores, que con su IBM, terminan el trabajo en un mes.

Qué queremos decir: que diera la impresión que hoy lo real se acelera con la llegada de lo virtual, que es, pero no es. Es decir, ya hemos comenzado el tiempo de la marcha atrás.

Y no es menos curioso que Paco cite de entrada a Humphrey Bogart en el Halcón Maltés cuando dice aquello de: “Del material en que se forjan los sueños” y que sea otro citado nada menos que Clive Staples Lewis cuando señala: “La tarea del educador moderno no es podar selvas, sino regar desiertos” y lo remacha afirmando: “Jamás eduquéis en la represión y en el miedo, y si os veis haciéndolo, huid de esa situación.”

Cuando los oí citar estaba seguro que inmediatamente no contextualizarían, muchos de los escuchantes, el por qué y el cómo de estas citas. El Halcón Maltés, estatua de valor incalculable por el que muchos estaban dispuestos a todo y, el otro, Clive S. Lewis, un autor fabuloso de imaginación desbordante que se creó un mundo en Narnia y que se codeó con lo mejor de la inteligencia europea de ese tiempo, el inmenso, entre otros J.R.R. Tolkien y Chesterton, G.K creando una saga de novelas que aún alimentan el imaginario del cine actual: las Crónicas de Narnia, ahora que hemos sido abducidos por el fenómeno de Harry Potter.

Gusta oír a ex alumnos de uno, que manejen la cultura de la imaginación con tanta soltura y en un mundo donde la creatividad es un valor, el máximo valor. Buena prueba de ello es preguntarse cuáles son las empresas punteras en este mundo globalizado y sino que se lo pregunten a los creadores del Google, del Mac, Dreamworks, la Guerra de las Galaxias. Taleb nos señala que el éxito de Google y You Tube son “cisnes negros”, ahora que se celebran los 40 años de aquella incipiente red militar que se ha convertido en Internet y que ha explotado como el tejido que une con su red el mundo global, podemos darnos cuenta, hasta que punto, están insertos en nuestra vida personal y social. Estos “cisnes negros” han cambiado nuestra forma de ver la vida.

Al igual que como señala Jordi cuando afirma que “El que s’aconsegueix és que la societat reclami tractaments autoritaris.”. Y Paco remata “Mi ira era tan frenética y tan incontenible, que yo me daba cuenta de que, si alguien decía una sola palabra contra mí, me arrojaría sobre todos para matar, para exterminar a aquel tropel de bandidos”

Con la que está cayendo no podemos ignorar que cada día vamos perdiendo más libertad. Sin embargo, la educación social es un espacio de libertad porque la educación es la esencia de la persona libre y lo social es la urdimbre que hace que esa educación se engarce en la libertad.

Ahora que tanto se está hablando de Bolonia no podemos seguir en el binomio enfrentado a los que creen que hay que ir de los libros a los

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

problemas con los que creen que hay que ir de los problemas a los libros. Estamos seguros que hay problemas que requieren haber leído mucho, pero muchos libros en primer lugar, y habrá otros problemas que por novedosos nos obligarán a escribir nuevos libros. Ya señaló Popper “Los genuinos problemas filosóficos siempre hunden sus raíces fuera de la filosofía y mueren si esas raíces se secan”.

Los educadores sociales no pueden estar ajenos a esta impronta que recorre el mundo ya que ellos deben estar insertos en el núcleo central del acontecimiento.

Los educadores sociales no pueden hacer nada sobre algunos fenómenos que nos están aconteciendo, como la inmigración, la violencia de género, el empobrecimiento de algunas capas sociales, pero sí tenemos la posibilidad de ser unos excelentes profesionales que pueden ayudar en esos problemas.

Es bueno que los que van a salir al mundo profesional no olviden estos referentes, ya que vivimos un mundo de la inmediatez, del logro al más corto plazo, se practica en demasía el pan para hoy pero el hambre para mañana. Al alumnado, con excesiva frecuencia, se le ofrecen recetas, atajos para alcanzar el éxito inmediato. Sin embargo, demasiados buscan estudiar sólo para aprobar y cuando se le insinúa que sería bueno leer un libro, o dos, o tres... la pregunta que nos hacen es ¿y eso entrara para el examen?. No podemos olvidar que de un tiempo a esta parte, hay quien dice que como consecuencia del “espíritu” de la LOGSE, se ha instaurado una cultura del no esfuerzo, de que todo debe ser *light*, suave, que es posible hacer cualquier cosa sin esfuerzo, casi sin darse cuenta, incluso divirtiéndose. No hay más que ver los anuncios. Todo, sin excepción, desde aprender inglés a rebajar los kilos que sobran puede hacerse mientras haces otras cosas, viendo la tele o descansado, es cuestión de comprar, de tener, ese aparato, ese método, para llevarlo a cabo.

No se busca la prevención sino la solución por seguir con la metáfora de Jordi, se practica más la pastilla del día después que una correcta educación sexual, personalizadora.

De aquí que, como señala el padrino, “la tasca immediata que cal reconèixer-li a l'educació rau en el fet que el nen aprengui a governar allò pulsional”. Nos parece interesante que sea un ex alumno relativamente reciente de la universidad, que ha contrastado lo enseñado acá, buena prueba de que en ocasiones las semillas germinan, señale que es necesario que “És precisament aquí on cal situar l'art de l'educador, en aquest delicat equilibri entre permetre i prohibir.”

Si algunos leyeran el libro *L'últim patriarca* de Njat El Hachmi, -Premi Ramon Llull, 2008- posiblemente aprenderían mucho sobre la inmigración marroquí en Cataluña y en España. Esta autora catalana, nacida en 1979 en Nador (Marruecos) y que se instaló con su familia en la ciudad de Vic

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

cuando contaba con sólo ocho años, plantea en la obra premiada algo así como un ajuste de cuentas entre las nuevas generaciones de inmigrantes, ya adaptados a un entorno nuevo, y la generación anterior, aquella que sigue pensando en su tierra, específicamente en la figura del padre patriarca. Ella, como heredera de la cultura marroquí, ha podido vivir en carne propia este tipo de conflicto. También fuera bueno que se considerara libro de texto su otro libro del 2004 *Jo també sóc catalana*. Cuanto salpuldido levantaría en más de uno.

Así mismo creemos que si se visionara más a menudo en las Facultades donde se ofrece Educación Social *El infierno vasco* de Iñaki Arteta quizás el fenómeno del terrorismo adquiriría otra dimensión, como señala Savater: “Los tiempos han cambiado y ya nadie se atreve a rechazar como crispación

el retrato de la realidad en boca de quienes más la sufren: la verdad sigue siendo un fastidio político -siempre lo ha sido- pero hoy resulta peligroso negarla. A Iñaki Arteta se le da la razón, como a los niños y los locos, se le celebra como testigo y se le rechaza para todo lo demás. Qué razón tiene, qué fastidioso es.” El País, 27/11/2008.

Ésta es parte de la problemática de la Educación Social. Todavía no se ha alcanzado la velocidad de crucero para que se considere un eficaz instrumento de construcción social en la sociedad del siglo XXI, como lo fue en el pasado y de aquí la narración que nos dejó Paco con la lectura del Poema Pedagógico de Makarenko.

Coincidimos totalmente con esta argumentación aunque debe aceptarse que no corren tiempos de límites. Cada día presenciamos episodios protagonizados por jóvenes que, aún quedándoles años por alcanzar la mayoría de edad legal, transgreden las normas más elementales de la educación ciudadana, de los derechos compartidos del bien común y por aquello de que son menores, las leyes son bastante laxas o, si se quiere, no se dedican los suficientes recursos para que la educación y la corrección fructifique con un trabajo adecuado, medurado y acorde, aunque algunos de los actos ejecutados lleguen a una violencia extrema e incluso al asesinato -ver a tal efecto Touriñan (2008)-.

Estamos con aquel texto de Canetti (1997) que señala: “más allá de cierto punto exacto del tiempo, la historia ya no ha sido real. Sin darse cuenta, la totalidad del género humano habría abandonado, súbitamente, la realidad. Todo lo que hubiera ocurrido después, ya no sería verdadero pero no podríamos darnos cuenta de ello...” (Canetti, 1997:321)

Es interesante ver como Jordi va citando autores que son todo un marco simbólico del alumnado que tiene delante, que he tenido como profesor. En una carrera tan feminizada como Educación Social no se podía ignorar a Gilles Lipovetsky. Él ha sido un adelantado desde hace tres décadas, señalando que en el mundo actual, en la escena del mundo occidental, la mujer ha conquistado el poder de disponer de sí misma, de decidir sobre su

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

cuerpo y su fecundidad, el derecho al conocimiento y a desempeñar cualquier actividad. Aun falta mucho para el éxito final, quizás por ello el autor escribe que este cambio "no significa una mutación histórica absoluta que hace tabla rasa del pasado. Nos equivocamos, yo incluido, cuando creímos que se había instalado un modelo de similitud de los sexos, es decir, un proceso de intercambiabilidad o de indistinción de los roles masculino y femenino".

Por ello, en este comentario de intuiciones sentidas, mientras oía las palabras de Jordi y Paco, es bueno señalarlas en el papel para que queden en esta época de Internet codificadas en el sistema de Gutemberg, aunque luego se puede acceder también a la revista desde la red.

Jordi vuelve a insistir en una situación que es obvio que le preocupa y que es una preocupación que está en su subconsciente, de aquí su cita a Freud y que ahora recupera con la psicoanalista Hebe Tizio que determina muy bien algunas de esas tensiones que se derivan del "peterpanismo" que se extiende como una plaga por nuestra sociedad, el mito de una eterna juventud y una vida adolescente perpetua, en la que ya habrá tiempo de madurar.

Y Paco se nos remonta a Makarenko, que estoy seguro que a muchos de los escuchantes no les es un autor muy conocido y en cambio, como bien señala Paco, este pedagogo ruso desarrolló toda una pedagogía que debería ser, como él señala, conocido sobre todo para los que están en la acción de la educación social, no sólo en la intervención, palabra que tanto gusta oír y citar, sino desde y en el proceso de la socialización, que es cosa muy diferente. Por ello esa experiencia de Makarenko que escribe y desarrolla en una obra que llama, nada más y nada menos que "Poema pedagógico", <poema>, todo un símbolo y referencia de lo que Paco quiere resaltar dentro de esa conjunción de las ideas que ambos han dialogado.

La educación social, el trabajo de Makarenko, en plena construcción de una nueva sociedad en la Rusia del año 1918 y siguientes era socializar a jóvenes delincuentes, que eran considerados escoria social. Makarenko desarrolló todo un sistema que al final dió sus frutos, sabiendo que la educación no tiene atajos, ni recetas, ni solución a los problemas estándar, sino una acción diaria basada en una teoría de hondo calado, no en vano Makarenko era lo que se denomina un profundo humanista, con un conocimiento de los clásicos profundo.

Es decir, tanto Paco como Jordi, desde su juventud profesional contrastada, desean señalar a sus "ahijadas" que "No hi ha res millor que seguir madurant en aquest ofici impossible que a través de la lectura dels autors i les autores fonamentals que, per sort, també els podeu trobar a la Universitat i les seves biblioteques, la pràctica professional compartida i les experiències vitals".

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

En este mundo que tan bien han descrito referenciándolo y contextualizándolo es obvio que la universidad, eso que se denomina la Academia, que no es una Formación Profesionalizadora (FP), debe seguir ofreciendo una conjunción armónica de teoría y práctica colocando a cada una en su sitio y haciendo de las dos un binomio no excluyente sino complementario, sin preferencias ni primariedades que no se corresponden con el discurso científico. Es en ese camino, difícil y arduo, donde al final se podrá desarrollar el “Poema de la Educación Social”.

Como señala Jordi: “Abans de matricular-vos als postgraus i màsters de torn, obriu-vos a noves experiències fora de la Universitat, viatgeu lluny d'aquest país, treballeu el just per viatjar i llegiu tant com pogueu sense preocupar-vos d'adquirir competències, habilitats i destreses que puguin ser útils pels vostres currículums.” Y remata Paco “Que vuestra profesión es una mezcla de ciencia y arte que cada uno, según su forma de ser y circunstancias, hará suya y propia.”

En el estudio “Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro” del programa de la Obra Social de La Caixa se afirma: “Esta nueva sociedad del conocimiento no se caracteriza sólo por la presencia de los nuevos métodos de transmisión de la información, por la democratización de tecnologías de largo alcance. Para entender y apoyar el protagonismo que tienen nuestros jóvenes, debemos insertar la reflexión en un contexto determinado por otros factores igualmente importantes” Pag.90.

No olvidéis estas palabras de vuestros padrinos y entender que al mundo al que vais a salir, que será un mundo en donde la universidad formará de diferente forma, pero ustedes ya habrán pasado por ella y es en ese mundo, que si queréis le podemos llamar mercado, que hoy, aquí y ahora está en una impresionante y fabulosa crisis, se os pedirá que seáis competentes, pero no olvidéis que el diccionario escribe varias acepciones.

competencia¹.

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.*
5. f. Am. Competición deportiva.

a ~.1. loc. adv. [a porfía](#).

□ V. [cuestión de competencia](#)

Y también señala estas otras acepciones que ustedes verán si les interesan más y están más acordes con la realidad de la profesión.

competencia².

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. [incumbencia](#).

2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Como se puede ver, la competencia es una palabra complicada y diera la impresión que está sesgada en este mundo de un mercado tan competitivo de la acepción 3ª. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

Esperemos que esto no ocurra en la universidad también.

Nosotros nos inclinamos más por un sentido de competencias como “funciones profesionales en un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral en donde se tienen que jugar, conjugar una forma ética, de acuerdo con la cultura, los valores y las expectativas de la persona y de su contexto social. (Ver. Saez Carreras:352 y ss).

No lo tenéis fácil para llegar a ser “un dócil mileurista”, como señalaba Jordi, ni “Que vuestra profesión es una mezcla de ciencia y arte que cada uno, según su forma de ser y circunstancias, hará suya y propia”, como señalaba Paco. Yo, que este año es mi último año de profesor, después de 45 de ejercicio universitario, os digo aquellos versos de Neruda:

<Cumpliendo con mi oficio
piedra con piedra, pluma a pluma,
pasa el invierno y deja
sitios abandonados,
habitaciones muertas:
yo trabajo y trabajo,
debo substituir
tantos olvidos,
llenar de pan las tinieblas,

Reflexiones sobre el Discurso final de los padrinos de la promoción de Educación Social 2005/08

fundar otra vez la esperanza.

No es para mí sino el polvo,
la lluvia cruel de la estación,
no me reservo nada
sino todo el espacio
y allí trabajar, trabajar,
manifestar la primavera.

A todos tengo que dar algo
cada semana y cada día,
un regalo de color azul,
un pétalo frío del bosque,
y ya de mañana estoy vivo
mientras los otros se sumergen
en la pereza, en el amor,
yo estoy limpiando mi campana,
mi corazón, mis herramientas.

Tengo rocío para todos.

Que os vaya bonito.

Bibliografía

CANETTI. E. (1997). "Masa y poder.Obras completas". Ed. Mario Munick. Madrid

ELZO. J. y otros,(2006).- "Jóvenes y valores. La clave para la soceidad del futuro". Ed..La Caixa. Barcelona

LIPOVETSKY, Gilles (2007): "La felicidad paradójica. Ensayo sobre la soceidad del hiperconsumo". Edita Anagrama. Madrid.

MAKARENKO, A.S (1985): "Poema pedagógico". Akal. Madrid

POPPER. K (1993): "La sociedad abierta y sus enemigos". Ediciones Orbis.Barcelona

SAEZ CARRERAS. J . (2007). "Pedagogía Social y Educación Social.Historia, profesión y comptencias". Pearson. Prentice Hall. Madrid.

TALEB. N.N. (2007). "El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable". Ed.Páidos. Barcelona

**Francisco Javier Gracia Sancho, Jordi Solé Blanch y
Luis Fernando Valero Iglesias**

TIZIO, Hebe (2006): "Sigmund Freud i l'educació" a *Revista Catalana de Pedagogia*. Volum 5, 2006. Edita Societat Catalana de Pedagogia. Barcelona.

TOURIÑAN, J.M. (2008). "Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico". ED. Netbiblio. Oleiros. La Coruña

Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil

Carme Garcia Yeste (URV, Tarragona)

Lourdes Rué Rosell (doctoranda de la UB)

Resumen

El presente artículo presenta las principales características del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Un proyecto dirigido a la transformación de centros educativos con el objetivo de superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Su apuesta a través del aprendizaje dialógico pone de manifiesto la necesidad de establecer un diálogo igualitario en el que toda la comunidad educativa se una para conseguir unos objetivos comunes que mejoren el éxito educativo de todos los alumnos y alumnas.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, educación entre iguales

Abstract

The current article presents the main characteristics of the Learning Communities project. This project is addressed towards the transformation of the educational centres with the aim of overcoming the school failure and the coexistence problems. Its commitment to the dialogical learning shows up the need of establishing an egalitarian dialogue in which the whole educational community joins forces in order to achieve common objectives which improves the educational success of all the students.

Key words: learning communities, dialogical learning, interactive groups, peer education

1. Introducción

Nuestras sociedades han sufrido un cambio radical en el paso de la sociedad industrial a la sociedad informacional. Los cambios producidos no sólo han afectado al mundo laboral o económico, sino también en nuestras relaciones personales, dentro de la familia, las amistades, la escuela, etc. Estos cambios son visibles especialmente en un aspecto concreto, el

aumento del diálogo. Cada vez más, el diálogo se convierte en la herramienta clave para hacer frente y solucionar las diversas situaciones a las que nos enfrentamos día a día. Este cambio ha sido el llamado giro dialógico de la sociedad (Flecha, Gómez y Puigvert 2001). Autores como Habermas, Touraine, Beck, Mead, Vygotsky y especialmente Freire en el campo de la educación, también se encuentran en la línea de ofrecer explicaciones en las que el diálogo está en el punto de mira para poder alcanzar mayores cotas de libertad e igualdad social, creando a su vez, mejores contextos para el desarrollo y el aprendizaje.

En este sentido, el aprendizaje en la actual sociedad informacional se caracteriza por depender de la correlación de las interacciones que tienen los niños y niñas en sus diversos contextos. Partiendo de esta base, se hace imprescindible la transformación de las interacciones que se suceden en el contexto educativo. La nueva realidad nos debe hacer plantear si la escuela actual y las teorías educativas actuales están respondiendo a los nuevos cambios y demandas e incorporándolas en su bases y funcionamiento.

Nuestra presente escuela, proviene de un sistema educativo en el que la acumulación de conocimientos era la clave. Pero hoy en día esta acumulación ya no es necesaria, la aparición de Internet ha supuesto un cambio en aquellas habilidades necesarias para aprender. Lo que actualmente se necesita es saber seleccionar, procesar y analizar la información que podemos encontrar en Internet. La educación no debe permanecer estancada ni funcionar en los mismos términos que en el pasado. Cada vez más se necesitan personas más formadas, en datos de la Unión Europea en el año 2010, tan sólo el 15% de los nuevos trabajos creados estarán destinados a personas con titulación básica (Comisión Europea 2006). Se necesita incrementar la formación de las personas, y especialmente, ha de incrementarse en aquellos sectores de población que corren más riesgo de ser excluidos.

La necesidad de una transformación profunda de nuestros centros educativos es obvia, no sólo por los últimos resultados del informe PISA, sino para ser capaz de ofrecer la oportunidad a todos los niños y niñas de acceder a una vida digna. Esto exige que debemos transformar los contextos educativos más allá de la propia aula, siendo toda la comunidad educativa la que se implique en un proyecto común que persiga la consecución de una educación de calidad para todos y todas.

Comunidades de Aprendizaje¹ es una experiencia educativa que actualmente está ofreciendo una alternativa exitosa a los retos planteados por la sociedad de la información, y donde uno de sus ejes principales, es la participación de toda la comunidad educativa en un plano de igualdad. Actualmente hay más de 60 centros educativos (jardines de infancia, de

¹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil

educación infantil, primaria y secundaria) que están llevando a cabo este proyecto. Cataluña, País Vasco y Aragón ya han creado en sus consejerías equipos consolidados que están llevando a cabo el proyecto en sus comunidades autónomas. Además, existen comunidades de aprendizaje en Andalucía, Extremadura, Castilla La Mancha, Castilla León y Murcia.

