

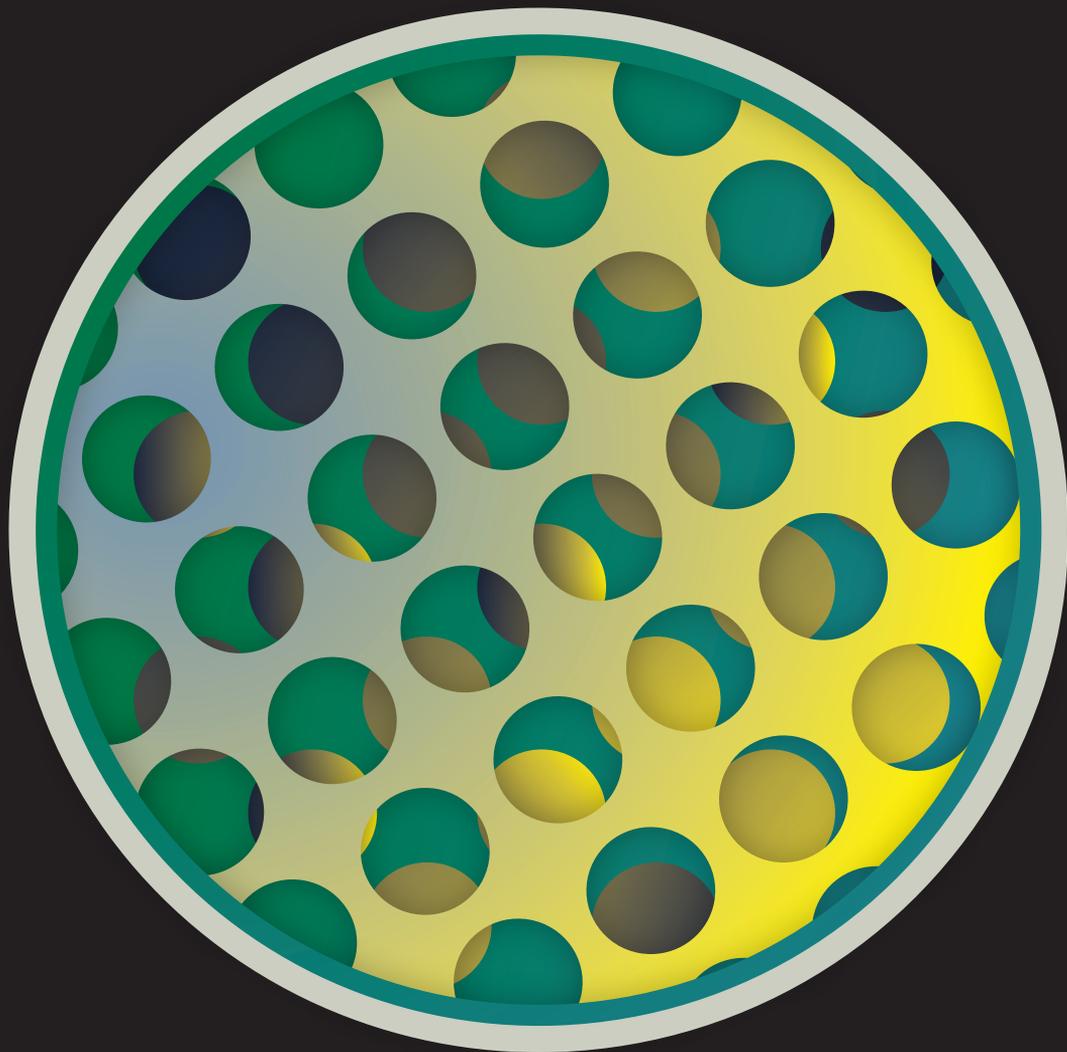
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

89(31, 2) AGOSTO 2017

PROFESORES Y EDUCADORES EN EL QUEHACER COMÚN DE LA EDUCACIÓN

COORDINADORAS: ROSA ANA ALONSO RUIZ, M.^a BELÉN CABALLO VILLAR,
RITA GRADAÍLLE PERNAS Y M.^a MAGDALENA SAÉNZ DE JURBERA OCÓN



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 89 (31.2)

Zaragoza (España), agosto, 2017

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2016 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el "Emerging Sources Citation Index (ESCI)", la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadoras del número
ROSA ANA ALONSO RUIZ,
M.^a BELÉN CABALLO VILLAR
RITA GRADAÍLLE PERNAS
Y M.^a MAGDALENA SAÉNZ DE JURBERA OCÓN

Número 89 (31.2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial 11

Monografía

Profesores y educadores en el quehacer común de la educación

Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia <i>Xavier Úcar, Marta Bertran</i>	15
Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria <i>María Montserrat Castro Rodríguez, Daniela Gonçalves y Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	29
Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas <i>M. Carmen Morán de Castro, Laura Varela Crespo y Germán Vargas Callejas</i>	43
La Formación Profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania <i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández, Laura Rego-Agraso y Maike Mase-mann</i>	61

El modelo competencial del adulto en el siglo XXI y la formación inicial del Educador Social <i>Tamara de la Torre Cruz, M.º Isabel Luis Rico, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal y Teresa Orosa Fraíz</i>	75
Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior <i>José Antonio Caride, Liliana Sanjurjo y Felipe Trillo</i>	89
Los centros de enseñanza y la educación del ocio. Percepción de los docentes españoles según áreas geográficas <i>M.º Ángeles Valdemoros San Emeterio, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Rosa Ana Alonso Ruiz</i>	103
Derecho a la Educación, Movilización Estudiantil y Desarrollo comunitario: la experiencia de Escuelas Ocupadas de Porto Alegre (Brasil) <i>M. Belén Caballo Villar, Rita Gradaílle Pernas y Alexandre Silva Virginio</i>	117
Construir el valor y la experiencia de la cultura en el espacio público. El caso de los centros de enseñanza obligatoria desde la óptica de la Educación Social. <i>Héctor Pose Porto y Fernando Bayón</i>	131
Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social <i>Ángeles Parrilla, Teresa Susinos, Carmen Gallego-Vega y Begoña Martínez</i>	145
Presencia de valores cívicos en Educación Secundaria Postobligatoria. Percepción del profesorado implicado <i>Eva Sanz Arazuri, Ana Ponce de León Elizondo y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	157
Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos <i>Adriana Gewerc, Fernando Fraga y Virginia Rodés</i>	171
Autores	187
Normas de funcionamiento	199

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
ROSA ANA ALONSO RUIZ,
M.^a BELÉN CABALLO VILLAR
RITA GRADAÍLLE PERNAS
Y M.^a MAGDALENA SAÉNZ DE JURBERA OCÓN

Número 89 (31.2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Editorial 11

Monograph

Teachers and Educators in the Common Task of Education

Social Pedagogy and Early Childhood Education and Care <i>Xavier Ucar, Marta Bertran</i>	15
Strategies and Resources for the Development of Cooperative Culture between Teachers and Social Education Professionals in Primary School <i>María Montserrat Castro Rodríguez, Daniela Gonçalves y Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	29
Interactions between Secondary Education and Social Education. An Analysis of the Initial Training of Their Professionals in Spanish Universities <i>M. Carmen Morán de Castro, Laura Varela Crespo y Germán Vargas Callejas</i>	43
Vocational Training and Human Rights: Qualifications Associated with Social Education in Spain and Germany <i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández, Laura Rego-Agraso y Maike Masemann</i>	61

Social Educators Facing the Challenge of the New Adult Competency Model of the 21st Century <i>Tamara de la Torre Cruz, M.º Isabel Luis Rico, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal y Teresa Orosa Fraíz</i>	75
Teachers and Educators in the Common Space of Professions and Higher Education <i>José Antonio Caride, Liliana Sanjurjo y Felipe Trillo</i>	89
Schools and Leisure Education. Spanish Teachers' Perception as a Function of Geographical Areas <i>M.º Ángeles Valdemoros San Emeterio, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Rosa Ana Alonso Ruiz</i>	103
Right to Education, Student Mobilization and Community Development: the Experience of Occupied Schools in Porto Alegre (Brazil) <i>M. Belén Caballo Villar, Rita Gradaille Pernas y Alexandre Silva Virginio</i>	117
Building the Value and Experience of Culture in the Public Space. The Case of Compulsory Education Centers from the Perspective of Social Education <i>Héctor Pose Porto y Fernando Bayón</i>	131
Critically Reviewing How We Do Research into Inclusive Education: Four Projects with an Educational and Social Approach <i>Ángeles Parrilla, Teresa Susinos, Carmen Gallego-Vega y Begoña Martínez</i>	145
The Presence of Civic Values in Post-Compulsory Secondary Education. The Perception of Teachers Involved <i>Eva Sanz Arazuri, Ana Ponce de León Elizondo y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	157
Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games <i>Adriana Gewerc, Fernando Fraga y Virginia Rodés</i>	171
Authors	187
Notes for Contributors	199

Profesores y educadores en el quehacer común de la educación

Teachers and Educators in the Common Task of Education

La monografía que presentamos en el presente número –89 (31.2)– de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, sitúa sus aportes en los vínculos formativos y profesionales que están llamados a construir –en la sociedad del aprendizaje, de la información y del conocimiento– distintos colectivos que participan cotidianamente en el quehacer común de la educación, ya sea en el interior de los sistemas educativos (como maestras y maestros o profesores y profesoras) o en otros contextos institucionales, sociales, etc., como educadoras y educadores sociales.

Con este propósito, y reivindicando una educación de amplios horizontes científicos, académicos y profesionales, el monográfico constituye una aportación original y novedosa, con la que –sin incurrir en la cuestionable distinción entre educación *formal*, *no formal* e *informal*– se invoca la necesidad de una mayor transversalidad entre la formación y la profesionalización de quienes protagonizan –en la *educación escolar* y en la *educación social*– sus prácticas pedagógicas y sociales, con una doble perspectiva:

- a) de un lado, la que toma como referencia la articulación estructural del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, contemplando también la Educación de Adultos;
- b) de otro, la que sitúa sus inquietudes reflexivas y sus prácticas educativas en temas, contenidos, enfoques, iniciativas, etc. en las que es preciso incrementar el diálogo entre sus respectivos saberes, la colaboración entre sus áreas de conocimiento, la formación interdisciplinar y el trabajo multiprofesional, etc. con una visión más integral e integradora de la educación a lo largo de toda la vida.

Es por ello que este número se articula en dos bloques de contenido de seis artículos cada uno. El primero de los bloques, toma como referencia los vínculos entre el sistema educativo y la educación social, desde la perspectiva de la formación y la profesionalización del profesorado y de los educadores/as sociales, contextualizando sus respectivos aportes en los diferentes niveles del sistema educativo: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación de Adultos y Educación Universitaria.

Por su parte, el segundo aborda ámbitos clásicos de acción-intervención socioeducativa desde la perspectiva de las conexiones e integración que ha de lograrse entre las *dos educaciones* a las que se alude, tratando de vincular el quehacer de las instituciones educativas con otras entidades, instituciones, servicios, etc. de su entorno. Así, y desde una visión mayoritariamente fundamentada en la investigación aplicada, se analizan los ámbitos del ocio y del tiempo libre, del desarrollo comunitario, de la animación sociocultural, de la inclusión social, de los valores cívicos, y de las tecnologías de la información y la comunicación, enfatizando el quehacer común de la educación al que se alude en el título de este número.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

PROFESORES Y EDUCADORES EN EL QUEHACER COMÚN DE LA EDUCACIÓN

Teachers and Educators in the Common Task of Educatio

COORDINADORAS

Rosa Ana Alonso Ruiz

M.^a Belén Caballo Villar

Rita Gradaille Pernas

M.^a Magdalena Saénz de Jurbera Ocón

Pedagogía Social y la Atención y Educación a la Primera Infancia

Xavier ÚCAR
Marta BERTRAN

Datos de contacto:

Xavier Úcar
Departamento de Pedagogía
Sistemática y Social.
Facultad de Ciencias
de la Educación
Edificio G-6, despacho 147
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra/Cerdanyola
(Barcelona)
Teléfono: (+34) 627 581 236
Correo electrónico:
xavier.ucar@uab.cat

Marta Bertran
Departamento de Pedagogía
Sistemática y Social
Facultad de Ciencias
de la Educación
Edificio G-6, despacho 147
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra/Cerdanyola
(Barcelona)
Teléfono: (+34) 935 812973
Correo electrónico:
Marta.bertran@uab.cat

Recibido: 03/4/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

En este trabajo se pone en relación la Pedagogía Social (PS) con la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI). Nos interesa conocer las conexiones y puntos de contacto que se producen entre ellas y entre los principios pedagógicos que las rigen. Pretendemos saber hasta qué punto tiene sentido el hecho de que algunos países consideren a la AEPI dentro de las prácticas de la PS. Se describen las características y principales modelos metodológicos de los dos planteamientos pedagógicos que nos lleva a concluir que ambas manifiestan importantes coincidencias; tanto en relación al modelo ideológico que las inspira como a los planteamientos pedagógicos que utilizan. Hay que apuntar sin embargo que la complejidad de la AEPI ha llevado a numerosos países a incluirla en la institución escolar restando protagonismo en ella a otros agentes e instituciones. Esto contribuye a alejarla de los planteamientos holísticos que sigue la PS.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, Atención y Educación a la Primera Infancia, Principios pedagógicos, Modelos pedagógicos.

Social Pedagogy and Early Childhood Education and Care

ABSTRACT

In this paper, we make a link between Social Pedagogy (SP) and Early Childhood Education and Care (ECEC). We are interested in learning the connections between them and the pedagogical principles that govern their practice. We want to discover to what extent it is logical for some countries to consider ECEC within the practices of SP. The description of the characteristics and main methodological models of the two pedagogical approaches leads us to conclude that they present striking similarities. These similarities concern the ideological

model that inspires them and also the pedagogical approaches they use. It should be pointed out, however, that the complexity of ECCE has led many countries to include it in schools by reducing the role of other agents and institutions. This helps to move it away from the holistic approaches that SP follows.

KEYWORDS: Social Pedagogy, Early Childhood Education and Care, Pedagogical principle, Pedagogical models.

Introducción

Desde los inicios de este nuevo milenio se está produciendo una importante expansión de la Pedagogía Social (PS) en todo el mundo, especialmente en los contextos anglosajón y latinoamericano. Asistimos, en estos últimos años, a una revitalización de los discursos y prácticas en torno a lo social y a lo comunitario que obedece a un conjunto muy complejo de causas y factores. Entre ellos tienen un lugar destacado la emergencia de sociedades individualistas y de consumo; la consolidación de formas novedosas de relacionarnos a través de las tecnologías; y la presión economicista y neoliberal a la que personas, organizaciones y comunidades nos vemos sometidos.

A diferencia de otros países europeos como Alemania y los países nórdicos, la AEPI nunca ha sido considerada en España como parte de la pedagogía social. Kornbeck y Rosendal Jensen (2011) apuntan que la PS se ocupa de todas las etapas de la vida de las personas. De acuerdo con esta idea, en este trabajo nos vamos a ocupar de las relaciones y conexiones entre la PS y la AEPI. Nos interesa conocer las conexiones y puntos de contacto que se producen entre ellas y entre los principios pedagógicos que las rigen. Pretendemos saber hasta qué punto tiene sentido el hecho de que algunos países consideren a la AEPI dentro de las prácticas de la PS.

Para lograr estos objetivos hemos organizado el análisis en cinco apartados. En los dos primeros presentamos sintéticamente las principales características de la PS y de la AEPI. En los dos apartados siguientes se describen los principios pedagógicos que orientan la práctica de la pedagogía social y los principales modelos de intervención en la atención y educación a la primera infancia. Para acabar, presentamos las principales conclusiones del análisis.

La Pedagogía Social como versión actualizada de la Pedagogía

En su versión clásica y en relación a la AEPI, Kornbeck y Rosendal Jensen (2011) sostienen que la PS incluye: la atención residencial para niños y niñas que

están fuera de sus familias; diferentes servicios privados o públicos de atención temprana y de acogida familiar; y una amplia diversidad de actividades que, fuera del horario escolar, se enmarcan en diferentes perspectivas, sean socioculturales o preventivas.

La PS ha actuado, durante la mayor parte de su historia, en ámbitos socioculturales no escolares caracterizados por situaciones problemáticas; la existencia de déficits, riesgos, conflictos o algún tipo de vulnerabilidad personal, grupal o comunitaria. Lo formal y lo reglado ha sido, históricamente, *lo normal*, mientras que *lo social* se refería a todo lo que quedaba fuera de aquel marco normalizado. Lo social, en el campo de la pedagogía, ha acarreado, a lo largo de su historia, el estigma de lo diferente, de lo a-normal; precisamente porque se ocupaba de los diferentes. Unas diferencias muy plurales y diversas: pobreza, discapacidad, marginación, inadaptación, exclusión social y un muy largo etcétera.

De hecho, se ha definido a la pedagogía social como la búsqueda de soluciones pedagógicas para problemáticas sociales (Hämäläinen, 2003). Perspectiva que liga en exclusiva la PS a contextos de necesidades y déficits, con un enfoque compensatorio o correctivo (Lorenzova, 2017). Aun estando en el origen de la pedagogía social, este planteamiento resulta hoy reduccionista y no se corresponde con la heterogeneidad de prácticas socioeducativas actuales. Las acciones e intervenciones propias de la PS se han desarrollado no solo en el ámbito de la necesidad sino también en el de la libertad. Ambos forman parte de la sociocultura¹.

A pesar de todo, hay que apuntar que buena parte de la literatura académica de la pedagogía social en relación a la AEPI se focaliza sobre niños y niñas en situación de riesgo o vulnerabilidad, o con problemas sociales (desigualdades, migraciones, problemas de género, etc.) (Böhnisch y Schröer, 2011).

Lo que, desde nuestro punto de vista, caracteriza a la PS en la actualidad no es que actúe con personas con problemas, déficits o, en general, en situaciones de riesgo o vulnerabilidad; aunque es un hecho que históricamente ha sido así (Otto, 2006). Lo que la define hoy es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de dicha complejidad (Úcar, 2016b). Quizás por eso mismo Hegstrup afirma que hoy la *pedagogía social ha tomado el papel de lo que era la pedagogía general* (2003: 78).

1 La sociocultura se refiere a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales o comunitarias en el marco físico o virtual que posibilita un contexto cultural o multicultural específico (Úcar, 2016a: 16).

No resulta fácil definir de una manera unívoca lo que es la pedagogía social. Entre otras cosas porque, el significado del concepto y de las prácticas asociadas, ha evolucionado de manera diferente en los diferentes países a los que fue exportada después de su nacimiento en Alemania hace ahora algo más de siglo y medio (Janer y Úcar, 2016). La PS tiene características y elementos singulares vinculados a factores económicos, culturales, sociales y políticos propios de las diferentes tradiciones nacionales en las que se ha desarrollado. También porque no tiene una traducción profesional directa. Janer y Úcar (2016) señalan que las profesiones más ligadas en el mundo a la PS son: la educación social; el trabajo social; la pedagogía; la intervención socio-comunitaria; y el trabajo con niños, jóvenes y adultos.

Una de las ideas más consensuadas entre los autores es que la PS es un constructo teórico -epistemológico, ontológico y axiológico- que orienta la acción social y la práctica. Sin embargo, la heterogeneidad y amplitud del campo es tal que los autores enfatizan diferentes tipos de prácticas en la acción de los educadores sociales. Entre ellas, el cuidado, la asistencia, la ayuda, el acompañamiento, el control, el tratamiento, la movilización, la educación y el aprendizaje.

Algo parecido sucede en relación a los objetivos que persiguen las acciones y prácticas de la pedagogía social. Adaptación, control, resocialización, normalización, educación, autonomía, movilización, integración y emancipación parecen ser los objetivos que más frecuentemente citan los autores como resultados de la PS. Esto es congruente con el hecho de que existen diferentes modelos de persona y sociedad que fundan tanto las acciones socioeducativas como los logros a los que estas se dirigen.

Storø (2013) afirma que la PS se construye sobre tres pilares: la teoría, la práctica y los valores. De los pilares definidos son especialmente relevantes los valores, porque van a incidir de manera determinante en la forma como los educadores y pedagogos sociales integran y desarrollan los otros dos; la teoría y la práctica.

Se podría decir que la pedagogía social está genéricamente comprometida con una democracia participativa que se enmarca en la justicia social y en una versión descolonizada de los derechos humanos.

En nuestro país la PS ha sido caracterizada como la *ciencia de la educación social* (Ortega, 1999; Caride, 2005). Planteada como ciencia, reflexión o teoría -pedagogía social-; o enfocada como praxis o práctica profesional -educación social-, una y otra se construyen y configuran sobre tres ejes: *el educativo, el relacional y el sociocultural*. Es a partir de estos ejes que se puede describir y caracterizar a la PS diciendo que:

- Pretende *acompañar y ayudar* a las personas en el proceso de dotarse de recursos –aprendizajes– que les ayuden a mejorar su vida y su situación en el mundo (*Eje educativo*).
- Utiliza una *metodología socioeducativa centrada en las relaciones entre el educador y el sujeto -individual o colectivo-* que aprende, se educa y vive (*Eje relacional*).
- Se ocupa de la *educación social y cultural* de las personas, grupos y comunidades (*Eje sociocultural*).

Estos son los rasgos esenciales que constituyen el núcleo de la PS:

- A. Se dirige al desarrollo de la sociabilidad, física o virtual, de las personas: la *socialización* y la *sociabilidad* de las personas como espacios propios de la pedagogía social.
- B. Pretende la *participación de personas, grupos y comunidades en la vida sociocultural*, especialmente la de aquellas que están excluidas o en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.
- C. Actúa en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desarrolla la *vida cotidiana*.

Todos estos elementos se concretan en la relación socioeducativa, que es dinámica y continuamente cambiante: dos elementos –un profesional (educador/ pedagogo) y un participante (individual o colectivo)– se relacionan desde sus particulares situaciones en el mundo, en un contexto sociocultural singular, con el objetivo de generar situaciones de aprendizaje que los cambien y transformen aquellas situaciones vitales; particularmente las del sujeto participante. Una transformación que busca generar mejoras respecto a la situación precedente. La pedagogía social es algo más que una pedagogía del aprendizaje o de la simple adquisición de conocimientos, es una pedagogía de la vida y para la vida (Úcar, 2016c).

De la AEPI a la educación y atención a la primera infancia (EAPI)

La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) es un objetivo de prioridad política de mejora social a partir del reconocimiento del derecho al bienestar y la educación en la primera infancia, recogido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), afianzándose y concretándose en recomendaciones de las organizaciones educativas y de la infancia internacionales (UNESCO 1990, 2007, 2010). Aunque la UNESCO define la primera infancia como el periodo compren-

didado entre el nacimiento y los ocho años, en Europa comprende el periodo del nacimiento hasta la escolarización obligatoria, que varía según la legislación de cada país (UNESCO, 2010).

Si bien los objetivos iniciales de la AEPI fueron la creación y expansión de servicios y programas (UNESCO 1990), en los últimos años se sostiene la necesidad de implementación de servicios de alta calidad, con el objetivo de dar mayores oportunidades a niños de entornos sociales desfavorecidos, reducir las desigualdades sociales e incrementar la cohesión social (UNESCO, 2010). De hecho, diferentes organizaciones supranacionales focalizan su interés en el conocimiento del desarrollo de la AEPI y el establecimiento de objetivos comunes. Por un lado, la Comisión Europea, a través de los recursos otorgados a los programas marco Horizonte 2020, ha priorizado temas como la eficacia y calidad de los dispositivos AEPI o el desarrollo de indicadores de bienestar de esta etapa.

Por otro lado, la OCDE ha instituido redes de trabajo para la mejora desde 1996 (Egido, 2013). Bajo el lema *Starting Strong*, la OCDE ha recabado información periódica sobre el estado de la AEPI en los países miembros a través de diferentes focos de interés: analizando la provisión y calidad de los dispositivos (OCDE, 2006), elaborando indicadores de calidad como herramienta para la mejora (OCDE, 2012) y aportando herramientas para la supervisión de la calidad y eficacia (OCDE, 2015).