2. De la superstición a la ciencia

Cada vez más, desde gran parte de los sectores sociales, se está exigiendo un mayor rigor científico en educación. Pidiendo que la propuesta de actuaciones y proyectos educativos estén basados en, por un lado, la comunidad científica internacional (aquellas teorías y autores/as más referenciadas) y por otro por aquellas reflexiones y actuaciones que a nivel internacional estén consiguiendo mayores avances en el éxito académico y la mejora de la convivencia.

Esta exigencia es de fácil cumplimiento ya que tenemos a nuestra disposición toda esa información necesaria en las bases de datos internacionales donde podemos comprobar tanto la fiabilidad de los autores y autoras y teorías que se utilizan, como las experiencias y prácticas educativas que sí están dando buenos resultados.

Uno de los ejemplos más claros sobre prácticas educativas basadas en la superstición es el seguir potenciando políticas educativas segregadoras que están aumentando y reproduciendo las situaciones de desigualdad. Diversos estudios y teorías (Flecha 1990; Braddock y Slavin 1992) están corroborando desde hace años que aquellas prácticas educativas con mayor éxito a nivel mundial son las inclusoras. Finlandia, no de los países que acabo con la segregación en los años 80 se sitúa la primera en la lista de los resultados del informe PISA. El informe PISA, ya en sus resultados del 2003, señalaba como en aquellos países con una gran diversidad de programas educativos, la igualdad era más difícil de conseguir y donde el entorno socioeconómico tenía un mayor impacto (OCDE 2004), los resultados del informe de 2006 corroboran esos datos (OCDE 2007).

El paso de la superstición a la ciencia es imprescindible si queremos basar nuestras prácticas educativas en teorías actuales y rigurosas, y que tengan efectos positivos en el aprendizaje de todos los niños y niñas. Seguir basándonos en la superstición sólo contribuye a reproducir las desigualdades educativas y sociales de los grupos con más riesgo de exclusión social.

3. Antecedentes del proyecto

Comunidades de Aprendizaje se basa tanto en aquellas teorías referenciadas por la comunidad científica internacional, como en las prácticas educativas de más éxito. Vamos a citar brevemente, en este apartado, algunos de los proyectos que ya han demostrado tener éxito educativo y mejora de la convivencia en los centros educativos en los que han sido aplicados, y que han sido antecedentes del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Entre estas experiencias, encontramos diferentes programas que se llevan a cabo en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil. En el Estado Español su principal antecedente es una *escuela de educación de personas adultas del barrio de La Verneda-Sant Martí*. Una escuela que surgió de la reivindicación de los vecinos y vecinas del barrio y cuyas bases deriven de la pedagogía de Paulo Freire. El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Los objetivos básicos del centro se encuentran en ofrecer las máximas facilidades para acceder a la educación, al mayor número de personas posibles. No sólo pretende ofrecer una educación básica, sino aquella que ofrezca un mejor futuro para todas las personas y que mejore su participación, integración social, mejora del barrio, etc. (Sánchez 1999).

*School Development Program*², Este programa fue uno de los pioneros en Estados Unidos. Se inició en 1968 gracias a una colaboración de la Universidad de Yale (Child Study Center) con dos escuelas de primaria de New Haven que tenían un alto índice de fracaso escolar y graves problemas de conflictividad con el alumnado. En una situación de partida de desánimo por parte del profesorado ante el elevado índice de fracaso escolar James Comer, el director del centro de investigación, partió de un proverbio africano que pasaría a ser el alma de la filosofía del proyecto: "Se necesita un pueblo entero para criar un niño". El principal objetivo del programa de desarrollo escolar es movilizar a la comunidad educativa (profesorado, familiares, equipo administrativo, personal no docente y resto de miembros de la comunidad) para dar apoyo al desarrollo integral del alumnado y conseguir así, el éxito académico de todo el alumnado. Teniendo en cuenta que en los inicios del proyecto el principal objetivo era combatir el abandono escolar, el hecho de conseguirlo y que esto fuese acompañado de un éxito cada vez mayor en los resultados académicos hizo que la comunidad se implicase mucho más.

*Accelerated Schools*³, forman un programa organizado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de

² <http://www.med.yale.edu/comer/>

³ <http://www.acceleratedschools.net/>

Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil

Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. En la actualidad integran este programa unas 1000 escuelas, tanto de educación primaria como secundaria, de 40 estados de Estados Unidos. Para llevar a cabo este proyecto, la organización del programa tiene 12 centros regionales distribuidos por todo Estados Unidos, que ayudan a la organización y puesta en práctica del proyecto en los centros que lo solicitan. Este modelo de escuela se inspiró en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática de trabajo, con lo cual no es un modelo rígido sino que cada centro lo adapta a su situación y sus necesidades. Este programa, parte de que aquel alumnado que tiene un nivel de aprendizaje más lento o que tiene un nivel educativo más bajo que el resto de compañeros y compañeras del mismo curso, en lugar de ponerlo en un grupo “lento”, debe hacerse todo lo contrario: acelerar el aprendizaje. Ofrecer a ese alumnado más atención y recursos para adquirir los conocimientos necesarios y exigidos, no rebajar su nivel partiendo de que no podrá llegar nunca a esos niveles exigidos. El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos a aquel alumnado que tiene menos expectativas y un nivel más bajo para que consiga acabar sus estudios con un nivel normal o superior.

*Success for all*⁴, es un programa que comenzó en 1987 en Baltimore y hasta la actualidad se ha extendido a multitud de escuelas en los Estados Unidos y en otros países. Sus buenos resultados lo avalan, dado que el índice de fracaso escolar es mucho menor en esas escuelas que en la media del país, a pesar de tratarse de escuelas pertenecientes a los distritos más pobres de las ciudades. Este programa se está llevando a cabo en diferentes escuelas a través de un convenio entre la Universidad Johns Hopkins y el Departamento de Educación. Este programa tiene un objetivo muy claro, combatir los altos índices de fracaso escolar existentes en Estados Unidos, especialmente cuando hablamos de minorías culturales. El director del programa, Robert Slavin, afirma que muchos niños y niñas con ganas de estudiar, si son de barrios pobres o marginales, suelen fracasar en la escuela. Por lo tanto el programa se dirige a la prevención de situaciones de fracaso escolar en las escuelas y barrios donde hay situaciones problemáticas. Es decir, la intención es actuar antes de que se den situaciones de fracaso escolar. Las familias se organizan de forma que intentan responsabilizarse de todos los niños y niñas, incluso se crean “equipos de apoyo familiar” que intentan conectar con todas aquellas familias que tienen hijos e hijas en la escuela y no asisten a ésta, o que tienen alguna problemática específica. Se intenta, de este modo, transformar la situación concreta para que esos niños y niñas también tengan éxito escolar.

⁴ <http://www.successforall.net/>

Los antecedentes aquí presentados tienen diversos factores en común. Entre ellos, el esfuerzo por conseguir universalizar la educación de calidad para todas las personas, y especialmente centrándose en aquellos colectivos con más riesgo de exclusión social; el fomento de las expectativas positivas para transformar la totalidad del centro educativo; la necesidad de la participación de toda la comunidad educativa en el desarrollo del día a día del centro. En todos los casos, la mejora de los resultados académicos y de la convivencia se hace evidente.

4. La fases de transformación del proyecto comunidades de aprendizaje

Definimos Comunidades de Aprendizaje como un *proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula* (Valls, 2000: 8). Esta transformación tiene como eje la acción de las propias personas. Las diferentes fases del proyecto incluyen esta acción que se hace imprescindible para su desarrollo y éxito.

Fase del sueño

Esta primera fase supone que tanto profesorado, como alumnado, familias y miembros de la comunidad que quieran participar, se reúnen para soñar la mejor escuela posible dejando a atrás las limitaciones del contexto. Uno de los lemas que guía esta fase es: que el aprendizaje que queremos para nuestras hijas e hijos esté al alcance de todas las niñas y niños. Superando así los dobles discursos en los que mientras aseguramos lo mejor para nuestros hijos e hijas, para el resto, especialmente si pertenecen a un contexto desfavorable se les ofrece el llamado currículum de la felicidad, argumentando con que las cuatro reglas básicas ya hay suficiente. Las altas expectativas y la sensación de ser capaces de transformar la realidad acompañan en todo el proceso. El sueño de Comunidades de Aprendizaje siempre es un sueño de igualdad en el que todos los niños y niñas, independientemente de sus circunstancias pueden llegar a conseguir unos resultados exitosos. Esta primera fase se convierte en el motor de diálogo y acción de las siguientes fases.

Fase de selección de prioridades

A partir de los sueños formulados, se reúne la comunidad para decidir cuáles se van a convertir en prioridades a partir de las que iniciar la transformación, agrupándolas por ámbitos de actuaciones (como infraestructuras, formación de familias, voluntariado, aprendizaje de la

Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil

lectura y escritura, etc.). Contrastando los sueños surgidos y el contextos en el que se encuentran, se establecen aquellas que pueden conseguir más a corto plazo, a medio plazo o a largo plazo, elaborando un plan de desarrollo para cada una de ellas.

La organización en comisiones de trabajo mixtas

Para conseguir la participación en todo momento de la comunidad educativa, una vez se ha establecido prioridades por temáticas, se crean comisiones de trabajo mixtas (formadas por profesorado, familiares, alumnado, miembros de la comunidad, etc.). Cada comisión se encarga de una de las prioridades, su trabajo y su forma de organización es autónoma respecto al resto de comisiones. Existe una comisión gestora que es la que se encarga de coordinar el trabajo de todas las comisiones evitando que se solapen tareas y contribuyendo a su buen funcionamiento.

La descentralización de las tareas y el aumento de número y diversidad de personas que contribuyen a su consecución, hacen que conseguir las prioridades establecidas con eficacia y rapidez sea mucho más fácil y enriquecedora.

Posterior a esta fase existen otras fases encargadas de ir evaluando, formando a la comunidad en nuevas necesidades que surjan y orientando el proyecto de manera que se asegure la evaluación de éste y la consecución de los objetivos fijados en su inicio.

Una de las prioridades a destacar en este proceso de transformación, son los llamados *grupos interactivos*. Ante la diversidad existente en nuestras aulas, tradicionalmente se ha optado por medidas que no son inclusoras sino basadas en la adaptación y separación por grupos homogéneos.

La organización de grupos interactivos dentro del aula es una forma de trabajar diferente. Se forman pequeños grupos heterogéneos tanto en rendimiento, etnia, género, etc. en los que, con el apoyo de una persona voluntaria adulta (familiar, voluntaria u otra profesional), que es la dinamizadora del grupo, se trabajan actividades cortas sobre un tema común y se organiza el tiempo de manera que todos los grupos de niñas y niños realicen las cuatro actividades. La persona dinamizadora se encarga de que los niños y niñas se ayuden entre sí y que todos y todas hagan la actividad. Una vez se ha acabado el tiempo para una actividad, los niños y niñas cambian de grupo, con lo cual se encuentran con una actividad nueva y una persona voluntaria diferente. El maestro o maestra pasa a ser responsable o gestor/a del aula, supervisando la coordinación y la coherencia pedagógica del conjunto de las actividades que se desarrollan en el aula.

Con esta organización los niños y niñas aceleran su aprendizaje de forma solidaria. En muchos de los centros que han comenzado a llevar a cabo

esta nueva forma de organización han visto como antes de organizarse en grupos interactivos, gran parte del alumnado de un aula no lograba acabar con una actividad a lo largo de la hora y media de sesión, haciéndose difícil por no decir imposible mantener la atención y la concentración a la largo de toda la clase. Con grupos interactivos, tanto el alumnado con más nivel, como el que presenta más dificultades, consigue no sólo trabajar mucho más sino que se mantiene todo el rato motivado y concentrado. El hecho de depositar altas expectativas en todo el alumnado genera una mayor motivación y la misma organización de los grupos genera dinamismo y trabajo. Las actividades cortas de tiempo y rotativas, así como la diversidad de interacciones que se dan a lo largo de la hora y media lleva a que el alumnado no se aburra, ni siquiera aquél más activo que en la organización tradicional del aula le cuesta tanto mantenerse concentrado y quieto. A raíz de eso, también se reducen los conflictos y problemas de convivencia.

5. Conclusiones

Partiendo de las palabras de Freire, para llevar a cabo proyectos educativos de éxitos se necesita tanto de ciencia como de ilusión. Comunidades de Aprendizaje parte de estos dos ingredientes básicos. Si queremos contribuir a una sociedad más justa e igualitaria, nuestras escuelas deben ser un reflejo de este deseo, incorporando en su funcionamiento y objetivos la lucha contra las desigualdades. Para ello, tanto en basarnos en teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional como la necesidad de abrir la escuela a las voces y la participación de toda la comunidad educativa es básica.

Existen hombres y mujeres, comunidades enteras ilusionadas o dispuestas a ilusionarse con un proyecto que transforma situaciones de exclusión social, uniendo sus fuerzas en un ambiente de diálogo y de colaboración para poder alcanzar la escuela y la educación que sueñan para la comunidad (Elboj et al. 2002: 131)

Bibliografía

Aubert, A.; García, C.; Flecha, A.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". Barcelona: Hipatia.

Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). "Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI" . Barcelona: Graó.

Braddock, J.H. y Slavin, R., (1993) "Why ability grouping must end: Achieving excellence and equality in American education", en *Journal of Intergroup Relations*, v20 n1 p51-64, primavera 1993.

Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil

Comisión Europea (2006) "Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación". Bruselas: Comisión Europea.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). "Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación". Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). "Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo". Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1990) "La nueva desigualdad cultural". Barcelona: El Roure Ciencia.

Freire, P. (1997). "A la sombra de este árbol". Barcelona: El Roure Ciencia.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006). "Metodología comunicativa crítica". Barcelona: El Roure Ciencia.

Habermas, J. (1987). "La teoría de la acción comunicativa, Volúmenes I y II". Madrid: Taurus.

OECD (2004) "Where immigrant students succeed – A Comparative review of performance and engagement" in PISA 2003. OECD.

OCDE. (2007) "Science Competencies for Tomorrow's World". *Results from PISA 2006*. Consultado en:

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>

Sánchez Aroca, M. (1999) "La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, vol. 69, nº 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Touraine, A.; Wieviorka, M.; Flecha, R. (2004). "Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social". Barcelona: Roure.

Valls, R. (2000) Tesis doctoral: "Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información". Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.

Vigotsky, L. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona: Crítica.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

Míriam Segura Meix (Doctoranda de la URV)

Resum

La iniciació a l'atletisme és una opció que escullen molts joves catalans com a pràctica esportiva. En molts casos, aquesta implica una participació en les competicions i esdeveniments esportius. L'edat primerenca dels atletes propicia la participació indirecta dels pares en aquest procés. Davant d'aquesta situació, es fa necessari aprofundir en el coneixement d'aquest factor i en les seves conseqüències.

El present article es centra en conèixer quins són els comportaments i actituds dels pares en una competició esportiva d'atletisme d'iniciació. Es tracta d'una primera fase d'un procés d'investigació acció que pretén analitzar quins d'aquests comportaments afecten en el rendiment del jove atleta. Partint d'una anàlisi qualitativa i quantitativa de les dades recollides mitjançant un grup de discussió, uns qüestionaris i uns observadors externs, arribem a la conclusió que les actituds dels pares afecten considerablement als seus fills. El resultat d'aquesta recerca és l'article que es presenta a continuació.

Paraules clau: educació física, investigació, acció, atletisme, rendiment esportiu.

Abstract

An introduction to athletics is an option that a lot of Catalan young people choose as a sport practice. In so many cases, it means a participation in competitions and sportive events. The athlete's premature age promotes an indirect parents participation in this process. In front of this situation, it's necessary to go into that factor's knowledge and consequences in depth.

This article is focused in behaviour and attitude parents towards an athletics initiation sportive competition. It's about an early stage about an investigation process, which pretends to analyse what of those behaviours affect in the young athlete performance. Starting from a quantitative and

qualitative analysis about a collected data through a discussion group, questionnaires and external observers, we get to the conclusion that parent's attitude affects quite a lot their children. The result's research is the article that next I'll explain.

Keywords: Physical Education, investigation- action, athletics, sportive performance.

1. Identificació i definició del problema

Tot seguit presentem un projecte d'investigació al voltant de l'Educació físico-esportiva en edats escolars. Es tracta d'una recerca motivada per una sèrie de dificultats i problemes viscuts durant la infantesa i l'adolescència com a atleta i en l'actualitat com a entrenadora d'atletisme.

Sempre m'he capficat pensant en:

- el comportament dels pares en una competició,
- en els sentiments d'un xaval al que mai acompanyen,
- en les sensacions d'un atleta en perdre una cursa i ser esbronat pel seu pare a la mateixa línia de meta,
- en la satisfacció dels companys quan són motivats i reben suport de la seva família...

Són moltes les vivències en aquest camp i he pogut observar, com tothom, que n'hi ha de millors i de pitjors, de negatives i de positives, de permanents i de transitòries, **però totes**, d'una manera o una altra, **t'aporten alguna cosa com a persona**.

És evident que en el camp de l'atletisme hi ha molts factors que influeixen en el rendiment a la pista, en la motivació, en l'esforç, en la constància... Els entrenadors, el públic, la pròpia salut, els companys, els reptes personals, els contrincants, els entrenaments i els pares o familiars en són alguns. De tots aquests jo m'he volgut centrar en la importància que tenen els pares en el rendiment esportiu dels seus fills. El meu objectiu principal és analitzar i qüestionar si els pares influeixen en els resultats, si hi tenen alguna cosa a veure, per tal de poder, en estudis posteriors, potenciar aquesta influència en cas de ser positiva o reconduir-la si és negativa.

Per tots aquests motius i d'altres que observarem més endavant puc afirmar que aquesta investigació és exploratòria i descriptiva.

En aquesta investigació em plantejo els objectius que tot seguit relaciono:

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

- Conèixer quins són els comportaments dels pares amb la finalitat de determinar si influeixen o no en l'aprenentatge i en el rendiment dels seus fills,
- Determinar com el comportament dels pares afecta als joves atletes, i
- Analitzar com es sent un atleta davant una competició o un entrenament intensiu.

Per tant, i després d'una bona reflexió, la pregunta inicial de la investigació és "L'actitud i el comportament dels pares, influeixen en l'aprenentatge i en el rendiment esportiu dels seus fills, concretament en l'atletisme?".

2. Aproximació a l'elaboració del marc teòric

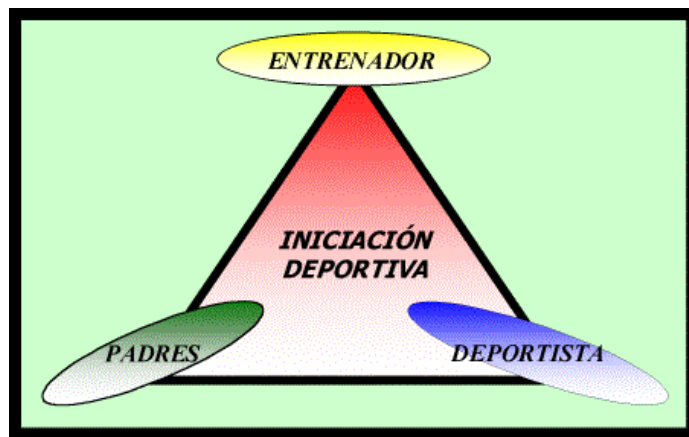
Un cop feta la recerca bibliogràfica i les entrevistes amb persones especialitzades en l'atletisme (entrenadors, psicòlegs de l'esport...) puc afirmar que hi ha molt poques investigacions sobre aquest tema concret. Si bé és cert que tots els estudis inclouen la influència dels pares com a element clau en el rendiment esportiu, cap d'ells en demostra les causes o els motius. És a dir, tots els psicòlegs o llicenciats en ciències de l'activitat física i l'esport en parlen, però no ho justifiquen, no hi ha estudis que ratifiquin que la actitud dels pares es veu clarament reflectida en el rendiment del seu fill.

El gran investigador sobre aquest tema ha estat Smoll amb la publicació del seu llibre *Coach- parents relationship: enhancing the quality of the athlete's sport experience*, el 1986. Ara bé, investigadors espanyols adapten les seves idees americanes al nostre context més immediat (Feu Molina, 2002, Gordillo, 1989). A nivell català també destaca en Cruz Feliu (1997), de qui trobem explicades les seves idees i investigacions en molts articles per part d'altres entesos. (Torregrosa Álvarez, Miquel (2002). *Estudi de valors, motivacions i emocions dels aficionats al futbol: una aproximació a partir de la integració de metodologies*. Universitat Autònoma de Barcelona. Solà Santesmases, Josep (2005). *Tàctica, tècnica i estratègia. Un enfocament funcional*, entre altres).