El concepto «atención y educación a la primera infancia» se refiere a todo aquel entramado de aspectos que actúan sobre la protección, bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas y, también, la provisión de los recursos necesarios para llevarlo a término (UNESCO, 2007, 2010). La naturaleza intersectorial de este concepto engloba, más allá de la educación, aspectos como la salud, la nutrición, el bienestar, el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social, así como los recursos que lo facilitan (familiares, comunitarios, gubernamentales y privados) desde los entornos locales (UNESCO, 2007). Cada país provisiona de forma diferente estos objetivos comunes, que pueden incluir una diversidad de instituciones y programas interconectados, así como dispositivos tales como: el cuidado y educación informal a través de la familia y espacios comunitarios durante toda la primera infancia, los programas de educación no-formal, los de educación formal, y las ayudas para la baja parental (UNESCO, 2007). Según la European Commission, EACEA. Eurydice y Eurostat (2014), esta diversidad de estrategias organizativas puede agruparse en dos modelos: (1) uno que diferencia las funciones educativas de las funciones de bienestar social, generalmente vinculado a la existencia de un Ministerio para cada objetivo; y (2) un modelo holístico que integra todas las funciones en un solo Ministerio. Aunque en Europa existen los dos modelos, la tendencia histórica es la transferencia de los objetivos de la AEPI al ámbito educativo. En España este proceso se inició con la LOGSE (1990),

al reconocer el 0-5 como etapa educativa. Actualmente la etapa de educación infantil, que no es obligatoria, se divide en el primer ciclo (0-3 años) y el segundo ciclo (hasta los 6) según la LOE (Ley Orgánica 2/2006), cuya competencia recae en los Gobiernos Autonómicos.

En consecuencia, en España hay un alto grado de escolarización en la etapa infantil. Esto supone que la escuela actúa no solo como educador sino también como protector siguiendo los principios holísticos de la AEPI (Sánchez, 2008). El segundo ciclo de educación infantil es universal y el 96,7 % de los niños entre 3 y 6 años estaban escolarizados en 2013 según INE (consultado el 2 de abril de 2017). Sin embargo, el primer ciclo de educación infantil depende, generalmente, de los ayuntamientos u otras administraciones locales, lo que significa que su oferta, así como sus características, varían enormemente en el territorio. En la última década el gobierno español ha tomado conciencia de la relevancia de esta etapa y, a través del Plan Educa3 (BOE-A-2009-8044), ha incrementado la oferta de plazas en el primer ciclo de educación infantil (que según el INE en el 2013 era del 52,1 % para los niños de 2 años, el 34,1 % para los niños de 1 año y el 10 % para los menores de 1 año). Otros servicios AEPI, como espacios familiares, grupos para familias con bebés y grupos para adultos con niños, también están regulados por las administraciones locales y apenas hay investigación sobre su funcionamiento e implementación.

Principios del modelo de intervención socioeducativa de la Pedagogía Social

Es en los primeros años del nuevo milenio, coincidiendo con la importación del modelo de intervención socioeducativa de la Pedagogía Social de los países nórdicos a la Gran Bretaña, cuando numerosos autores han intentado configurar los valores y principios específicos de dicho modelo (Stevens, 2010).

Aunque autores clásicos como Natorp, Nohl, Dewey, Mollenhauer y Freire, entre otros, están en la base de dichos valores y principios, ha sido, probablemente, Pestalozzi quien ha influido de manera particular en ellos.

Dos ideas clave de Pestalozzi se hallan en la base de estos principios; que distinguen, de manera radical, las acciones de la PS de las que ha desarrollado tradicionalmente la pedagogía en la escuela. Aquel autor fue el primero en fundir de manera sistemática la idea de proporcionar ayuda al mismo tiempo que se educaba y criaba. Como se ha apuntado repetidamente con posterioridad, el cuidado y la educación son inseparables en cualquier acción educativa. Wolf (2011) apunta que en el trabajo socioeducativo con la primera infancia se aúnan y mezclan la educación (*upbringing*), el aprendizaje y el cuidado (*care*).

La segunda idea de Pestalozzi es que la educación no puede dirigirse solamente a la dimensión cognitiva. Pestalozzi se refería a una educación fundada y dirigida a tres elementos en equilibrio: la cabeza, el corazón y las manos. Quizás haya sido esta segunda idea la que más ha diferenciado a la PS desde sus orígenes de otras pedagogías: el hecho plantear a la persona como un todo. Cuerpo, mente, sentimientos y espíritu se hallan integrados en la relación de cada persona con los otros y con el mundo (Petrie, 2001; Kornbeck, 2002).

En la relación socioeducativa que plantea la pedagogía social, el sujeto participante es un ser entero, no fragmentado. La PS no busca, directamente, que el participante aprenda contenidos; busca acompañarlo y ayudarlo en su proceso de aprender a vivir de la mejor manera posible en el contexto sociocultural que le ha tocado vivir. Y eso implica a la persona de una manera holística, como un todo indisociable; sea niño, joven, adulto o mayor.

Ambas ideas, enmarcadas en los valores definidos, convergen en las relaciones que los educadores sociales mantienen con las personas participantes. La relación socioeducativa que se produce en el marco de la vida cotidiana, sea en un contexto institucional (centros de acogida; centros residenciales; escuelas; familias, etc.) o en un medio abierto (la comunidad, la calle), es el núcleo de la PS. Una relación socioeducativa que está *situada*, que se produce en el contexto vital de los participantes. En el caso concreto de la primera infancia la intervención socioeducativa no puede obviar el contexto de la comunidad local y las perspectivas y aportaciones de los padres y madres.

La mayoría de autores enfatizan la importancia de las relaciones interpersonales como mediadoras de las acciones sociopedagógicas. Se dice que las relaciones humanas son esenciales en la Pedagogía Social (Social Educational Trust, 2001²) y se la caracteriza, incluso, como una *pedagogía de la relación*. Una relación socioeducativa que, a través del diálogo como medio estructurador, pone en juego buena parte de los valores que hemos definido. Bengtsson y otros, apuntan que *la característica esencial de la Pedagogía Social es el uso consciente de las relaciones* (2008: 9).

Bengtsson y otros (2008) caracterizan el rol del pedagogo social en sus relaciones con los jóvenes con las «tres Ps: profesional, personal y privado». El desempeño equilibrado de estos tres papeles busca generar unas relaciones más auténticas con los participantes. Esta idea del involucramiento, de la participación y del «vivir con otros como profesión» (Courtiux, 1986)³ del pedagogo social lo diferencia categóricamente, según Kornbeck (2009), de un profesional ideal basado

2 Citado en Kornbeck, 2002.

3 Citado en Kornbeck, 2009: 224.

en el conocimiento derivado de la investigación científica y de aquellos que actúan desde la distancia del experto.

En este mismo sentido la pedagogía social danesa ha enunciado el denominado *tercero común* (*the common third*). Se trata de generar un tercer espacio compartido que no es ni del educador social ni del participante; un lugar donde desarrollar actividades en las que ambos están genuinamente interesados. Un espacio de diálogo y encuentro en el que los dos están al mismo nivel y del que ambos son corresponsables.

Ackesjö y Persson (2016) apuntan que, en la pedagogía social nórdica, la educación infantil se ha organizado enfatizando la participación de los niños, la democracia y la autonomía. Señalan, asimismo, que la perspectiva filosófica que la guía se orienta antes al desarrollo psicológico y social que al instructivo y que esto ha sido, a menudo, objeto de crítica. Por su parte Wolf (2016), afirma que los educadores que trabajan con la primera infancia comparten la creencia de que un entorno rico y unas actividades autodirigidas por los propios niños y niñas ofrecen las mejores oportunidades para un completo desarrollo de los mismos. La educación infantil en Dinamarca, acaba diciendo este autor, «ha sido caracterizada como pedagogía relacional donde la interacción es más importante que el contenido» (2016: 394).

Modelos pedagógicos del AEPI

A medida que los países han implementado políticas AEPI se ha producido un cambio en los objetivos priorizados, como señala Moss (2006) para Gran Bretaña, de un discurso asistencialista sobre el cuidado infantil, hacia un discurso pedagógico. En España, donde también se ha producido este cambio (Sánchez, 2008), esto ha supuesto que en los últimos 30 años el discurso y la práctica ha querido dar respuesta a las necesidades de los niños derivadas de la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado; de atención profesional y personalizada al singular desarrollo evolutivo de cada niño desde su nacimiento; y, entre otras, de promoción cultural y de desarrollo comunitario (Sánchez, 2008; Ancheta, 2013).

La OCDE dedica un informe a las pedagogías intrínsecamente AEPI (OCDE, 2004), repasando 5 tipos de estrategias pedagógicas utilizadas. Este documento, dirigido a las instituciones AEPI formales, aporta algunos elementos clave sobre el desarrollo de los objetivos y del currículum de dispositivos AEPI: aprendizaje basado en valores y normas y en la creación de significados; aprendizaje a través del juego; objetivos transversales para todas las etapas educativas, es decir, continuidad entre AEPI y el resto de etapas educativas; estrategias que combinen el pensamiento asociativo y lógico-analítico para el aprendizaje; objetivos que deben

focalizarse en el futuro; calidad del programa basado en el aprendizaje a través de la investigación; calidad de los profesionales; y, por último, la evaluación de los procesos.

Una de las cuestiones que ha motivado debates académicos ha sido qué relación debe existir entre los servicios AEPI y la escolarización obligatoria y, en consecuencia, qué modelo pedagógico sería el más adecuado. El programa *Start Strong* de la OCDE (2001) realiza un análisis y un aviso sobre la situación de la AEPI. Si bien expresa la necesaria continuidad y colaboración entre la AEPI y la escolarización obligatoria, también advierte de los peligros de subyugación de los objetivos de la AEPI a las necesidades de la escolarización obligatoria que entraña esta relación y que otros autores también expresan (Moss, 2008). Es decir, puede existir una tendencia a la excesiva *escuelificación*⁴ de los servicios AEPI.

De hecho, los países han afrontado de forma diferente la relación entre los servicios AEPI y la escuela obligatoria. Según como se entienda esta relación, se priorizan de forma distinta los objetivos y se da forma diferente al currículum. Moss (2008) categoriza cuatro modelos de relación posible. El primer modelo sería el que entiende la AEPI como una etapa que «prepara al niño para la escuela obligatoria». Ello conlleva asumir que hay unos estándares de desarrollo y competencias que el niño ha de haber desarrollado antes de entrar en la etapa obligatoria, y es objetivo de la AEPI proporcionar dichos estándares. Este tipo de relación es el que más se asemeja a la idea de *escuelificación*, y el que más se aleja de los principios de la PS expuestos en el apartado anterior.

El segundo modelo sería el que se «aparta totalmente de los objetivos de la escuela obligatoria». En estos casos la ECEC concibe la acción pedagógica alejada de la didáctica desarrollada por la escuela, integrando la atención y la educación en un enfoque holístico del trabajo con niños.

El tercer modelo que Moss (2008) denomina «preparando la escuela para los niños» parte de una crítica a la escuela tradicional. Este modelo pretende cambiar la pedagogía de los primeros años de la escuela obligatoria, introduciendo los elementos de la pedagogía del 0-6, que parte de los principios del aprendizaje activo y experimental a través del juego.

El cuarto modelo es definido como un «lugar de encuentro pedagógico» en el que ni la cultura pedagógica de la primera infancia, ni la de la escuela obligatoria quita el lugar a la otra. Siguiendo una propuesta de Dahlberg y Lenz Taguchi

4 Traducimos *schoolification* por *escuelificación* para no perder las connotaciones del término. Conscientes de utilizar un anglicismo lo definimos como: someter cualquier acción pedagógica a las características de las acciones pedagógicas escolares.

(1994), Moss (2008) propone que debe haber una estrategia compartida para crear y poner en práctica una cultura común sólida, que debería fundamentarse en la co-construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje, interdisciplinarias y construidas a través de redes.

Ante este planteamiento sería interesante preguntarse qué relación se está construyendo en España entre la pedagogía AEPI y la de la escolarización obligatoria, y si hay lugar para este encuentro pedagógico, donde lo relacional prevalezca sobre el contenido, como se aplica en otros países. Las características diferenciadas en cuanto a localización, disponibilidad y acceso de los servicios educativos y de atención entre los 0-3 años y los 3-6 sugieren que hay notables diferencias entre ellas. No está claro, asimismo, cuál es el lugar que ocupa o puede ocupar la PS en ellas.

Conclusiones y discusión

La realidad de la PS en relación a la AEPI no es homogénea. Aunque la tendencia actual es considerar que la PS se extiende a todas las edades de la vida (Kornbeck y Rosendal, 2011), todavía hoy existen pocos países que incluyan en ella la AEPI.

Tanto la PS como la AEPI tienen como objetivo preferente las personas en situaciones de vulnerabilidad, parten de los principios de la democracia participativa y la justicia social, y buscan soluciones integrales. Ambas se construyen sobre una visión holística de la infancia que integra la educación con el cuidado y atención a las diferentes necesidades que aquella manifiesta. Unas necesidades que resultan inseparables del entorno local y cotidiano en el que aquella vive y se desarrolla y, también, de las familias.

Las dos enfatizan y destacan la importancia de la relación, educativa, que se establece entre el profesional y el niño o niña más allá del contenido instructivo específico de la misma. Sin embargo, las implementaciones locales de este objetivo holístico de AEPI son complejas debido a la interseccionalidad de parámetros para atender (salud, bienestar, desarrollo, educación, etc.). Como consecuencia gran parte de países han optado por reunir estos objetivos en una sola institución, la escuela infantil. Y hemos visto cómo este proceso, si tiende a una excesiva *escuelificación*, hace peligrar la perspectiva holística y se aleja de los principios compartidos por la PS y la AEPI.

La *excesiva escuelificación* no solo nubla y reduce los objetivos pedagógicos sino que también reduce el papel pedagógico de otros agentes y espacios de atención y educación. El papel de las familias y otros miembros de la comunidad en estos procesos queda relegado. Y el acceso a los servicios AEPI no está asegurado

para todos los niños ni priorizado para los que viven en situación de mayor vulnerabilidad (Ancheta, 2013).

Esta confluencia o integración de la PS y la AEPI que defendemos queda manifiesta en un informe reciente de la Unión Europea, sobre los servicios dirigidos a la infancia en riesgo de pobreza. Dicho informe (Frazer, 2016) plantea los principios fundamentales de trabajo, que encajan tanto en el marco de la AEPI como en el de la PS. Estos son los seis principios: (1) La perspectiva holística es esencial; (2) Es necesario un enfoque integral y sistémico; (3) Focalizarse sobre el nivel local es indispensable; (4) La participación de la infancia es importante; (5) Los derechos de la infancia deberían estar en el centro del desarrollo y ejecución de políticas; y, por último, (6) El trabajo con las familias es vital.

Tiene sentido, por lo tanto, que haya países que incluyan a la AEPI como uno de los ámbitos específicos de la PS, dados los paralelismos pedagógicos de ambos planteamientos.

Referencias bibliográficas

- Ackesjö, H. y Persson, S. (2016). The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 182-196. doi: <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v5n1a19>.
- Ancheta, A. (2013). El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo. *Perfiles Educativos*, 35(140), 134-148. [http://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71826-9](http://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71826-9).
- Bengtsson, E., Chamberlain, C., Crimmens, D. y Stanley, J. (2008). *Introducing social pedagogy into residential childcare in England: An evaluation of a project commissioned by the Social Education Trust (SET)*. London: NCB/NCERCC.
- Böhnisch, L. y Schöer, W. (2011). Social Pedagogy of the life stages. En J. Kornbeck, y N.R. Jensen (eds.), *Social Pedagogy for the entire lifespan. Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co., KG, 16-29
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Egido, I. (2013). Presentación: la educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28.
- European Commission, E.A.C.E.A. Eurydice y Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frazer, H. (2016). *Prevention and early intervention services to address children at risk of poverty. Synthesis Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.

- Hegstrup, S. (2003). Tendencias and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. En A. Gustavsson, H. Hermansson, y J. Hämäläinen (eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B., 72-83.
- Janer, A. y Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European journal of social work*, 20(2), 203-218. doi: 10.1080/13691457.2016.1188782.
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck, y N.R. Jensen (eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG., 211-235.
- Kornbeck, J. y Rosendal Jensen, N. (2011). Introduction to Volume I (Theories, Childhood, Youth). En J. Kornbeck, y N. Rosendal Jensen (eds.), *Social Pedagogy for the entire lifespan. Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-70. doi: 10.20472/SS2017.6.1.005.
- Moss, P. (2006). Farewell to Childcare? *National Institute Economic Review*, 195(1), 70-83. <http://doi.org/10.1177/0027950106064040>.
- Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- OCDE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood education and Care*. OCDE Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264233515-en.
- OCDE (2012). *Starting Strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. Recuperado de <http://www.oecd.org/document/29/0,3746>,
- OCDE (2006). *Starting Strong II: early childhood education and care*. Recuperado de http://www.oecd.org/document/63/0,3746,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html.
- OCDE (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care FIVE*. Directorate for Education, OCDE.
- Ortega, J. (ed.) (1999). *Pedagogía social especializada*. Madrid: Ariel Educación.
- Otto, H. (2006). Social pedagogy and social work: evolution and perspectives? En *Proceedings of the I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo [online]. [02 May 2010]. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100017&lng=en&nrm=iso.
- Petrie, P. (2001). The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK. *Social work in Europe*, 8(3), 23-25.
- Sánchez, A. (2008). Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de Madrid, *Revista de Educación*, 347, 75-99.
- Stevens, I. (2010). *Social Pedagogy and its links to holding the space*. Glasgow: Scottish Institute for Residential Child Care-SIRCC.

- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: Policy Press.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC Publishing.
- Úcar, X. (2016b). Social Pedagogy facing inequalities and vulnerabilities. *Sosiaali-Pedagoginen Aikakauskirja*, 17, 129-146.
- Úcar, X. (2016c). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: UOC Publishing.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París, UNESCO (http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNESCO (2007). Strong foundations: Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007. *Quality Matters: Communicating News across the EdQual Community*, 2, 8.
- UNESCO (2010). *Early Childhood Care and Education. Regional Report. Europe and North America. World Conference on ECEC*. Moscú: UNESCO.
- Wolf, K. (2016). What is meant by social pedagogical research into foster children? *Social Work & Society*, 14(2), 1-13 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-1023>.

Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria

María Montserrat CASTRO RODRÍGUEZ
Daniela GONÇALVES
Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Datos de contacto:

M.ª Montserrat Castro Rodríguez
Departamento de Pedagogía
e Didáctica de la Universidad
de A Coruña
Correo electrónico:
maria.castror@udc.es

Daniela Gonçalves Departamento
de Formação
de Professores da ESE
de Paula Frassinetti
Correo electrónico:
daniela@esepf.pt

Jesús Rodríguez Rodríguez
Departamento de Pedagogía
y Didáctica de la Universidad de
Santiago
Correo electrónico:
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Recibido: 24/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

En este artículo planteamos la necesidad de que el profesorado y los educadores y las educadoras sociales desarrollen acciones reflexivas conjuntas, con el propósito de favorecer la implementación de procesos de intervención educativos cooperativos y apoyados en estrategias de desarrollo profesional. Igualmente se consideran las posibilidades que ofrecen estrategias como la narrativa y el portafolio con el fin de favorecer la construcción del conocimiento profesional de un modo compartido. Entendemos que la relevancia de las estrategias de desarrollo profesional se constituye en recursos potenciadores de la (re)conceptualización de la práctica profesional y, por tal motivo, como un recurso de crecimiento profesional (y personal).

PALABRAS CLAVE: Estrategias, Desarrollo profesional, Educación Primaria, Educación Social.

Strategies and Resources for the Development of Cooperative Culture between Teachers and Social Education Professionals in Primary School

ABSTRACT

In this article we analyze the need for teachers and social educators to develop joint review processes in order to facilitate the development of cooperative educational intervention processes that are supported by professional development strategies. The possibilities offered by strategies such as narrative and portfolio are also analyzed in order to facilitate the construc-

tion of professional knowledge in a shared way. We consider that professional development strategies represent important resources that enhance the (re) conceptualization of professional practice and, as such, as a resource for professional (and personal) growth.

KEYWORDS: Strategies, Professional development, Primary school, Social education.

Introducción

La escuela actual tiene que reafirmarse como un espacio de referencia social, en el cual el profesorado y las educadoras y los educadores sociales deberán constituirse en agentes activos del cambio. Estos profesionales ocupan una posición privilegiada porque necesitan responder a los desafíos que se les presentan diariamente, por lo que pueden ser uno de los principales impulsores de la transformación del sentido de las instituciones educativas, ya que pueden ser protagonistas fundamentales que buscan el desarrollo armonioso e integral de cada ser humano (Zyngier, 2017).

Irrumpir en este escenario conlleva abordar un pensamiento sistémico para dar cuenta de la totalidad indivisa de los fenómenos mundiales (globalización) en los que la educación se inserta. Las teorías cada vez más transitorias del conocimiento y la presión de los resultados reclaman la construcción de otro tipo de conocimiento: el conocimiento en red, la autoorganización recursiva, la integración de lo cualitativo en lo cuantificable y la transferencia y valoración económica del conocimiento. Las implicaciones educacionales de estos cambios son desafiantes: exigen la reintegración (inclusión) del sujeto en este proceso mundial en curso y la educación se transforma en un sistema necesariamente abierto. En este contexto, se necesitan estrategias reflexivas que ayuden al profesorado de primaria y al educador social a reflexionar conjuntamente sobre la manera de afrontar los desafíos que la sociedad actual plantea (Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999; Maiztegui Oñate, 2007).

Para tal cometido, las instituciones y actores educativos contemporáneos deben acudir a paradigmas epistemológicos próximos al constructivismo, al interaccionismo, a lo sociocultural y a lo trascendente con el fin de cumplir con una vocación de *educación para y por las relaciones*. En esta vocación se acentuará el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica de los profesores y educadores sociales (véase por ejemplo Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999; Riberas Bargalló y Vilar Martín, 2014; Fullana Noell, Pallisera Díaz y Planas Lladó,

2011)¹, y se priorizarán nuevos instrumentos de enseñanza y de aprendizaje centrados en una nueva ecología cognitiva, primando la autonomía, la cooperación y el espíritu crítico de los sujetos en una ciudadanía cultural que unifique lo local y lo global y la criticidad de los sujetos en una ciudadanía cultural que alie lo local y lo global. Igualmente se hace necesaria la promoción del desarrollo de una cultura cooperativa entre el profesorado de educación primaria y los profesionales de la educación social a partir de estrategias y recursos adaptados.

El profesorado y los educadores y las educadoras sociales en la escuela primaria actual: la necesidad de una cultura cooperativa

En este escenario en el que se reclaman cada vez más exigencias y funciones a la escuela, el profesorado tiene que buscar respuestas para facilitar el desarrollo personal y colectivo de todo el alumnado (Morcillo Loro, 2016). Igualmente, en muchos casos, la intervención desde la escuela no será suficiente para garantizar que esa persona pueda alcanzar el máximo desarrollo, porque, a veces, los obstáculos a dicho desarrollo están dentro de su entorno familiar (Tonbuloglu, Aslan y Aydin, 2016; Eriksen, Hvidtfeldt y Lilleør, 2017). En otras ocasiones, sabemos que es necesario que la actuación dentro de la escuela se complemente con la intervención en otros contextos (Tourse *et al.*, 2008; Nielsen *et al.*, 2016) que faciliten al estudiante la adquisición de competencias que solo podrá adquirir en esos mismos contextos, pero que exigen la presencia de otros profesionales que contribuyan en su proceso educativo. Por tanto, si los profesionales de la educación social y el profesorado están trabajando con un mismo destinatario, e incluso compartiendo objetivos, necesitan de la reflexión conjunta, ya no solo en el proceso de análisis de la situación, sino con el fin de consensuar propuestas de intervención adaptadas. Igualmente, se necesita practicar una cultura cooperativa que implique el uso de estrategias y recursos que faciliten a estos profesionales la búsqueda de soluciones concretas adecuadas a cada persona que vive en una escuela y en una comunidad específicas.

Se necesita la complementariedad de las intervenciones de profesionales de la educación para alcanzar propuestas de mediación que aborden las diferentes necesidades y que hagan uso de los recursos adecuados para que todo el alumnado tenga la posibilidad de acceder al conocimiento, incorporarlo a su *input* y luego

1 Para profundizar en el significado de la práctica reflexiva nos encontramos con una importante literatura al respecto (los trabajos de Dewey, Stenhouse, Elliot, Schon, Zeichner, entre otros, son lecturas claves en este ámbito). Hemos indicado en el texto algunos trabajos que insisten particularmente en la conceptualización del enfoque reflexivo y el desarrollo de estrategias reflexivas que resultan de especial interés en nuestro texto.

aplicarlo en la vida ordinaria. Sin duda, son muchos los retos que como profesionales nos sitúan como aprendices y demandan hacer de nuestro ejercicio en el aula, y en el espacio público, una reflexión crítica para avanzar en la mejora de la calidad de la enseñanza, ajustando procesos y haciendo de las propuestas innovadoras una verdadera oportunidad de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, en la línea que nos refiere Carbonell (2001). Según Giroux (2002), el educador es un intelectual que, a través de la indagación, busca estrategias transformadoras que lleven a la solución de problemas cotidianos que interfieren en el proceso educativo. En esta situación, la interacción dialógica favorece la aparición de análisis y propuesta nuevas (Asmann, 2002). Igualmente, se generan nuevas interrelaciones de resignificación, redefinición y aprendizaje relevante (Gimeno, 2008) de acuerdo con las necesidades reales de cada contexto. En este sentido, consideramos fundamental reforzar lo que Tardiff (2004) plantea en relación al *quién* como educador, en el ejercicio de su docencia y para su desarrollo competencial, visualizándose como gestor interactivo entre las múltiples mediaciones para, desde un juicio crítico, afrontar el desafío de los hechos y facilitar la tarea de generar conocimiento. Nos referimos a propuestas que, sometidas a una problematización y reflexión conjunta entre profesores y educadores sociales -que cultiven la acción educativa como acción dialógica-, puedan recrear potenciales escenarios de compromisos en la praxis educativa democratizadora.

Tomando en cuenta este reto, en cuyo eje gravita el docente y su quehacer, se trata ahora de considerar el carácter de una dinámica intersubjetiva en la que se vaya construyendo una identidad pedagógica que guíe, oriente, facilite el *e-durece* y se afiance de un desarrollo auto-regulado y auto-responsable en el desarrollo consciente, a la vez que se asumen límites y se dialogan oportunidades de manera interactiva entre el profesorado y los educadores sociales, haciendo posible una recreación compartida de adquisición de competencias corresponsable. Pues, en el flujo de los acontecimientos a los que se enfrentan el profesorado y los educadores y las educadoras sociales, surge la necesidad de profundizar en su sentido, y se gesta una comunidad de saberes, lo que desemboca en la construcción de un conocimiento relevante que incide en mejorar el proyecto de vida personal y el proyecto social compartido.

Hacia una cultura cooperativa

En los últimos años ha habido una gran preocupación por la cultura colaborativa entre profesionales de los diferentes ámbitos. La cultura colaborativa se constituye como una oportunidad significativa para el cambio y las mejoras eficaces en el caso de las escuelas (Krischesky, 2013), lo que puede enriquecerse si la cultura es cooperativa, en tanto que se comparten valores basados en la solidaridad. Según González *et al.* (2013), facilita el aprender de los demás, visibiliza el apoyo

mutuo, ayuda a mejorar la práctica docente y apoya la actualización, sin olvidar, como argumenta Benavides Amorís (2010), el surgir de nuevas ideas y metodologías o replantear las existentes, así como la adquisición de nuevos conocimientos y el crecimiento en valores de los participantes. Para Meinardi (2009), es un espacio que favorece el desarrollo profesional docente y promueve una educación «científica de calidad», a través de la «interacción dialógica» con colegas de más experiencia y fomento de estrategias de formación colaborativas. Artur Parcerisa (2008: 25-26) habla de la necesidad ineludible del trabajo colaborativo entre los educadores sociales y el profesorado, y menciona algunos aspectos que garantizan «una oportunidad frente a un riesgo», «profesionales con funciones diferentes», «enfoque global y colaborativo», «una visión amplia, global y sistémica» y la construcción de un «concepto compartido de la intervención».

En el nuevo contexto de cooperación, la existencia de temáticas comunes surgidas de la experiencia real de ambos profesionales (Rondón García, 2015) puede facilitar la inversión del enfoque que se retroalimenta casi exclusivamente de la teoría. Las necesidades reales de los profesionales exigen y generan conocimientos teóricos, aunque totalmente contextualizados en la realidad sobre la que están trabajando. Todo ello tiene que reflejarse en la formación inicial (Colén Riau, Jarauta Borrasca y Castro González, 2016) de ambos profesionales, pero también en el proceso de trabajo cooperativo con el que se encontrarán en su trabajo diario (Beloki Arizti *et al.*, 2011). Cada profesional ya no solo puede pensar en lo que hace en su contexto de trabajo individual, sino que también actuará en relación con lo que los otros profesionales estén realizando (Beloki Arizti *et al.*, 2011; Moliner García, Sales Ciges y Escobedo Peiro, 2016).

Algunas estrategias para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria

Existen numerosas estrategias que pueden resultar interesantes como vertebradoras de la reflexión conjunta entre profesionales procedentes de distintos ámbitos. Cada circunstancia condicionará la idoneidad de cada uno de ellos. Algunos de los más representativos pueden ser los biogramas, los autoinformes, las narrativas, los portafolios o las redes sociales, entre otros. En el presente artículo, se optó por abordar con mayor profundidad la narrativa y los portafolios, por razones como su cierta difusión entre los profesionales de la educación social y de la docencia y porque, desde el punto de vista del trabajo cooperativo, pueden ser más operativos en el día a día, tal como apuntan algunas teorías públicas (Ben-Peretz, 2012; Nóvoa, 2013). Palomares Ruiz y Garrote Rojas (2009) atribuyen al portafolio un gran potencial en el trabajo entre profesionales, para facilitar la reflexión individual y colectiva. En el mismo sentido, Navarro

Montaño *et al.* (2013) justifican el uso de estrategias narrativas por su valor en el proceso de investigación compartida.

La estrategia de la narrativa

La narrativa como proceso de reflexión pedagógica permite al profesor y al educador comprender, en contextos concretos, causas y consecuencias de la actuación, reconocer límites personales, redefinir modos de actuar y establecer nuevas estrategias en un proceso de reflexión, investigación y reelaboración de su propio discurso. La utilización de esta estrategia permite enriquecer a estos profesionales en su desarrollo profesional, en su perspectiva propia interna, dejándolo evolucionar, desarrollando sus ideas y confiriéndole espacio para pensar en su viabilidad de la escuela; para que, al *obligarse* a ojearlas de un modo diferente, más exterior, se le proporcionen otros ángulos de análisis, tal y como consideran Barbosa y Santos (2014: 35): «las narrativas hacen crecer y ver la realidad de una u otra manera».

La narrativa surge como un medio para la comprensión de lo que somos, de lo que vivimos, de nuestra historia en cuanto a personas, ayudando a construir y comprender nuestra identidad personal y profesional (Flick, 2006).

Estas estrategias se asumen como escritos de las experiencias vividas en una tentativa de comprensión y de promoción de la mejora de la acción (en el caso aquí presentado, se trata de una acción conjunta y cooperativa). La narración compartida gana así mayor protagonismo al asumirse como espacio de crecimiento individual y colectivo, con vistas a una práctica más conscientemente vivida entre profesorado de primaria y de la educación social. Podemos considerar entonces que la narrativa producida pueda funcionar como una de las posibilidades en las que ambos profesionales en educación primaria puedan, en conjunto, mejorar su capacidad de ver y pensar sus acciones.

Al considerar las narrativas como punto de partida para desarrollar procesos de formación continua entre el profesorado y el educador social en primaria, podemos articular las experiencias narradas en los contextos en que surjan (Moreira y Ribeiro, 2009), ampliando nuestra comprensión de las circunstancias en las cuales fueron producidas. De este modo, se logra que todos aquellos sujetos involucrados pasen a reflexionar acerca de sus creencias, sus teorías individuales y colectivas, así como sus prácticas (Oliveira y Gama, 2014). La estrategia de la narrativa escrita cumple, de esta forma, un papel importante en el trabajo conjunto entre profesionales de la educación, porque se constituye en instrumento de investigación. Al producir narrativas en conjunto (profesorado y educadores sociales), los profesionales traen sus reflexiones, sus interpretaciones y las reinterpretaciones de las situaciones vividas, practicando una lógica de desarrollo profesio-

nal más solidario, con condiciones de «desarrollo, las nombradas dimensiones interactiva, dialógica y emancipatoria» (Alcoforado, 2014: 65). En este sentido, la estrategia de la narrativa se presenta como una práctica transformadora que contribuye a «la liberación de las alternativas que estaban siendo ocultadas por el orden de los acontecimientos» (Alcoforado, 2014: 80), ofreciendo, de este modo, una respuesta posible a la necesidad urgente de implementar nuevas perspectivas formativas, en un planteamiento holístico y sistémico que favorezca la interrelación del conocer y la práctica de una cultura cooperativa.

En cierto modo, se trata de *narrativizar* la práctica o lo vivido, encontrando en la escritura, individual y colectiva, un método de descubrimiento y de teorización de la experiencia en un medio de hacer experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), sin pretender llegar a una verdad absoluta y definitiva. Se trata además de narrar la experiencia contraria a la tendencia positivista, de sobrevalorar el rigor en detrimento de la relevancia, la objetividad en detrimento de la (inter) subjetividad, la fragmentación de la realidad en detrimento de una visión más holística, la explicación en detrimento de la comprensión, y el conocimiento en detrimento de la acción y de los valores que están asociados (Vieira, 2009: 5284).

Así, una de las estrategias para acompañar y monitorizar el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación en primaria es el análisis de la producción de narrativas (individuales y colectivas) que pueden componer el portafolio. A través de ellas se puede recomponer la trayectoria de desarrollo de la cultura cooperativa, erigida singularmente por cada profesional y por el grupo, y, de ese modo, identificar avances y límites en el intenso proceso de escribir, de reflexionar y de aprender.

La estrategia del portafolio

Los portafolios se constituyen en una síntesis del propio caminar en la construcción de los conocimientos, como un recurso para la reflexión sistematizada sobre las vivencias individuales y compartidas, de manera crítica y sostenida teóricamente (Sá-Chaves, 2007).

Según Wade y Yarbrough (1996), existen varias interpretaciones acerca de lo que se entiende por portafolio, pudiendo concebirse desde un dossier de trabajos acumulados hasta un álbum de elementos personales. Puede ser un denso archivo lleno de esbozos variados o una pequeña colección del proceso reflexivo cuidadosamente seleccionada. Todo depende del propósito con el que fue elaborado.

En realidad, tal como Veiga Simão (2005) afirma, existe un cierto riesgo de banalización de la palabra *portafolio* y la posibilidad de ser considerada *ruidosa* en el campo de la educación, si no fuese incorporada en una perspectiva teórica

consistente. Por ello, no es tanto la forma o su definición lo que importa, sino desvelar el sentido, la coherencia y la pertinencia que se atribuye a las finalidades previstas en cada profesión o situación particular.

El portafolio también se ha ido adaptando progresivamente en los diferentes contextos educativos, públicos o privados, en todas las etapas educativas con objetivos relacionados con la presentación de habilidades y competencias, o como método de evaluación y estrategia en los procesos de formación reflexiva (Krause, 1996) con vistas al aprendizaje y consecuente evolución y desarrollo de sus autores (Shulman, 1998).

Tal como Sá-Chaves (2005: 9) indica, su utilización en educación constituye «una estrategia que viene a buscar la correspondencia con la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la relación de enseñanza-aprendizaje con la que asegurar una cada vez mejor comprensión y, de este modo, mayores índices de calidad».

Cada vez más es reconocido como un método más justo de evaluación, o como estímulo al aprendizaje, teniendo como incentivo el desarrollo de la capacidad reflexiva, provocando mayor adhesión. La dimensión reflexiva del portafolio y la determinación clara de los fines con que es elaborado surgen con contundencia en esta definición (Tanner, 2003).

De acuerdo con Guerrero Calderón (2016), lo que ella denomina portafolio de aprendizaje es una selección o recopilación de trabajos sustentados en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. En el caso de la educación, hay un objetivo que se debe alcanzar, relacionado con la mejora de la actividad docente, desde un marco teórico y con intenciones claras para lograr desarrollar los aprendizajes esperados, acorde a la temática y el nivel educativo en que cada uno de los participantes se desempeña. Lamas Pelayo y Vargas D'Uniam (2016) le atribuyen fines formativos y evaluativos para la reflexión, la construcción de conocimientos y las habilidades metacognitivas.

El portafolio moviliza cada vez más a los agentes educativos y constituye un tema de interés creciente en el ámbito educativo. Por lo tanto, se sitúa en una dimensión del desarrollo profesional y personal, así como en el marco de una profesionalidad reflexiva; de ahí que las potencialidades de los portafolios reflexivos sean cada vez más reconocidas. Además, son usados con múltiples objetivos y, tal como argumenta Sá-Chaves (2007: 34), «se ajusta[n] y regula[n] de acuerdo con la naturaleza específica de la finalidad pretendida».

Sobresalen, entonces, las ideas subyacentes a las perspectivas del constructivismo, en las que se presupone que cada profesional aprende y atribuye significado a lo que le rodea, ligando lo que ya sabe y experimentando lo que está apren-

diendo, sobre todo cuando otro profesional le presenta cuestiones relevantes encarando la reflexión crítica y el autocuestionamiento, valorando su punto de vista y evaluando el aprendizaje de forma contextualizada y continuada. Destacan las perspectivas que fundamentan la constitución de la profesionalidad, sobre todo en lo referente al concepto de práctica reflexiva. En otras palabras, los profesores y los educadores sociales aprenden a educar y mejoran el acto educativo cuando reflexionan de forma sistemática sobre sus prácticas educativas y sobre las características de sus alumnos. Este proceso reflexivo desarrolla la comprensión y la (re) elaboración de los significados, lo que puede conducir a formas más eficaces y adecuadas de educar. De este modo, los portafolios reflexivos se encuentran ligados a nuevas concepciones de formación, encuadrándose en una nueva filosofía de intervención formativa que integra la acción reflexiva, crítica, cooperativa y consciente sobre la experiencia pasada y futura. Presupone una cultura cooperativa y reflexiva, valora la colaboración y la asistencia de diferentes profesionales de la educación en la construcción del conocimiento y conduce a un tipo de desarrollo profesional, por ser contextualizado y procesual, en concordancia con las perspectivas defendidas. Así, los portafolios, desde que son aceptados seriamente, pueden ser considerados verdaderos *viajes de exploración*, de *cuestionamiento* y *experimentación*, y un medio para afrontar la reflexión como un proceso de aprendizaje y desarrollo profesional para todo el profesorado y los profesionales de la educación en primaria. El portafolio ha de ser siempre un recurso individual, donde se presenta la voz, así como una posición cuidada y optimista de los autores y los profesionales. Dichos profesionales se integran en un proceso de (auto)formación para, posteriormente, situar al servicio del otro (Imhof y Picard, 2009), en una lógica de cultura de cooperación, su reflexión y posición individual, destacando, por regla general, sus deseos, sus dificultades, sus momentos de mayor y menor entusiasmo, y en especial su confianza, su compromiso y su optimismo en los resultados alcanzados.

Consideraciones finales

La intervención de los profesionales en el ámbito educativo, frecuentemente, no responde a patrones fijos de análisis e implementación. Las circunstancias individuales de cada niño o niña están también condicionadas por el contexto comunitario en el que se socializan, lo que conlleva necesidades de intervención diferentes, no solo en cuanto a prácticas y actuaciones, sino también en relación a los profesionales que deben participar. Muchos estudiantes de educación primaria se encuentran en situaciones de alto riesgo de vulnerabilidad debido a su estadio psicoevolutivo y a su contexto de socialización, lo que exige una intervención educativa dentro y fuera de la escuela. Consecuentemente, resulta imprescindible que las actuaciones profesionales busquen respuestas globales y contextualizadas que favorezcan el desarrollo integral, sin que ello suponga una sobreexposición

del menor a iniciativas inconexas que no consigan respuestas positivas para la solución de los problemas.

En estas circunstancias, la intervención educativa puede demandar un trabajo globalizado donde se dé la cooperación entre profesionales de la educación social y el profesorado, que, si bien tienen en común la formación en el ámbito educativo, su especialización les capacita para desarrollar prácticas profesionales distintas, complementarias entre sí, que les permiten abordar los problemas de forma completa y compleja desde el proceso de análisis, pasando por el diseño de la intervención y su posterior implementación. Todo ello para buscar propuestas lo más eficaces y eficientes posible, a partir del conocimiento real del contexto de trabajo, con respuestas adaptadas, economizando tiempo y recursos, evitando la superposición de actuaciones profesionales y la contradicción entre ellas, y primando siempre los derechos de todos los menores.

Es indudable el carácter científico que debe primar en este ejercicio profesional; de ahí que los profesionales necesiten dotarse de estrategias metodológicas que garanticen un proceso con canales de reflexión, apoyándose en estrategias que enriquezcan y agilicen los procesos de análisis, de toma de decisiones y de intervención, evitando las dilataciones en el tiempo y el enrocamiento en prácticas aisladas entre sí que, entre otros factores, obstaculizan el progreso y el éxito de las intervenciones.

Las narrativas y el portafolio, desde nuestro punto de vista, son recursos que aúnan posibilidades de intercambiar información rica dentro de un paradigma basado en la cooperación, porque permiten ahondar en la conexión entre factores que convergen en las distintas fases de su trabajo, economizando tiempo. Sus propias características promueven la búsqueda del rigor y la transparencia en las que se apoya todo el proceso de intervención, debido a que ambos profesionales priman la búsqueda de respuestas adecuadas para su trabajo. Evidentemente, esta apuesta por una cultura cooperativa exige cambios significativos tanto entre los propios profesionales como en la organización y ordenación de sus respectivas instituciones, y en los valores de una comunidad educativa promotora de la justicia social, para garantizar una educación de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Alcoforado, L. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65-84.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Barbosa, M.C.S. y Santos, M.A. (2014). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.

- Beloki Arizti, N. *et al.* (2011). Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de educación*, 354, 237-264.
- Benavides Amorís, C. (2010). *Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. Teacher autonomy. An issue of balance. En Day, C. (Org.). *The routledge international handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 57-66.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de Innovar*. Madrid: Morata.
- Colén Riau, M.T., Jarauta Borrasca, B. y Castro González, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista complutense de educación*, 27(1), 179-198.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 21-86.
- Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE. Departamento de Publicaciones, Universidad de Deusto: Bilbao.
- Eriksen, H., Hvidtfeldt, C. y Lilleør, H.B. (2017). Family disruption and social, emotional and behavioral functioning in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4).
- Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullana Noell, J., Pallisería Díaz, M. y Planas Lladó, A. (2011). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo. *RES. Revista de Educación Social*, 13 [http://www.eduso.net/res/pdf/13/for_res_13.pdf].
- Gimeno, A. (2008). How can CLIL benefit from the integration of Information and Communications Technologies? *Linguistic Insights – Studies in Language and Communication*. Bern: Peter Lang, 77-102.
- Giroux, H. (2002). *Cruzando Límites*. Barcelona: Paidós.
- González, R.M. *et al.* (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Píxel/Bit Revista de Medios y Educación*, 42, 103-113.
- Guerrero Calderón, M.A.O. (2016). Portafolios de experiencias docentes, el profesor como investigador de su práctica: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 13(7), 17-35.
- Imhof, M. y Picard, C. (2009). Views on Using Portfolio in Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 25(1), 149-154.

- Krause, S. (1996). Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 130-138.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lamas Pelayo, P. y Vargas D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78.
- Maiztegui Oñate, C. (2007). La Participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 144-160.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 8-25.
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. y Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Morcillo Loro, V. (2016). *La acción educativa en el aula: análisis de las variables que intervienen en la práctica: un estudio integrado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Moreira, M.A. y Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. En F. Vieira (ed.), *Struggling for autonomy in language education - reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-80.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Schipperijn, J. y Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: The TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15.
- Navarro-Montaño, M., Hernández de la Torre, E., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 681-688.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: how long until the future? En Flores, M.A. Carvalho, A.A., Ferreira, F.I. y Vilaça, M.T. (Orgs.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 29-38.
- Oliveira, R.M. y Gama, R.P. (2014). Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 205-219.
- Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* 15, 15-28.

- Riberas Bargalló, G. y Vilar Martín, J. (2014). La praxis reflexiva: Un reto para la Educación Social. *Edeania*, 45, 129-142.
- Rondón García, L.M. (2015). Aprendizaje basado en problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar: dilemas éticos de la intervención social. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 5(9), 90-110.
- Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão. *CADERNOS DIDÁCTICOS. Série Supervisão Nº1*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: a theoretical activity. En N. Lyons (ed.), *With portfolio in hand-validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 23-28.
- Tanner, R. (2003). Outside In, Inside Out: Creating a Teaching Portfolio. En Byrd, Patricia y Gayle Nelson (eds.), *Sustaining Professionalism. Professional Development in Language Education Series, Volume 3*. Alexandria, Virginia: TESOL.
- Tardiff, M. (2004). *Desarrollo personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D. y Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.
- Tourse, R.W.C. et al. (2008). The university/community partnership: Transdisciplinary course development. *Journal of Interprofessional Care*, 22(5), 461-474.
- Veiga Simão, A.M. (2005). O *Portfolio* como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. En Sá-Chaves, I. (2005) (org.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. En Silva, B., Almeida, L., Lozano, A. y Uzquiano, M. (orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. CIED: Universidade do Minho, 5281-5296.
- Zyngier, D. (2017). How experiential learning in an informal setting promotes class equity and social and economic justice for children from "communities at promise": An Australian perspective. *International Review of Education*, 63(1), 9-28.

Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas

M. Carmen MORÁN DE CASTRO
Laura VARELA CRESPO
Germán VARGAS CALLEJAS

Datos de contacto:

M. Carmen Morán de Castro
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 848
Correo electrónico:
carmen.moran@usc.es

Laura Varela Crespo
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881813748
Correo electrónico
laura.varela@usc.es

Germán Vargas Callejas
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 820
Correo electrónico:
germán.vargas@usc.es

Recibido: 28/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Considerando insoslayable la función socioeducativa y socializadora de la escuela, y la orientación al logro de las competencias sociales legisladas para el alumnado, en el artículo se examinan los planes de estudios del Grado en Educación Social y del Máster de Educación Secundaria, entendiéndose que ambos profesionales han de capacitarse para desarrollar funciones complementarias en este ámbito. Para ello se realiza un análisis de contenido de los programas de las materias con indicadores predefinidos, mostrando los resultados la debilidad formativa del profesorado en aspectos sociales esenciales, y de las y los educadores sociales en el conocimiento del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, Centro de enseñanza, Enseñanza secundaria, Educación Social.

Interactions between Secondary Education and Social Education. An Analysis of the Initial Training of Their Professionals in Spanish Universities

ABSTRACT

Considering that the social and educational functions of the school and the social competences which are legislated for students are essential, in this article we examine the syllabuses for the undergraduate degree in social education and for the master's degree in secondary

education, understanding that both groups of professionals need specific qualifications to develop complementary functions in this area. For this purpose, we have carried out an analysis of content with predefined indicators of subjects' programs, with the results showing a lack of training for teachers regarding essential social aspects and also a lack of training for social educators regarding the school environment.