Tal com expressa Feu Molina (2002), professor de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Extremadura, en el seu article "Factores a tener en cuenta para una iniciación deportiva educativa: el contexto", publicat a la *revista digital Educación Física y Deportes*, hi ha molts factors que influeixen en la iniciació esportiva. En Feliu els engloba en tres grups: subjecte, esport i context, i nosaltres ens centrarem en el darrer, concretament en els pares o familiars. Segons aquest autor, els pares són els que motiven o atenen les demandes dels seus fills per practicar un esport i són els que els inscriuen

en un club determinat. Ara bé, aquests haurien de ser conscients que els seus fills van a practicar esport de manera lúdica, aportant-los, al mateix temps, elements educatius. Per tant, no és adequat que els pares projectin en els seus fills interessos o frustracions particulars.

De la mateixa manera, citant a Smoll (1986), Cruz Feliu (1997), psicòleg de l'esport, també fa esment de la importància del triangle esportiu: entrenador, esportista i pares. Al mateix temps comenta que quan els entrenadors i pares estableixen objectius realistes i proporcionen retroalimentació i reforç, millora la percepció de competència dels fills i la seva motivació. *"Els pares han de mostrar una dedicació adequada, interessant-se per les experiències esportives, afavorint l'autoestima i l'educació"*.



Triangle esportiu Smoll (1986), citat per Cruz (1997).

Recreant el tema, el psicòleg català proposa una classificació dels tipus de pares:

- Pares entrenadors auxiliars: coneixen l'esport i contradiuen les instruccions de l'entrenador.
- Pares hipercrítics: tenen expectatives i objectius poc realistes respecte a la progressió esportiva dels seus fills. Són una causa d'estrès per a l'atleta.
- Pares cridaners: situats a les grades, insulten a àrbitres, jugadors, entrenadors...
- Pares sobreprotectors: tenen molt present els riscos de l'esport, angoixen els fills.
- Pares desinteressats: no reconeixen el valor de l'esport en l'educació i no assisteixen mai a les competicions ni entrenaments.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

- Pares col·laboradors: ajuden els fills, afavoreixen la participació esportiva, mostren interès, ajuden el club...

També Gordillo i Mateu (1989), des de terres catalanes i en qualitat de docents i investigadors de l'INEFC i de la UAB respectivament, esmenten el triangle esportiu de Smoll (1986) i consideren que de la relació que s'estableixi entre ells (pares, esportista i entrenador) dependran en gran mesura els resultats obtinguts. Continuant amb el tema, estableixen que la influència dels pares en la iniciació esportiva és fonamental i que hi ha molts tipus de pares, aquells:

- que s'identifiquen excessivament amb el seu fill;
- que han estat practicants i que assumeixen la pròpia tasca de l'entrenador;
- que desconeixen les regles fonamentals i volen tenir un paper rellevant;
- que tan sols mostren atenció i suport si aconsegueixen un bon resultat;
- que desconeixen totalment l'activitat i mostren un gran desinterès.

De fet, els pares esdevenen una font important de tensió, d'ansietat o d'estrès en la pràctica esportiva del nen. El tema "pares" és de difícil solució. És evident que molts cops l'actitud dels pares no és la més adequada, ja que posen especial èmfasi en el resultat i no pas en la millora personal, en el grau de satisfacció o en l'esforç realitzat. Els esquemes adults, propis d'una societat competitiva, serveixen de ben poc. La gran pressió que existeix en l'esport infantil és generada pels propis adults i dependrà d'allò que aquests considerin més important: generalment guanyar. El problema està en el paper que li dona la gent que envolta aquests joves esportistes ja que el que busquen els nens és agradar, sentir-se recolzats. Si això només ho aconsegueixen guanyant estarem creant una pressió que no afavorirà gens ni el procés d'aprenentatge ni el gaudir de les vivències esportives.

Des de la perspectiva d'educadors, s'entén que les funcions dels pares en relació amb els esports dels seus fills haurien de ser:

- acceptar el paper de l'entrenador,
- acceptar els èxits i fracassos,
- dedicar-se i mostrar un interès adient,
- ajudar el noi a què prengui les seves decisions, i
- ser un model d'actitud d'autocontrol.

Com afirma Bosch (2004), Màster en Psicologia Esportiva, màster en Alt Rendiment...; *“els esportistes que perceben l’oportunitat de l’ajuda dels altres tenen un recurs a la seva disposició que els immunitza a l’estrès”*. Les pressions intenses i mal aplicades durant la infància poden causar l’abandonament total de l’esport. La seva conclusió és que els estudis que s’han fet demostren que la vinculació dels pares en l’esport d’una manera correcta ha donat resultats molt positius en els seus fills. D’aquí la importància que els pares tinguin un millor coneixement de l’esport (aliats) i de les necessitats i motivacions que il·lusionen els seus fills.

Menéndez (1992), del Departament de Psicologia Evolutiva i d’Educació de la U.B., coincideix en manifestar la importància de la intervenció dels pares en l’elecció de l’esport del seu fill. Aquesta elecció variarà en funció de:

- què opinen els pares sobre els esports;
- quines expectatives tenen: passar el temps, oci, competició, complement educatiu...
- temps de dedicació: activitat extraescolar, obligació...

Aquesta experta considera que hi ha una sèrie de variables indispensables per a l’elecció de l’esport com són les característiques del nen, de l’entorn i de les activitats esportives, i incideix en la necessitat que els pares les coneguin i actuïn en conseqüència.

Així mateix, afirma que els objectius de la intervenció dels pares serien dotar a l’atleta d’un seguit de disposicions, actituds, adaptacions... que li permetessin desenvolupar-se com a persona. S’han de tenir en compte tant els interessos de la família, en la implicació esportiva inicial i en el manteniment de la mateixa, com els interessos del nen esportista.

La competició, sota el meu punt de vista, l’aspiració que expressa la necessitat d’afirmar-se un mateix, ha estat la tendència fomentada per l’educació tradicional i freqüent en la societat actual, no obstant hem d’intentar substituir aquestes conseqüències negatives per la cooperació i la solidaritat.

Tot això porta a l’estrès davant situacions de competició i entrenament intensius i és aquí on els pares hi juguen un paper important. S’ha de tenir en compte la importància de l’actitud dels pares davant el concepte èxit ja que aquest condiona l’actitud del fill en el seu rendiment i aprenentatge social en general, entenent l’èxit com el resultat, manera bona o dolenta de sortir un afer, una empresa, un esdeveniment, etc. (Enciclopèdia Catalana).

Malgrat les aportacions teòriques fins ara presentades, també tenen la seva importància d’altres com ara la de Domínguez Sánchez (2002) del Club Natació Jaén en el seu article *“La influencia de los padres en la*

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

natación”, - cito textual: “No deja de ser extraño, si no es quizá por su cotidianidad, lo poco que se ha escrito en el contexto de la psicología del deporte, sobre la importante influencia de los padres en la vida del deportista en general, y del nadador en particular”. (www.cnjaen.es/boletin/art12.htm). Estranyesa que, després d'analitzar la literatura sobre el tema, corroborem.

Finalment, amb el propòsit de no ensopir al lector, citem a Iturriaga (2001), director d'esports, en el seu article “*El rol de los padres en la práctica deportiva de los hijos*”, planteja també els diferents tipus de pares que hi ha, les actituds que demostren front l'esport del seus fills i aprofita així per donar una sèrie de consells als pares i familiars de nens/es esportistes. En la mateixa línia que Iturriaga, es troba el professor argentí Rickter A. Valenzuela B (Cómo ser entrenador... y no morir en el intento). Extret de la pàgina web: www.basketconfidencial.com/?articulo/236

Així doncs, podem observar que tots els autors (també els experts contactats) remarquen la importància del rol dels pares en la iniciació esportiva dels seus fills, però al mateix temps tots es pregunten perquè no hi ha investigacions sobre el tema degut a la utilitat que poden generar de cara a un millor treball amb els joves esportistes, els pares d'aquests i els seus entrenadors.

Per tant, si s'aconseguís realitzar un projecte de treball amb els pares, els entrenadors i els esportistes, l'aprenentatge i rendiment dels darrers milloraria considerablement.

3. Previsió del model d'anàlisi

Com ja senyalàvem en el primer punt es tracta d'una investigació exploratòria i descriptiva, que pretén dur a terme una investigació acció. En aquest cas ens trobem que el nostre objectiu és analitzar un problema poc estudiat, així que la nostra finalitat és familiaritzar-nos amb el mateix.

De totes maneres, només desenvoluparem una primera fase. En aquest moment ens centrarem només en el primer dels nostres objectius i no arribarem a fer una investigació correlacional com tenim previst aconseguir en un futur. Ja en treballs posteriors intentarem estudiar si es produeix una relació directa entre les dues variables.

Recordem el primer objectiu:

- *Conèixer quins són els comportaments dels pares amb la finalitat de determinar si influeixen o no en l'aprenentatge i en el rendiment dels seus fills.* Per tal d'assolir aquest objectiu és necessari l'elaboració d'instruments que ens permetin fer aquesta recollida de dades.

En aquest cas, reformularíem la pregunta d'investigació i seria aquesta:
“Quin és el comportament i l'actitud dels pares en una competició atlètica dels seus fills?”

Hipòtesis

Reflexionant amb les dades recollides i amb la nostra vivència (síntesi de coneixements i experiències de vida) i tot utilitzant tècniques diverses (brainstorming i diagrama d'Ishikawa), ens plantegem tres hipòtesis:

- 1.- Tota competició provoca unes actituds i uns comportaments determinats als pares dels nens/es que hi participen.
- 2.- L'actitud i comportament dels pares en els moments previs, durant i al final d'una competició varia en funció d'alguns factors socio – esportius i elements propis de la competició.
- 3.- En alguns casos es produeixen comportaments i actituds positives per part dels pares tant a nivell físic, emocional, gestual... i, en d'altres, són totalment negatives i poc educatives per als seus fills.

L'objectiu principal de l'investigador, per tant, en aquest primer moment és:

- *Elaborar tres instruments d'observació que permetin recollir dades referents a les hipòtesis anteriors.*

Variables:

- a) Tipus de comportaments dels pares: gestuals, verbals i simbòlics.
- b) A qui van dirigits aquests comportaments o actituds.
- c) En quin moment i on es produeixen. Tipus de competició.

Indicadors:

- Variable A: comportaments pares.
 - Gestuals: aixecar-se – asseure's repetidament, moure's, aplaudir, saltar, fer un petó, abraçar, acariciar, pegar, felicitar, mostrar desinterès...
 - Verbals: cridar, insultar, xiular, animar, fer comentaris despectius, discutir, fer comentaris de superioritat, aconsellar, donar suport, confiar, xerrar, exigir, escoltar, recriminar / desaprovar, acceptar...
 - Simbòlics: vestimenta club, pancartes, banderes, fumar ...

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

- Variable B: a qui es dirigeixen.
 - Fill, altres atletes del club, atletes rivals, pares del club, pares d'altres clubs, jutges de la prova, entrenadors propis, entrenadors aliens, altres.
- Variable C: quan i on es produeixen.
 - Abans de la competició: arribada a la pista, vestuaris, zona horaris / marques / trofeus, escalfament...
 - Durant la competició: sortida a pista, inici de la cursa / concurs, líder destacat, caiguda...
 - Final de la competició: recta de meta, felicitacions als companys, trofeus...

Hem cregut oportú destacar el significat d'alguns conceptes que ens seran útils i ens facilitaran l'enteniment de com serà la següent investigació, és a dir, la correlacional (comportament pares/aprenentatge i rendiment fills).

- Rendiment: capacitat de l'atleta d'adaptar-se a una realitat o situació concreta i desenvolupar allò que se li demana de la manera més eficaç possible, sense deixar de banda els elements educatius, emocionals, lúdics, personals...
- Estrès de competició: estrès característic en les situacions esportives que depèn de la interacció entre les variables individuals i les variables ambientals. Per avaluar-lo, s'analitza el comportament de l'atleta en la situació de competició:
 - 1.- Indicador cognitiu: tècniques subjectives d'autoregistre.
 - 2.- Indicador fisiològic – bioquímic: tècniques de registre fisiològiques.
 - 3.- Indicador motor: mètodes d'observació externs a l'atleta. (Lluís Capdevila, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Actituds positives: són aquelles que proporcionen una millora a nivell cognitiu i psicològic en l'infant. Són educatives.
- Actituds negatives: són aquelles que no proporcionen una millora a nivell cognitiu ni a nivell psicològic. No són gens educatives.

4. Mètodes d'observació adients

Per tal de corroborar les anteriors hipòtesis hem utilitzat l'ajuda d'un amic crític, que té com a objectiu principal ajudar-nos en l'elaboració d'aquests instruments d'observació. Per tant, podem parlar d'una investigació acció de tipus crítica emancipadora.

Població o univers: pares, atletes i entrenadors d'atletisme de les Terres de l'Ebre. Clubs amb els que treballem: Atletisme Terres de l'Ebre, Club Atletisme Montsià, Club Atletisme Tivissa i Club Atletisme Ascó.

Mostra: es realitzarà un mostreig estratificat i per quotes.

Volum de la mostra:

Entrenadors: 4

Atletes: Tots (85). 50 Atletisme Terres de l'Ebre, 20 Montsià, 5 Ascó i 10 Tivissa.

Pares: els que en siguin possibles durant les competicions esportives.

Instruments d'observació: (veure annex)

1.- Entrevista amb els entrenadors de cada club d'atletisme. Durada de la sessió: 90 minuts.

2.- Qüestionaris a tots els atletes d'entre les categories benjamí (9 anys) i juvenil / promesa (18 anys). Aquestes categories corresponen a l'educació obligatòria (des de cicle mitjà fins a batxillerat) Repartirem els qüestionaris en un entrenament i cadascú l'omplirà individualment i ens el retornarà. Als Campionats de Catalunya, es lliurarà la segona part del qüestionari.

3.- Observació directa de l'actitud i comportament dels pares i conseqüent enregistrament de les dades en varies competicions d'atletisme. Els observadors (exatletes i col·laboradors) es col·locaran en diferents zones de la pista d'atletisme.

- Zona d'escalfament: és el camp de gespa on els atletes escalfen abans d'iniciar la competició. Els pares i entrenadors acostumen a estar-hi presents.
- Tribuna: grades situades a la recta de meta de la pista i des de la que s'observen totes les curses i concursos.
- Zona de lliurament de trofeus: a la part central de la pista: és el lloc on es reparteixen els trofeus i es proclamen els guanyadors i les millors marques aconseguides, en finalitzar la competició esportiva.
- Vestidors: punt d'entrada i sortida de tots els atletes en els moments previs i finals de la competició.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

- Zona de registres i/o classificacions: lloc on apareixen les llistes dels atletes, les seves marques, posteriors competicions, comentaris...

Hem escollit aquests instruments d'observació perquè pensem que són els més adients i els que ens aportaran una informació més real i utilitària. D'aquesta manera comptem amb instruments de caràcter qualitatiu i quantitatiu.

5. Tipus d'anàlisi de dades

D'acord amb els nostres mètodes d'observació de les dades, és a dir, a la fase de recollida d'aquestes, utilitzarem les dues categories possibles d'anàlisi: l'anàlisi estadística de les dades i l'anàlisi de contingut.

Emprarem l'anàlisi estadística descriptiva per fer un recompte bàsic de les dades o valors de cada variable; per això utilitzarem les dades recollides mitjançant els qüestionaris als atletes i les graelles d'observació del comportament dels pares en el lloc de la competició. Prèviament codificarem les dades i, un cop recollides i representades les analitzarem. Finalment farem una anàlisi comparativa de les freqüències en què es produeix un comportament positiu i un de negatiu.

Així doncs, també realitzarem una anàlisi de contingut de les entrevistes en profunditat que haurem fet a cadascun dels entrenadors implicats. Seguint les indicacions de Quivy Campenhoudt (1997:222) *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*, tindrem en compte les tres categories de l'anàlisi de contingut: temàtic (què ens diuen), formal (com ens ho diuen) i estructural (què hi ha al darrere, símbols). Molt possiblement, aquesta anàlisi estadística i de contingut queda fora dels nostres coneixements actuals i és per això que necessitarem un estadístic o un expert en programes informàtics per tal de poder realitzar una anàlisi de dades més precisa i amb el menor error possible.

6. Recopilació de dades i anàlisi

Ha arribat el moment de mostrar els instruments elaborats i analitzar amb detall les dades obtingudes.

Instruments de recollida de dades:

Entrevista amb els entrenadors:

- Club Atletisme Terres de l'Ebre.
- Club Atlètic Montsià.
- Club Atletisme Ascó.
- Club Atletisme Tivissa.

Guió previ:

- 1.- Quines són les característiques del club al qual pertanys? Número d'atletes, posició social, recursos materials i econòmics...
- 2.- Quina és la teva funció al club i quan fa que hi ets?
- 3.- Quina relació mantens amb els atletes?
- 4.- I amb els pares, familiars?
- 5.- Acostumes a fer xerrades als pares i/o atletes per explicar les qüestions de la temporada?
- 6.- Compteu amb la participació d'un psicòleg esportiu?
- 7.- Creus que els atletes i pares es comporten correctament en les sessions d'entrenament i les competicions?
- 8.- Quins són els comportaments / actituds més destacades dels pares dels teus atletes?
- 9.- N'hi ha més de positius o de negatius?
- 10.- Creus que influeixen de manera directa en els seus fills? Per què?
- 11.- Què fas tu per evitar-ho o potenciar-ho?
- 12.- Altres qüestions.

Anàlisi de contingut de les entrevistes

Després de realitzar un grup de discussió amb els entrenadors dels diferents clubs de les Terres de l'Ebre, és necessari fer un recull dels punts més destacats. En aquest cas no hi ha una transmissió textual de les paraules dels entrenadors, sinó una anàlisi de contingut de totes aquelles idees, experiències, comentaris que ens han ofert al llarg de l'encontre.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

Elements clau

- Tots els entrenadors porten un mínim de dues temporades al club actual i tenen formació en activitat física i esportiva, ja sigui com a mestres d'educació física, llicenciats en ciències de l'activitat física i l'esport o entrenadors nacionals d'atletisme.
- L'**estructura** dels clubs és molt similar, tractant-se de clubs amb un nombre reduït de socis, amb un fort esperit de voluntariat i amb mancances econòmiques i de recursos. D'aquests han sorgit grans esportistes, però en el pas a la categoria cadet – juvenil han hagut de marxar a entrenar i competir amb l'Agrupació Atlètica Catalunya, club amb el qual mantenen un conveni de col·laboració.
- Degut al nombre reduït de socis, l'entrenador manté una **relació** molt directa amb els **atletes** als quals entrena, essent una mica menys estreta a l'Atletisme Terres de l'Ebre (hi ha més atletes a cada categoria). L'entrenador coneix les famílies dels atletes i la situació concreta de cadascun d'ells. En tots els casos l'entrenador realitza els entrenaments de manera presencial.
- En els casos de Tivissa i Ascó la **relació** dels entrenadors amb els **pares** és absoluta, és a dir, es tracta de petits pobles en els quals tots es coneixen i realitzen sortides junts, sopars... A Amposta i Tortosa hi ha menys relació entre pares i entrenadors, potser degut a la vida laboral dels pares, la ubicació de les pistes d'entrenament, la manca d'aparcament a la zona...
- En cap cas, l'entrenador o el club realitza o ha realitzat **xerrades o cursos** formatius als pares dels atletes. Tampoc compten amb la participació d'un psicòleg esportiu i alguns d'ells no veuen adequada aquesta figura professional.
- Respecte al **comportament dels atletes**, els entrenadors afirmen que el seu comportament és correcte o acceptable i que un cop estipulades les normes internes del club les segueixen. Afirmen no tenir problemes amb els atletes.
- La idea general respecte a l'**actitud dels pares** és que els poden englobar dins de diferents rols socials i que cadascun d'ells aporta unes coses diferents al club. D'una banda comenten que hi ha el grup de pares inexistent, és a dir, aquells pares que no van mai ni als entrenaments ni a les competicions i que deixen els seus fills a càrrec de l'entrenador o dels altres pares. Amb aquests no hi ha problemes perquè no exigeixen res als fills ni s'interposen en la tasca dels entrenadors, però també creuen que aquesta ignorància afecta els nois i noies que practiquen l'atletisme. D'altra banda hi ha els pares que creuen saber-ho tot sobre aquest esport i que tenen com a objectiu que el seu fill sigui campió. La relació amb aquests és difícil perquè influeixen molt en el comportament i desenvolupament dels joves i no

sempre ho fan de la manera més adient. I finalment, hi ha un tercer grup de pares, que porta el seu fill als entrenaments i a les competicions amb la idea que s'ho passi bé, faci amics i creixi com a persona. Diuen que aquests pares són els més col·laboradors i els fills d'aquests estan més feliços i motivats per la pràctica atlètica que els altres ja que es veuen recolzats i acompanyats en allò que els agrada.