KEYWORDS: Initial training, Educational institution, Secondary education, Community education.

La arquitectura de las relaciones entre Educación Secundaria y Educación Social

La labor educativa de la escuela no se reduce a la transmisión mecánica de saberes; por el contrario, incide de forma gravitante en la configuración personal, cultural y social. Un hecho que en la Educación Secundaria está reconocido, específicamente, en los objetivos previstos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (2015), destacando cinco entre los doce de la ESO (a, c, d, g, k) por su contenido social, referidos a: la asunción responsable de los deberes ciudadanos, el conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes; el respeto a la diferencia de sexos y el rechazo a la discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal; el fortalecimiento de las capacidades afectivas, el rechazo a la violencia y resolución pacífica de conflictos; el desarrollo del espíritu emprendedor y participativo; la valoración crítica de hábitos sociales relacionados con la salud, sexualidad, el consumo y el medio ambiente.

Estos objetivos de formación personal y social deben propiciar el logro de las competencias-clave que la Comisión Europea (2004) prevé desarrolladas al final de la enseñanza obligatoria, como base para posteriores aprendizajes y fundamento de la educación a lo largo de la vida. Entre ellas destacan las competencias *interpersonales y cívicas*, definidas como aquellas que el individuo ha de dominar para ser capaz de resolver conflictos y participar de forma eficiente y constructiva en la vida social. En sentido amplio, es innegable la interdependencia intrínseca y transformadora entre los procesos de construcción social-humana y las prácticas formativas-escolares, relación en que la educación ayuda a estructurar personas capaces de ser, estar y convivir con los otros, en una interacción constante y solidaria entre las dimensiones individual y comunitaria (Morin, 2001; UNESCO, 2015).

Las relaciones que se establecen entre el sistema escolar y la educación social exigen tomar en consideración un concepto de educación abierto e inclusivo, que integre aspectos disciplinares y también la función socioeducativa y socializadora

de la escuela. Partiendo de esta premisa, situamos nuestro análisis de las interacciones entre la Educación Secundaria y la Educación Social en una doble perspectiva: de un lado, la escasa formación en dinámicas socioeducativas y de gestión de la convivencia de los futuros docentes (Menacho, 2013) y, de otro, la falta de formación específica sobre la realidad escolar en los estudios de Educación Social (Castro, 2006; Cid, 2006).

En las actuales condiciones sociales el sistema formativo, especialmente en su nivel de secundaria, no puede situarse de manera autista (Petrus, 2004) frente a los problemas de la realidad; por tanto, la formación inicial del profesorado debe contemplar, entre otros, el desarrollo de competencias en gestión de conflictos, integración de la diversidad, promoción de la participación o educación ciudadana. En síntesis, la formación socio-comunitaria comprendida como la preparación para la convivencia, que supera la mera instrucción en contenidos instrumentales.

De forma complementaria, en la formación de los educadores sociales se señala la necesidad de incidir en contenidos aplicados a la escuela, entre los que destacan (Cid, 2006): la estructura del sistema educativo, legislación y las reformas educativas, competencias y organización curricular general de las etapas educativas, renovación pedagógica y todo lo relativo a las cuestiones transversales, además de realizar prácticas en centros escolares. Un conjunto de saberes destinados a favorecer las funciones que, según González, Olmos y Serrate (2015), debe desarrollar el educador social en la escuela, en relación a: las familias (pro-blemas específicas, colaboración con ANPAs...); al alumnado (detección y prevención de factores de riesgo, absentismo, convivencia y mediación...); al profesorado (colaboración en acción tutorial, en evaluaciones psicopedagógicas...); al centro (gestión y coordinación de aulas y programas de convivencia, programas de animación y dinamización cultural...); y al entorno (coordinación con servicios sociales; generación de redes sociales...).

La complejidad social exige la complementariedad profesional. En consecuencia, ni el profesor debe caer en la dimisión educativa eludiendo su función socio-comunitaria, ni el educador o educadora social en la escuela puede ser su sustituto como apagafuegos o controlador de situaciones conflictivas (Ortega, 2014). La integración del colectivo de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria debe darse en términos de igualdad, en calidad de miembro de los órganos colegiados o como parte del Departamento de Orientación (Candedo, Caride y Cid, 2007), desde donde puede realizar aportaciones especialmente enriquecedoras.

Método

Este trabajo se plantea el objetivo de valorar, en la formación inicial de ambos profesionales, las posibilidades de capacitación en las dimensiones social (profe-

sorado de secundaria) y escolar (educadores sociales) a partir de los contenidos definidos en los respectivos planes de estudio.

Se ha llevado a cabo un análisis del apartado *contenidos* en las guías docentes de las materias en el curso académico 2016-2017, publicadas en las páginas web de las respectivas universidades, atendiendo a la presencia de descriptores predefinidos. El procedimiento adoptado es el siguiente:

- Materias analizadas¹: En el Grado en Educación Social (GES) se ha revisado la totalidad de las materias incorporadas en los planes de estudios (formación básica, obligatorias y optativas). En los másteres nos hemos ceñido a las materias obligatorias que integran el Módulo General, por dos razones: ser las comunes que todo el alumnado debe cursar, independientemente de su especialidad; y ser las más susceptibles, por sus características psico-socio-pedagógicas básicas, de propiciar los contenidos objeto de estudio.
- Criterios de análisis²: Se ha recogido tanto su relevancia cuantitativa en el conjunto de la formación, como la significatividad del contenido de enseñanza en función de su presentación como materia específica sobre la temática, o como parte de los contenidos en otras asignaturas, diferenciando su abordaje como tema global, apartado de tema o subapartado. También se ha observado en el caso del GES la tipología de la materia: obligatoria u optativa.
- Descriptores: se ha diseñado una propuesta *ad hoc* de los que podrían considerarse descriptores esenciales de contenidos sociales y escolares (tabla 1) atendiendo a la literatura analizada. En el GES se busca identificar los contenidos explícitos que describen las características básicas del sistema escolar³ (con carácter general, y especialmente en referencia al nivel de secundaria) relacionados con el conocimiento de la estructura, marco legislativo, agentes y procesos. En el Máster, definimos componen-

1 Se han tomado como referencia las guías docentes publicadas en las páginas web de las universidades, concibiéndolas como el contrato público oficial que asume el profesorado. No obstante, que el contenido se encuentre en el programa no da cuenta de la profundidad del tratamiento del tema en el aula ni es garantía de su abordaje.

2 No en todas las guías docentes se explicita el desarrollo temático, presentando algunas solo un título de tema o los descriptores de asignatura. El desarrollo en apartados/subapartados permitiría precisar en mayor medida el análisis realizado. En todo caso, nos hemos ceñido a constatar la presencia de los descriptores previstos, independientemente del nivel de concreción.

3 El término *escolar* que acompaña en ocasiones a los descriptores, quiere precisar el contexto específico que se analiza, frente a *educativo* en el que se incluirían otros ámbitos educativos.

tes de formación socio-comunitaria básica del profesorado, a saber: relaciones entre educación y sociedad, contextos, redes y agentes comunitarios; contenidos y procesos generadores de convivencia y cohesión social.

<i>Descriptor</i>	<i>Grado en Educación Social</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Centros escolares / profesorado-alumnado - Sistema escolar-Sistema educativo: estructura, funciones, niveles ESO, BACH, FP - Legislación educativa /Reformas - Curriculum escolar/materias, programas, proyectos escolares - Inclusión/exclusión/resultados/fracaso/logros - Familias y escuela / Asociacionismo familiar - Participación en los centros escolares - Convivencia/mediación - Atención escolar a las diversidades (culturales, sociales, funcionales ...) - Escuela y comunidad /escuela y contorno /escuelas comunitarias - Renovación-innovación pedagógica - Educadores/as sociales en centros escolares: funciones, programas ...
<i>Descriptor</i>	<i>Máster en Profesorado de Secundaria</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad y educación/cambio social - Funciones sociales de la educación-del profesorado - Familias-estilos de educación familiar/relaciones familia-centro/participación - Colectivos (sociales) vulnerables - Ocio y tiempo libre/actividades extraescolares - Comunidad: redes/recursos/desarrollo comunitario/comunidades de aprendizaje - Interculturalidad/multiculturalidad/culturas/patrimonio cultural - Derechos humanos/sociales/culturales - Convivencia/cohesión social/mediación

TABLA 1. *Descriptor* definidos para el análisis de los planes de estudio Grado en Educación Social y Master en Profesorado de Secundaria

- Muestra: Se han analizado las 27 universidades públicas (tabla 2) que, en el contexto universitario español, cuentan simultáneamente en su oferta de estudios con ambas titulaciones: Grado en Educación Social y Máster en Profesorado de Secundaria. Constituyen el 54% de las universidades públicas (50) y el 35% en el total de universidades españolas, según datos de la CRUE.

<i>Comunidad</i>	<i>Universidad</i>	<i>Comunidad</i>	<i>Universidad</i>
Andalucía	UG Granada UHU Huelva UMA Málaga UPO Pablo de Olavide	Extremadura	UEX Extremadura
Asturias	UO Oviedo	Galicia	UDC A Coruña USC Santiago de Compost. UVigo Vigo
Canarias	ULPGC Palmas de G. Canaria	Islas Baleares	UIB Islas Baleares
Castilla-La Mancha	UCLM Castilla la Mancha	Madrid	UAH Alcalá de Henares UAM Autónoma de Madrid UCM Complutense Madrid
Castilla-León	UBU Burgos ULE León USAL Salamanca UVa Valladolid	Murcia	UM Murcia
Cataluña	UAB Autónoma Barcelona UdG Girona UdL Lleida URV Rovira i Virgili	País Vasco	UPV País Vasco
Comunidad Valenciana	UV Valencia	Estado	UNED

Tabla 2. *Universidades de la muestra*

Resultados y discusión

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de las guías docentes siguiendo los descriptores señalados.

Contenidos escolares en la formación inicial de las educadoras y educadores sociales

Las asignaturas del GES específicamente orientadas al estudio de la Educación Social en el ámbito escolar centran sus contenidos en los siguientes descriptores: organización escolar, convivencia y mediación, escuela y comunidad y familias-escuela. Cabe destacar que 15 de las 27 universidades analizadas ofertan una materia específica que aborda el papel de la Educación Social en el contexto es-

colar (Tabla 3), siendo 9 de ellas de carácter obligatorio y 6 de tipo optativo. En este conjunto de materias, el contenido con una mayor presencia es el referido a las funciones del educador y la educadora social en la escuela, al constituir un tema específico en 10 de las 15 universidades analizadas.

Universidad	Materias	Tipo	
		OB	OP
UG	Educación social en contextos y centros educativos	x	
UHU	Instituciones escolares	x	
UMA	Intervención del educador en el contexto escolar		x
UPO	Educación social en contextos reglados	x	
ULPGC	Educación social en contextos escolares		x
UBU	El educador social en el sistema educativo		x
ULE	Educación social en el ámbito escolar	x	
UVa	Educación social en el ámbito escolar	x	
UdG	El educador social en el sistema educativo formal *		x
USC	Familia, escuela y comunidad en educación social	x	
UVigo	Educación social en el sistema educativo	x	
UIB	Programas de intervención socioeducativa en la escuela	x	
UAH	Medio escolar	x	
UAM	Educación social en el ámbito escolar		x
UM	Educación social en contextos escolares		x
<i>Total: 15</i>		9	6

* En la Universitat de Girona se contaba con una materia optativa denominada El educador social en el sistema educativo formal que no se oferta en el curso 2016/2017 y de la que se ofrece escasa información en la página web.

Tabla 3. Grado en Educación Social. Asignaturas específicas sobre contexto escolar como ámbito de intervención del educador/a social

Además de estas asignaturas específicas, el estudio de los contenidos del conjunto de guías docentes ofertadas en el curso académico 2016/2017⁴ (Tabla 4) permite constatar formación escolar en todos los grados, pero con un tratamiento diferenciado de la temática⁵.

4 Excepto Granada, con posibilidad de acceso a las guías docentes 2015/2016.

5 En el análisis de las guías docentes no se incluyó la materia de *Teoría de la Educación/ Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*.

Universidad	Total de materias	Materias contenidos escolares	Tipo de materia			Relevancia del contenido		
		Total	FB	OB	OP	T	AP	S
UG *	37	4 (1)	1	2	1	6 (3)	11(5)	2
UHU	50	8 (1)	2	4	2	6	2	1
UMA	44	7 (1)	2	3	1	4 (1)	6 (4)	1
UPO	41	8 (1)	2	4	2	11 (6)	2	0
UO	39	7	3	2	2	7	5	1
ULPGC	40	2 (1)	0	1	1	5 (1)	0	0
UCLM *	43	3	0	1	2	2	0	3
UBU	42	3 (1)	0	2	1	9 (7)	1	0
ULE	45	5 (1)	0	0	0	11 (11)	7	0
USAL	51	5	2	1	2	1	1	4
UVa	50	2 (1)	0	2	0	9 (9)	1	0
UAB	41	11	3	2	6	12	4	1
UdG	49	4 (1)	1	1	2	1	2	1
UdL	44	10	2	5	3	9	9	0
URV	27	6	2	3	1	5	7	0
UV	50	1	0	1	0	0	1	1
UEX	43	1	0	1	0	1	0	0
UDC	40	9	4	3	2	7	12	1
USC	43	6 (1)	2	1(1)	3	7 (5)	9	0
UVigo	42	6 (1)	0	4	2	8 (6)	4	0
UIB	44	9 (1)	5	3(1)	1	13 (8)	3	1
UAH	39	1 (1)	0	0	0	8 (8)	0	0
UAM	42	1 (1)	0	0	1 (1)	8 (8)	0	0
UCM	56	6	2	3	1	5	1	1
UM	41	6 (1)	1	2	3 (1)	13 (7)	1	3
UPV	40	1	0	0	1	2	0	0
UNED	59	23	5	8	10	56	5	0
			39	59	50			

NOTA: T: tema; AP: apartado de tema; S: subapartado de tema. En la tabla figuran entre paréntesis el número de materias de contenido netamente escolar, y el de temas o apartados correspondientes a las mismas. * Granada (campus de Granada); Castilla la Mancha (campus de Cuenca)

TABLA 4. *Grado en Educación Social (Universidades públicas). Asignaturas con contenidos escolares*

Si bien Universidades como la UdL o la UB cuentan con diez u once materias que abordan contenidos vinculados al ámbito escolar (legislación educativa, escuela y comunidad, género y educación, atención a la diversidad, etc.), otras, como la UEX, la UPV o la UV, ofertan solamente una asignatura que trata a modo de tema o apartado/subapartado esta cuestión. Asimismo, en el análisis se comprueba que una buena parte de las mismas son obligatorias (39,8%), por lo que, a pesar de su carácter residual al presentarse, en el mejor de los casos, como un tema específico o como un apartado de una unidad temática más amplia, en 23 de las universidades analizadas todos los estudiantes de Educación Social cuentan con algún tipo de formación en este ámbito de acción profesional.

Los descriptores de contenido escolar que tienen una mayor presencia en la formación de los educadores y las educadoras sociales (excluyendo aquellas materias en las que el tema se aborda de modo específico –Tabla 3), responden a las características siguientes:

Atención escolar a las diversidades (culturales, sociales, funcionales, etc.)

Es el descriptor más abordado, incluyéndose en dieciséis de los grados. Se orienta fundamentalmente al estudio de la diversidad cultural y de programas de educación intercultural en la escuela. También se abordan contenidos sobre atención a necesidades específicas de apoyo educativo y, en menor medida, a la perspectiva de género.

Centros escolares

En quince universidades figura algún contenido referido a este ámbito, centrándose específicamente en el estudio de la escuela como agente educativo y sus funciones sociales. También, aunque de un modo casi anecdótico, se incluyen otros contenidos en algunos planes de estudios, como por ejemplo: cultura escolar (UHU, USAL y UDC), escuela pública vs privada (UM), etc.

Convivencia/mediación

Se contempla en trece universidades, existiendo gran unanimidad en el abordaje de contenidos relativos a mediación escolar y gestión de conflictos. Solo algunas de ellas hacen mención al plan de convivencia en los centros y a posibles propuestas de actuación vinculadas a esta temática.

Otros descriptores con presencia destacada son los referidos a inclusión/exclusión –resultados/fracasos/logros– (12 universidades), legislación educativa/reformas (11 universidades), o familias y escuela (incluido en 10 universidades). En

ninguna de las guías docentes analizadas se hace referencia a la Educación Secundaria como contenido explícito, excepto en el plan de estudios de la UVa, donde figura como un apartado de tema relativo al área de Formación y Orientación Laboral en Educación Secundaria y a actividades docentes en los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Contenidos socio-comunitarios en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

En los másteres se ha procedido a analizar los contenidos de las guías docentes del Módulo General de veinticinco de las universidades de la muestra (Tabla 5)⁶.

Las materias *Procesos y contextos educativos, Sociedad, familia y educación, y Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*⁷ conforman en exclusiva el Módulo General en trece universidades, a las que se suman otras cuatro que, además de las mencionadas, añaden una o dos materias en este bloque (Tabla 5*). Las ocho restantes varían parcialmente la denominación y temática señalada, o incorporan otros ámbitos de estudio (Tabla 5**).

En todos los másteres analizados se constata la presencia de contenidos vinculados a la formación socio-comunitaria del profesorado, generalmente en dos de las tres materias que, mayoritariamente, integran el Módulo.

Declaradamente, aunque no con toda la extensión y profundidad que cabría esperar ateniéndonos a su denominación, en la materia *Educación, familia y sociedades* donde se concentran el 48,5% de los temas registrados (33 de los 68) y el 38,4% de los apartados de tema (20 de 52). En general, se aprecia un sesgo temático hacia el estudio de las familias y la educación familiar, más que hacia atender a los aspectos relativos a sociedad, cambio social o funciones sociales de la educación, como se expondrá más adelante.

Dos universidades, UdG y UdL, ofrecen en esta materia contenidos de clara orientación socio-comunitaria en su formulación, con 3 o 4 temas que incorporan una buena parte de los descriptores señalados (4 de los 8 propuestos). Se señalan fundamentalmente los temas: sociedad y escuela en la sociedad actual; familias y educación; escolarización de colectivos vulnerables y discriminaciones; cooperación educativa sociedad-familias-escuela.

6 No ha sido posible acceder a las guías de las Universidades Rovira i Virgili y Málaga que formarían parte de la muestra.

7 En la UNED, Desarrollo psicológico y aprendizaje.

Universidad	Módulo General		Contenidos socio-comunitarios	Significación del contenido en la materia		
	N.º total materias	N.º total créditos	nº total materias	T	AP	S-AP
UG	3	12	2	4	3	
UHU	3	12	2		10*	
UPO	3	12	2	5	3	
UO	3	15	2	4	2	
ULPGC	3	15	2	3	1	
UCLM	3**	12	1	2	3	
UBU	4*	16	2	1	1	
ULE	4*	20	2	1	3	
USAL	6**	18	3	6	1	
UVa	3	12	1	2		
UAB	3	15	2	4	2	
UdG	4*	15	2 (1)	3	2	
UdL	3	15	1 (1)	4		
UV	3	16	2	2	4	
UEX	2**	12	1	3	2	
UDC	7**	20	3	3	1	
USC	5**	16	3	3	1	
UVigo	4**	16	2	1	1	1
UIB	5*	15	3	4	3	
UAH	3	12	2	2	1	
UAM	3	14	1		2	
UCM	3	12	1		2	
UM	5**	15	2	2	3	
UPV	6**	18	2	5	1	
UNED	3	15	2	4		

* Se corresponden con 10 descriptores, no contenidos.

NOTA: (1) materias con predominancia de contenidos socio-comunitarios; T tema; AP apartado de tema; S-AP subapartado de tema.

TABLA 5. Máster en profesorado de E. Secundaria. Módulo General. Asignaturas con contenidos socio-comunitarios

La segunda materia en la que figuran los contenidos objeto de estudio, aunque generalmente en menor medida, es *Procesos y contextos educativos*, cuestión que se aprecia en las trece universidades que cuentan con esta denominación. En cuanto a *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, solo en dos universidades (UBU y UPO) figuran contenidos relacionados con los descriptores.

La tabla 6 muestra otras materias del Módulo General que incorporan la temática en sus programas.

<i>Universidad</i>	<i>Materias</i>
UIB	- Interacción y convivencia en el aula - El alumnado de secundaria: aprendizaje y desarrollo de la personalidad
UCLM	- Seminario de sociología de la educación
UEX	- Procesos educativos y realidad escolar
UM	- Profesionalización docente, ciudadanía, familia y educación
UPV	- La escuela inclusiva: acción docente, diversidad y desigualdad - Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio
USAL	- Orientación educativa (tutorial y familiar) - Sociología de la educación
USC	- Didáctica, currículo y organización escolar - Educación y lenguas en Galicia - Educación, sociedad y política educativa
UDC	- Educación y lenguas en Galicia; Educación, sociedad y política educativa - Innovación docente
UVigo	- Orientación y función tutorial - Sistema educativo e educación en valores

TABLA 6. *Otras materias del Módulo general que incluyen contenidos socio-comunitarios*

En relación al abordaje de los descriptores socio-comunitarios en los contenidos de las materias, se han identificado las siguientes características:

- *Sociedad/cambio social/ funciones sociales de la educación del profesorado*

En once de los másteres se abordan las relaciones entre *sociedad, cambio social y educación* mayoritariamente como tema de trabajo, en tanto que son solo siete (cinco de los anteriores) los que incorporan contenidos relativos a *funciones sociales de la educación del profesorado*, generalmente con entidad de apartado de tema.

- *Familias-estilos de educación familiar/ relaciones familia-centro/ participación*

Es el descriptor más generalizado en el conjunto de los másteres, ya que prácticamente la totalidad (23 de 25) hacen referencia al mismo en los programas, y en nueve universidades a través de dos materias. No obstante, solo cuatro de ellas abordan el conjunto de aspectos recogidos en el descriptor. Se aprecia que los relacionados con *tipologías de familias y estilos de educación familiar* son los contenidos más reiterados (12 másteres), en tanto que la *participación de familias y asociaciones de familias* (9) o *las relaciones con el centro* (5) son cuestiones secundarias.

- *Colectivos (sociales) vulnerables*

No se consideran en este descriptor los contenidos relativos a la atención al alumnado con necesidades de atención educativa específica, o los genéricos de atención a la diversidad, sino las referencias a colectivos sociales vulnerables y su consecuencia en la educación. Solo diez universidades abordan este descriptor y, en su mayoría, con un carácter genérico en su formulación y escasa relevancia como contenido (cuatro como apartado, subapartado o descriptor). Únicamente en cuatro másteres (UAB, UdL, UdG, UG) se explicitan epígrafes concretos sobre colectivos objeto de estudio, y uno más (UM) exclusivamente sobre sexismo.

- *Comunidad: redes/recursos/ desarrollo comunitario/ comunidades de aprendizaje*

En 17 másteres figura algún contenido en este ámbito (diez veces como tema, siete como apartado/ subapartado), pero en 15 de ellos con una explicitación muy genérica resumida en un epígrafe, y frecuentemente unido a *familia* como contexto de interés, lo que puede ser indicativo de un leve abordaje. Dos universidades (UAB y UdG) presentan temas monográficos con contenidos específicos que abordan las distintas perspectivas del descriptor (como por ejemplo, *las relaciones con el entorno: redes de coordinación escolar; planes educativos de entorno; proyectos educativos de ciudad*).

- *Interculturalidad/ multiculturalidad/ culturas/ patrimonio cultural*

Únicamente siete universidades señalan contenidos sobre interculturalidad-multiculturalidad, pluralismo socio-cultural o diversidad cultural. Mayoritariamente se presentan como temas, aunque en ninguna de ellas se expone más allá de un título. Otras dos, USC y UDC, presentan sendos temas sobre la situación sociolingüística y la dimensión social y educativa del plurilingüismo.

- *Derechos humanos/ sociales/ culturales*

Son diez universidades las que contemplan estos descriptores. Solo en cuatro se concreta la denominación Derechos Humanos como objeto de trabajo en educación, y únicamente en dos con categoría de tema: UO y UPV (es esta última en el marco de una materia denominada *Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio*); en las dos restantes, como subapartados de temas (UM y UVigo). Otras seis universidades (UCLM, UG, UAH, ULE, UAM, UV) aluden a los conceptos generales de educación/ democracia/ciudadanía/igualdad de derechos/ formación política, mayoritariamente como tema.

- *Convivencia/ cohesión social/mediación*

En los másteres de once universidades se aborda este descriptor como tema, pero con una orientación más escolar que comunitaria. Solamente la UM enuncia un apartado de tema en los términos *educación comunitaria y para la convivencia en una sociedad multicultural*. Destacar la UIB con una materia específica denominada *Interacción y convivencia en el aula*, con tres temas monográficamente dedicados a este descriptor. En general, los contenidos se pueden clasificar en tres categorías: Planes, proyectos y sistemas para la convivencia (UdL, UNED, UPO, UAH); clima de aula, resolución de conflictos y mediación (UdG, UEX); o una combinación de ambos (UHU, UO, UV).

Conclusiones

Del análisis de los planes de estudio de Educación Social se deriva lo siguiente:

- Se detecta una importante disparidad en la formación inicial diseñada en los GES en cuanto al aprendizaje de contenidos escolares, garantizándose solamente en nueve universidades que la totalidad del alumnado curse una materia específica referida a la intervención del educador social en centros escolares. No obstante, veintitrés universidades ofrecen en alguna de sus materias obligatorias contenidos relativos a los descriptores escolares, lo que permite que esta formación no esté completamente ignorada, y otras seis cuentan con una materia específica de carácter opcional.

- En las materias específicas de contenido escolar (Tabla 3) se presentan como temas de estudio los que son indicadores débiles en la formación inicial del profesorado de secundaria: funciones del educador social en materia de convivencia/mediación y lucha contra la exclusión educativa; contribuciones de la Educación Social al fortalecimiento de las relaciones entre institución escolar, familias y comunidad.
- En el conjunto de materias no específicas ofertadas, los descriptores de contenido escolar más reiterados son, por este orden, los relativos a la atención escolar a las diversidades, el estudio de los centros escolares como contextos educativos con funciones sociales, mediación escolar y gestión de conflictos, inclusión/exclusión escolar, legislación educativa y relaciones familia-escuela. Se echa en falta el que podría considerarse un descriptor esencial en el ejercicio de las funciones del educador social, como es el caso *participación en los centros escolares*, que no forma parte del temario de las materias analizadas.
- A excepción de Valladolid, en ninguna universidad de la muestra se incluyen explícitamente contenidos específicos del nivel de Educación Secundaria. Y en la UVa se trata de un apartado de tema sobre el área de Formación y Orientación Laboral, y las actividades docentes en los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Un aspecto que resulta doblemente sorprendente: por ser en la Secundaria donde se integran los educadores y educadoras sociales en las escasas experiencias existentes (Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía); y porque tampoco las universidades de esas comunidades autónomas ofertan formación específica al respecto.

Del análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria se extraen las siguientes conclusiones:

- Mayor presencia de los contenidos socio-comunitarios en la materia *Educación, familia y sociedad*, pero con una definición que se concreta más en clave de interés escolar que en la visión social de centros educativos abiertos a las comunidades y con un fuerte valor de coordinadores de proyectos educativos integrales.
- Está ausente la formación sobre sociedad/educación/cambio social en la mayoría de los másteres de la muestra, y más concretamente el estudio de las funciones sociales de la profesión, que difícilmente se podrán ejercer si no forman parte del bagaje formativo, como sucede en dieciocho de los másteres.
- Resulta cuando menos cuestionable cómo será posible capacitar al alumnado para el rechazo de las discriminaciones, o se apoyará profesionalmente a quien más lo necesite, si el estudio de los colectivos socialmente vulnerables

solo forma parte de diez planes de estudio, o se aborda la multiculturalidad/interculturalidad en tan solo siete, y se alude a Derechos Humanos en cuatro de las veinticinco universidades.

- El estudio de las tipologías y estilos de educación familiar tiene su lugar en la casi totalidad de los másteres, pero son muy escasos los que abordan las relaciones familias-centro o las estrategias y recursos para la participación, puntos candentes en la concepción de procesos educativos abiertos e innovadores.
- Ninguno de los másteres analizados ofrece contenidos de formación sobre actividades extraescolares o sobre la educación para el ocio y tiempo libre del alumnado, un ámbito especialmente sensible y trascendente en la adolescencia.

En suma, los resultados obtenidos muestran la necesidad de fortalecer la capacitación inicial del profesorado para el desempeño de sus funciones sociales, así como la del educador social en el conocimiento de la etapa de secundaria y de los centros escolares como ámbito de inserción laboral (integrante de la plantilla del centro) o como espacio de relación y coordinación desde otros escenarios profesionales (servicios sociales, equipamientos y recursos sociocomunitarios...).

Es preciso reforzar en el itinerario formativo del Máster de Secundaria el perfil del profesor como educador, puesto que, siguiendo a Escudero (2009), la formación debe permitir a los docentes adquirir aprendizajes de carácter cognitivo, personal pero también social (aprender a trabajar con los colegas; participar en la vida del centro; establecer relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado –familias y otros profesionales–). Lo cierto es que estos aprendizajes quedan en un lugar subsidiario en los itinerarios formativos. Asimismo, resulta fundamental reorientar y dotar de una mayor entidad a los contenidos escolares en el Grado en Educación Social (Cid, 2006), especialmente en lo referido al estudio de la estructura y organización del sistema escolar, el abordaje de los contenidos transversales y los recursos y estrategias de participación en la escuela.

Se trata, en definitiva, de que ambos profesionales ejerzan en los espacios escolares funciones específicas y complementarias orientadas al trabajo socioeducativo con el alumnado, las familias y la comunidad. En clave de futuro, se pone de manifiesto la responsabilidad que han de asumir las universidades en la adecuación de sus respectivos planes de estudios para estos desempeños, así como la administración educativa y los colegios profesionales en la puesta en marcha de iniciativas de formación en servicio que permitan a profesores y educadores desarrollar procesos educativos capaces de generar condiciones para la plena realización personal, cultural y social del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Candedo, M.D., Caride, J.A. y Cid, X.M. (2007). La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Castro, M. (2006). A formación do educador social. En Castro, Malheiro y Rodríguez (coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, CEESG, 80-82.
- Cid, X.M. (2006). Formación do educador social para a súa integración na escola. En Castro, Malheiro y Rodríguez (coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, CEESG, 93-96.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Consultado el 1 de abril de 2017 en: <http://las-competenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-130.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(2), 91-114.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Consultado el 31 de marzo de 2017 en: <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=193&n=633>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 11, 87-110.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

La Formación Profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania

Miguel Ángel RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
Laura REGO-AGRASO
Maike MASEMANN

Datos de contacto:

Miguel Ángel Rodríguez Fernández
Universidade de Santiago
de Compostela
Dpto. de Pedagogía e Didáctica
Facultade de Ciencias
da Educación
C/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: (+ 34) 881 813 717
Correo electrónico:
miguelangel.rodriguez@usc.es.

Laura Rego-Agraso
Universidade da Coruña
Dpto. de Pedagogía e Didáctica
Facultade de Ciencias
da Educación
Campus de Elviña
15071 A Coruña
Tel.: (+34) 981 167 000 Ext: 4688
Correo electrónico:
laura.rego@udc.gal.

Maike Masemann
Carl Von Ossietzky Universität
Oldenburg (Alemania)
Fakultät II Department für Wirtschafts-
und Rechtswissenschaften - Fachgebiet
Berufs und Wirtschaftspädagogi
Ammerländer Heerstraße 114-118.
26129 Oldenburg
Teléfono: (+49) (0) 441 798-4131
Correo electrónico:
maike.masemann@uni-oldenburg.de

Recibido: 22/3/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

La formación para el trabajo juega en la promoción de los derechos humanos y laborales un papel protagonista, debido a su condición habilitadora para el ejercicio profesional. Sin embargo, ha sido despojada, en ocasiones de manera intencionada, de esta dimensión humanista, escapando a dicho objetivo, que constituye un compromiso innegociable en la sociedad de la precariedad, la incertidumbre y la modernidad líquida. La Educación Social se vincula, así, con la formación profesional desde un punto de vista epistemológico y profesional, por lo que abordaremos las posibilidades de la pedagogía social en su vertiente profesionalizadora en los contextos alemán y español.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional, Derechos Humanos, Justicia social, Educación social.

Vocational Training and Human Rights: Qualifications Associated with Social Education in Spain and Germany

ABSTRACT

Vocational training plays an important role in the promotion of human and labor rights due to its condition as training for professional practice. However, sometimes it has been intentionally deprived of this humanist dimension, neglecting this objective, which is a non-negotiable commitment in a society full of instability, uncertainty and liquid modernity. Social education is thus connected to vocational training from an epistemological and professional point of view, and therefore we will present some of the possibilities of social pedagogy from the point of view of qualifications related to it, both in a German and Spanish context.

KEYWORDS: Vocational education, Civil rights, Social justice, Community education.

Introducción

El presente artículo se centra en analizar los vínculos, tanto reales como potenciales, entre la Educación Social y la Formación Profesional (de aquí en adelante, FP). Dos realidades inextricablemente imbricadas cuyas relaciones trataremos de radiografiar partiendo de una argumentación inicial según la cual el espacio pro-pio de la Educación Social como disciplina tendente a comprometer a los individuos con sus propios procesos de desarrollo y facultarlos, de tal manera, para convertirse en generadores de equidad y justicia social en sus ecosistemas más cercanos, permanece virgen e insaturado en un itinerario formativo tradicionalmente infravalorado: la FP.

Nos ocupamos, pues, en esta aportación, de (re)construir un vínculo entre la FP y la Educación Social como ámbito cuyas diversas cualificaciones profesionales han de servir de combustible para el cambio social, partiendo siempre del compromiso propio de cada sujeto. En otra vertiente más operativa pero vinculada al anterior hilo argumental, analizaremos las diversas cualificaciones presentes en las enseñanzas de FP en España y Alemania —abordando así las posibilidades de la pedagogía social en su vertiente profesionalizadora desde un punto de vista internacional— que guardan estrecha vinculación con el ámbito de actuación de la Educación Social. Para desarrollar este punto de vista nos situaremos bajo el paraguas epistemológico que concibe los procesos educativos como entidades con capacidad de transformación social —paradigma sociocrítico y pedagogías post-críticas— y conceptualizaremos la Educación Social como aquella dinámica que, reiteramos, responsabiliza a los sujetos con sus propios procesos de desarrollo.

La Formación Profesional como disyuntiva: los derechos laborales en la sociedad de la modernidad líquida

En arte, el posmodernismo apostaba por el eclecticismo, entendido como la capacidad de reunir —procurando conciliarlos— valores, ideas, tendencias o posicionamientos de sistemas diversos. En una acepción más focalizada hacia los sujetos, hablaríamos de una manera de pensar y/o actuar que consiste en adoptar una posición intermedia indefinida, sin oponerse a ninguna de las perspectivas posibles, pero huyendo decididamente de aquello que, a priori, se considera extremo.

Tal pronunciamiento parece haberse trasladado al hecho político armándose de legitimidad en un macrocontexto que acepta el pensamiento único, el fin de la Historia (Fukuyama, 2002), producto de un supuesto choque de civilizaciones (Huntington, 2004) en el que la colisión entre el capitalismo y el comunismo habría tenido como resultado la aniquilación del segundo, por paradójica justicia divina, a manos del primero. Nos moveríamos, pues, de forma inexorable, en el terreno de juego de la economía de mercado. Lejos de huir de planteamientos de esta naturaleza, la sociedad occidental y, a la vez, posmodernista —en su, no sabemos si intencionado, carácter ecléctico— se ha instalado en ellos y ha dejado de lado reivindicaciones nucleares que tienen que ver con los derechos del proletariado. Esa dimisión, patente en diversos Estados europeos, ha tratado de ser mitigada por un ensanchamiento de los denominados derechos de nueva generación (Rodríguez Palop, 2002). Cuestiones de vital importancia como el feminismo, la diversidad sexual o el cuidado del medio ambiente, entre otras muchas, gobiernan el ideario de opciones progresistas que, si acaso, en el mejor de los supuestos, y de una forma siempre colateral, refieren cuestiones vinculadas con los derechos laborales, la equidad y la justicia social.

La formación para el trabajo no puede, sin embargo, disociarse de los derechos de los trabajadores/as como base esencial que justifica, incluso, su razón de ser como etapa educativa financiada por los estamentos públicos y asociada al ejercicio remunerado de una profesión reconocida. De hecho, se revela como un contenido curricular cada vez más necesario, todo lo que tiene que ver con la promoción de los derechos humanos o la justicia social, como fundamento de la relación contractual establecida en los denominados Estados de derecho entre la ciudadanía y el poder —mediático, político o económico—. Todo ello adquiere una creciente importancia en base, no solo a la realidad vivida por muchos colectivos sociales en la sociedad de mercado, sino también en relación a la representación mediática y social que se hace de los mismos y a la culpabilización del individuo de su situación, eximiendo así al propio sistema de los efectos de aquellas características que le son intrínsecas. Se banalizan así, determinadas situaciones echando mano del lenguaje —y de su pretendida neutralidad—, acuñando nuevos

términos que normalizan prácticas difíciles de asimilar bajo la consideración de que el trabajador/a es un sujeto que ostenta ciertos derechos por el hecho de serlo. El primero de ellos es el *job-sharing* o empleo compartido que siendo concebido como una estrategia de reducción del tiempo de trabajo (Husson, 2016) para minimizar el desempleo, ha devenido en una reducción de los salarios a costa de repartirlos entre varias personas, lo que compromete las condiciones de jubilación de las generaciones actuales y futuras.

Por otra parte, si el trabajador/a considera que su salario no es suficiente para pagar el peaje del tablero en el que nos movemos como sociedad —la economía de mercado—, siempre será posible contentarse con el segundo término que presentamos: el *salario emocional*. Un mecanismo diseñado a priori para atraer y retener el talento (Banco de Madrid, 2004) por medio de intangibles que llenan las esperanzas y las expectativas de las personas, aunque nunca en forma de retribución económica. De hecho, este tipo de salario ha sido ideado para situaciones en las que la remuneración hubiese alcanzado determinado nivel. Sin embargo, este elemento termina por convertirse en un sustituto de la contrapartida económica a percibir por la persona que desempeña un trabajo, lo que conlleva necesariamente un perjuicio evidente de los derechos laborales. Desde el punto de vista social y del tiempo libre, una vez que los recursos económicos de la persona no son suficientes para pagar el peaje de entrada (Sampedro, 2002) a la economía de mercado, siempre podrá desarrollar dos prácticas que están viviendo su advenimiento en la actualidad bajo el amable paraguas del poder mediático: el *nesting* y el *friganismo*. Disfrazadas como tendencias de moda o actitudes anti-consumistas consistirían, en el caso del *nesting*, en quedarse en casa sin salir todo el fin de semana, y, en cuanto al *friganismo*, en alimentarse de la basura. No resulta difícil imaginarse una pluralidad de situaciones en las que tales prácticas carecen de un componente de voluntariedad, pero el cuarto poder, que es parte del poder (Fernández Buey, 2004) suaviza el impacto y termina por legitimar la supresión de derechos laborales.

Sea como fuere, son varios los indicios —hemos mencionado algunos— que permiten afirmar que asistimos a un aminoramiento de dichos derechos, moviéndonos siempre en el contexto de la modernidad líquida (Bauman, 2007, cit. en Sánchez Santamaría, 2011: 13), donde la certidumbre social ha sido fagocitada por el individualismo y la competitividad extrema, dando paso a la imprevisibilidad de lo cotidiano como característica identitaria fundamental de la denominada *sociedad del riesgo* (Beck, 2008) despersonalizada y despersonalizadora.

En este sentido, la Educación Social, entendida como práctica social crítica, extiende sus estrategias de acción horizontal y verticalmente, interpretando como decisiva, para el logro de la equidad y la justicia social, la ampliación y la ejecución efectiva de derechos —de los viejos y de los nuevos—. La Educación Social abona

el terreno hacia «la posibilidad de [...] de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural» (Caride, Gradaille y Caballo, 2015: 7), reflejando, de tal manera, una disciplina que nos traslada al hecho primigenio de entender la educación, con todo lo que ello conlleva, como acto político. Estas demandas deberían ser propias e inherentes a la ciudadanía y la trayectoria académico-profesional seguida por cada persona debería abrirle puertas en esta dirección. Es ello lo que nos permite hablar de la FP como alternativa que, en su caracterización habilitadora para el ejercicio profesional inmediato ha sido despojada —en muchas ocasiones de manera intencionada— de la dimensión humanista de la educación, a pesar de que esta se erige como un compromiso innegociable en el contexto actual en el que nos ubicamos como sociedad. Es por ello que pretendemos aludir a las posibilidades profesionales de los educadores/as sociales en relación con la formación para el trabajo en España, al tiempo que analizamos la paradoja conceptual y epistemológica de la pedagogía social en Alemania.

Las cualificaciones profesionales en relación con la Pedagogía Social en España: profesionales para la transformación de la sociedad

Desde el punto de vista de las cualificaciones profesionales, la pedagogía social en España se desarrolla bajo niveles diferenciados, siendo las familias de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Seguridad y Medio Ambiente, las que engloban, dentro de la FP, los estudios relacionados con dicha disciplina. En la tabla 1 se presenta una clasificación de las posibilidades formativas relacionadas con la pedagogía social en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad —con muchas más cualificaciones asociadas que la familia de Seguridad y Medio Ambiente—, en función del nivel de cualificación establecido por el Marco Europeo de las Cualificaciones (*European Qualifications Framework* – de aquí en adelante, EQF) para el aprendizaje permanente (Comunidades Europeas, 2009), el título profesional al que da lugar cada una de las enseñanzas y el número de horas de formación requeridas para alcanzar la cualificación señalada¹.

1 No todas las cualificaciones incluidas en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad —tanto en el subsistema de FP del sistema educativo como en el de FP para el empleo—, se vinculan en su estructura formativa y profesional con la pedagogía social, motivo por el cual, en la tabla se ha hecho una selección previa de aquellas que si están vinculadas con dicho campo de estudio, omitiendo otras cualificaciones que, si bien, se asocian a la misma familia profesional, están ligadas a otras disciplinas académicas. En lo que respecta al subsistema de FP para el empleo, las especialidades formativas se organizan sectorialmente en familias

Dichas cualificaciones se ubican en los dos subsistemas en los que se organiza la FP en nuestro país actualmente: la FP del sistema educativo y la FP para el empleo —englobando esta última, tanto a la formación orientada a personas desempleadas como aquella dirigida a trabajadores/as en activo—.

Nivel de cualificación (EQF)	Cualificaciones vinculadas con la pedagogía social	Título profesional	Duración de la formación (horas)
3/4	Monitor/a de Tiempo Libre	Carnet profesional	350
	Director/a o Coordinador/a de Tiempo Libre	Carnet profesional	300
	Atención a Personas en Situación de dependencia (Ciclo formativo de Grado Medio)	Técnico/a	2.000
	Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil	Certificado de profesionalidad	310
	Atención sociosanitaria a personas en el domicilio	Certificado de profesionalidad	600
	Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	Certificado de profesionalidad	450
5	Animación Sociocultural y turística (Ciclo formativo de Grado Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Mediación Comunicativa (Ciclo formativo de Grado Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Educación Infantil (Ciclo formativo de Grado Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Integración Social (Ciclo formativo de Grado Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Promoción de Igualdad de Género (Ciclo formativo de Grado Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Dinamización comunitaria	Certificado de Profesionalidad	610
	Dinamización, programación y desarrollo de programaciones culturales	Certificado de Profesionalidad	480

profesionales subdivididas a su vez, en áreas profesionales (SEPE, 2012). Es por ello que en la tabla se presentan las cualificaciones de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, asociadas a las áreas profesionales de *Actividades culturales y recreativas*; *Formación y Educación*; *Atención social y Asistencia social* y se omiten otras por no contar con un vínculo directo con la pedagogía social.

Nivel de cualificación (EQF)	Cualificaciones vinculadas con la pedagogía social	Título profesional	Duración de la formación (horas)
5	Dirección y coordinación de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil	Certificado de Profesionalidad	410
	Información juvenil	Certificado de Profesionalidad	480
	Docencia de la formación profesional para el empleo	Certificado de Profesionalidad	380
	Promoción e intervención socioeducativa con personas con discapacidad	Certificado de Profesionalidad	450
	Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ECNEE) en centros educativos	Certificado de Profesionalidad	530
	Promoción para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	Certificado de Profesionalidad	570
	Inserción laboral de personas con discapacidad	Certificado de Profesionalidad	470
	Promoción y participación de la comunidad sorda	Certificado de Profesionalidad	660
	Mediación comunitaria	Certificado de Profesionalidad	420
	Mediación entre la persona sordociega y la comunidad	Certificado de Profesionalidad	830

FUENTE: Elaboración propia a partir de MESS (2017) y MECD (2017).

TABLA 1. *Cualificaciones vinculadas con la pedagogía social en la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad según título profesional, nivel de cualificación y duración de la formación*

En el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social desarrollado por la ANECA (2004: 127) se define la figura del educador/a social como «un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente», por lo que, entre sus funciones, es posible encontrar la «docencia en determinados ámbitos», entre los que podemos señalar la FP del sistema educativo y la FP para el empleo. Ámbitos que no están, sin embargo, suficientemente desarrollados en el propio Libro Blanco como alternativas reales de inserción de los titulados/as en Educación Social, puesto que no se mencionan de forma explícita.

En el caso de la FP del sistema educativo, los educadores/as sociales pueden acceder a la función pública docente mediante dos vías diferenciadas: opositando al cuerpo de profesores/as de enseñanza secundaria (grupo A de funcionarios públicos) —bajo las especialidades de *intervención sociocomunitaria* por un lado, y *formación y orientación laboral* (de aquí en adelante, FOL) por otro, — o al cuerpo de profesores/as técnicos de FP (grupo B de funcionarios públicos)—especialidad de *servicios a la comunidad*—. En ambos casos podrán ejercer como docentes en esta etapa en la familia profesional de Servicios Socioculturales y la Comunidad, en las titulaciones señaladas de la familia profesional de Seguridad y Medio Ambiente o bien, impartiendo el módulo transversal FOL en cualquiera de las titulaciones existentes de FP, ya que se trata de un módulo que forma parte del currículo de todos los ciclos formativos de grado medio y superior en España. En cada una de estas especialidades, el educador/a social está en disposición de favorecer el desarrollo desde el punto de vista docente, bien de las competencias específicas de cada título profesional, bien de educar al alumnado de FP en el ejercicio de sus derechos laborales y de ciudadanía, así como de promover activamente su inserción laboral.

Debido a su envergadura curricular en la FP del sistema educativo, la especialidad de FOL es de vital importancia para el ámbito de la Educación Social. Se trata, como hemos señalado, de un módulo presente en todos los ciclos formativos de grado medio y superior, que es impartido por un profesional especialista en derechos laborales y prevención de riesgos. Dicho módulo, con toda probabilidad, es una de las pocas oportunidades que ofrece el sistema educativo a los/as estudiantes para conocer en profundidad la realidad socioeconómica y política asociada al sector profesional de su elección y cómo esta influye en sus derechos como trabajadores/as y ciudadanos/as. Se trata por lo tanto, de un espacio de aprendizaje que pretende concurrir en el contexto reglado, al alcance de varios de los objetivos de la Educación Social como profesión: «desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica; favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos o contribuir a la creación y consolidación de tejido social y asociativo» (ANECA, 2004: 127).