- Tots els entrenadors afirmen sense cap mena de dubte que els comportaments i actituds dels pares afecten considerablement als seus fills. No s'atreveixen a calcular si n'hi ha més de positius o de negatius, però creuen que els positius passen més desapercebuts als seus ulls i els que realment els arriben són els negatius; degut, molts cops, a la manifestació externa dels sentiments o sensacions dels atletes després d'haver-ne "patit". Bàsicament es troben en situacions de crits, esbrincades, càstigs... negativament parlant i en l'altra vessant, aplaudiments, felicitacions, petons i abraçades, premis...
- A més a més, tots estan en la línia que els agradaria poder controlar aquesta mena de situacions però que no estan capacitats per a fer-ho i que temporalment tampoc hi tenen opció. És difícil controlar un grup tan gran de gent i de característiques tan diverses.
- Finalment consideren que aquest és un **problema** que fa molts anys que està present en les competicions, però es mostren feliços perquè en el camp de l'atletisme encara no ha arribat als extrems que hi sol haver en un camp de futbol o bàsquet. No obstant creuen necessari elaborar unes pautes, unes sessions informatives o una normativa que els ajudi a afrontar aquest tipus de situacions, sempre buscant el màxim benefici o la mínima repercussió negativa del jove atleta implicat.

Anàlisi de dades: QÜESTIONARIS (veure annex)

Es facilita a cadascun dels atletes un qüestionari, el qual, un cop respost permet quantificar les dades obtingudes i analitzar-les amb detall. Així doncs, passarem a fer un comentari de cadascuna de les preguntes realitzades i les més significatives les acompanyarem d'un gràfic per tal d'oferir un instrument més visual al lector.

Dels 85 enquestats, hi ha 38 noies i 47 nois, pertanyents als diferents clubs de les Terres de l'Ebre (50 a l'Atletisme Terres de l'Ebre, 20 a l'Agrupació Atlètica Montsià, Amposta, 5 d'Ascó i 10 de Tivissa). Respecte a la categoria, hi ha 27 atletes benjamins, 24 alevins, 18 infantils, 8 cadets, 3 juvenils, 4 júnior i 1 promesa. La prova que té més participants és la cursa a peu (62), seguida dels salts (14), els llançaments (8) i les combinades (1). En aquest cas no hi ha cap atleta que realitzi la cursa d'obstacles. (En aquest indicador demanàvem només l'especialitat que realitzen amb més freqüència ja que és possible que hi hagi atletes que en realitzin més d'una al llarg de la temporada).

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

En relació al temps que fa que practiquen atletisme, trobem atletes força novells (és una variable que va relacionada en certa manera amb la categoria a la qual pertanyen): per a 21 atletes és la primera temporada, per a 39 la segona o tercera, 15 ja en fa 4 ó 5 que en practiquen i finalment 10 en porten més de 5.

Sempre que fem un esport, darrera hi ha uns motius de participació. En aquest cas, els atletes van contestar el següent:

Passar-ho bé: 43 = 51%

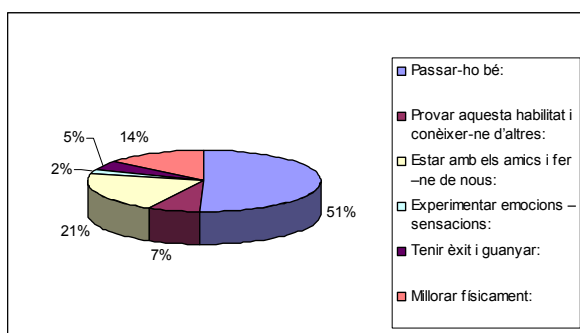
Provar aquesta habilitat i conèixer-ne d'altres: 6 = 7%

Estar amb els amics i fer-ne de nous: 18 = 21%

Experimentar emocions – sensacions: 2 = 2%

Tenir èxit i guanyar: 4 = 5%

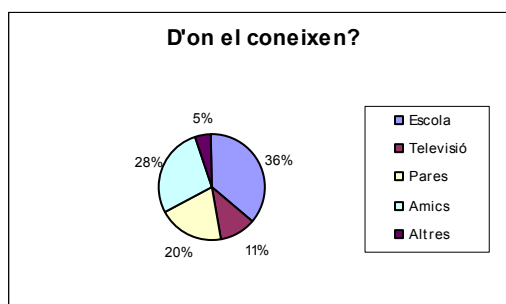
Millorar físicament: 12 = 14%



Així podem observar que la majoria dels atletes practiquen aquest esport des d'una vessant lúdica i educativa, buscant com a objectius la diversió i la relació amb companys i amics. (72%). Aquest fet ens dóna a entendre que les competicions han de ser dinàmiques i alegres, deixant com a objectiu secundari els resultats de la prova realitzada. Encara més doncs, hem de procurar que l'actitud dels pares sigui la correcta per al bon desenvolupament d'aquests infants i joves.

Què us ha permès conèixer l'atletisme? 31 atletes van conèixer aquest esport a l'escola, 9 el veien a la televisió i s'hi van interessar, 17 el van conèixer mitjançant els pares, 24 gràcies als amics i els 4 restants degut a altres motius.

Míriam Segura Meix



En referència a la qüestió si els pares practiquen esport, només 12 atletes van contestar afirmativament vers els 73 que van afirmar que no en practicaven. I a la següent pregunta: Els teus pares venen a veure't normalment als entrenaments?, la resposta va ser contundent: sempre, 0; quasi sempre, 3; a vegades, 9; i mai, 73.

En canvi a les competicions ja augmenten els valors d'assistència dels pares: 16 atletes afirmen que sempre els van a veure, 42 atletes que quasi bé sempre, 19 a vegades i 8 afirmen que mai van els seus pares a veure'ls. En relació amb això els vam preguntar si es sentien a gust si els pares els anaven a veure i els resultats foren aquests:

Sí als entrenaments, però no a les competicions: 20

No als entrenaments, però sí a les competicions: 32

No: 25

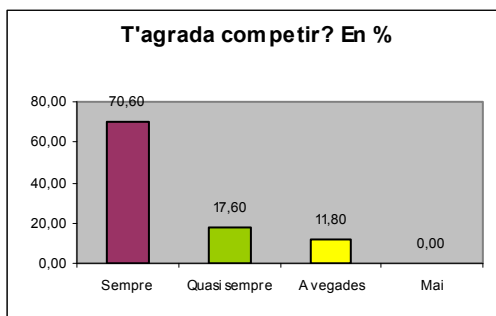
Sí: 8

Fixem-nos-hi que hi ha un total de 45 atletes (20 + 25) que no se senten a gust si els pares estan presents en el moment de la competició esportiva. Aquest és un fet que s'hauria d'analitzar amb detall perquè és significatiu. El motius d'aquesta resposta els podrem entendre quan analitzem les actituds i comportaments que realitzen determinats pares quan estan a la pista d'atletisme.

En relació al fet de si els agradava competir un gran nombre d'atletes (60) va afirmar que sempre, 15 quasi sempre, 10 a vegades i cap va assenyalar que no li agradava competir.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció



Almenys hem de treure la valoració positiva que els atletes no veuen la competició com una obligació o càstig i que la gran majoria (88%) estan contents i volen competir en el seu esport. Potser si rebessin més suport dels pares, aquesta xifra encara seria més elevada.

De la mateixa manera vam preguntar qüestions molt relacionades amb la pròpia competició i els resultats van ésser: (molt / bastant / poc / gens).

Pregunta:	Molt	Bastant	Poc	Gens
T'importa el lloc en el què quedaràs en aquest campionat?	30	22	18	15
Tens possibilitat de guanyar algun trofeu?	12	9	35	29
Has pensat en el campionat aquests dies?	50	15	10	10
Tens por de no fer-ho bé?	39	31	12	3
Et posa nerviós competir?	48	17	14	6

Són significatius també els resultats obtinguts en aquesta graella de preguntes perquè demostra que els joves tenen certa pressió, ja sigui interior o exterior, en les competicions atlètiques. Tot i que certs indicadors (com el fet de posar-te nerviós) són clau i formen part de la paraula "competició" hem de procurar no perdre de vista aquestes dades i organitzar

jocs, activitats, xerrades... que els ajudin a canalitzar millor aquestes emocions. La por, el nerviosisme, la inseguretat, la baixa autoestima... són sensacions que, des de la figura de l'entrenador i dels propis pares, s'haurien d'intentar millorar o positivar.

En el cas positiu de guanyar un trofeu, 70 atletes creuen que els seus pares estaran contents, 15 normals i cap dona el valor de trist. En el cas contrari, 10 es mantenen contents, 50 normal i 25 tristos. En referència a la millora de la marca personal, 78 atletes creuen que els seus pares estan contents i 7 consideren que es mantindrien normals. En el cas contrari, la majoria, 73, creuen que els seus pares es mantenen en un valor de normalitat i els 12 restants consideren que estaran tristos.

Després de la competició

Un cop feta la competició, concretament els Campionats de Catalunya d'Atletisme de les diferents categories, els atletes van completar la segona part dels qüestionaris i les dades obtingudes han estat aquestes:

1. 47 atletes afirmen haver assolit el seu objectiu vers els 38 que ho neguen.
2. 52 atletes afirmen que els seus pares han estat presents a la competició i 33 afirmen que han estat sols amb l'entrenador o acompanyats pels pares dels companys.

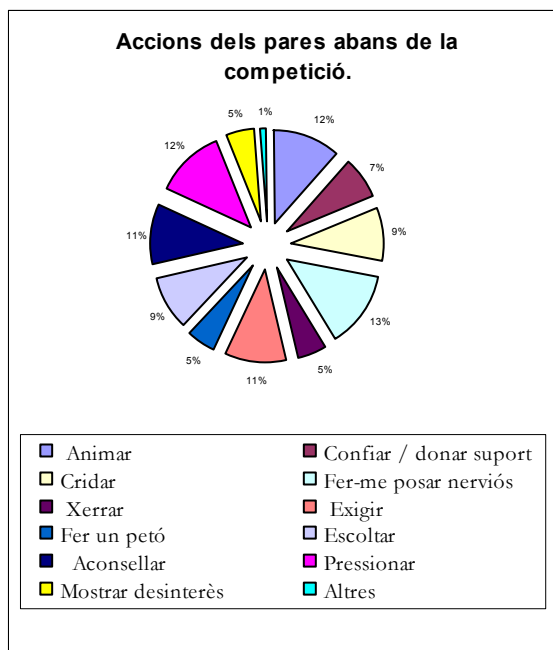
Dels 52 atletes que han anat acompanyats dels seus pares, 39 han assolit el seu objectiu i 13 no. De totes maneres això no significa que l'objectiu de l'atleta sigui el mateix que el del pare/mare.

A partir d'aquí la mostra de dades baixa a 52 ja que les preguntes fan referència exclusiva a la conducta dels pares que estaven a la pista.

Abans de la competició, les actuacions dels pares van ésser, en tants per cent, aquestes que poden observar al gràfic circular:

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció



Si fem una anàlisi de les actituds positives i negatives sorgides podem observar que el 49% de les actuacions són positives per a l'atleta i el 51% no ho són. Tot i que ens trobem en valors molt similars, no es pot permetre que un de cada dos atletes surti a competir amb un sentiment de culpa, pressió o desmotivació. Recordem que l'actuació dels pares tan sols és un dels múltiples factors que influeixen en una competició atlètica. Així doncs no ens podem permetre el luxe de tenir a la meitat dels atletes afectats per aquest factor.

A la següent pregunta, 38 atletes afirmen que els seus pares els han permès seguir les indicacions o recomanacions que els feia l'entrenador, en canvi, 14 afirmen el contrari. Segurament, es tractarà de pares que canvien l'estratègia o les condicions de cursa o prova i apliquen les seves idees passant-les per davant de les que ha preparat l'entrenador. Evidentment, aquest fet no és adequat i així s'hauria de manifestar als pares.

Respecte a la pregunta: Comptaven amb algun d'aquests elements: vestimenta del club, banderes, pancartes...?, la resposta ha estat contundent. 4 atletes diuen que sí, front els 48 que no. Així doncs, aquest també pot ser un element a millorar de cara a la manifestació d'actituds positives dels pares cap als fills, ja que un objecte identificatiu pot motivar-los més.

Miriam Segura Meix

En acabar la competició, el primer que han fet els pares ha estat:

Felicitar-te o animar-te: 9

Fer comentaris positius: 4

Aplaudir: 4

Petó / abraçada: 10

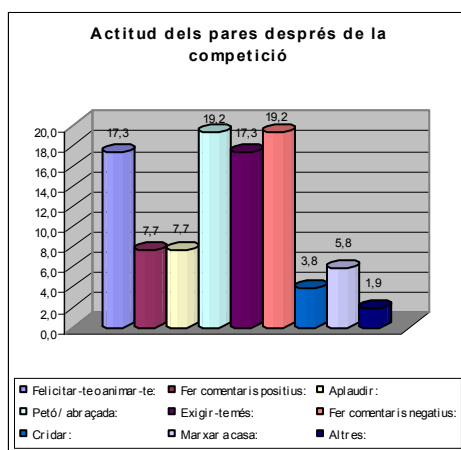
Exigir-te més: 9

Fer comentaris negatius: 10

Cridar: 2

Marxar a casa: 3

Altres: 1



Si agrupem els aspectes positius i els negatius ens trobem amb la següent informació: positius = 27, negatius = 24. Aquesta dada també deixa la balança en equilibri i l'objectiu anirà encarat a la disminució de factors negatius.

Relacionat amb això vam preguntar als atletes si es sentien a gust amb el comportament dels seus pares a la pista i les respostes han estat: molt, 13; bastant, 18; poc, 14 i gens, 7.

Respecte a les felicitacions als altres pares o atletes, 29 pares ho han fet, 23, no i 36 atletes ho han fet, 16 no.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

A l'acte de recollida de trofeus hi ha assistit la majoria de la població (49 atletes).

Dels 52 pares que van assistir a la competició, 41 van parlar amb l'entrenador. 32 d'aquests ho van fer d'una manera positiva i 9 a l'inrevés. (Això sempre sota la perspectiva del atleta).

Així doncs aquestes són les dades que hem pogut recollir després de quantificar les respostes dels qüestionaris.

Anàlisi de dades: OBSERVACIÓ EXTERNA (veure annex)

Els observadors externs, un total de 5, van realitzar les fitxes d'observació en els diferents Campionats de Catalunya. Era un procés molt senzill ja que es tractava d'unir les situacions que es produïen amb el moment i l'agent a qui anaven dirigides. Cada observador comptava amb 100 graelles d'observació de tamany reduït. En total, hi han hagut 458 graelles omplertes correctament.

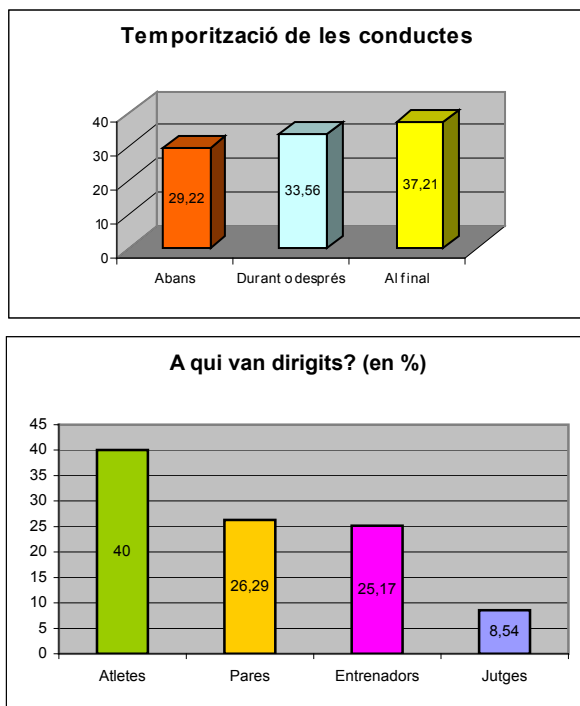
RESULTATS D'UN TOTAL DE 458

- | |
|--|
| 1. Aspectes verbals positius: 97 |
| 2. Aspectes verbals negatius: 107 |
| 3. Gestual positiu: 78 |
| 4. Gestual negatiu: 154 |
| 5. Simbòlics: 22 |
| 6. Total: 458 |
| 7. Conductes observades abans de la competició: 128 |
| 8. Conductes observades després de la competició: 147 |
| 9. Conductes observades al final de la competició: 163 |
| 10. Conductes dirigides als atletes: 178 |
| 11. Conductes dirigides als pares: 117 |
| 12. Conductes dirigides als entrenadors: 112 |
| 13. Conductes dirigides als jutges: 38 |

Comentaris:

Dels aspectes verbals observats, el 47.5% han estat positius i el 52.5% han estat negatius. Respecte al les conductes gestuals, el 33.6% han estat d'índole positiva i el 66.4% a l'inrevés.

En funció del moment d'aparició d'aquests comportaments o actituds dels pares, ens apareixen aquests resultats:



Resultats finals:

- Hi ha més actituds i comportaments negatius que positius (tant gestuals com verbals), tot i tractar-se d'un àmbit no professional.
- L'aparició de les conductes es realitza de manera més o menys uniforme, tot i ser 8 punts superior en els moments finals que no pas en els inicials.
- A més a més, el 40% d'aquestes conductes es dirigeixen als atletes. Però no hem de descartar l'altre 52% en que es dirigeixen als altres pares i entrenadors. D'altra banda, cal destacar la baixa direccionalitat d'aquestes actituds cap als jutges de la prova.
- És important afegir que en cas d'haver tingut més temps o programes informàtics més operatius hauria estat interessant correlacionar les diferents variables que s'han presentat a l'estudi.

7. Conclusions

En tot treball, les conclusions fan referència a allò que has aconseguit després de realitzar una recerca, posar en pràctica un instrument, analitzar un tema... Ara bé, aquest no és el cas que aquí se'ns presenta.

Tot i que encara no podem extreure'n conclusions definitives, podem afirmar però, que després de la tasca realitzada, considerem viable la posada en pràctica d'aquesta investigació i pensem que els resultats obtinguts ens serien útils i ens permetrien millorar en aquest àmbit específic.

Després de realitzar aquesta recerca, considerem positiu haver canviat la pregunta inicial ja que hauria resultat excessivament difícil i no s'haurien assolit amb satisfacció els objectius previstos. Tot i que la nostra motivació està centrada en saber si els pares influeixen o no en el rendiment esportiu dels seus fills, és obvi que les coses han de fer-se ben fetes i poc a poc i és per això que, a partir d'aquesta petita investigació, donem peu a la realització posterior d'altres investigacions més específiques.

En relació al marc teòric vam observar que no hi havia gaire informació relacionada amb aquesta temàtica concreta. Degut a això vam posar els nostres esforços en contactar amb persones enteses en la matèria i d'aquesta manera obtenir informació. De mica en mica van anar sorgint les hipòtesis i les variables i, d'una manera totalment lligada, els mètodes d'observació i d'anàlisi de dades. Així mateix, en no trobar cap instrument d'observació validat, els vam crear nosaltres.

Les qüestions de planificació, programació i pressupostació van resultar més complexes ja que és un tema que s'escapa de les nostres habilitats diàries; vàrem utilitzar les indicacions de Heinemann.

Podem afirmar que la recerca ens ha resultat força satisfactòria, tot i les dificultats inicials. La realització d'aquest treball ens ha permès entendre una mica millor la investigació -acció, però creiem que el grup de treball hauria d'aparèixer a continuació. És a dir, ens hem plantejat aquest procés com un primer pas per aconseguir informació sobre la temàtica que em preocupa, per passar posteriorment a l'acció pròpia, l'actuació en un context concret. Aquest objectiu podria concretar-se més endavant per tal d'aconseguir **adequar les actituds i els comportaments dels pares a la tasca esportiva que realitzen els seus fills**. Així doncs, encara ens queda un llarg camí per a recórrer.

8. Bibliografia

Balaguer Solà, I. (1994). "Entrenamiento psicológico en el deporte". Barcelona: Albatros Educación.