En lo que respecta al subsistema de FP para el empleo, la pedagogía social se asocia a múltiples titulaciones oficiales vinculadas con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (de aquí en adelante, CNCP) —estamos aludiendo a los certificados de profesionalidad—o no vinculadas con este, lo que incluye formación en especialidades de uso general, especialidades para atender necesidades concretas de formación, especialidades referidas a planes de formación de empresas (formación de demanda) o las denominadas acciones complementarias de formación (SEPE, 2012). En esta clasificación también tendríamos que aludir a los carnets profesionales, los cuales representan una modalidad formativa específica no asociada al CNCP.

El rol del educador/a social en este subsistema formativo puede asociarse tanto a la docencia en la oferta formativa en las familias afines —Servicios Socio-culturales y a la Comunidad y Seguridad y Medio Ambiente—, como a su función profesional como orientador/a sociolaboral. Para Amador Muñoz et al. (2014: 10), la actividad de este profesional debe llevarse a cabo en «centros de orientación e información sociolaboral, escuelas taller, formación ocupacional y programas de garantía», así como centros de promoción del empleo, tanto públicos como privados.

En suma, la realidad de la inserción y desarrollo profesional del educador/a social en España en relación a la formación para el trabajo, difiere considerablemente de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno, donde la propia disciplina se entrelaza con el trabajo social, lo que deriva en la construcción de perfiles profesionales más polivalentes asociados a la pedagogía social.

La pedagogía social en Alemania: entre el debate epistemológico y la demanda de profesionales

En el país germano la situación de la Educación Social en relación a la formación profesional es cualitativamente diferente a lo que ocurre en España. De hecho, la conceptualización de la pedagogía social como ciencia y sus funciones profesionales forman parte de un profundo debate académico y laboral marcado profundamente por la cuestión de si pedagogía social y trabajo social son construcciones iguales o diferentes (Pfaffenberger, 2009; Staub-Bernasconi, 2009). Autores como Hamburger (2012) por ejemplo, señalan que la propia pedagogía social tiene dificultades como ciencia para responder a la pregunta de qué es exactamente, lo que implica que se pueda afirmar que en Alemania carece de una identidad disciplinaria específica, dado que no existe consenso ni sobre lo que es ni sobre la idoneidad del propio término para describir aquello que pretende. Otros como Süncker y Braches-Chyrek (2009) ponen de relevancia que la pedagogía social corre el peligro de desaparecer engullida por el campo del trabajo social, del cual es complicada su separación como ámbito profesional específico. El propio término *trabajo social* (*SozialeArbeit*) actúa como concepto paraguas, dado que al nombrarlo se alude a un constructo común que engloba tanto la pedagogía social como el trabajo social.

A pesar de lo señalado, se asume mayoritariamente una categorización del ámbito en términos de «pedagogía social = ciencia» y «trabajo social = práctica» que, en parte, está apoyada en el hecho de que la pedagogía social (*Sozialpädagogik*) tenga más presencia en el mundo académico universitario, mientras que las cualificaciones más asociadas con el trabajo social (*Sozialarbeit*) se desarrollan de forma mayoritaria en las denominadas universidades de ciencias aplicadas

(Bommes y Scherr, 2012; Hamburger, 2012; Pfaffenberger, 2009). Con todo, en el ámbito universitario, la unión bajo una misma disciplina de la pedagogía social y el trabajo social (*Sozialpädagogik/ Sozialarbeit*), implica que el plan de estudios de la profesión es común (Calderón y Gotor Latorre, 2013) y en la mayoría de las universidades conforman un único título conjunto (*Soziale Arbeit*).

Sin embargo y a pesar de esta confusión inicial, la pedagogía y el trabajo social se consideran de gran importancia, existiendo así, una extraña paradoja que contrasta con esta situación poco clara desde el punto de vista disciplinar (Schulze-Krüdener y Homfeldt, 2002). De acuerdo con su tarea de tratar los conflictos socio-estructurales e institucionales que surgen en los procesos de socialización, la pedagogía social tiene un impacto en casi todos los ámbitos de la sociedad (Hamburger, 2012; Merten, 2002). Sin embargo, una distinción clara e inequívoca de los/as profesionales de la pedagogía social y del trabajo social en el mercado laboral sigue siendo difícil, dado que ambos prestan servicios en el amplio campo de las denominadas «emergencias educativas» (Buchkremer, 2009), al margen de la educación escolar y mediante desarrollos multifacéticos, recibiendo estos profesionales una formación que abarca ambos campos de estudio. Existen, por lo tanto, 3 niveles de cualificación diferentes asociados al ámbito de la pedagogía social en función del plan de estudios y la escuela en la que se ha formado el alumnado, aunque la denominación común a todos ellos sea la de «pedagogos sociales» (*Sozialpädagoge*). Existen, por lo tanto, aquellos especialistas en pedagogía social que han estudiado en una academia profesional (*Berufsakademie*) y por lo tanto obtienen una titulación de FP; los que se han formado en una Escuela profesional superior (*Fachschule*) y los que han realizado estudios universitarios (Quintana Cabanas, 2003).

En consecuencia, es posible encontrar una gran diversidad de ocupaciones vinculadas con el ámbito social en el mercado de trabajo alemán, coexistiendo en este sector tanto trabajadores/as como voluntarios/as, que desarrollan funciones socioeducativas en agencias públicas y privadas independientes. Dentro de este sector, el grupo ocupacional más grande es el de los denominados *educadores/as*—cuyo objeto de acción es el bienestar infantil y juvenil—, que trabajan principalmente en instituciones de educación preescolar reguladas por el estado.

Existen sin embargo, diferencias significativas en la formación profesional de los pedagogos/as sociales de un estado a otro (Pfaffenberger, 2009), lo que hace inabarcable aludir a todas las realidades posibles en cuanto a este perfil profesional. Tomaremos por ello como ejemplo el estado de Baja Sajonia (*Niedersachsen*), donde la formación profesional de este perfil se subdivide, a su vez, en dos niveles y para acceder a ella es necesario contar con el certificado de escolaridad media (Bundesagentur für Arbeit, 2016), lo que equivaldría en España al Bachillerato. En el primero de ellos, el alumnado realiza un aprendizaje de dos años de

duración combinando formación en el puesto de trabajo —una escuela infantil, por ejemplo— y en la escuela profesional, actuando como ayudantes socioeducativos y terminando la formación con una prueba práctica común para todo el estado y aplicada por las cámaras de comercio. Posteriormente, en el siguiente nivel le correspondería cursar otros dos años de formación dual, pero siendo considerados educadores/as en formación. Entre las organizaciones en las que este perfil profesional desarrolla su labor, podemos encontrar escuelas de educación infantil (0-6 años), pero también, centros de protección a la infancia o centros de menores, centros de información y asesoramiento juvenil, centros de educación familiar y de promoción de la salud y prevención de drogodependencias, centros de día, centros orientados a personas con diversidad funcional o centros de ocio y tiempo libre.

En cualquier caso, las salidas profesionales de aquellas personas egresadas en pedagogía y trabajo social son muy heterogéneas, extendiendo sus posibles contextos de actuación por diversos sectores, donde cohabitan profesionalmente con otras cualificaciones. Esta amplia expansión de los campos de actividad, que excede el trabajo solo con grupos focales específicos y sus necesidades, ha llevado a que actualmente se discuta sobre la normalización de la propia existencia del trabajo/pedagogía social y de su responsabilidad como mediador entre el individuo y la sociedad (Bommes y Scherr, 2012).

Conclusiones

La Educación Social nace como ámbito de actuación intrínsecamente ligado a la extensión de derechos humanos, reconociéndose como proceso de transformación y cambio social en relación a las necesidades educativas de la población, desde el punto de vista de la ciudadanía global. Podemos afirmar, por lo tanto, tal como establecen Pereira Domínguez y Solé Blanch (2013: 243), que se ha abandonado la concepción de que «la Educación Social es una práctica educativa tan solo para intervenir en determinadas categorías poblacionales», sino que, en un contexto macroeconómico de incertidumbre generalizada que afecta a los procesos vitales de forma trascendental, la educación cívica y para la justicia social debe ser entendida como prioridad.

El papel del profesional de la Educación Social ante la promoción de los derechos humanos es diverso y puede materializarse en distintos nichos laborales, tanto en el contexto español como en el alemán. Desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional, la Educación Social se relaciona de forma inexorable con la formación para el trabajo, lo que circunscribe uno de sus campos de actuación a la promoción de los derechos laborales y a la comprensión de los procesos económicos y su influencia en el desarrollo individual y social.

Las elevadas tasas de desempleo del sur de Europa contrastan con la realidad laboral del norte, donde las estadísticas reflejan una situación mucho menos dramática, en parte asociada a un desarrollo más amplio de los servicios públicos. La Educación Social ante esta realidad también necesita reescribirse, especialmente porque la aspiración de encontrar un trabajo —o incluso una profesión— que ejercer a lo largo de toda la vida es una expectativa que parece difuminarse en el horizonte del medio plazo (Álvarez Rojo *et al.*, 2014). Esta y otras situaciones derivadas de la sucesiva precarización del mercado laboral (Standing, 2013), tienden a presentarse al gran público mediante fórmulas y eufemismos de distinto tipo que no son sino otro de los mecanismos del poder para mantener el *statu quo* y evitar el cuestionamiento del mismo.

Nuestra propuesta pasa por dotar a la FP de contenidos vinculados a la construcción del propio proyecto vital, recuperando la olvidada dimensión humanista de la formación que, sin eludir lo técnico o procedimental a través de la práctica profesional (Rego-Agraso, Rial Sánchez y Barreira Cerqueiras, 2015) ofrece al sujeto las herramientas para que se eduque desde la confianza en que la verdad nos/os/les hará más libres. En suma, el papel del especialista en pedagogía social y laboral conlleva el diseño, desarrollo y evaluación de procesos educativos con el objetivo de que las personas obtengan una cualificación profesional que les facilite oportunidades de inserción laboral satisfactorias desde el punto de vista de sus circunstancias vitales, y justas en base a la concepción del empleo decente (Somavía, 2014). De forma paralela, dicho objetivo no debe ser óbice para que se introduzcan en los procesos didácticos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje que cuestionen el *statu quo* actual con respecto al mundo del empleo, revelen y condenen la sucesiva precarización del mercado laboral o la existencia de desigualdades por razones de género, clase social, diversidad funcional o particularidades vitales de diversa orden, que siguen conllevando un acceso al empleo en peores condiciones y un desarrollo profesional inequívocamente desigual.

La Educación Social se revela pues, como aquella dinámica que responsabiliza a los sujetos con sus propios procesos de desarrollo, percibiendo a las distintas opciones profesionalizadoras existentes, como un posible y, celebradamente esperanzador, punto de partida para transitar caminos que nos orienten hacia una sociedad más equitativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M.S., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2014). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón*, 67, Vol. 3, 15-34.
- Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.

- Amador Muñoz, L.V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M.R. y Terrón Caro, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 1-15. DOI prefix: 10.5944/rdh.
- Banco de Madrid (2004). *Salario Emocional: cómo atraer y retener el talento*. Recuperado de: www.bancomadrid.com/bm/es/publico/AulaBM/default_pu.htm.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bommes, M. y Scherr, A. (2012). *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim: Juventa.
- Buchkremer, H. (2009). Definitorisches. En H. Buchkremer (Ed.). *Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der Sozialen Arbeit (24-29)*. Darmstadt: WBG.
- Bundesagentur für Arbeit (2016). *Erzieher/in. Ausbildung Berufsfachschule*. Recuperado de: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/suchergebnisse/kurzbeschreibung&dkz=9162&such=Erzieher>.
- Calderón, M.J. y Gotor Latorre, V. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
- Caride, J.A., Gradaílle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 148, vol. 37, 4-11.
- Comunidades Europeas (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fernández Buey, F. (2004). *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B.
- Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Barcelona: Ediciones B.
- Hamburger, F. (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huntington, S.P. (2004). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Husson, M. (2016). Reducción del tiempo de trabajo y desempleo: un escenario europeo. *LanHarremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 34, 293-301.
- Merten, R. (2002). Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Disziplin und Profession. En J. Schulze-Krüdener, H.G. Homfeldt y R. Merten (Hrsg.). *Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 29-87.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *Formación profesional de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Recuperado de: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familias/titulos-loe/servicios-socioculturales.html>.

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). *Certificados de profesionalidad de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/servicios_socioculturales.html.
- Pereira Domínguez, C. y Solé Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del Prácticum. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pfaffenberger, H. (2009). Gibt es eine Sozialarbeitswissenschaft? Welches ist ihr Stand? En B. Birgmeier y E. Mührel (eds.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-26.
- Quintana Cabanas, J.M. (2003). La Pedagogía Social en Alemania. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 171-180.
- Rodríguez Palop, M.E. (2002). *La nueva generación de derechos humanos: origen y justificación*. Madrid: Dykinson.
- Rego-Agraso, L., Rial Sánchez, A. y Barreira Cerqueiras, E.M. (2015). La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, 51.2, 349-371.
- Sampedro, J.L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). La educación social en tiempos de modernidad líquida. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 26, 1-13.
- Schulze-Krüdener, J. y Homfeldt, H.G. (2002). Mehr Wissen – mehr Können? Zur Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwischen Ausbildung, Wissenschaft und Praxis. En J. Schulze-Krüdener, H.G. Homfeldt y R. Merten (eds.), *Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeitsdisziplin und Profession*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 88-124.
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2012). *Formación para el Empleo. La Formación Profesional en Europa. Informe Nacional España 2012*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) - Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Standing, G. (2013). *The precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Staub-Bernasconi, S. (2009). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? En R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler y S. Müller (eds.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-45.
- Süncker, H. y Braches-Chyrek, R. (2009). Social Pedagogy in Germany. En J. Kornbeck y N. Rosendal Jensen (eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH y Co. KG, 12-34.

El modelo competencial del adulto en el siglo XXI y la formación inicial del Educador Social

Tamara de la TORRE CRUZ
M.º Isabel LUIS RICO
Carmen PALMERO CÁMARA
Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Teresa OROSA FRAÍZ

Datos de contacto:

Tamara de la Torre Cruz
Universidad de Burgos
C/ Villadiego, s/n
E-09001 Burgos
Correo electrónico:
tdtorre@ubu.es

María Isabel Luis Rico
Universidad de Burgos
Correo electrónico:
miluis@ubu.es

Carmen Palmero Cámara
Universidad de Burgos
Correo electrónico:
cpalmero@ubu.es

Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos
Correo electrónico
ajea@ubu.es

Teresa Orosa Fraíz
Universidad de La Habana
Correo electrónico:
torosa@infomed.sld.cu

Recibido: 30/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Nuestro trabajo expone los resultados de la investigación llevada a cabo para identificar los principales rasgos que definen en la actualidad el modelo competencial de persona adulta y conocer las inferencias y repercusiones que comporta en la formación inicial del Educador Social. Mediante la triangulación del análisis de la política educativa nacional y supranacional con los datos empíricos de entrevistas a 50 personas mayores, con edades entre 45 y 80 años, identificamos las nuevas expectativas y necesidades que el aprendizaje a lo largo de la vida induce en la formación de estos profesionales y en qué aspectos se materializa la necesidad de modificar su perfil y competencias.

PALABRAS CLAVE: Educación de adultos, Competencias, Aprendizaje a lo largo de la vida, Educador social.

Social Educators Facing the Challenge of the New Adult Competency Model of the 21st Century

ABSTRACT

Our work presents the results of the research project carried out to identify the main features that nowadays define the competency model of adults and to discover the implications and repercussions for the initial training of social educators. Through the triangulation of the analysis of the national and supranational educational policy with the empirical data of interviews

with 50 adults between 40 and 80 years old, we identify the new expectations and necessities that life-long learning entails for the training of these professionals, as well as the aspects that show a need to change their profile and competencies.

KEYWORDS: Adult education, Competencies, Lifelong learning, Social educator.

Introducción¹

La literatura científica ha prestado recientemente una atención especial al enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias –la capacidad de utilizar conocimiento, destrezas y actitudes para la obtención de un resultado adecuado y eficiente en contexto y situaciones personales, profesionales y sociales- para hacer frente con éxito a las exigencias de la vida (De la Orden, 2011; Sabán, 2009). La adopción de este enfoque innovador ha contribuido a reforzar la tesis central del aprendizaje permanente como la variable decisiva en la adquisición de las competencias necesarias para alcanzar el desempeño de la ciudadanía activa, participativa y satisfactoria (Comisión Europea, 2012; OCDE, 2016; Unesco, 2015; 2016).

En esta dimensión, cobra un relieve especial analizar qué competencias son las necesarias para lograr un desempeño satisfactorio y en qué momento y cómo se han de adquirir, en función de las características evolutivas y madurativas de los individuos con respecto a las demandas sociales. No sorprenderá, pues, que nuestra investigación, en el marco heterogéneo y relativamente disperso de la educación de adultos (Antunes, 2006; Ackermann, 2015; Comisión de las Comunidades Europeas, 2000; 2001; Dhemel, 2006; Guereña y Tiana, 2016; Martí Puig y Gil Gómez, 2006; MECD, 2015; OECD, 1996; Unesco, 2000; Vega, 2011), examine las características y peculiaridades del modelo competencial del adulto en la sociedad actual, mostrando que estas nuevas expectativas personales y sociales repercuten en el perfil y estructuras pedagógicas ordenadas a la formación de los educadores sociales, cuyo desempeño profesional debe responder adecuadamente a las exigencias de aprendizaje permanente.

La confluencia de factores de naturaleza económica, cultural, política y socio-pedagógica han inducido nuevas formas de entender y practicar la educación de

1 En cumplimiento con el discurso de la perspectiva de género, queremos hacer notar que en el presente trabajo de investigación la utilización del uso de sustantivos en género masculino alude al neutro de ambos géneros.

adultos que hoy exhibe un carácter global -personas, contenidos, métodos y actores-, continuo -desarrollo personal y profesional-, recurrente -rompiendo las barreras en los usos de los tiempos de formación, trabajo y ocio-, plural y abierta a todos los contextos educativos en los que se desenvuelve el aprendizaje -escuela, familia, trabajo, grupo social-, rompiendo definitivamente visiones dualistas entre sistemas formales y no formales en el objetivo de empoderar al adulto mayor que asume una mayor responsabilidad social (Consejo Escolar de Estado, 2015; San Saturnino y Goikoetxea Piérola, 2013; Regmi, 2015; Torres, 2009).

En este escenario, cobra un relieve sorprendente la formación inicial del Educador Social como agente educativo capaz, a través de su desempeño profesional, de poner en valor las competencias sociales necesarias para contribuir al empoderamiento individual y social de los ciudadanos. Objetivo sobre el que llaman la atención de forma unánime y enfática las políticas supranacionales (Akiba, LeTendre y Scribner, 2007; Cano, 2007; Esteve, 2004; Hernández, 2014; Martín del Pozo, 2013; Santelices, 2015; Valle, 2015). Consecuentemente, nuestra investigación trata de responder a dos interrogantes básicos: ¿Qué competencias debe tener un adulto mayor para desenvolverse de forma satisfactoria en la sociedad? ¿La formación inicial del Educador Social conduce a la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño profesional en el ámbito de la educación a lo largo de la vida y satisfacer la función de empoderamiento social de los adultos mayores?

Tomando en consideración las cuestiones expuestas, los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio son identificar el modelo competencial de las personas adultas en la actualidad, y analizar en qué medida repercute en la formación inicial de los educadores sociales, para que puedan afrontar con solvencia y éxito su desempeño profesional en el ámbito del aprendizaje permanente.

Método

Para alcanzar los objetivos señalados nos situamos dentro del paradigma cualitativo como una forma de comprender la experiencia humana y la acción (Chaves, Zapata y Arteaga, 2015; Guzmán, 2014; Pujals y Jiménez, 2012), aplicando la teoría fundamentada con el propósito de elaborar un marco de referencia a partir de los datos recopilados, analizados de forma sistemática y categorizados con el objeto de hallar las relaciones entre los diversos conceptos desprendidos de los documentos y entrevistas realizadas (Mella, 2003; Strauss y Corbin, 2002).

Se han realizado entrevistas en profundidad a cincuenta personas mayores, con edades comprendidas entre 45 y 80 años, que han sido seleccionadas a través de un muestreo aleatorio simple entre participantes en programas de aprendizaje permanente. Las preguntas de la entrevista fueron estructuradas para dar

satisfacción a los objetivos del estudio, para lo cual se incidió en los siguientes aspectos: la educación de adultos en la sociedad actual; objetivos de la educación de adultos; el aprendizaje permanente y las competencias del adulto mayor.

Asimismo, se han examinado documentos generados por organizaciones e instituciones internacionales -OCDE, UNESCO, Unión Europea- y de ámbito nacional vinculados a la educación. Los criterios de selección de los documentos son:

- ámbito de actuación: nivel internacional, europeo y nacional;
- temático: educación, competencias, aprendizaje a lo largo de la vida, Educador Social y Educador Social de adultos;
- vigencia: legislación vigente y/o consolidada.

En el escenario donde hemos intervenido a través de entrevistas, se ha adoptado una posición neutral con el fin de lograr una inmersión en el contexto, de manera que no se viera afectado por ideas u opiniones de los investigadores, pero sin que ello implique dejar de tener una participación activa en el proceso de investigación (Cordero y de Río, 2012).

Análisis y discusión de los resultados

Se han examinado 76 documentos primarios (DP) que se presentan en la Tabla 1. Dieciocho son del ámbito internacional, ocho del nacional y además se llevaron a cabo cincuenta entrevistas en profundidad. Para analizar la información extraída de los textos y la proporcionada por las entrevistas se ha utilizado el software Atlas ti. Versión 7.10.

A partir del contenido de los documentos seleccionados y en relación a los objetivos de la investigación, se han identificado diferentes categorías a través de la codificación abierta, realizada en base a un proceso iterativo entre la conceptualización de los datos y la elaboración de categorías con sus dimensiones, reconociendo las relaciones primarias entre dichos conceptos. Las principales categorías identificadas con sus dimensiones son las que se muestran en la Tabla 2.

Los resultados muestran con nitidez cómo la educación de adultos mayores en la sociedad actual, enmarcada en el paradigma de la educación a lo largo de la vida, se concibe como un derecho universal que se ejercita en contextos delimitados por los avances surgidos en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación, la innovación y el conocimiento, el aumento de la esperanza de vida y la globalización.

Ámbito	Doc.	Referencia
INTERNACIONAL	1	UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO. París .
	2	UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. París.
	3	UNESCO (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos. UNESCO. París.
	4	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien 1990).
	5	OCDE (2015): Skills Strategy Informe de Diagnóstico. OCDE.
	6	UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos; cumplir nuestros compromisos.
	7	Ponencia en la Primera Sesión Plenaria: M. ^a del Rosario Fernández Santamaría, Secretaria General Adjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Dakar, Senegal (2000).
	8	OCDE (2003). Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos.
	9	RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
	10	Comunidades Europeas 2007. COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE. Un Marco de Referencia Europeo, 2007.
	11	UNESCO. 2010. Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.
	12	UNESCO (2014). La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA.
	13	UNESCO (2016). III Informe mundial, el campo de la educación de adultos.
	14	Comisión Europea (2012). Comunicación de la comisión al parlamento europeo. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. SWD (2012) 371 final.
	15	The Survey of Adult Skills (PIAAC) and «Key Competencies» 2013.
	16	OCDE (2013). The Survey of Adult Skills Reader's Companion.
	17	Tuning (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final Proyecto América Latina 2004-2007.
	18	Consejo de la UE (2012). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2012, sobre la educación y la formación en Europa 2020. La contribución de la educación y la formación a la recuperación económica, al crecimiento y al empleo.
NACIONAL	19	Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades. Madrid: IMSERSO .
	20	Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013). PIAAC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. Informe español. Volumen I.
	21	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007). Barcelona: ASEDES.
	22	ANECA (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I.
	23	ANECA (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen II.
	24	Ministerios de Educación, Cultura y Deporte (2012). XXI Encuentro de consejos escolares autonómicos y del Estado. El profesorado del S. XXI. MEC. Madrid
	25	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
	26	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016: Informe Español. MEC. Madrid.
ENTREVISTA5	27	Sujetos 50; 30 mujeres y 20 hombres.