Blanco Felip, P. (2007). "Apunts d'investigació – acció". Lleida.

Bosch Rovira, P. (2004). "Clínic: intervenció en pares i mares d'escoles deportives". Consell català de l'esport.

Calvo, L. Capdevila Ortís, L. Cruz Feliu, J. (1992) "Estrés de competición percibida en niños practicantes de Taekwondo". Actes VII Jornades ACPE.

Capdevila Ortís, L. (1990). "Entrenament psicològic en atletes mig – fondistes". Actes VI Jornades ACPE.

Capdevila Ortís, L. (1990). "Tècniques comunes als programes d'entrenament psicològic per al control de l'estrès competitiu". Actes VI Jornades ACPE.

Crespo i Capdevila Ortís, L. (1992). "Construcció d'un qüestionari d'ansietat competitiva". Actes VII Jornades ACPE.

Cruz Feliu, J. (1997). "Psicología del deporte". Madrid: Síntesis Psicología S.A.

Domínguez Sánchez, S. (2002). "La influencia de los padres en la natación". Club Natació Jaén. www.cnjaen.es (recuperat 06/11/04)

Feu Molina, S. (2002). "Factores a tener en cuenta para una iniciación deportiva educativa: el contexto". *Educación física y deporte*. www.efydep.com . (recuperat 03/11/04).

Galilea, J., i Plaza D., (1992). "L'entrevista inicial. Tècniques d'avaluació psicològica de l'esportista". Actes VII Jornades ACPE.

Gimeno Marco, F. (2000). "Entrenando a padres y madres... Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas". Govern d'Aragó. Departament de Cultura i Turisme.

Gordillo, A. Mateu, G. (1989) "Iniciació esportiva". Actes V Jornades ACPE.

Heinemann, Klaus (2003). "Introducción a la metodología de la investigación empírica". Barcelona: Paidotribo.

Iturriaga, J.A., (2001). "El rol de los padres en la práctica deportiva de los hijos". *Educación física y deporte*. www.efydep.com (recuperat 04/11/04)

Menéndez Montañes, C. (1989). "Orientació de l'Activitat Física Escolar". Actes V Jornades ACPE.

Menéndez Montañes, C. (1992). "El deporte como contexto de la socialización infantil y juvenil: implicaciones y errores". Actes VII Jornades ACPE.

Pérez, G; Corominas E., Gordillo V., Moliner, M., Rubirola, M., i Vallduví, E., (1990). "Psicología Aplicada en el pla de Tecnificació esportiva a Catalunya". Actes VI Jornades ACPE.

Quivy, Raymond (1999). "Manual de investigación en ciencias sociales". México: Limusa.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

Rickter A. Valenzuela, B. (?). "Como ser entrenador... y no morir en el intento". www.basketconfidencial.com/?articulo/236

Smoll, F.L., (1986). "Coach- parents relationship: enhancing the quality of the athlete's sport experience". Washington: Warde.

Annex 1

Grup de discussió amb els entrenadors.

Guió previ:

- 1.- Quines són les **característiques del club** al qual pertanyes? Número d'atletes, posició social, recursos materials i econòmics...
- 2.- Quina és la teva **funció** al club i quan fa que hi ets?
- 3.- Quina **relació** mantens amb els **atletes**?
- 4.- I amb els **pares**, familiars?
- 5.- Acostumes a fer **xerrades** als pares i/o atletes per explicar les qüestions de la temporada?
- 6.- Compteu amb la participació d'un **psicòleg** esportiu?
- 7.- Creus que els atletes i pares es **comporten** correctament en les sessions d'entrenament i les competicions?
- 8.- Quins són els **comportaments** / actituds més destacades dels **pares** dels teus atletes?
- 9.- N'hi ha **més** de positius o de negatius?
- 10.- Creus que **influeixen** de manera directa en els seus fills? Per què?
- 11.- **Què fas** tu per evitar-ho o potenciar-ho?
- 12.- Altres qüestions.

Annex 2 (qüestionari als atletes)

1ª Part: abans de la competició

Aquesta enquesta és individual i anònima.

Si us plau, subratlla la resposta.

1.- Sexe:

- a) Home b) Dona

2.- Club al qual pertanys:

- a) A. Terres de l'Ebre b) C.A. Ascó
c) C.A. Montsià d) Tivissa

3.- En quina categoria participes?

- a) Benjamí. b) Aleví
c) Infantil d) Cadet
e) Juvenil f) Júnior
g) Promesa

4.- Quina és la teva especialitat?

- a) Curses b) Obstacles
c) Salts d) Llançaments
e) Combinades

5.- Quan temps fa que fas atletisme (temporades)?

- a) 1 b) 2 – 3 c) 4 – 5 d) + 5

6.- Per què et vas apuntar?

- a) Passar-ho bé.
b) Provar aquesta habilitat i conèixer-ne d'altres.
c) Estar amb els amics i fer –ne de nous.
d) Experimentar emocions – sensacions.
e) Tenir èxit i guanyar.
f) Millorar físicament.

7.- Qui et va donar a conèixer aquest esport?

- a) Amics b) Pares c) Escola

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

- d) Televisió g) Altres

8.- Algú de la teva família practica o practicava aquest esport?

- a) Sí b) No

9.- Els teus pares venen a veure't normalment als entrenaments?

- a) Sempre b) Quasi sempre c) A vegades d) Mai

10.- I a les competicions?

- a) Sempre b) Quasi sempre c) A vegades d) Mai

11.- Et sents a gust si et venen / vinguessin a veure?

- a) Sí als entrenaments, però no a les competicions.
b) No als entrenaments, però sí a les competicions.
c) No
d) Sí

12.- T'agrada competir?

- a) Sempre b) Quasi sempre c) A vegades d) Mai

13.- T'importa el lloc en el què quedaràs en aquest campionat?

- a) Molt b) Bastant c) Poc d) Gens

14.- Tens possibilitat de guanyar algun trofeu?

- a) Molt b) Bastant c) Poc d) Gens

15.- Has pensat en el campionat aquests dies?

- a) Molt b) Bastant c) Poc d) Gens

16.- Tens por de no fer-ho bé?

- a) Molt b) Bastant c) Poc d) Gens

Miriam Segura Meix

17.- Et posa nerviós competir?

- a) Molt b) Bastant c) Poc d) Gens

18.- Imagina que guanyes un trofeu, com creus que estaran els teus pares?

- a) Contents b) Normal c) Tristos

19.- Imagina que no guanyes cap trofeu, com creus que estaran els teus pares?

- a) Contents b) Normal c) Tristos

20.- Imagina que millores la teva marca, com creus que estaran els teus pares?

- a) Contents b) Normal c) Tristos

21.- Imagina que no millores la teva marca, com creus que estaran els teus pares?

- a) Contents b) Normal c) Tristos

Aportacions personals:

Això és tot, de moment. Moltes gràcies pel temps que hi has dedicat.

El comportament dels pares en la iniciació a l'atletisme.

Una proposta d'investigació acció

Annex3 (qüestionari als atletes)

2ª Part : després de la competició.

22.- Has aconseguit el teu objectiu?

- a) Sí b) No

23.- Els teus pares han assistit a la competició?

- a) Sí b) No

***Si la resposta a aquesta pregunta és la b,
ja has acabat d'omplir el qüestionari. Moltes gràcies***

24.- Quina / es d'aquestes coses han fet els teus pares abans que sortissis a competir?

- a) Animar
- b) Confiar / donar suport
- c) Cridar
- d) Fer-me posar nerviós
- e) Xerrar
- f) Exigir
- g) Fer un petó
- h) Escoltar
- i) Aconsellar
- j) Pressionar
- k) Mostrar desinterès
- l) Altres

25.- T'han permès seguir les indicacions de l'entrenador?

- a) Sí b) No

26.- Comptaven amb algun d'aquests elements: vestimenta del club, banderes, pancartes...?

- a) Sí b) No

27.- Què és el primer que han fet quan has acabat?

- a) Felicitar-te o animar-te.
- b) Fer comentaris positius
- c) Aplaudir
- d) Petó / abraçada
- e) Exigir-te més
- f) Fer comentaris negatius
- g) Cridar
- h) Marxar a casa
- i) Altres

28.- Et sents a gust amb el comportament dels teus pares a la pista?

- a) Molt b) Bastant
- c) Poc d) Gens

29.- Han felicitat als altres pares / atletes?

- a) Sí b) No

30.- Ho has fet tu?

- a) Sí b) No

31.- Heu assistit a l'entrega de trofeus?

- a) Sí b) No

32.- Com creus que ha estat la conversa que han establert amb l'entrenador, (si ho han fet)?

Positiva (donar les gràcies, felicitar, agrair...)

Negativa (criticar, cridar, exigir...).

Moltes gràcies.

Annex 4. Fitxa d'observació del comportament dels pares

TIPUS DE COMPORTAMENTS			QUAN ES PRODUUEIXEN?			A QUI?		
Verbals	Gestuals	Simbòlics	Abans	Després	Final			
1.Acceptar	16.Abraçar	26.Vestimenta club	1.Arribada a la pista	7.Sortida a la pista. Ubicació	20.Recta de meta o fi prova	1.Fill		
2.Aconsellar	17.Acariciar	27.Pancartes	2.Vestuaris	8.Inici cursa / concurs	21.Felicitacions companys	2.Altres atletes club		
3.Animar	18.Fer un petó	28.Banderes	3.Zona horaris, marques	9.Bona marca del fill	22.Tornada a la calma	3.Atletes altres clubs		
4.Xerrar	19.Aplaudir		4.Escalfament	10.Marca dolenta del fill	23.Publicació classificacions	4.Pares del club		
5.Comentaris superioritat	20.Felicitar		5.Xerrant amb entrenador	11.Un altre atleta líder.	24.Trofeus	5.Altres pares		
6.Confiar	21.Desinterès		6.Altres	12.Fill líder.	25.Tornada a casa	6.Jutges de prova		
7.Donar suport	22.Pegar				13.Xerren entrenador – atleta	26.Vestuaris	7.Entrenadors propis	
8.Escoltar	23.Fumar				14.Caiguda fill	27.Abans parlar en l'entrenador	8.Altres entrenadors	
9.Cridar	24.Moure's				15.Fill provoca caiguda	28.Després de parlar en l'entrenador	9.Altres	
10.Discutir	25.Altres				16.Lesió	29.Altres		
11.Exigir					17.Resultat final propi fill			
12.Insultar					18.Resultat final altres atletes			
13.Recriminar					19.Altres			
14.Comentaris despectius								
15.Altres								

Altres ítems a tenir en compte:

Nom observador:

Lloc:

Equips participants:

Nº espectadors aprox.:

Trofeus:

Data:

Tipus competició:

Nº atletes aprox.

Horari:

El paradigma comunicativo crítico¹

Aitor Gómez González (URV, Tarragona)

Sandra Racionero-Plaza (EEUU, University of Wisconsin)

Resumen

A través del presente artículo presentamos la metodología comunicativa crítica. En un primer e introductorio apartado la caracterizamos y diferenciamos de los enfoques objetivistas y subjetivistas de investigación. Posteriormente analizamos el uso de esta metodología a través del proyecto INCLUD-ED (2006-2011), *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, que analiza las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social, y aquellas que generan exclusión, poniendo el foco especialmente en grupos vulnerables, y proveyendo líneas de acción para mejorar las políticas sociales y educativas en este ámbito. Remarcamos especialmente cómo a través de la metodología comunicativa crítica se está potenciando la participación directa y activa durante todo el proceso investigador de los grupos vulnerables estudiados.

Abstract

The critical communicative methodology is presented in this article. In the first introductory section we describe this methodology and differentiate it from objectivist and subjectivist approaches to research. Subsequently we analyse the use of this methodology in the INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (2006-2011) project, which analyses educational strategies which contribute to social cohesion, and those which generate exclusion. There is a special focus on vulnerable groups, and lines of action to help improve social and educational policies in this field are provided. We especially highlight the fact that the direct and active participation of the vulnerable groups being studied is promoted through the application of the critical communicative methodology.

¹ El contenido de este artículo fue presentado en "The Fourth International Congress of Qualitative Inquiry" el 14 de mayo de 2008

Introducción

Tradicionalmente, las investigaciones realizadas sobre colectivos que sufren desigualdades no han tenido en cuenta sus voces en los procesos de investigación. Al no contar con los colectivos investigados han llegado a conclusiones que han provocado la reproducción de la situación de exclusión social en la cual se encuentran.

Las personas y colectivos que se encuentran en situación de exclusión argumentan que de manera frecuente las universidades llevamos a cabo análisis sobre ellos, para nuestro propio beneficio, pero sin tener como objetivo básico y fundamental mejorar la situación en la que se encuentran. Las personas que llevamos a cabo investigaciones, a través de diferentes técnicas de recogida de datos (encuestas, entrevistas, historias de vida,...), acudimos a estos colectivos para obtener los datos necesarios para realizar nuestras propias interpretaciones y en muchas ocasiones ya no vuelven a saber nada de la investigación que llevamos a cabo.

La metodología comunicativa crítica que hemos desarrollado en CREA² (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) fomenta la colaboración activa de estos colectivos en las investigaciones llevadas a cabo y gracias a ello hemos logrado incrementar el impacto social de los conocimientos y su nivel científico. Una de las claves reside en la creación de espacios de diálogo igualitarios, en los cuales “las personas investigadas”, a través de un diálogo abierto, aportan sus conocimientos, desafiando los nuestros. La creación de conocimiento científico se produce así mediante un diálogo llevado a cabo en condiciones de igualdad, donde lo importante no son los argumentos de la fuerza, sino la fuerza de los argumentos.

En uno de esos espacios de diálogo, uno de los expertos realizó su intervención en relación a como estaba siendo conceptualizado el término mestizaje por parte de la comunidad científica internacional. El argumento giraba entorno a la noción de que las personas pertenecientes a grupos culturales no hegemónicos que viven en Europa son, por ejemplo, 50% francesas y 50% árabes. Una mujer perteneciente a una minoría étnica que se encontraba en la sala puntualizó la afirmación del experto diciendo que “no soy 50% francesa y 50% gitana, sino 100% francesa y 100% gitana”. La mujer prosiguió con su argumentación afirmando que “cuando tú votas en las elecciones francesas tu voto vale 1, cuando voto yo ¿qué vale? ¿sólo el 50% de 1, sólo medio voto? El mío vale 1, igual que el tuyo porque soy igual de francesa que tú, 100% francesa y también soy 100% gitana, 100% mujer y 100% también de otras identidades”. El experto afirmó después de esta intervención que “tendremos que replantearnos el concepto científico de mestizaje”. Intervenciones como las llevadas a cabo por esta mujer, en

² www.pcb.ub.es/crea

El paradigma comunicativo crítico

espacios ideales de habla, generan que nos replanteemos nuestros conceptos y podamos mejorarlos.

La creación de conocimiento expuesta a través del anterior ejemplo pone de manifiesto el cómo las teorías sociales actuales analizan la realidad en base a concepciones duales (sistema y mundo de la vida o estructura y agencia humana). Tenemos estructuras y sistemas, pero también sujetos y colectivos que pueden transformarlos aunque sea de manera parcial y tornarlos más humanos. Las personas investigadoras, en nombre de la ciencia, han aparecido tradicionalmente frente a los colectivos excluidos como representantes de esas estructuras y sistemas que se imponen de manera jerárquica sin tener presente sus valoraciones, ideas y sentimientos. El enfoque subjetivista surgió en contra de esta perspectiva objetivista, priorizando entonces las acciones que protagonizaban las personas que eran investigadas, fomentando su participación social.

La metodología comunicativa crítica parte de las teorías duales sociales que diferencian entre sistema y mundo de la vida, dándole importancia tanto a las estructuras como a los sujetos. La ciencia entendida como sistema nos proporciona unos conocimientos acumulados que son básicos en la construcción de nuevas teorizaciones. El problema del paradigma objetivista es que no analizan la realidad más allá de los sistemas, olvidando muy frecuentemente las voces y conocimientos de las personas. Por su parte, el paradigma subjetivista se ha centrado en resaltar las voces de los sujetos sociales no prestando la atención suficiente a los conocimientos acumulados gracias al sistema científico.

Si la persona experta en mestizaje hubiese partido de una perspectiva objetivista es más que probable que no hubiese aceptado el cuestionamiento de la mujer gitana y hubiera vuelto a explicar su concepto tradicional de mestizaje. Ese mismo experto bajo una perspectiva subjetivista hubiese tomado la voz de esa mujer como bandera para probar la necesidad de hacer investigación exclusivamente basada en la voz de las personas. Afortunadamente, las personas investigadoras presentes en aquella sesión no se encontraban bajo ninguno de los dos paradigmas apuntados, sino en el comunicativo crítico. Por ello, incorporaron la argumentación de la mujer gitana al conocimiento científico ya existente sobre la materia.

La metodología comunicativa crítica tiene como uno de sus pilares básicos el partir de los conocimientos científicos previos para las investigaciones llevadas a cabo sean de calidad científica y a la vez útiles socialmente. Como investigadores e investigadoras tenemos la responsabilidad de aportar ese conocimiento científico acumulado durante el desarrollo de nuestras investigaciones. Las personas investigadas aportan sus argumentos y se incorporan a ese bagaje científico ya existente. En cambio, la investigación subjetivista, en algunos casos, ha rechazado el sistema

científico y ha pretendido construir el conocimiento y la investigación-acción en base a las aportaciones de las personas participantes.

Bajo el paradigma socio-crítico encontramos las aportaciones de la investigación participativa y la investigación acción, entre las cuales cabría destacar básicamente su objetivo de abrir la ciencia a la ciudadanía. Desde este paradigma se ha reconocido por un lado la importancia de los conocimientos que aportan las personas investigadas y por otro la necesidad de que las investigaciones repercutan de manera positiva en los colectivos objetos de estudio.

Las resistencias ejercidas por los representantes del sistema científico argumentado que el sentido común aportado por los sujetos sociales no puede ser considerado como científico, ha repercutido de manera muy negativa en el desarrollo de la ciencia. Estos científicos, al estar mediatizados por relaciones jerárquicas, priorizan el entendimiento con personas con niveles de estudios elevados a hacerlo con personas con escasos estudios.

La metodología comunicativa crítica, al partir del conocimiento científico ya existente, recoge aportaciones de los paradigmas anteriores, sin incurrir en sus errores. Se priorizan los conocimientos científicos acumulados coincidiendo en este sentido con las metodologías objetivistas de investigación y alejándose de las subjetivistas. Pero a la vez de una importancia vital a las voces de los sujetos sociales, punto en el cual coincide plenamente con metodologías como la investigación-acción y la investigación participativa del planteamiento subjetivista y difiriendo en este caso del objetivista. Desde el planteamiento comunicativo crítico ese conocimiento acumulado no es propiedad de la comunidad científica, sino de todas las personas.

La base para conseguir un incremento de la utilidad social de los resultados de la investigación y una mayor calidad científica es el diálogo igualitario entre las personas investigadas e investigadoras. Este diálogo es igualitario porque se priorizan los argumentos de las personas que intervienen y no la posición académica o social que ocupen. La construcción del conocimiento científico se lleva a cabo a través de la aportación de una gran diversidad de argumentaciones que no atienden a jerarquías ni imposiciones de las opiniones de personas “expertas”.

La metodología comunicativa es una seria alternativa a las investigaciones tradicionales que no pueden proporcionar los conocimientos necesarios para analizar y superar problemas como por ejemplo la convivencia entre adolescentes. A través de esta metodología obtenemos una base sólida de conocimientos para poder plantear con éxito medidas que ayuden en la mejora de la convivencia y de esta forma se puedan transformar situaciones de desigualdad y discriminación por cuestiones de género o etnia. No se trata de mediar en la resolución de conflictos, sino de superarlos a través de

El paradigma comunicativo crítico

un modelo comunitario, que es el fomentado a través de la metodología comunicativa crítica.

Existen muchas problemáticas como la violencia de género o el racismo en los centros educativos que son de difícil solución abordados desde perspectivas objetivistas y subjetivistas. De hecho, muchos conflictos que se producen no salen a la luz, ya que ni el profesorado, ni las mediadoras ni madres ni padres llegan a enterarse. Para que estos temas trasciendan y lleguen a plantearse y pudiesen solucionarse es necesario identificarlos. Utilizando una metodología comunicativa incorporamos la voz de las personas investigadas en un plano de igualdad, fomentando espacios de diálogo igualitario. Se incorpora la voz de las personas que pueden aportar las informaciones necesarias para resolver las problemáticas, que no son en estos casos ni las mediadoras ni el profesorado, sino compañeros y compañeras de clase, amistades, hermanos y hermanas, primos y primas. Sin contar con estas personas y creando las condiciones ideales para que se produzca un diálogo abierto es prácticamente imposible detectar problemáticas y poder plantear vías de solución.