TABLA 1. Documentos seleccionados para el análisis y codificación. Elaboración propia

En el ámbito organizativo, la educación de adultos se implementa a través de un planteamiento holístico, mediante el que se pretende conseguir que las necesidades de aprendizaje de los mayores se satisfagan con un acceso equitativo que reduzca situaciones de vulnerabilidad desde aprendizajes flexibles, abiertos, móvi-

les y permanentes, y a través de programas de preparación para la vida activa que promuevan su emancipación. Se vislumbra un enfoque coordinado dentro del sistema de educación pública de adultos, en el que la cooperación entre las distintas instituciones sea una realidad que promueva las habilidades necesarias para la mejora social en aspectos como la alfabetización universal, realización personal o aprender valores, actitudes y conocimientos prácticos que deriven en sociedades democráticas, entre otros.

<i>Categorías</i>	<i>Categorías emergentes</i>	<i>Dimensiones</i>
Educación de adultos y sociedad actual	Aspectos característicos	Derecho universal
		Paradigma de educación a lo largo de la vida
		Desarrollo personal y profesional
		Esperanza de vida
		Globalización
		Desarrollo personal
		Cohesión social
		Empoderamiento
		Conocimiento
		Creatividad
		Tecnologías de la información y de la comunicación
Objetivos de la Educación de Adultos	Ámbito nacional e internacional	Innovación
		Mejorar la vida y la sociedad
		Programas de preparación para la vida activa
		Aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos
		Situaciones de vulnerabilidad
		Alfabetización universal
		Cooperación entre instituciones
		Enfoque coordinado
		Contenidos del aprendizaje
		Métodos de enseñanza
		Ciudadanía activa
		Autonomía
		Emancipación
Carácter intersectorial		
Planteamiento holístico		
Competencias clave		
Aprendizaje	Conceptos de aprendizaje	Aprendizaje abierto, flexible, móvil y permanente
Aprendizaje permanente	Competencias para el aprendizaje permanente	Comunicación lingüística
		Matemática y en ciencia y tecnología
		Aprender a aprender
		Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
		Conciencia y expresión culturales
		Digital
		Sociales y cívicas
		Coaching, aprendizaje formal e informal
		Profesionales
		Colaboración, planificación, comunicación, negociación y contacto con el cliente
Uso de las destrezas motoras		

Categorías	Categorías emergentes	Dimensiones
Competencias	Adquisición de competencias para egresados en Educación	Acciones educativas
		Comunicación
		Estrategias de enseñanza
		Crítico - reflexiva
		Estrategias de aprendizaje
		Programas educativos
		Proyectos educativos
		Carácter interdisciplinario
		Valores
		Teoría educativa
		Abstracción, análisis y síntesis
		Investigación
		Responsabilidad social
		Compromiso ciudadano
		Tecnologías de la información y de la comunicación
		Multiculturalidad
	Compromiso ético	
	Educador social	Metodologías educativas
		Acciones docentes
		Promoción social y cultural
		Marcos legislativos
		Redes entre individuos, colectivos e instituciones
		Relaciones interpersonales y de relaciones
		Dirección
		Planificación
		Gestión
		Relaciones grupos sociales
		Programación
		Instrumentos educativos
		Procesos prácticos
		Detectar necesidades
		Evaluación
		Formalización de documentos
	Educador social de adultos	Aprendizaje a lo largo de toda la vida
		Resolución de problemas
		Políticas de bienestar social
		Legislación
		Supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos
		Estadios evolutivos
		Técnicas socio-pedagógicas
		Factores biológicos
		Factores ecológicos
Factores ambientales		
Adulto mayor	Vivir en sociedad	
	Aprendizaje a lo largo de toda la vida	
	Digital	
	Ocio y Tiempo libre	
	Lingüística	
	Emocional	

TABLA 2. Categorías y dimensiones de análisis. Elaboración propia

En lo que afecta a la cuestión que aquí más nos interesa, el análisis de los documentos permite estipular con claridad las competencias para el aprendizaje permanente:

- Comunicación en la lengua materna y en una lengua extranjera, matemática, científica y tecnológica, siendo todas ellas consideradas como competencias cognitivas;
- Aprender a aprender; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales; digital; sociales y cívicas; actualización de competencias profesionales, coaching, aprendizaje formal e informal también denominadas competencias de aprendizaje;
- Colaboración, planificación, comunicación, negociación, y el contacto con el cliente o competencias sociales
- Uso de las destrezas motoras o competencias físicas.

Consecuentemente, resultan ineludibles para cualquier egresado en el campo de conocimiento de la educación las competencias específicas de capacidad de abstracción, análisis y síntesis, crítica y reflexiva, responsabilidad social y compromiso ciudadano y ético. Adicionalmente, el Educador Social debe prepararse para el desarrollo de las siguientes funciones: la primera vinculada a la cultura, la segunda a las redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales, la tercera asociada a la mediación social, cultural y educativa, la cuarta al conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos, la quinta relacionada con el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos, y la sexta destinada a la gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos. De cada función se derivan competencias que pueden observarse en el mismo orden secuencial en la Tabla 3, y también las propias del Educador Social de adultos divididas en competencias transversales y específicas.

Por su parte, los adultos mayores han señalado a través de las entrevistas en profundidad varias competencias que el adulto mayor ha de adquirir para la obtención de un desarrollo integral: Vivir en sociedad, Ocio y tiempo libre, Aprendizaje a lo largo de toda la vida, Digital, Lingüística, Emocional.

Vivir en sociedad: entienden que se precisa de un aprendizaje individual, en el que se estimule la empatía y la asertividad como forma de lograr una sociedad donde residan la paz, la justicia y la libertad, lo cual redunde en la reducción de los niveles de discriminación. Por otro lado, conciben que esta competencia ha de ser trabajada en grupo en pro de una ciudadanía activa que favorezca las sociedades democráticas.

<p>EDUCADOR SOCIAL (CGCEES 2007)</p>	<p>EDUCADOR SOCIAL DE ADULTOS (ANECA 2004)</p>
<p style="text-align: center;"><i>1. Función cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los bienes culturales de valor social • Metodologías educativas, formación de asesoramiento, orientación y de dinamización socio-cultural. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación y para la difusión y la gestión participativa de la cultura. <p style="text-align: center;"><i>2. Función redes y contextos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de contextos para el desarrollo de la sociabilidad, circulación social, promoción social y cultural, además de su dinamización. • Redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Relaciones interpersonales y de grupos sociales. • Marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. • Elaboración de instrumentos en pro de la mejora educativa. <p style="text-align: center;"><i>3. Función mediación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos. • Relación entre contenidos, individuos, colectivos e instituciones. • Herramientas para procesos prácticos. <p style="text-align: center;"><i>4. Función contextos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Detección de necesidades. • Planes de desarrollo comunitarios y de desarrollo local. • Métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socio-educativos. • Ofrecer respuestas educativas. • Marcos legislativos que versan sobre acciones del Educador Social y de las políticas socio-educativas y culturales. • Análisis y evaluación del contexto socio-educativo. <p style="text-align: center;"><i>5. Función programas y proyectos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formalización de documentos básicos. • Técnicas de planificación, programación, diseño y puesta en marcha de programas y/o acciones docentes, además de métodos de evaluación. <p style="text-align: center;"><i>6. Función instituciones y recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominar modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Formación de documentos que regulan la acción socio-educativa. • Puesta en marcha planes, programa y/o proyectos educativos y acciones docentes y gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. • Organización, gestión y supervisión de entidades e instituciones. • Técnicas y estrategias de difusión de los proyectos y técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. 	<p style="text-align: center;"><i>1. Transversales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético. • Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. • Organización y planificación. • Capacidad crítica y autocrítica. • Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. • Comunicación oral y escrita en la lengua materna. • Resolución de problemas y toma de decisiones. • Compromiso de la identidad, desarrollo y ética profesional. • Análisis y síntesis. • Habilidades interpersonales. <p style="text-align: center;"><i>2. Específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de bienestar social y la legislación. • Supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la intervención socio-educativa. • Teoría y metodología para la evaluación. • Estadios evolutivos. • Diseño y uso de medios didácticos. • Características de los entornos sociales y laborales. • Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socio-educativos. • Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles. • Diseñar, aplicar programas y estrategias. • Técnicas de intervención socio-educativa y comunitaria. • Procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social. • Organizar y gestionar proyectos y servicios socio-educativos. • Evaluar programas e intervenciones socio-educativas. • Gestionar medios y recursos. • Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza. • Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria. • Producir medios y recursos. • Técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación social y laboral.

TABLA 3. *Competencias del Educador Social y del Educador Social de adultos. Elaboración propia a partir del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007) y de ANECA (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1*

Ocio y tiempo libre: los adultos mayores, a nivel individual, entienden que se ha de potenciar la autonomía, en especial en las mujeres, de manera que puedan realizar actividades en solitario que no han realizado hasta el momento. También siguen insistiendo en nuevas herramientas, tanto para afrontar la jubilación que resuelvan situaciones de frustración y de incertidumbre, como para aprender a relacionarse con su pareja tras disponer de más tiempo libre.

A nivel grupal apuestan por programas de carácter universitario y no universitario, en los que la herencia cultural se encuentre presente, específicamente vinculada al arte, la literatura, la música y la gastronomía.

Aprendizaje a lo largo de la vida: esta competencia está asociada a aprender a aprender. Necesitan ganar confianza para poder tomar decisiones, ya que en ocasiones no encuentran la forma de desprenderse de obligaciones, por lo que se han de poner en valor las responsabilidades que han adquirido de forma sobrevenida, tales como cuidado de nietos o cuidado de familiares, entre otras.

Digital: se precisa saber cómo manejar toda la información disponible. En el uso de las nuevas tecnologías ha de prevalecer el sentido ético; además, requieren que se les forme, porque es la única forma de sentir seguridad. La era digital trae consigo nuevas formas de relación entre jóvenes-mayores, mayores-mayores y nietos-mayores.

Lingüística: señalan dos nodos; por un lado, ampliar el vocabulario utilizando vocablos de diferentes disciplinas y, por otro, valorar la diversidad lingüística independientemente del origen social y cultural al que pertenezca.

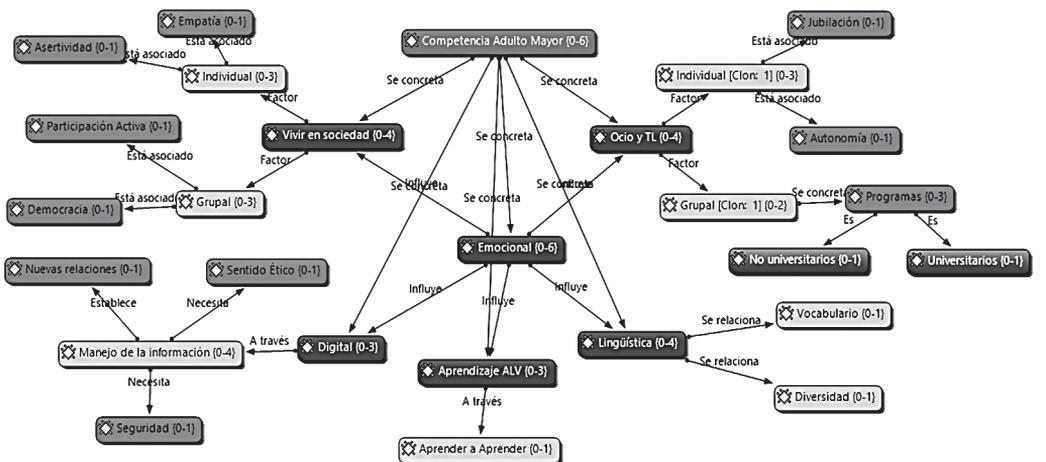


FIGURA 1. Configuración del modelo competencial del adulto mayor

Emocional: aúna todas las anteriores, y de ella se desprende la forma en el que el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida ha de partir. Los mayores resaltan la importancia de trabajar temas asociados a la sexualidad, la muerte y la pérdida a nivel biopsicosocial.

Conclusiones

A través de los distintos argumentos que constituyen el cuerpo de este trabajo hemos ido verificando, con los análisis empíricos pertinentes, los supuestos planteados en las consideraciones iniciales, esto es, la existencia de importantes transformaciones operadas durante estos últimos años en las competencias de las personas adultas, con repercusiones e inferencias institucionales y curriculares en la formación inicial del Educador Social.

El cotejo de las tendencias de las políticas supranacionales con el análisis de los datos empíricos, obtenidos a través de entrevistas a los adultos mayores participantes en programas de aprendizaje permanente, evidencia la irrupción de un nuevo modelo competencial del adulto mayor; las categorías, tal y como se desprende del análisis de contenido practicado, aparecen ligadas por una parte a la empleabilidad y la movilidad en el mercado laboral conforme al Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la vida (EQF) y, por otra, a la cohesión y participación social.

El nuevo modelo competencial del adulto mayor, refrendado por los resultados de los análisis de las expectativas y demandas expresadas por las personas mayores, evidencia la necesidad de nuevos aprendizajes y comportamientos, además de implicar una revisión de las valoraciones sociales de la adultez. Esto desencadena la introducción de cambios curriculares, de forma muy acusada en las competencias transversales y específicas, en la formación inicial y permanente de los educadores sociales, para su desempeño profesional eficiente en el ámbito del aprendizaje permanente, por lo que ha de tener una formación inicial adecuada a estas necesidades en aspectos tales como: emocionales, sexuales, pérdida biopsicosocial, ocio humanístico y nuevos usos lingüísticos para promover nuevas relaciones en la era digital (Akiba, LeTendre y Scribner, 2007; Cano, 2007; Comisión Europea, 2012; Esteve, 2004; Hernández, 2014; Martín del Pozo, 2013; OCDE, 2016; Santelices, 2015; San Saturnino y Goikoetxea, 2013; Torres, 2009; Unesco, 2015; 2016).

Además, resulta relevante advertir que en el cambio en la formación del Educador Social orientado al desempeño en la educación de adultos, hay que ponderar, junto a la decisiva influencia del nuevo modelo competencial, el calado social que durante estos últimos años han alcanzado las tendencias de la política educativa supranacional en relación a que *Nunca es demasiado tarde para aprender*

(Comunicación de la Comisión Europea de 2006 sobre el aprendizaje permanente) y que resulta imprescindible motivar la participación de las personas adultas en la educación permanente -*Siempre es buen momento para aprender*- (Plan de Acción 2007 sobre el Aprendizaje de Adultos ([http:// http://eur-lex.europa.eu/homepage.html](http://eur-lex.europa.eu/homepage.html))).

Por último, hay que destacar la relación establecida entre las nuevas demandas formativas del adulto y la formación de los educadores sociales, lo que nos conduce de forma inmediata a poner de manifiesto la responsabilidad social de las universidades en el liderazgo de la implementación del aprendizaje permanente de los adultos, y de la formación de los educadores sociales con oficio en este desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Ackermann, E.K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 689-717.
- Antunes, F. (2006). Globalization and Europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses, *European Educational Research Journal*, 5, 38-55.
- Akiba, M., LeTendre, G.K. y Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: MEC, 33-60.
- Chaves, M.P., Zapata, A.F.R. y Arteaga, I.H. (2015). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 2014-15. Madrid: MEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (Bruselas SEC). Consultado el día 2 de enero de 2017 en: <<http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Comunicación de la Comisión - Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente - «Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente.» (Proverbio chino): Guanzi (c. 645 a.C.) /* COM/2001/0678 final.
- Comisión Europea (2012). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. SWD (2012) 371 final.
- Cordero, M.C. y De Río Piedras, R. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa, *Revista Griot*. 5(1), 50.

- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- De la Orden, A. (2011). Educación y Competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1) 9-12.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Esteve, J.M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Guereña, J.L. y Tiana, A. (2016). *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea. Siglos XIX y XX*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: Uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis*, 7(14), 15-28.
- Hernández, Z.E. (2014). Estudio exploratorio sobre el proyecto de vida en el adulto mayor. *Psicología y salud*, 16(1), 103-110.
- Martí Puig, M. y Gil Gómez, J. (2012). *Aprendizaje permanente: competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Valencia: Crec.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- MECD (2015). Plan Estratégico de Aprendizaje a lo largo de la Vida. Madrid: MECD. Consultado el 5 de marzo de 2017 en: <<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudiossistemaseducativos/espanol/especificos/estrategia-competenciasocde/documentacion/Plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>>.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- OCDE (1996). Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level. París: OCDE. Consultado el 8 de marzo de 2017 en: <<http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=UNEVOC+Publications&lang=en&akt=id&st=&q=1618&unevoc=0>>.
- OCDE (2016). Education at a Glance 2016 OECD Indicators. París: OECD. Consultado el 1-3-2017 en: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>>.
- Peña Acuña, B., Parra-Meroño, M.C. y Beltrán Bueno, M.A. (2014). Resonant leadership. An analysis through discussion groups. Source of the Document. *Historia y Comunicación Social*, 19, 143-151.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J. et al. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Pujals, P.S. y Jiménez, A.M.E. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico* 18, 879-888.

- Regmi, K.D. (2015). Lifelong learning: foundational models underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133-151.
- Sabán Vera, C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230.
- San Saturnino Murua, N. y Goikoetxea Piérola, J.J. (2013). Transformational leadership, empowerment and learning: a study in advanced vocational qualification courses. *Revista de Educación*, 362, 594-622.
- Santelices Etchegaray, M.V. y Valenzuela Rojas, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudio pedagógico*, 41(2), 233-254.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Tarrés, M.L., Peón, F.V., Serrano, R.S., García, R.R.R., Wiesner, M.L.R., Margel, G. y Plascencia, J.R. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO.
- Torres de Márquez, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 1, 89-108.
- Trilla, J. (1997). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (2000). Rapport mondial sur l'éducation. Vers l'éducation pur tous, tout au long de la vie. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). La educación de personas adultas en retrospectiva. Brasil. Consultado el 14 de febrero de 2017 en: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227636S.pdf>>.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- Valle, J.M. (2015) Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21.
- Vega Gil, L. (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior

José Antonio CARIDE
Liliana SANJURJO
Felipe TRILLO

Datos de contacto:

José Antonio Caride
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus Vida
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
Universidad de Santiago de
Compostela
15782 Santiago de Compostela
(España)
Teléfono: (+34) 881 813 754
Correo electrónico:
joseantonio.caride@usc.es

Liliana Sanjurjo
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758 – Rosario (Argentina)
Teléfono: (+54) 341 480 2675
Correo electrónico:
lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Felipe Trillo
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus Vida
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
Universidad de Santiago de
Compostela
15782 Santiago de Compostela
(España)
Teléfono: (+34) 881 813 826
Correo electrónico:
felipe.trillo@usc.es

Recibido: 07/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Poniendo énfasis en la convergencia de los procesos formativos y en el desempeño profesional de los maestros y educadores, se analizan las circunstancias que concurren en las enseñanzas universitarias de los Grados de *Maestro y Educación Social*. Títulos académicos que desde hace décadas comparten el espacio común de las Facultades de Educación, o similares, con una doble perspectiva: de un lado, acomodar sus diseños curriculares a las directrices de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); de otro, proyectar sus iniciativas en realidades que abran la mirada a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. Con este afán, se reivindica un quehacer formativo y profesional que sea congruente con la adquisición y el desarrollo de *competencias* sustentadas en una visión integral e integradora de la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

PALABRAS CLAVE: Maestros, Educadores Sociales, Enseñanzas universitarias, Profesiones educativas.

Teachers and Educators in the Common Space of Professions and Higher Education

ABSTRACT

Emphasizing the convergence of the training processes and the professional performance of teachers and educators, we analyze the circumstances involved in the university teaching of undergraduate degrees in primary education and social education. These are qualifications that, for decades, have shared the common space of the faculties of education, or similar, with a dual perspective: on the one hand, to adjust their curricular designs to meet the European Higher Education Area (EHEA) construction guidelines; on the other hand, to turn their initiatives into realities that open eyes to new ways of educating and being educated in society. With this objective, we claim a training and professional practice that is consistent with the acquisition and development of *competences* based on a comprehensive and inclusive vision of education and lifelong learning.

KEYWORDS: Teachers, Social education, Higher education, Education professions.

Introducción

Todas las profesiones son sociales, sean cuales sean las circunstancias en las que inscriben sus prácticas cotidianas; todas, de un modo u otro, se construyen *desde, en, con, por y para* la sociedad, partiendo de las singularidades que les confieren los saberes a los que se remiten, o de las atribuciones que emergen y se consolidan con la división del trabajo, sin obviar las importantes repercusiones que susci-tan en la formación teórico-práctica y en la inserción y promoción laboral.

El concepto mismo de profesión es una construcción social y cultural, que va más allá de sus connotaciones económicas o funcionales, para apelar directamente a los roles y responsabilidades que se asocian a la posesión de una determinada competencia, o a la legitimidad que le confiere el hecho de ejercerla avalada por una titulación o formación previa.

Sin duda, también son *sociales* los procesos de enseñanza-aprendizaje que orientan su desarrollo académico, dentro o fuera de las Universidades. Una misión que las instituciones educativas asumen, desde hace siglos, contando con la participación de diferentes saberes y disciplinas, a los que se considera acreditados para articular curricularmente sus planes de estudio y, en relación a ellos, las opciones para transitar desde la formación a la profesión o al mundo laboral.

De ahí que, con frecuencia, en esta lectura social se incluya también la dimensión ética o deontológica que se supone inherente a cualquier desempeño profesional (Fernández y Hortal, 1994). Una ética que es indisociable de los avatares políticos, cívicos e institucionales, que afectan al desarrollo profesional de los docentes (Carr, 2000; Marcelo y Vaillant, 2009; García, Jover y Escámez, 2010; Escudero, 2011) y de los educadores sociales (Baptista, 2005; Vilar, 2013), de los que nos ocuparemos.

La creciente complejidad de las prácticas educativas en la sociedad de la información y del conocimiento obliga a repensar el sentido que tiene la formación de quienes asumen profesionalmente responsabilidades y funciones pedagógicas, vinculando su trabajo a instituciones, equipamientos, servicios, programas, colectivos, etc. que no solo nos sitúan ante la necesidad de revisar el papel que históricamente se les ha atribuido a las escuelas y a los profesores, sino también a las múltiples formas de educar y educarse en una sociedad *sin fronteras*.

La cuestión de las *competencias* –un concepto controvertido (Attewell, 2009)– pasará a un primer plano, cuando aún están por demostrar las expectativas (Perrénoud, 2009) puestas en ellas.

Los caminos de la convergencia, desde la formación académica al desempeño profesional en la educación escolar y social

Es en este escenario en el que situamos las realidades y los deseos que trazan, desde hace poco más dos décadas, las trayectorias comunes o diferenciadas de la formación y profesionalización de los maestros y de los educadores sociales, al menos en el caso español. Al respecto, sería oportuna una lectura retrospectiva desde los primeros años noventa del siglo pasado; sin opciones ahora para hacerlo, nos situaremos directamente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Con esta perspectiva, a pesar de que sus intenciones todavía están lejos de concretarse en hechos que estén a la altura de lo proclamado, merecen destacarse de un lado las aportaciones realizadas en el *Proyecto Tuning*; y, de otro, las contribuciones de las *Redes de Magisterio y Educación*, que fueron creadas y tuteladas por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA).

En los dos *Libros Blancos* que serían publicados por esta Agencia (ANECA, 2005a y 2005b), se expresaba la demanda de un mayor reconocimiento social del trabajo de los profesores y educadores sociales, ligado a la necesidad de mejorar sus respectivas formaciones iniciales. Con esta intención elevaron sus pro-

puestas al Consejo de Universidades, cuyas decisiones y las del Ministerio de Educación y Ciencia determinaron la creación de cuatro titulaciones de Grado: *Maestro en Educación Infantil*, *Maestro en Educación Primaria*, *Educación Social* y *Pedagogía*. Por supuesto, no sin debate (Ruíz Berrio, 2005; Caride, 2007; Trillo, 2005 y 2008; Viñao, 2009; Sanjurjo, 2009).