Si tratamos de solventar estas problemáticas a través de la investigación tradicional obtendríamos resultados que no reflejarían la realidad de los hechos tal y como sí que se plasmarían si contamos con las personas clave y creamos el clima necesario para que aporten sus argumentos. La metodología comunicativa crítica obtiene mayor conocimiento científico y mayor impacto social que las investigaciones tradicionales porque obtiene las informaciones y reflexiones clave para poder llegar a las conclusiones acertadas.

Aplicación de la metodología comunicativa crítica en el vi programa marco de investigación europea: *includ-ed*.

INCLUD-ED (2006-2011), *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, es un proyecto integrado del Sexto Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea. INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social, y aquellas que generan exclusión, poniendo el foco especialmente en grupos vulnerables, y proveyendo líneas de acción para mejorar las políticas sociales y educativas en este ámbito. INCLUD-ED está coordinado por CREA-Universidad de Barcelona y cuenta con la participación de 14 países europeos e investigadoras e investigadores de diversas disciplinas. La metodología de investigación es la metodología comunicativa crítica, ya aplicada con éxito en otras investigaciones del Programa Marco Europeo. En esta comunicación presentamos INCLUD-ED y el uso de la metodología comunicativa crítica en este proyecto. Entre otros aspectos, la metodología comunicativa crítica está permitiendo la participación directa y activa en todo el proceso de investigación de los grupos vulnerables estudiados.

INCLUD-ED³. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación.

Estado de la cuestión

En la revisión de la Estrategia de Lisboa (Commission of the European Communities 2005), se enfatiza la necesidad de desarrollar sistemas educativos de alta calidad, identificando una amplia variedad de temas que necesitan ser abordados para el cumplimiento de ese objetivo. Uno de ellos es que “el número de personas de entre 18 y 24 años con sólo la educación secundaria de primer nivel y que no continúan en el sistema educativo ni en la formación superior debe ser reducido a la mitad para el 2010” (European Council 2000: 10). De acuerdo con datos del EUROSTAT, el porcentaje de personas que abandonan de forma temprana el sistema educativo era del 17.2% en el 2000, y del 15.9% en el 2004 para los 25 países de la UE. A pesar de la mejora, todavía queda un largo camino para alcanzar el objetivo de Lisboa del 2010. No sólo porque la UE tendrá que reducir 7.3 puntos la cifra del 2000, pero también porque desde la cumbre del Lisboa del 2000, los cifras no han mejorado en todos los países europeos. Es el caso de países como España (del 28.8% en el 2000, al 30.4% en el 2004), Francia (13.3% a 14.2%), Chipre (15% a 18.4%) y Suecia (6.9% a 8.6%) (European Commission 2004). Así, los objetivos de la UE marcados en Lisboa requieren tomar medidas para la superación de las desigualdades educativas que afectan significativamente a los países europeos.

En la sociedad europea del conocimiento, el éxito educativo es la clave para la superación de la exclusión social. La inclusión en el mercado laboral y la participación como ciudadano en la sociedad actual está cada vez más asociada con poseer las habilidades intelectuales y los recursos tecnológicos relacionados con el éxito escolar (Castells, M. et al 1999). Mientras que el éxito escolar está definido como la reducción del porcentaje de abandono escolar, la finalización de la educación secundaria de segundo grado y la participación en la superior terciaria (European Commission, D.G. Education and Culture 2001), el fallo en la consecución de esos objetivos conduce a la exclusión educativa, entendida como la desventaja que emerge de una escolarización que es cuantitativa y cualitativamente inferior comparada con lo que se considera necesario para el éxito en cada sociedad ⁴. La exclusión educativa es hoy uno de los primeros pasos hacia la exclusión social, que implica la privación en el acceso a los recursos, el uso de las instituciones públicas y la disponibilidad de redes personales, como oportunidades y derechos sociales denegados a ciertos individuos y grupos (Avramov 2002).

³ (CREA 2006-2011).

⁴ UNESCO: IBE Education Thesaurus 6th Edition, 2002). Consulta realizada el 25/11/2008 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/ibethes.htm>

El paradigma comunicativo crítico

Prevía investigación europea ya ha destacado la multidimensionalidad de la exclusión social (SEU 2001; Pilgram 2001), y su conexión con la educación (Brandsma 2002). La relevancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida también ha sido analizado en relación a la adaptación con éxito a los rápidos cambios tecnológicos y para aumentar la participación en el mercado laboral⁵. Otras investigaciones han apuntado a las relaciones entre la educación superior y a la transición hacia la sociedad del conocimiento⁶. Sin embargo, la educación obligatoria no ha sido el foco de estudio. El proyecto INCLUD-ED da un paso más allá en este sentido, y analiza las características de los sistemas educativos a nivel de educación obligatoria (educación infantil, primaria, secundaria, educación vocacional y programas de educación especial) con el objetivo de conectar las provisiones educativas con los subsiguientes procesos de inclusión y cohesión social, con un foco en los grupos sociales más vulnerables.

Por otra parte, diferentes perspectivas teóricas han estudiado la exclusión educativa en conexión con procesos de exclusión social. En los 70, las teorías de la reproducción (Baudelot y Establet; Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron) contribuyeron al análisis de las desigualdades, particularmente estudiando cómo las escuelas reflejan las desigualdades sociales en diferentes áreas de la sociedad. Sin embargo, Europa necesita ir más allá de los análisis reproductivistas de la educación. Políticos, la administración, el profesorado, las familias y las comunidades necesitan saber, por una parte, qué tipo de prácticas educativas aumentan la exclusión social, pero al mismo tiempo cuáles contribuyen a su superación y promueven la inclusión social. INCLUD-ED representa claramente un avance en el estado de la cuestión también en lo referente a las teorías, estudiando la realidad de la desigualdad educativa y la exclusión social desde una perspectiva dual y dialógica, que contempla tanto las estructuras como la agencia humana.

⁵ The High Level Group. *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*, (Luxembourg: Official Publications of the European Communities, 2004). In this area, two IP have been funded: *Towards a lifelong learning society in Europe: the contribution of the education system* (FP6) and *EMILIA: Empowerment of Mental Illness Service Users: Life Long Learning, Integration and Action* (FP6).

⁶ Two IP have been funded in the area of Higher education: *European Universities for Entrepreneurship: their role in the Europe of Knowledge* (FP6), and *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (FP6).

Estructura y objetivos de la investigación

El proyecto integrado⁷ INCLUD-ED (2006-1011) emerge como respuesta a la situación brevemente explicada anteriormente en relación a la exclusión social y su vinculación a altos niveles de desigualdad educativa, con el objetivo de contribuir a su superación y fortalecer así la cohesión social. El proyecto está coordinado por CREA, el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades⁸, de la Universidad de Barcelona, y cuenta con un equipo de investigación interdisciplinar formado por investigadoras e investigadores de 14 países europeos⁹. INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a la superación de las desigualdades y promueven la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión, poniendo el foco en los grupos más vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales (como los Romà), y personas con discapacidad. Europa necesita identificar estas estrategias de exclusión y de inclusión que serán posteriormente utilizadas por políticos, asesores, administraciones educativas, profesorado, estudiantes y familias, y contribuirán a nuevas políticas para alcanzar los objetivos de Lisboa.

Dada la magnitud de la investigación, INCLUD-ED se divide en 5 sub-proyectos., cada uno con un objetivo específico que contribuye al objetivo general. Los proyectos, con sus respectivos objetivos, son los siguientes:

Proyecto 1. (Actualmente en desarrollo). *Sistemas educativos europeos: conectando teorías, políticas y resultados*. Análisis de las características de los sistemas educativos y de las reformas educativas que están generando bajos niveles de exclusión social y educativa, y de las que están generando altos niveles.

Proyecto 2. (Actualmente en desarrollo). Prácticas educativas efectivas en Europa: cómo está la educación contribuyendo a la superación o reproduciendo la exclusión social? Análisis de los componentes de las prácticas educativas que están disminuyendo los niveles de fracaso escolar, y los de las prácticas que los aumentan.

Proyecto 3. *Exclusión e inclusión social y educativa. Estructura social en la Europa del conocimiento*. Estudio de como la exclusión social afecta diversas áreas de la sociedad (empleo, vivienda, salud y participación política), y qué tipo de provisiones educativas contribuyen a su superación.

Proyecto 4. *Cómo la exclusión educativa y social interfiere en las experiencias de los grupos vulnerables, y el rol de la educación*.

⁷ Los Proyectos Integrados son un tipo de instrumento de investigación diseñado por la Comisión Europea dentro del VI Programa Marco de Investigación Europea. Los proyectos integrados son los proyecto de investigación de mayor magnitud dentro del marco Europeo de investigación.

⁸ www.pcb.ub.es/crea

⁹ Austria, Bélgica, Irlanda, Chipre, Finlandia, Hungría, Italia, Lituania, Malta, Letonia, Rumanía, Eslovenia, Reino Unido y España.

El paradigma comunicativo crítico

Investigación de como la exclusión educativa afecta a diferentes sectores de la sociedad, en particular los grupos más vulnerables (mujeres, inmigrantes, grupos culturales, y personas de discapacidad), y qué tipo de provisiones educativas contribuyen a la superación de su discriminación.

Proyecto 5. *Conectando políticas educativas a otras áreas de política social*. Análisis de las intervenciones mixtas entre áreas de política educativa y otras áreas de políticas sociales, e identifica cuáles están dando pasos hacia la superación de la exclusión social y la contrucción de cohesión social en Europa.

Proyecto 6. (Transversal. En desarrollo). *Proyectos locales para la cohesión social*. Estudio de las comunidades implicadas en proyectos que han desarrollado la integración de intervenciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y la marginalidad, y fortalecen la inclusión social.

Aplicación de la metodología comunicativa crítica en INCLUD-ED

El análisis de las estrategias que contribuyen a la cohesión social y las estrategias que conducen a la exclusión requiere la inclusión de la máxima diversidad de voces, de todas y todos aquellos que son los usuarios y los afectados por los sistemas educativos. Mientras que las voces de los grupos más vulnerables han sido tradicionalmente excluidas de la investigación, la metodología crítica comunicativa Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha 2006) se fundamenta en la participación activa y directa durante todo el proceso de investigación de las personas y los colectivos cuya realidad se estudia. Se trata de investigar *con* en lugar de *sobre* (Flecha, Gómez 2004). Para ello, la metodología comunicativa crítica requiere la creación de condiciones que permitan el diálogo intersubjetivo entre participantes (investigadoras e investigadores y representantes de los grupos vulnerables estudiados) y establecer criterios claros y consensos para identificar categorías emergentes y contrastar interpretaciones¹⁰. En el proyecto INCLUD-ED estas condiciones se crean llevando a la práctica diaria de la investigación los postulados de la orientación comunicativa: universalidad de lenguaje y acción, las personas como agentes sociales transformadores, racionalidad comunicativa, desaparición de la jerarquía interpretativa, y conocimiento dialógico.

¹⁰ La metodología comunicativa crítica ya ha sido aplicada con éxito en previos proyectos europeos. CREA. (2001-2004). *Workaló*. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy case. V Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

La organización comunicativa, las técnicas comunicativas de recogida de información y análisis de los datos, y el uso de una orientación comunicativa cuando se utilizan técnicas no comunicativas, es un ejemplo de cómo la metodología comunicativa crítica toma forma en INCLUD-ED.

Organización comunicativa

INCLUD-ED cuenta con grupos de trabajo y comités a través de los cuales se asegura la participación en la investigación de los grupos directamente implicados en la realidad estudiada.

Por un lado, los *Grupos de Trabajo*, diez, están compuestos por diferentes investigadores e investigadoras del equipo y trabajan un área específica de estudio en la investigación. Los grupos de trabajo son los siguientes: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, educación vocacional, educación especial, género, matemáticas y ciencia, lectura, grupos culturales y TIC. El coordinador de cada grupo de trabajo está a cargo de contactar con maestros y maestras y otros educadores con especial interés en el tema que el grupo trabaja, con el objetivo de integrar la experiencia del profesorado en las diferentes actividades del proyecto en las que cada Grupo de Trabajo tiene una mayor presencia, así como en los resultados en los informes científicos. Estos grupos de trabajo son un espacio de diálogo teoría-práctica y así, de aprendizaje en dos direcciones.

Los *Grupos Orientados a Tareas Varias* son estructuras abiertas y flexibles compuestas por profesionales e investigadores que comparten interés en el proyecto. Estos grupos permiten la implicación en la investigación de profesionales directamente vinculados al tema de estudio. Funcionan siguiendo los mismos criterios científicos que los Grupos de Trabajo, pero son más abiertos y surgen de la propia iniciativa de sus integrantes. Por el momento, existe un Grupo Orientado a Tareas Varias en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Barcelona, con el cual se ha aumentado la representación de áreas de conocimiento en el proyecto.

El *Consejo Asesor* garantiza que todos los informes que surgen de la investigación, las medidas políticas propuestas y los resultados que emergen a lo largo del proyecto están apropiadamente elaborados, que son significativos y útiles desde el punto de vista de los usuarios. En INCLUD-ED el Consejo Asesor está formado por representantes de los grupos vulnerables estudiados, colectivos de inmigrantes, personas con discapacidad, mujeres y jóvenes en riesgo, convirtiéndose en un espacio en el que las voces que han sido tradicionalmente silenciadas en foros académicos y científicos son expresadas y reflejas en los procesos y productos de la investigación. El Comité Asesor es multicultural y está compuesto por diez personas, algunas no académicas, y recoge

El paradigma comunicativo crítico

profesionales, representantes de organizaciones y de asociaciones culturales, como asociaciones árabe-musulmanas y gitanas.

Técnicas de recogida y análisis de la información

Diferentes técnicas de investigación se emplean en los diferentes proyectos que integran INCLUD-ED. Entre las técnicas cualitativas de recogida de la información figuran las siguientes: revisión de la literatura, análisis de políticas, documentación y entrevistas estándar abiertas. Al mismo tiempo se emplean técnicas de propias de la metodología comunicativa crítica: relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos de discusión comunicativos y observaciones comunicativas (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha 2006). En este último caso, los datos son analizados de forma comunicativa, y como parte de ese proceso se identifican para cada categoría las *dimensiones exclusoras* y las *dimensiones transformadoras*. Este es un paso crucial para el posterior planteamiento de acciones superadoras de la segregación, exclusión y desigualdad educativa.

Hasta el momento, como parte del proyecto 1 de INCLUD-ED, se está realizando una revisión en profundidad de la literatura y de las políticas, así como de diferentes bases de datos, para elaborar el estado de la cuestión sobre los sistemas educativos en Europa, conectando teorías, políticas y resultados. Como parte del proyecto 2, también en curso, se está realizando una profunda revisión de la literatura sobre prácticas educativas eficaces en la superación de la exclusión social en Europa. Así mismo, dentro de este proyecto se están realizando 20 estudios de casos de centros educativos que están llevando a cabo prácticas educativas eficaces. Todos estos centros estudiados cumplen dos condiciones: a) son centros educativos que han demostrado contribuir al éxito escolar en relación a su contexto; b) son centros educativos con estudiantes de bajo nivel socioeconómico y de minorías culturales.

En cada estudio de caso los datos se están recogiendo a través de revisión documental, entrevistas semi-abiertas a profesorado, familiares, estudiantes y otros profesionales de la educación, un grupo de discusión comunicativo con profesorado, y cinco observaciones comunicativas. Los datos obtenidos en cada caso se estudian a través de 8 indicadores: 1) presencia de prácticas inclusivas o segregadoras; 2) implicación de la familia y la comunidad en la escuela; 3) expectativas académicas; 4) aprendizaje instrumental; 5) aprendizaje dialógico y/o cooperativo; 6) consideración de la diversidad; 7) nivel de creación de sentido y motivación; 8) inclusión de valores democráticos en el programa educativo. En el análisis de los datos, para cada indicador se identifican las dimensiones exclusoras y las dimensiones transformadoras.

Así mismo, en paralelo, se están llevando a cabo, como parte del proyecto 6, 5 estudios de casos en 5 países europeos diferentes sobre proyectos comunitarios que reducen o previenen las desigualdades y fortalecen la cohesión social. El objetivo es analizar la influencia de la comunidad en la superación de las desigualdades educativas y sociales. Para cada proyecto local estudiado, se realizan 13 entrevistas semi-abiertas con representantes de la administración local, de organizaciones de la comunidad y profesionales trabajando en el proyecto; 13 relatos de vida comunicativos con familias y estudiantes; 1 grupo de discusión comunicativo con profesionales trabajando en el proyecto estudiado y 5 observaciones comunicativas. Como en los estudios de caso del proyecto 2, en el análisis de los datos, para cada uno de los 13 indicadores seleccionados, se identifican los componentes excluyentes y los componentes transformadores.

Reflexiones

El proyecto Europeo INCLUD-ED es el proyecto europeo de mayor magnitud que estudia, a nivel de educación obligatoria, los sistemas educativos, las políticas y las prácticas que están contribuyendo a la desigualdad educativa y social, así como las prácticas de éxito. En su primer año de desarrollo, se ha avanzado en el estado de la cuestión tanto a nivel de teorías como de prácticas en este terreno, y se están llevando a cabo análisis de casos de prácticas efectivas que dan luz a los proyectos comunitarios de éxito que ya están haciendo contribuciones para la superación del fracaso escolar y el aumento de la cohesión social en Europa. El caso del proyecto de reforma educativa Comunidades de Aprendizaje, en España¹¹, es un ejemplo de este tipo de prácticas que están siendo analizadas en el proyecto INCLUD-ED.

Bibliografía

Avramov, D. (2002). "People, demography and social exclusion". Strasbourg: Council of Europe Press.

Brandsma, J. (2002). "Education, equality and social exclusion. Final synthesis report". Bruselas: DG Research.

¹¹ Cabe destacar en este sentido la decisión del Gobierno del País Vasco de extender el modelo de Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico a todos los centros educativos de la región.

El paradigma comunicativo crítico

Castells, M.; Freire, P.; Flecha, R.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. (1999). "Critical education in the new information age". Lanham, MD: Roman & Littlefield.

Commission of the European Communities. (2005). "Communication to the spring European council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy". Brussels: CE.

CREA. (2001-2004). "Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy case". V Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

CREA. (2006-2011). "INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe". Integrated Project. 6th Framework Program. Priority 7th, Citizens and Governance in a European Knowledge-based Society. European Commission. <http://www.ub.es/includ-ed>

European Commission, D.G. Education and Culture. (2001). "European Report of the Quality of School Education. Sixteen quality indicators". Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2004). "Eurostat. Early School Leavers". Bruselas: Eurostat Metadata.

European Council. (2000). "Presidency Conclusions. Lisbon European Council". Lisboa: EC.

Flecha, R; Gómez, J. (2004). "Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on'". In B. Crossan, J. Gallacher & M. Osborne (eds.) *Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context*. pp. 129-140. Londres: Routledge.

Flecha, R; Touraine, A.; Wieviorka, M. (2004). "Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social". Barcelona: El Roure Ciencia.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M; Flecha, R. (2006). "Metodología comunicativa crítica". Barcelona: El Roure Ciencia.

Pilgram, A. et al. (2001). "Social exclusion as a multidimensional process: Subcultural and formally assisted strategies of coping with and avoiding social exclusion". Bruselas: European Commission.

SEU. (2001). "Preventing Social Exclusion. Report by the Social Exclusion Unit". Londres: Cabinet Office.

UNESCO: IBE Education Thesaurus 6th Edition, 2002. Consulta realizada en 25/11/2008 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/ibethes.htm>

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

Luis Fernando Valero (URV, Tarragona)

Jordi Solé Blanch (URV. Tarragona)

Resumen

La reforma de las universidades que se está culminando en nuestro país obliga a plantear numerosos interrogantes, sobre todo porque el llamado proceso de Bolonia debe cerrarse en un contexto de crisis económica globalizada. Existen dudas razonables para pensar que la reducción del tamaño de las universidades se encuadraría en el contexto de descomposición de las instituciones características del Estado social de derecho. Pero es que habría que añadir un par de aspectos más para destapar la operación de fondo que está motivando dicha reforma: por un lado, la reconversión cultural de la universidad frente a los intereses de la “nueva economía” y lo que se ha dado en llamar “sociedad del conocimiento”; y, por el otro, la liberación de la educación universitaria como un bien comercializable más, lo que está generando una oferta “sub-prime” de universitarios con títulos devaluados. Es necesario reconsiderar el proceso de reforma. Sin embargo, conviene hacerlo a partir de diagnósticos precisos y sensatos.

Abstract

The reform of the universities that one is reaching in our country forces to raise numerous questions, especially because the so called process of Bologna must be closed in a context of economic included crisis.

There exist reasonable doubts about thinking that the reduction of the size of the universities would be fitted in the context of decomposition of the institutions typical of the social State of right. But it he is that there would be necessary to add a couple of aspects more to uncover the operation of bottom(fund) that is motivating the above mentioned reform: on the one hand, the cultural restructuring of the university opposite to the interests of the " new economy " and what has been given in calling " society of the knowledge "; And, for other one, the liberation of the university education as one more marketable good, which is generating an offer "sub-occupies first place" of university students with devaluated titles, degrees. It is necessary

to reconsider the process of reform. Nevertheless, it suits to do it from precise and sensible diagnoses.

La reforma universitaria en un contexto de crisis

La actual crisis del sistema financiero o, mejor aún, del sistema capitalista, no puede dejar indiferente a nadie y obliga a reconsiderar muy seriamente cualquier planificación que se haga de cara al futuro. Si bien se están tomando medidas económicas que van a generar un fuerte endeudamiento público, existen dudas razonables para pensar que los miles de millones de euros y de dólares que se han puesto encima de la mesa (financiera) nunca llegarán allí donde realmente hacen falta.

En este contexto, el sistema universitario europeo está embarcado en un proceso de reforma que requiere una financiación que en estos momentos es un bien escaso. En nuestro país se añade un proceso paralelo de “modernización” en forma de “prejubilaciones”, los particulares ERE (Expedientes de Regulación de Empleo) de la universidad, para que la inserción de las TIC en los aparatos productivos y la necesidad de renovarse puedan permitir sacar al “mercado de la educación” nuevos “productos” académicos que estén más cerca de la realidad del actual mundo cambiante.

Bourdieu ya señalaba cómo “los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio”¹. Es por ello que ahora más que nunca se exigirá a la educación que dé cuenta de la rentabilidad de la inversión en capital humano.

¹ Bourdieu planteaba esta cuestión a partir del trabajo de G.S. Becker, *Human Capital*, New York, Columbia University Press, 1964 – tal y como cita en su artículo-.

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

La reconversión cultural de la universidad

La rentabilidad de la educación requiere su subordinación al modelo económico-financiero imperante. Anthony Giddens (2006) declaraba hace poco que en las actuales economías avanzadas, más del 80% de la mano de obra trabajará en los sectores de producción de conocimientos. Lo que este autor y otros “propagandistas” han dado en llamar “sociedad del conocimiento” acaba por imponer una dimensión nueva a la educación y, muy especialmente, a la educación superior. Y no lo hace porque la “sociedad del conocimiento” exija empleados constituidos por científicos formados en la *Academia*, sino porque requiere de un nuevo proletariado dedicado a rutinas técnico-administrativas que hacen circular “información” que el mundo de la informática y las nuevas tecnologías han dado en llamar “conocimiento” para investir las de una actividad (trabajo) nominalmente superior.

Estamos con aquellos que ven en esta situación una nueva falacia. Tal y como apuntaba recientemente J.L. Pardo (2008:5) “ (...) los que afirman que el mercado laboral del futuro requerirá una mayoría de trabajadores con educación superior, no están refiriéndose a un aumento de cualificación científica sino más bien a lo contrario, a la necesidad de rebajar la cualificación de la enseñanza superior para adaptarla a las cambiantes necesidades mercantiles; que se exija la descomposición de los saberes científicos que antes configuraban la enseñanza superior y su reducción a las competencias requeridas en cada caso por el mercado de trabajo, y que además se destine a los individuos a proseguir esta “educación superior” a lo largo de toda su vida laboral es algo ya de por sí suficientemente expresivo: solamente una mano de obra (o de “conocimiento”) completamente descualificada necesita una permanente recualificación, y sólo ella es apta -es decir, lo suficientemente inepta- para recibirla”².

La realidad del desarrollo de lo que se ha dado en llamar “sociedad del conocimiento” se percibe, sobre todo, en la carrera que tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), consideradas como: teléfonos móviles, acceso táctil a la información en teléfonos, iPod, PAD, ordenadores, *blackberrys*, miniaturización de aparatos para el acceso a la red a través de WIFI y todo tipo de juguetes tecnológicos, lo que implica que los países opten por tener una generación de jóvenes capaces de estar preparados en la aplicación de esas tecnologías y su consumo permanente (Solé, 2006).

² Que la cuestión está presente lo evidencian los informes que se han ido gestando en diferentes países: Delors 1989, (UNESCO), Boyer 1995 (Estados Unidos), Attali 1998 (Francia), Dearing 2000 (Reino Unido) y Bricall 2000 (España). También conviene considerar los estudios de: B. Clark: *La universidad empresarial*.1994, Sheila Slaughter y Larry Leslie: *El capitalismo académico*.1997, Michael Gibbons: *La nueva producción del conocimiento*,1998.

Es así como la universidad asegura sentirse obligada a combinar flexibilidad con innovación y especialización, sin olvidar la necesidad de “capacitar” a futuros profesionales que deberán convivir en un mundo en constante transformación. Capacitarlos, sobre todo, para que nunca pierdan su esnobismo juvenil, de tal manera que estén al páiro del último viento que sople o la tendencia más inmediata y arrasadora. Así, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad se imponen en esta nueva etapa universitaria y ello conlleva casi mecánicamente la creación o, en su carencia, la aplicación de tecnologías, instrumentos, servicios, industrias, con el consiguiente comercio y creación de empleos. El objetivo es generar nuevos valores económicos de tal manera que la universidad innove y cree empresa³.

Entre el mercado y la Academia

Hay quienes creen que todo esto que estamos señalando es una clara ingerencia del mercado en la academia y que ésta se ve obligada a diseñar lo que aquel impone. En la actualidad, dada la rapidez y la aceleración del mundo que nos envuelve, debe reconocerse que las profesiones surgen, se transforman y también desaparecen rápidamente, la interdisciplinariedad de conceptos e interconexión de los mismos cada vez es más fluida y así mismo compleja, con lo que el diseño de las carreras es mucho más dúctil para que los estudiantes puedan, en el avance de sus estudios, encontrar caminos que, quizás, cuando empezaron a estudiar, no se habían abierto.

La actual crisis económica es una prueba palpable y un punto de inflexión sobre si el aceleramiento del sector servicios, de la economía no basada en la productividad sino en el servicio y en la especulación, tiene que darse un respiro para reordenar el sistema, puesto que la debacle es evidente. Y aunque se hable de “refundar el sistema” (Sarkozy, 2008) o inaugurar una “era de responsabilidad” (Obama, 2009) que devuelva algo de orden ético y social al mundo socioeconómico, el Nobel de economía Paul Krugman, sensible a este pensamiento, afirma que “no se trata de un objetivo a largo plazo, ni de apoderarse del puente de mando de la economía” puesto que “las finanzas deberán ser devueltas al sector privado apenas la permuta pueda realizarse con garantías, en línea de lo ocurrido en Suecia en los noventa”.

No sabemos si el capitalismo se va a refundar ni si el futuro va a ser el de la “nueva era de la responsabilidad”. De entrada, se ha rescatado a los máximos responsables de la crisis o se los ha dejado marchar con total impunidad, muchos de ellos habiendo recibido antes subvenciones

³ Así se ha dado a llamar en la Generalitat de Catalunya el Departamento que debe gestionar la reforma de la universidad (Departament d'Innovació, Universitats i Empreses).

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

millonarias. ¿Podemos permitirnos que esto vuelva a ocurrir otra vez? No cabe duda que nos enfrentamos a un dilema: queremos mantener el espacio público porque ya hemos visto donde nos ha llevado la perversión del axioma “Cuanto menos Estado, mejor” que han impuesto con mano de hierro los neoconservadores, pero seguimos corriendo el riesgo de perderlo cuando de nuevo los “Estados”, con el dinero de todos, rescatan a los que han fallado miserablemente.

La financiación universitaria

Mientras esto ocurre, ¿qué está pasando en la Universidad cuando se está ejecutando una Reforma que nació para una época de vacas gordas? ¿Qué hacer ahora en época de vacas flacas, sin perspectivas de solución a corto o medio plazo? ¿Continuamos con ella o la reciclamos también?

La CRUE señala: “El presidente de la Conferencia de Rectores (CRUE), Ángel Gabilondo, ha advertido hoy de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el llamado proceso de Bolonia, 'cuesta dinero', así que no será posible 'a coste cero'”(07/01/09) y a los dos días daba una cifra: 100 millones de euros. “ - Será difícil que la cantidad que se necesite sea inferior”, apuntó en conferencia de Prensa. El presidente de los rectores calificó de “ineludible” este apoyo económico del Gobierno que, según precisó, “debe llegar ahora, pese a la crisis, porque la Universidad es una pieza clave para afrontar el futuro” (en diferentes periódicos).

A finales del mes de diciembre del 2008, en un largo reportaje a dos páginas en *El País* sobre la problemática planteada en las universidades por la aplicación del Plan Bolonia se escribía “Bolonia: es el dinero, estúpido” exponiendo que la financiación de las universidades no llegaba para poner en marcha en España la reforma europea. “El endeudamiento total es bajo, aunque 10 centros tienen déficit. No tienen suficientes recursos para el cambio que se les pide, algunas comunidades autónomas les han recortado o congelado su presupuesto, deben poner en marcha numerosos masteres que les cuestan caros, los alumnos pagan el 12% de media de lo que cuestan realmente sus estudios y tienen muchos títulos con pocos alumnos que les cuesta una millonada mantener. La escasez de la financiación para docencia e investigación tiene muchísimo que ver con los problemas que están sufriendo las universidades públicas y con el conflicto por la puesta en marcha de la reforma de Bolonia. “Es la economía, estúpido”, se decía en el seno de la campaña electoral de Bill Clinton de 1992, en la que se enfrentó a George H. W. Bush (padre), que le llevó a convertirse en presidente de Estados Unidos. La frase se ha popularizado para remarcar un aspecto que se considera esencial. Es cierto que en el caso de la aplicación de Bolonia el problema no es sólo el dinero, pero sí es el primer escollo” (*El País*, 26/12/08). Y si los gobiernos no asumen aquí su responsabilidad en la financiación de la universidad, será el mercado –tal y como se apuntaba en

el informe Bricall en el año 2000- el que se ocupe de hacerlo para dirigir el proceso de reforma.

La privatización de la universidad

La cuestión de Bolonia, aunque no se quiera decir y se calle, aunque no se niegue pero no se divulga, viene disparada por la liberación de servicios de principios de los años 90 con la Ronda de Uruguay y las conversaciones del GATT (Valero, 2005). En abril de 1994 se firmaba el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) que incluía la enseñanza entre los sectores a liberalizar. En el año 2000 se concreta y se pone como fecha límite el 2010 para que el nuevo sistema esté en funcionamiento. Por lo tanto, debemos aceptar que el cambio en este nivel educativo no hay que buscarlo tanto en el afán de la universidad por buscar la calidad, la excelencia o la mejora de los procesos pedagógicos o educativos, sino en las reglas que impone el juego de la liberalización de la Educación Superior, considerada como un bien comercial más, comparable al de otros sectores culturales como la televisión, el cine, los *mass media* y los vídeo-juegos, cuyo dominio está en manos de las empresas privadas del sector de las nuevas tecnologías.

¿Cómo debemos interpretar, sino, el impresionante avance de las TIC aplicadas a las metodologías universitarias? En efecto, sólo hay que ver como se han introducido en nuestras universidades plataformas de enseñanza virtual y otras tecnologías aplicadas a la educación. Puede que faciliten el intercambio de información, algunos procesos educativos y otros entretenimientos “didácticos”, pero nos tememos que acaban por justificar, por sí solas, la reforma de las estructuras académicas.

Algunos defienden que todo ello está “democratizando” la universidad, que permite acercarla a unos usuarios que antes quedaban fuera del mercado educativo, etc., pero también la está “aligerando” en otros aspectos, empezando por la propia estructura del saber, el modelo de organización del conocimiento científico que Europa siguió y extendió desde los tiempos de la Ilustración. No debe engañarnos –como señalaba de nuevo J.L. Pardo hace poco (*“La descomposición de la universidad”, en El País, 10/11/08*)- “la sustitución de los contenidos cognoscitivos por sus contenedores, ya que se confunde –en un ejercicio de papanatismo simpár- la instalación de dispositivos tecnológicos de informática aplicada en todas las instituciones educativas con el mismo progreso de la ciencia”, como si las nuevas tecnologías contribuyeran por sí solas a construir esa “sociedad del conocimiento” que debe erigirse en la materia prima de la “nueva economía”. Con herramientas de aprendizaje bien de código abierto o cerrado como Moodle, Sakai, Dokeos .

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

Una “nueva economía” que supone –nos dicen- un salto cualitativo en la evolución cultural de la especie; gracias a unas nuevas tecnologías de la información y la comunicación que hacen fluir el “conocimiento” dictado por las empresas privadas. Y ya vemos de qué nos nutren en sus “redes del conocimiento” cuando cargan Internet de memeces y mucha pornografía, promoviendo *webs* absurdas y gran cantidad de “herramientas” con las que usuarios narcisistas e infantilizados pueden invadirnos con sus *blogs* ridículos y sus redes sociales de “fotitos” y otras zafiedades.

Por supuesto, la *Academia*, entregada como está a los “proyectos de investigación” vinculados a la demanda empresarial -sobre todo en el caso de las llamadas “ciencias duras”- o a la de las autoridades públicas, cuando no a los intereses propagandísticos de los partidos gobernantes, con sus luchas de poder y sus centros de interés de lo “políticamente correcto” – como sucede en el caso de las “ciencias blandas” (humanidades y ciencias sociales)- también nos provisiona de “producción de conocimiento” (basura). Y han tenido que crear agencias de evaluación externa públicas o privadas para medir ese conocimiento con sus índices de impacto y sus convocatorias competitivas.

No se está diciendo la verdad del origen de la reforma universitaria. “Todo el proceso de la Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior no nace de una necesidad sentida de la Universidad sino de una realidad impuesta por el deseo de los Estados Unidos de Norteamérica de liberalizar ese espacio y la ejecución de ese deseo por la Organización Mundial del Comercio, OMC”. (Valero, 2005:19).

Lamentamos que cuando se dicen estas cosas algunos nos tilden de inmediato de inmovilistas, antimodernos o corporativistas. Es probable que la universidad necesite un cambio pedagógico. Nadie en su sano juicio está en contra de una universidad de calidad, de una universidad competitiva, de una universidad que sea consecuente con el entorno social que la envuelve, de una educación superior que tenga una evaluación que acredite su calidad docente e investigadora, pero nos extraña observar cómo estos criterios se explicitan en otras cosas, como que la John Quality Initiative diga que el *Bachelor* debe ser una persona capaz de analizar, comunicar y razonar, que sepa escribir y leer adecuadamente a su nivel mientras que el *master* debe proporcionar el conocimiento más analítico y profundo del desarrollo disciplinar.

La realidad pone de manifiesto que el nivel de la educación universitaria –no únicamente en España, pero en España también- deja mucho que desear, como lo demuestra el hecho de que muchos graduados escriban con numerosas faltas de ortografía y una fuerte incapacidad para el pensamiento abstracto. Quizás el problema habrá que plantearlo en otro nivel y que la solución no pase por rebajar la calidad universitaria, en aras a que la universidad deba servir al mercado. Quisiéramos atender las palabras del profesor Steiner cuando en su capítulo de Cuestiones

Educativas señala: “Tal vez la cuestión que hay que plantear es ésta: ¿cuál sería la educación esencial adecuada a las necesidades espirituales y prácticas de hombres y mujeres en un planeta multinacional, cada vez más entremezclado?” (Steiner, 2008:162.)

Debe aceptarse que los contextos sociológicos, económicos e intelectuales que acompañan la acción universitaria no son comparables para poder pedir una homogenización entre los diferentes “interfaz” que intenten trasladar modelos dispares. No es adecuado ni conveniente hacerlo. Como señala el propio Steiner las comparaciones no son justas y a pesar de los ideales comunes e intercambios “Oxbridge o la London School of Economics no tienen en lo esencial ningún equivalente en la Ivy League estadounidense o entre las instituciones de talla mundial de la Costa Oeste americana. No es la Sorbona la que encarna la crema de los estudios superiores franceses: son las Grandes Écoles, una singular constelación de medidas centralizadoras napoleónicas y jerarquías dominantes republicanas” (Steiner 2008:149)

El caso de la universidad española

Conviene no olvidar que en España las cifras hablan en contra de todo esto. En primer lugar, el esfuerzo inversor realizado por España en la última década no se corresponde con el de los Quince, que es el modelo del que se parte. España destina a la Universidad el 1,03% de su PIB, de los que la financiación pública representa la inmensa mayoría, el 0,91%, según el informe de la Conferencia de Rectores *La Universidad en cifras*. Sin embargo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) eleva la cifra total que destina el país a todas las instituciones de educación superior al 1,1% del PIB. En la UE de los 15, la media de inversión, pública y privada, se sitúa en el 1,3% del PIB. Suecia o Finlandia ya invertían en 1996 más del 1,5% de su PIB. En becas España destina el 0,08% del PIB (según los últimos datos, de 2006) mientras que la media europea está en el 0,25%.

Estos datos sobre la inversión pública demuestran que nuestro país no está haciendo una apuesta por la Universidad. Los datos revelan que, en los últimos diez años, el esfuerzo público apenas ha crecido. En 1995 se destinaba el 0,8% del PIB al sistema público de universidades. Diez años después, el 0,9%, según la OCDE. Y no debemos olvidar que sólo la Universidad de Harvard cuenta para ella con un presupuesto que supera al del conjunto de todas las universidades europeas.

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

Planteadas así las cosas, la solución no pasa por demonizar a los que se angustian y se preocupan por el rumbo que está tomando la universidad, en la que se está practicando una auténtica reconversión industrial con la aplicación de un ERE masivo de prejubilaciones –tal y como hemos apuntado anteriormente-, y la contratación de profesores asociados que en algunos casos y en algunas universidades y departamentos llega a cerca del 62% .Quizás por todo ello el Secretario de Universidades Màrius Rubiralta afirme, para tranquilizar al personal que “No se va a producir una mercantilización de la universidad pública en absoluto, por lo que los ámbitos de letras no tienen que desaparecer. Hay que buscar soluciones para que el sistema sea más eficiente, por eso queremos aproximarnos a las comunidades autónomas y promover un pacto para ver cómo ponemos en marcha acuerdos entre universidades y a la vez que esa eficacia sea premiada económicamente por objetivos”.

Declaraciones de buenas intenciones. Se legisla “maravillosamente” bien pero las dotaciones económicas no llegan. Decir que para el 2015 vamos a tener una universidad altamente competitiva en investigación y desarrollo (sic la Ministra Garmendía) en su primera comparencia ante la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de Diputados, el 16 de junio del 2008, queda bien pero largo me lo fiáis y lejos me lo ponéis. Con clases de 100 y hasta 150 alumnos, poco Bolonia se puede hacer por muy buena voluntad, preparación y hasta recursos tengan los profesores.

Y conviene no olvidar y por ello insistimos que el Proceso de Bolonia es, en el fondo, una reforma sustantiva y sustancial de lo que se entiende por Educación Superior en Europa. Y como estamos hablando de mercado y de modelos, a la vez puede ser una proyección de la UE para otras partes del mundo como son Iberoamérica y Asia, con todo lo que ello implica de inversión, gastos, mercado etc. Lo señalaba la propia declaración de Lisboa de marzo de 2000 en una de sus conclusiones: reformar la universidad europea “para convertirse en la economía basada en conocimientos más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000).

Enseñanza superior y servicio público

Ya en 1991, se publicó el Memorando sobre la Educación Superior en la Comunidad Europea. Este documento generó un intenso debate en la comunidad universitaria y aunque tuvo una aceptable acogida en líneas generales, hubo comentarios críticos sobre una cierta inclinación por el hecho de priorizar los aspectos económicos y políticos, olvidando los planteamientos culturales y académicos.

En un estudio de 2002, los investigadores holandeses Frans Van Vught, Marijk van der Wende y Don Westerheijden, al responder a la pregunta de si el Proceso de Bolonia es una adecuada reacción europea ante los más amplios retos de la globalización, llegaron a la conclusión de que, "en términos de práctica y de las excepciones, la internacionalización está más cercana a la bien establecida tradición de la cooperación y movilidad internacionales y al núcleo de los valores académicos de calidad y excelencia, mientras que la globalización se refiere más a la competencia, al llevar el concepto de educación superior al de una mercancía comerciable y desafiar el concepto de educación superior como bien público".

Por ello no es nada raro que algunas personas vean una excesiva influencia del mercado y la globalización en todo este proceso y que los estudiantes de algunas carreras que no necesita el mercado como las humanidades y las ciencias sociales, que ven perder, además, su peso en los currícula de los estudios primarios y secundarios, se angustien y expresen su rechazo al Proceso Bolonia. Se añade, también, ese lenguaje que convierte las carreras en "productos" donde los alumnos son clientes y el saber y los conocimientos pasan a ser habilidades, competencias y rendimientos. Quizás por ello, en un reciente informe de la Fundación Joseph Rowntree se afirma que "el número de jóvenes que padecen depresión se ha duplicado en doce años, toda vez que cientos de miles se encuentran excluidos de niveles crecientes de educación y prosperidad"⁴.

Porque hasta ahora la situación ha pasado más o menos inadvertida o sin darle mayor importancia por la lentitud inexplicable de las autoridades educativas españolas a la hora de afrontar legislativamente esta cuestión. Tal vez por ello el Presidente de la CRUE hizo las siguientes declaraciones: "Gabilondo ha reclamado al Gobierno que haga esfuerzos específicos 'inmediatamente' para que se garantice la igualdad de oportunidades en relación con las becas y ayudas universitarias, especialmente las relacionadas con la movilidad. Ha pedido que el precio que deben pagar los alumnos del master oficial de profesor de secundaria sea 'pactado y negociado' para que no sea equiparable a los demás masteres, sino que esté próximo a las tasas que se abonan por los grados, que son más bajas. Además, ha reivindicado que el gasto público en educación superior e investigación no sea menor en tiempos de crisis, sobre todo, ha dicho, dado que aún está lejos de lo razonable tanto en España como en Europa" (07/01/09)

⁴ Citado por Zygmunt Bauman en "Vidas Desperdiciadas", pág.21.

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

Universidad de “subprimes”

No hay duda que la impresionante crisis económica que se está padeciendo ha abierto la caja de Pandora a los universitarios que ven con estupor que su futuro está en el aire si los empleos decaen, el paro aumenta, el déficit público se dispara y la economía y el mercado, que es el “leiv motiv” de todo esto, está arruinado. Obviamente, los estudiantes universitarios no están dispuestos a pagar los platos rotos, de aquí que la situación haya estallado en dos de los países que están a la cola en la inversión educativa Europea: Grecia y España, con Italia pisando los talones.

El periódico *The Guardian* planteaba esta otra cuestión: “Conviene, no obstante, distinguir claramente los dos tipos de problemas que en el ámbito de la enseñanza superior aparecen implicados. El primero radica en determinar si el servicio de enseñanza superior se considera público y, consiguientemente, se debe proveer por los entes públicos, directa o indirectamente, generando un gasto público. En este momento ya está implícita la cuestión de la socialización o no de determinados gastos: la decisión de que este servicio no se provea (ni tampoco se subvencione) por el sector público implica que su coste es un coste privado que debe asumirse individualmente. Si, por el contrario, se opta por la provisión pública de la educación superior, ello no implica todavía la asunción colectiva del coste, lo que depende de cómo se reparta este coste entre los ciudadanos; si se hace conforme a criterios de capacidad económica, se puede hablar de asunción colectiva (que se hará mediante impuestos); si, por el contrario, se hace según criterios de equivalencia, parece más correcto hablar de asunción individual (que se financiará mediante tasas o precios públicos)”⁵.

Debemos ponernos en guardia ante la solución que se apunta en algunas universidades cuando plantean que los estudiantes pidan créditos para pagarse sus Masteres y sus estudios de especialización que deberán devolver cuando se incorporen al mercado laboral. Puede ser un sistema perverso si el mercado no se regula adecuadamente. Y debe aceptarse que la crisis actual está generando un fuerte desempleo, por ello “Uno de los diagnósticos más al uso es (...) el precario panorama laboral para quienes finalizan sus estudios y se incorporan a un mercado más preocupado por incrementar los beneficios mediante el recorte de costes laborales y la supresión de ventajas que por crear nuevos empleos y establecer nuevas ventajas” (Bauman, 2005:22).

Tal y como están las cosas, sería bueno releer a Marx cuando señaló, analizando la crisis de 1848 que “la masa de medios de circulación llega a

⁵ Asimismo, conviene recordar que la Declaración de la Sorbona era derivada de una iniciativa francesa basada en el Informe Attali, “Pour un modèle Européen d’enseignement supérieur”, -que planteaba cuestiones similares-.

su apogeo en los períodos de exceso de tensión y de sobreespeculación, pero en seguida vuelve a estallar la crisis y de la noche a la mañana desaparecen del mercado los billetes de banco que la víspera circulaban con tal abundancia, y con ellos se esfuman los descontadores de letras, los que concedían adelantos sobre títulos y valores, los compradores de mercancías” (*El Capital*, T. III, p. 494). Es decir, la masa de medios llega a sus máximas cotas, léase “créditos” en nuestro contexto y, de repente, los bancos cierran el grifo y estalla la debacle. Si no se tiene cuidado corremos el peligro de que al cabo de los años nos encontremos con que “Estos hombres y mujeres no sólo pierden su empleo, sus proyectos, sus puntos de referencia, la confianza de llevar el control de sus vidas; se encuentran asimismo despojados de su dignidad como trabajadores, de autoestima, de la sensación de ser útiles y de gozar de un puesto propio en la sociedad” (Linhart:2002:10).

Seguir como si nada con la Reforma de EEES sin asegurarse mínimamente una serie de cuestiones puede que sea lanzar una piedra al vacío. O tal vez no, si lo que se pretende es tener una gran masa de universitarios cualificados –en el supuesto que podamos adjetivar así a la formación que reciben en la universidad- dispuestos a aceptar la contención salarial a causa de la crisis y contribuir, con sus salarios bajos, a hacer efectiva una de las medidas preferidas por el mundo empresarial para salir de la misma.

La universidad, y más si es pública, no puede olvidar que el Estado social de derecho es fruto de largos años de lucha por conquistar derechos sociales universales. Que haya habido una etapa reciente en la que parecía que el Estado del Bienestar estaba en retirada porque los puestos de decisión fueron tomados por la codicia, la soberbia y la incompetencia no debe hacernos creer el axioma ya repetido de “cuanto menos Estado mejor”. Por el contrario, el Estado Social basa su legitimidad en reglas del juego claras, en medios y fines adecuados, donde el esfuerzo y el trabajo productivo se erigen en las mejores herramientas para asegurar el progreso, mientras se protege a los seres humanos contra el desatino y las embestidas de aquellos que no creen en estos valores.

No sería ni apropiado ni adecuado que la Universidad fuera una víctima colateral de un proceso de deterioro del sistema capitalista en su andadura hacia un capitalismo especulativo que copiara las “subprimes” en las que empezó a gestarse.

Recordémoslo, después del 11 de septiembre, cuando la Reserva Federal (FED) bajó las tasas de interés (del 6.5% a 1%) en sólo dos años con el fin de facilitar los créditos, poner dinero en la economía y, de esta forma, reactivar la economía norteamericana. Aquí lo copiamos. Los bancos prestaron dinero con mucha generosidad –aunque hipotecaran a las familias para el resto de sus vidas-. Se compraron muchas casas, en Norteamérica, pero también en nuestro país, que practicó obscenamente el monocultivo del ladrillo y la hormigonera para “generar riqueza”. Mientras tanto, el

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

mercado, por aquello de la ley de la oferta y la demanda creada por el sistema financiero, fue hinchando la burbuja hasta que estalló. Cuando en 2004 la FED comenzó a subir la tasa de interés para frenar la inflación, los créditos dejaron de “regalarse” y la demanda cayó y, con ella, los precios de las viviendas. Las financieras no podían cobrar sus créditos, las inmobiliarias y las empresas constructoras ya no conseguían dinero fácil de los bancos. Y es así como en el año 2006 ya había medio centenar de financieras en bancarrota y más de un millón de embargos en los USA.

Que no ocurra lo mismo con las universidades. Pero mucho nos tememos que no se ha entendido nada. Todas han entrado en una competencia obscena por ofertar títulos universitarios (sus créditos subprime). Algunas incluso anuncian que se pueden hacer dos o tres carreras convalidando unos cuantos créditos libres, compensando campos de trabajo, estudios en otros países y otras actividades. La mayoría camelan a los futuros estudiantes con la famosa “movilidad”, el “viajecito y la diversión”. Sin embargo, ¿se puede seguir dudando que esto no vaya a generar una impresionante devaluación de la Educación Superior?

Es probable que la universidad española necesite urgentemente una reforma que ataje sus muchos males, pero, tal y como nos advierte J.L. Pardo (2008a), *“no es eso lo que ahora estamos haciendo, entre otras cosas porque nadie se ha molestado en hacer un verdadero diagnóstico. Lo único que por ahora estamos haciendo, bajo una vaga e incontrastable promesa de competitividad futura, es destruir, abaratar y desmontar lo que había, introducir en la universidad el mismo malestar y desánimo que reinan en los institutos de secundaria, y ello sin ninguna idea rectora de cuál pueda ser el modelo al que nos estamos desplazando, porque seguramente no hay tal cosa, a menos que la pobreza cultural y la degradación del conocimiento en mercancía sean para alguien un modelo a imitar.”*

Nosotros creemos que la educación debe ser una parte esencial de la salida y la recuperación de la crisis actual. Creemos que sería una lástima que se hiciera realidad palpable lo que Peter Sloterdijk (2005) señalaba hace unos años si la Unión Europea y, por ende, España, no se dan cuenta del momento que estamos viviendo, puesto que hace tiempo que la globalización ha dejado de ser una empresa exportadora de democracia para convertirse en el eufemismo perfecto que hace posible la nueva fórmula de éxito el divorcio de democracia y capitalismo.

Al estar en una sociedad en la que se ha hecho del “conocimiento” una variable del sistema, la educación y, en especial, la educación superior, se convierten en un bien apetecible para todos, ya que serán los profesionales más cualificados (el nuevo proletariado de la “sociedad del conocimiento”) los que nutran el nuevo modelo económico. De ahí que se insista en que el diseño, la profesionalización, las carreras, el funcionamiento y la evaluación de la universidad deba adecuarse y estar en consonancia con el modelo productivo de los bienes y servicios y el entorno de la economía global.

Quizás lo fundamental está en llegar a un equilibrio que permita mantener las esencias tradicionales de la universidad (formación integral, formación humanística, desarrollo equilibrado de la personalidad, desarrollo de una conciencia ética, social, democrática y de servicio) con una formación profesional definida, coherente y no devaluada. En todo caso, es necesario establecer un diagnóstico sensato de la situación y abrir un debate participativo, tal y como reclaman los propios estudiantes. De una manera u otra –tal y como nos dice Victoria Camps en su libro *Creer en la educación*– “ (...) todos, todos los adultos, diría yo, tienen un papel que representar en el escenario que estamos hablando. La educación hoy es problemática porque, aunque no nos cansamos de repetir que es lo más importante, no nos la tomamos realmente en serio”

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2005): “Vidas desperdiciadas”. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2007): “Noves fronteres i valors universals”. CCCB. Barcelona
- Becher, G.S. 1964 Human Capital, New York, Columbia University Press, Bourdieu P. en <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu/LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>. Diciembre 2008
- Camps, Victoria. (2008). “Creer en la educación”. Península. Barcelona..
- Giddens, Anthony (2006): “Mejorar las universidades europeas”, en El País, 10 de abril.
- Krugman. “The Health Care Crisis and what to do about it”, *The New York Review of Books*, 23-3-2006;
- Linhart, Danièle (2002) “Travail, émietté, citoyens deboussoles”. *Maniere de voir*. Noviembre/diciembre. Pag. 10-13
- Lipsett, Anthea (2008) “The guardian.co.uk. Un año en la universidad 2008”. *The guardian.co.uk* miércoles 24 de diciembre 2008 00.00 GMT
- Pardo, Jose Luis (2008a) “La descomposición de la Universidad”. El País. 10 Noviembre.
- Pardo, José Luis (2008b): “El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas” en *Claves de la razón práctica*, Número 187. Madrid.
- Pereira Dominguez. M. Carmen; Valero Iglesias, Luis.F. “La entrada en el espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de los valores que proyecta”. *Universitas Tarraconsensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Año. XXIX, III época. Tarragona. Diciembre 2005. Pag. 125 y ss.

La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las “subprimes”

Pérez de Pablos, Susana “Bolonia: es el dinero, estúpido”. El País

Sloterdijk, P. (2005): “Sobre la mejora de la Buena Nueva”. Siruela. Madrid.

Solé Blanch, J. (2006): “La institució escolar davant el discurs de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació” a *Revista TEXTOS de la Cibersocietat*, nº 11. *Temàtica Variada*. Edita el Observatorio para la Cibersocietat. ISSN: 1577-3760. Disponible en:

<http://www.cibersocietat.net>

Steiner. G. (2008): “Los libros que nunca he escrito”. Siruela. Madrid.

Valero Iglesias L.F. “El reto de la Educación Superior bajo la opción de la Organización Mundial del Comercio”. *Universitas Tarraconsensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Año. XXVII, III época. Tarragona. Diciembre 2003. Pag. 43 y ss.

Valero Iglesias. L.F. “Algunas consideraciones de hacia donde se encamina la universidad con la convergencia europea”. *Universitas Tarraconsensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Año. XXVIII, III época. Tarragona. Diciembre 2004. Pag. 143 y ss.

Valero Iglesias. L.F. “Algunas consideraciones sobre la convergencia universitaria en Europa”. *Universitas Tarraconsensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Año. XXx, III época. Tarragona. Junio 2006 .Pag. 103 y ss.

Valero Iglesias. L.F. “El sinuoso camino hacia la Convergencia Europea de la Universidad”. El Catoblepas. N.43, Septiembre. 2005.

Van Vught, Frans, Marijk van der Wende y Don Westerheijden. En:

http://books.google.es/books?id=1-gxf4hBQRsC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Frans+Van+Vught,+Marijk+van+der+Wende+y+Don+Westerheijden,&source=bl&ots=Wv_CODLobF&sig=LTq1CNZ9578yBNQKfD61brdISqE&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=1&ct=result . Dic. 2008

Colaboradores / Col·laboradors

Carme Garcia Yeste

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Francisco Javier Gracia Sancho

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Aitor Gómez González

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Enrique Guerrero Cárdenas

Universidad de Los Andes, IPRGR-UPEL, Venezuela

Sandra Racionero-Plaza

Department of Educational Psychology. University of Wisconsin

Lourdes Rué Rosell

Doctoranda del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica de la Universitat de Barcelona (doctoranda de la UB)

Miriam Segura Meix

Doctoranda del Departament de Pedagogia la Universitat Rovira i Virgili

Jordi Solé Blanch

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

M. Concepció Torres Sabaté

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Luis Fernando Valero Iglesias

Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Normas de publicación de los artículos

- Los artículos, podrán estar escritos en cualquiera de las lenguas comunitarias de la UE.
- El Consejo de redacción los seleccionará de acuerdo con las normas y los contenidos ya establecidos.
- Para garantizar la calidad de los trabajos que se publiquen, el Consejo de redacción someterá los artículos recibidos a un informe de expertos/as de cada temática
- En un plazo de dos meses se comunicará la aceptación o el rechazo del trabajo. No se devolverán los originales ni se admitirán cambios por parte del autor/a, autores/as una vez hayan sido admitidos para su publicación.
- La extensión mínima de los artículos será de 10 DIN-A4 y la máxima de 25, por una sola cara y a simple espacio.
- Los artículos se enviarán en soporte informático a la dirección de correo electrónico: sdpeda@urv.cat
- Estarán redactados utilizando el programa Microsoft Word.
- El fichero del artículo se nombrará de la forma siguiente: La palabra Artículo seguida del Nombre Apellido del autor (Ejemplo: Artículo José López)
- Al inicio del artículo se situarán los datos siguientes:
 - Título del artículo
 - Autor o autores. Dirección de correo electrónico correspondiente.
 - Departamento universitario. Nombre de la Universidad. Población
 - Un Resumen en la lengua en la que esté redactado el artículo
 - Un resumen (Summary o Abstract) redactado en lengua inglesa
- Seguidamente se incluirá el contenido del artículo
- El formato del texto será el siguiente: Tipo de letra: Arial, tamaño de letra 10 puntos, alineación Justificada, No se usará sangría al inicio de cada párrafo.
- Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm y su altura no sobrepasará los 19 cm.
- Las citas o notas bibliográficas se situarán a pie de página

- Al final del artículo se situarán las referencias bibliográficas (BIBLIOGRAFIA) las cuales deberán ajustarse al siguiente modelo:

Libros o artículos:

Apellido del autor, iniciales del nombre. (Año). "Título del libro o Título del artículo". Ciudad: Editorial. Págs.

Ejemplo

Wolf, R.M. (1998). "Evaluación y su importancia educativa". Barcelona: Ed. Planeta. Págs 479-499

Revistas: apellidos del autor, iniciales del nombre. (Año). "Título del artículo". Nombre de la Revista., número o volumen i (número), Ciudad. Páginas que comprende el artículo en la revista.

Ejemplo:

Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

Capítulos de libros:

*De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

Ponencias y comunicaciones:

*Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos*. Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Normes de publicació dels articles

- Els articles, podran estar escrits en qualsevol de les llengües comunitàries de la UE.
- El Consell de redacció els seleccionarà d'acord amb les normes i els continguts ja establerts.
- Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de redacció sotmetrà els articles rebuts a un informe de experts/as de cada temàtica
- En un termini de dos mesos es comunicarà l'acceptació o no del treball. No es retornaran els originals ni se admetran canvis por part de l'autor/a, autores/as una vegada hagin sigut admesos per a la seva publicació.
- La extensió mínima dels articles serà de 10 DIN-A4 i la màxima de 25, per una sola cara i a simple espai.
- Els articles s'enviaran en suport informàtic a l'adreça de correu electrònic: sdpeda@urv.cat
- Estaran redactats utilitzant el programa Microsoft Word.
- El fitxer de l'article es nomenarà de la forma següent: La paraula Article seguida del Nom Cognom de l'autor (Exemple: Article José López)
- A l'inici de l'article es situaran les dades següents:
 - Títol de l'article
 - Autor o autors. Adreça de correu electrònic corresponent.
 - Departament universitari. Nom de la Universitat. Població
 - Un resum en la llengua en la que estigui redactat l'article
 - Un resum (Summary o Abstract) redactat en llengua anglesa
- Seguidament s'inclourà el contingut de l'article
- El format del text serà el següent: Tipus de lletra: Arial, tamany de lletra 10 punts, alineació Justificada, No s'utilitzarà sangria a l'inici de cada paràgraf.
- Si s'utilitzen fotos, esquemes, taules o altres elements gràfics s'inclouran en el mateix text en forma centrada i sense text en els seus laterals. La seva amplada màxima no sobrepassarà dels 12 cm i la l'alçada no sobrepassarà els 19 cm.
- Les cites o notes bibliogràfiques es situaran a peu de pàgina
- Al final del article es situaran les referències bibliogràfiques (BIBLIOGRAFIA) les quals hauran d'ajustar-se al següent model:

Llibres o articles:

Cognoms de l'autor, inicials del nom. (Any). "Títol del llibre o Títol de l'article". Ciutat: Editorial. Pàgs.

Exemple

Wolf, R.M. (1998). "Evaluación y su importancia educativa". Barcelona: Ed. Planeta. Pàgs 479-499

Revistes: cognoms de l'autor, inicials del nom. (Any). "Títol de l'article". *Nom de la Revista.*, número o volum i (número), Ciutat. Pàgines que compren l'article en la revista.

Exemple:

Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

Capítols de llibres:

*De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

Ponències i comunicacions:

*Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos*. Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envii aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessitjo rebre els números atassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

- * Número de NIF.
- * Nom complet del Centre
- * Persona de Contacte (per a centres)
- * Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domiciació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (aquí posar el número del compte que digui el Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l'intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comitè de redacció.