En el curso académico 2010-11 comenzaron a implementarse los nuevos planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, con resultados muy dispares... (Martínez Bonafé, 2010; Mateos y Manzanares, 2016).

En lo que nos ocupa –la formación en los *Grados de Maestro* y de *Educación Social*– obligaron, en los primeros, a identificar las competencias en las que se sustenta la función docente y su caracterización como una profesión regulada. En el segundo, el *Grado en Educación Social*, las Universidades aceptaron el reto de reconocer e integrar las trayectorias de un amplio elenco de profesionales o voluntarios en ámbitos históricamente poco dados a confluir, como son la Educación de Adultos, la Educación Especializada en inadaptación y marginación social, la Animación Sociocultural, la Pedagogía del Ocio y la Educación en el Tiempo Libre o el desarrollo comunitario (Románs, Petrus y Trilla, 2000), repensando sus conceptos, lenguajes y prácticas como profesión (Petrus, 1997; Ortega, 1999; Pérez Serrano, 2005; Sáez y García, 2006; Forés y Novella, 2013; March y Orte, 2016).

De la formación a la profesionalización de maestros y educadores: un campo relacional para dar respuesta a necesidades educativas y sociales

El reto que implica sumar e integrar conocimientos con propósitos formativos orientados a enriquecer las prácticas educativas y sociales, dotándolos de un enfoque interdisciplinar que nutra el trabajo colaborativo, necesita esfuerzos compartidos que se proyecten en los procesos que sustentan, académicamente, los desempeños profesionales. Una tarea a la que puede contribuir el concepto de *campo*, tomado de Bourdieu (1991; 1999), al dar cuenta de la importancia que tienen determinadas prácticas en su caracterización como algo dinámico y en constante evolución.

Pensar en términos de *campo* es pensar relacionamente, pues lo que existe en el mundo social son relaciones de poder que van definiendo no solo cómo se ven afectados por él los actores implicados, sino incluso los límites del *campo* mismo. El poder dentro del *campo* está delimitado por el capital (económico, cultural, social, educativo... según sean sus características). Ese capital es siempre relativo, pues no solo depende de las características de cada *campo* sino que varía según su desarrollo. Será el trabajo empírico el que permita determinar

qué es el *campo*, cuáles son sus límites y qué especies de capital actúan en su interior (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Dicho esto, cabe preguntarse por los límites del *campo de las prácticas educativas* en los múltiples espacios socio-culturales en los que se desarrolla. Una pregunta que no admite respuestas simples, ni tampoco apriorísticas. Los participantes de un *campo*, las relaciones que establecen y las luchas por conservar las prácticas o por modificarlas son los que definirán sus fronteras: no pueden determinarse sino a partir de la experiencia y del desvelamiento de lo que se está haciendo. Son sus realidades lo que permitirá establecer el capital específico requerido para un desempeño puesto a favor de producir o reproducir, de ajustar o modificar las prácticas que en ellas concurren como definitivas de cada campo.

La amplitud y diversidad de las prácticas educativas y socio-culturales, fuera y dentro de la escuela, desafía no solo a quienes las llevan a cabo sino también a sus formadores y a las instituciones –sean o no universitarias– a las que se atribuya la responsabilidad de formarlos; y, consecuentemente, de establecer las vías de tránsito o acceso desde la formación a la profesión.

En esa dirección, ante el reto que representa una praxis profesional que se desarrolla en contextos cada vez más inciertos y complejos, se impone una formación que contribuya a su desempeño como profesionales críticos y reflexivos, capaces de revisar sus propias concepciones naturalizadas acerca de lo educativo, lo social y lo cultural, capacitados para evaluar contextos, detectar necesidades y proyectar acciones-intervenciones comprometidas con los procesos de transformación social (Giroux, 1990; Caride, 2009).

Entre la escuela y la calle, o cuando la formación se compromete con la innovación educativa y la transformación social

El origen de los sistemas educativos *formales*, a los que dieron continuidad los procesos de universalización de la escuela común en el mundo, tuvo un rápido refrendo en la preocupación política por formar a quienes se ocuparían de tal tarea: los maestros. Las Escuelas Normales se crearon simultáneamente con la escolaridad obligatoria y la inquietud por la formación de los docentes se amplió, con el tiempo, a todos los niveles educativos. No sucedió lo mismo con la formación de quienes –dando respuesta a otras necesidades sociales, educativas y culturales– se ocupan profesionalmente de educar *fuera de la escuela* (Trilla, Gros, López y Martín, 2003), cuyo supuesto alineamiento con lo *no formal e informal* de la educación los mantuvo al margen de las enseñanzas superiores, universitarias o de otra naturaleza, como si fuese algo consustancial a su propia esencia.

En las últimas décadas, aludir al contexto académico en el que se construye la formación inicial de los maestros y de los educadores sociales requiere situar sus propuestas y prácticas en el EEES, vinculando sus circunstancias a un proceso inacabado de cambios significativos en la articulación de sus planes de estudio, las relaciones teoría-práctica-prácticum, las metodologías docentes y actividades formativas, los sistemas de evaluación, etc. Un proceso que Gimeno Sacristán (2010) y Martínez Bonafé (2010) resumen en un antes-después de Bolonia.

Siendo muchos los aspectos que los configuran, en los documentos y en las realidades cotidianas, nos centraremos –fundamentalmente– en uno de ellos: la adopción del modelo de enseñanza basado en competencias; un planteamiento que, unido al del aprendizaje autónomo, orienta –al menos en teoría– la renovación del currículo y de las metodologías didácticas en las Universidades que comparten su vinculación con el EEES (Monereo y Pozo, 2003; Caride, 2007 y 2008; Zabalza, 2008).

El principio básico de este modelo, en sus propuestas para la acción, consiste en que las enseñanzas han de orientarse al desarrollo de las competencias; entendiendo por tales el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión (Perrenoud, 2004a; Bolívar y Pereyra, 2006; Escudero, 2009). Sin duda, se trata de una de sus acepciones más sencillas, que aun así reúne las tres dimensiones clave que han marcado el camino: desde una formación academicista, exclusivamente centrada en los contenidos, hasta la esperanza de una formación integral que, en términos ya clásicos, aúne al *saber de* el *saber hacer*, el *saber ser* y el *estar*.

La cuestión, al margen de otras consideraciones, reside en el enfoque que se adopta, ya que podrá dar lugar no solo a diversos listados de competencias sino también a diferentes concepciones de la formación y profesionalización de quienes se desempeñen como maestros o educadores; sin duda, no es lo mismo concebir las competencias desde una perspectiva orientada a la empleabilidad del estudiante y a la productividad del sistema, que hacerlo desde una perspectiva que contribuya a la formación integral del estudiante, de un profesional autónomo en el ejercicio de sus cometidos, etc. (Zeichner, 2006; Anderson y Cohen, 2015).

En teoría, son perspectivas que se pueden complementar, pero no lo es menos que, en la práctica, no lo hacen, y que la primera se ha ido imponiendo. Sin duda, abundan las perspectivas que entienden la adaptación de la Universidad a la sociedad como una necesaria *coordinación*, cuando no *supeditación*, de las salidas de sus titulados con entradas en ocupaciones bien definidas en el mercado laboral.

Pero nuestra posición es otra, en tanto que asociamos las competencias a la capacidad de afrontar demandas complejas en situaciones particulares (no estándar): un saber hacer complejo, de naturaleza multidisciplinar, que no se reduce a

una formación meramente instrumental. Para Pérez Gómez (2007) se relaciona claramente con el conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, críticos y transformativos (Schön, 1998).

No se trata, pues, de la suma mecánica de habilidades específicas y simples, sino de la adquisición y aplicación de un conocimiento en el que la reflexividad no se limite al quehacer de cada individuo, al incorporar la riqueza cultural de los contextos de aprendizaje, su potencial, para participar en la vida social de la comunidad, además de dotar a la formación y profesionalización docente de un componente ético, axiológico y emocional que nunca podrá situarse al margen de las teorías que se construyen acerca de los sujetos, del conocimiento y de las relaciones entre ambos (Bisquerra, 2005; Bisquerra, Alegre, Pérez-Escoda y Filella, 2012; Pérez Gómez, 2008; Molero, Pantoja y Galiano, 2017).

¿Ser competentes para los mercados o para las personas?

En todo caso, lo cierto es que la primera perspectiva es la que prevalece; no por azar. Las coordenadas sociopolíticas a las que nos referíamos se concretan aquí en la necesidad de distinguir en el seno de la Universidad los efectos bien diferentes de optar por la Sociedad o por la Economía del Conocimiento. La primera, altruista por naturaleza, es abierta, democrática, plural e inclusiva. La segunda lo subordina todo a los intereses economicistas de los patrocinadores que, en el caso de la educación, suelen coincidir mayoritariamente con las Administraciones Públicas; con frecuencia, avaladas por las agencias y organismos internacionales de acreditación que no solo informan la política, sino que la imponen (Escudero y Trillo, 2015a).

Estos patrocinadores, con las excusas de que los países se enfrentan competitivamente en el contexto de una economía global (eso son *los mercados*) y de que el progreso y los empleos dependen de las competencias de las que dispongan las personas, sostienen que la instrucción escolar ha de supeditarse a las necesidades empresariales, o a las dinámicas de los mercados. Para estos, la base de todo el edificio económico, la riqueza y el bienestar del país dependen de las competencias de las personas, que son las que hacen competitivas a las empresas, por lo que son las escuelas o, con una visión más amplia, los sistemas educativos los que deben satisfacer de un modo efectivo la necesidad de proveer al mundo laboral de sujetos competentes. Por consiguiente, el *valor capital* de las instituciones educativas –entre ellas, las Universidades– deriva de su capacidad para colocar en el mercado competencias generadoras de competitividad empresarial (Torres, 2007; Ball, 2010).

Evidentemente, una perspectiva como ésta tiene consecuencias en la formación del profesorado y de los educadores sociales. A todas luces, no puede ser

igual la que se concibe desde una perspectiva de las competencias orientada a la empleabilidad que la orientada al desarrollo integral del estudiante, futuro profesor o educador. En el mejor de los casos, aunque improbable, ambas podrían complementarse, pero es más fácil que resulten ser modelos de formación antagónicos.

Entiéndase que el primero de estos modelos aboga por un desempeño instrumental de un puesto de trabajo al servicio de un *sistema* (educativo, de servicios sociales, cultural, económico, etc.) netamente mercantilizado; y que, en su versión más extrema, no desdeña un ejercicio docente o una acción-intervención socio-educativa que se resuelve mediante una fórmula o un algoritmo para asegurar el resultado buscado. Mientras, el segundo, por su parte, está transido de dilemas éticos, impregnado de relaciones interpersonales, orientado por objetivos personales y colectivos, que se enraízan en la biografía singular de cada estudiante, futuro educador o maestro, por lo que, de entrada, no cabe esperar la subordinación sino algún tipo de conflicto en las relaciones que establece con el mercado y las políticas que se acomodan a sus intereses (Contreras, 1997; Zeichner, 2010; Day y Gu, 2015); este modelo, además, es decididamente heurístico en su manera de proceder: describe la actuación de los profesionales de la educación como sujetos reflexivos que interpelan el conocimiento y lo contextualizan, formulan hipótesis, hacen inferencias y las contrastan mediante el análisis de las evidencias, toman decisiones argumentadas y ensayan alternativas para resolver problemas en contextos de incertidumbre, además de evaluar y autoevaluar los resultados.

En todo caso, lo cierto es que hay dos modelos, cuya confrontación genera tensiones de alcance sociopolítico y curricular, que problematizan la formación y la profesionalización de los docentes y de los educadores sociales. Solo ingenuamente cabe esperar que nadie apueste por el primer modelo; lejos de ello, son muchos los adoradores de un sistema que acepta o trabaja a favor de la jerarquización y del control. Por supuesto no le llaman así: la jerarquización se viste de liderazgo fuerte y competitivo, y el control, de trabajo orientado al rendimiento eficaz y eficiente, además de rentable. Hacerlo suele gozar de buena prensa.

Ir más allá del currículum oficial, pedagógica y socialmente

En el currículum que soporta la formación de los maestros y de los educadores, la tensión es evidente, aunque muchas veces más latente que explícita; especialmente cuando se confronta una perspectiva que presenta una determinada versión del currículum *oficial* –como si fuese la única posible, sosteniendo que un desarrollo profesional de calidad implica alinearse con sus postulados– con los enfoques que cuestionan plegarse acríticamente a ellos. Para esta segunda visión –que compartimos con Escudero y Trillo (2015b)– el proceso de acomodación al orden impuesto por los estándares internacionales o nacionales provoca que: en

primer lugar, se vacíe a la educación de contenidos rigurosos, de pedagogías idóneas para el desarrollo de experiencias y aprendizajes múltiples, de finalidades morales, humanas y socialmente relevantes, minimizadas todas por criterios que responden a lo valorado y establecido como lo más útil y funcional para el desarrollo de habilidades y actitudes productivas, acomodadas y acríicas con el orden social y económico dominante; en segundo lugar, se le otorgue plena carta de naturaleza a la pretensión de organismos y expertos internacionales (OCDE, Banco Mundial y otros) de regir la educación global –con la exigencia de que se concreten en las políticas nacionales– apelando a supuestas evidencias y buenas prácticas de los más exitosos sistemas educativos para marcar la agenda de los demás, ignorando que el conocimiento y las decisiones no se pueden transferir de unos contextos a otros dejando de lado las singularidades de cada uno; y, en tercer lugar, se refuerce una profunda devaluación de los docentes y educadores ya que, en vez de contribuir a la formación de profesionales interpretativos, críticos y sensibles a cada contexto, se alienta a quienes se acomodan al trabajo técnico, pautado, dirigido y controlado por los poderes públicos.

Por si fuera poco, se anticipa otra pésima consecuencia, que tiene que ver con el modo cómo se afrontan las desigualdades sociales en la formación de los maestros y de los educadores sociales. En este marco, la cuestión clave nos aboca a formular una pregunta de amplio recorrido pedagógico y político: ¿qué importa más, cumplir con el currículo oficial o evitar la redistribución injusta de su desarrollo y resultados en determinados contextos sociales y escolares? (Escudero, González y Rodríguez, 2013). Coincidiendo con sus planteamientos, suscribimos la necesidad de analizar y valorar en qué medida los programas formativos, en clave de equidad y justicia, se orientan al servicio de una lucha efectiva contra la discriminación y la exclusión de los sujetos y colectivos más vulnerables o desprotegidos económica, social y culturalmente.

Sin obviar estas circunstancias, hemos procurado indagar acerca de las competencias que vinculan, en su formación, a los maestros y a los educadores sociales en nuestras Universidades. Destacamos cómo en ellas se comparte los deseos asociados a: la lectura y el comentario crítico de contenidos científicos y culturales diversos; la atención a la igualdad de género, a la equidad y el respeto a los derechos humanos; el énfasis en los derechos humanos y la formación ciudadana; la convivencia pacífica y la resolución de conflictos; la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación a la construcción de una sociedad que aprecie la riqueza cultural; etc.

En las Memorias de Verificación de la mayoría de las Facultades o Centros de formación de maestros y educadores que imparten estos títulos, se incluyen competencias generales, transversales o específicas que coinciden con las anterior-

mente mencionadas. Entre otras, las que aluden a: relacionar la educación con el medio, cooperar con las familias y las comunidades; analizar e incorporar de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual, que incidan en las prácticas educativas; fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social... Cabe observar que el conjunto de estas competencias suele asociarse a enunciados que se corresponden con los aprendizajes que los docentes y, en general, los profesionales de la educación social tienen reconocidos internacionalmente (Talis, 2014) y de los que son una muestra los adoptados en el contexto de la Unión Europea (2013).

Valoramos positivamente que se planteen como finalidades formativas en ambos títulos. Pero no es suficiente incluirlas a ese nivel. Tampoco basta con rastrearlas y comprobar si se concretan en contenidos. Por encima de todo, importa constatar si se aplican a la reflexión sobre la realidad, activando su transformación hacia la construcción de un mundo más habitable. De ahí que, muy especialmente, importen los valores, los criterios éticos y los principios de actuación que se proponen (Hardy, 2012), para que los maestros y los educadores sociales puedan poner sus prácticas al servicio de una sociedad más justa, equitativa y cohesionada. Una sociedad en la que la diversidad no conjugue con la desigualdad o la exclusión, aceptando el desafío que supone, más que nunca, conciliar la tarea de enseñar con la de educar, el aprendizaje en las aulas con nuevas formas de aprender en comunidad (Imbernón, 2017). Hemos de profundizar en ello por el bien de la educación escolar y social, de sus profesionales y de quienes contribuyen a su formación; pero, sobre todo, por el *bienestar* de una sociedad libre y democrática que no renuncie a él, siendo consciente de que reivindicarlo es mucho más que invocar un estado de ánimo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 21-44.
- Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Oporto: Profedições.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Alegre, A., Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 124, 1183-1208. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espagnol/Art_28_756.pdf.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caride, J.A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14 (tercera época), 11-32.
- Caride, J.A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Caride, J.A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Londres: Routledge.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Day, Ch. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 65-82.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 15, 93-102.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015a). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educar em Revista*, 57, 81-97.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015b). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? En Flores, M.A., Moreira, M.A. y Oliveira, L.R. (orgs.), *Desafíos curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde (Portugal): Pedago, 51-62.

- Fernández, J.L. y Hortal, A. (coords.) (1994). *Ética de las profesiones*, Madrid: Universidad de Comillas.
- Forés, A. y Novella, A. (coords.) (2013). *7 retos para la Educación Social: reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- March, M. y Orte, C. (coord.) (2014). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Bonafé, J. (2010). Luces y sombras en el título de Grado de Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 91-93.
- Mateos, A. y Manzanares, A. (dirs.) (2016). *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. Archidona: Aljibe.
- Molero, D., Pantoja, A. y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 20, 43-56.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis-UAB.
- Ortega, J. (coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recuperado de: <http://www.ceyj.cantabria.com>.
- Pérez Gómez, A. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez Serrano, G. (2005). *Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), 45-64.

- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Románs, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Berrio, J. (ed.) (2005). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M.J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trillo, F. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: dilemas, incertidumbres y perversiones*. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21486>.
- Trillo, F. (2008). El reto de las titulaciones de Educación: otra crónica a 7 de marzo del 2008. *Educación XXI*, 11, 19-41.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación Social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.
- Viñao, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.
- Unión Europea (2013). *Supporting teacher competence for better learning outcomes*. Bruselas: European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.
- Zeichner, K.M. (2006). Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA. *Educational Research and Perspectives*, 33(2), 60-79.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Los centros de enseñanza y la educación del ocio. Percepción de los docentes españoles según áreas geográficas

M.ª Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO
Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN
Rosa Ana ALONSO RUIZ

Datos de contacto:

M.ª Ángeles Valdemoros San
Emeterio
Universidad de La Rioja
Departamento de Ciencias
de la Educación
Área de Teoría e Historia
de la Educación
C/ Luis de Ulloa, s/n.
26004 Logroño (La Rioja)
Tfno.: +34 941 299 330
Correo electrónico:
maria-de-los-angeles.valdemoros@
unirioja.es.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón
Universidad de La Rioja
Departamento de Ciencias
de la Educación
Área de Didáctica
y Organización Escolar
C/ Luis de Ulloa, s/n.
26004 Logroño (La Rioja)
Tfno.: +34 941 299 515
Correo electrónico:
m-magdalena.saenz-dejubera@
unirioja.es

Rosa Ana Alonso Ruiz
Universidad de La Rioja
Departamento de Ciencias
de la Educación
Área de Didáctica
y Organización Escolar
C/ Luis de Ulloa, s/n.
26004 Logroño (La Rioja)
Tfno.: +34 941 299 515
Correo electrónico:
rosa-ana.alonso@unirioja.es

Recibido: 31/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Educación del ocio requiere un compromiso pedagógico de las instituciones educativas. El objetivo es analizar la percepción del profesorado de secundaria postobligatoria de la educación del ocio en los centros, atendiendo a la zona geográfica donde se ubican. Se aplica un cuestionario a una muestra de 516 docentes. El análisis de los datos se define en dos fases, un análisis descriptivo y un análisis inferencial, a través de la prueba paramétrica T de Student y de ANOVA de un factor. Se evidencia consenso sobre la responsabilidad de la escuela en la educación de ocio, sin diferencias entre las áreas geográficas.

PALABRAS CLAVE: Educación, Ocio, Profesorado, Jóvenes, Territorio.

Schools and Leisure Education. Spanish Teachers' Perception as a Function of Geographical Areas

ABSTRACT

Leisure education requires the pedagogical commitment of educational institutions. This study aims to analyze post-compulsory secondary education teachers' perception of leisure education as a function of the geographical area where they work. A sample of 516 teachers was given a questionnaire. The analysis of the data is organized into two phases; a descriptive analysis and an inferential analysis, through the Student's T parametric test and ANOVA. There is evidence of a consensus on the responsibility of schools in leisure education, observing that the geographical area is not a differentiating factor.

KEYWORDS: Education. Leisure, Youth, Teacher, Geographical areas.

Introducción

Las experiencias de ocio adquieren un lugar relevante en nuestra cotidianidad, máxime desde la perspectiva de un ocio valioso y positivo, pues favorece el desarrollo integral del individuo (Caride, 1998; Cuenca, 2009; Quintana, 1991; Valdemoros, Ponce de León y Gradaïlle, 2016), redonda en la calidad de vida y en el crecimiento social (Caballo, Caride y Gradaïlle, 2012; Caride, 2012; Ferreira, Pose y De Valenzuela, 2015), por lo que comporta beneficios tanto a nivel individual como colectivo (Stebbins, 2012).

El ocio es un derecho fundamental, para el que se hace necesario un serio compromiso pedagógico (Caride, 2012; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2014) y una apuesta por su educación (Cuenca, 2014; Elizalde, 2010), en la que adquieren un papel relevante los centros educativos que brindan la posibilidad de educar en, para, con y desde el ocio (Alonso, Valdemoros y Ruiz, 2016; Caballo, Caride y Gradaïlle, 2012).

La literatura científica se ha hecho eco del binomio ocio-escuela, centrándose fundamentalmente en las etapas de escolaridad obligatoria (Caballo, Caride y Gradaïlle, 2012; Morán y Varela, 2011), de manera que esta labor que desempeña la escuela se difumina a medida que aumenta la edad del alumnado, lo que se agrava con la disminución de la influencia familiar en esta edad (Fraguela, Varela y Caballo, 2016).

En este marco, se analiza una etapa educativa menos investigada, como es la secundaria postobligatoria y, de entre todos los agentes socializadores que han de coordinar y participar conjunta y responsablemente en la educación de la persona, se destaca al profesorado, por su implicación y responsabilidad social en la educación de su alumnado para la promoción de la salud, así como por el influjo que ejercen en los educandos sus valores, actitudes, hábitos o comportamientos (Dewhirst *et al.*, 2014; Sansanwal, Derevensky, Lupu y Lupu, 2015).

En esta línea, el profesorado del siglo XXI que imparte docencia en la etapa postobligatoria se encuentra ante nuevos retos para ofrecer una educación de calidad a su alumnado, asumiendo responsabilidades sociales y educativas colectivas (Escudero, 2009; Esteve, 2002); además, este agente educativo actúa en un escenario idóneo para consolidar hábitos adecuados, para fomentar espacios que dispongan a la reflexión y el debate, así como para promover procesos intervinientes en la toma adecuada de decisiones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009) y, por ende, generar entre su alumnado oportunidades de ocio positivo y valioso.

En otro orden de cosas, se considera que la filosofía que impregna la educación del ocio puede variar en función de las experiencias de ocio vividas en las distintas áreas geográficas que configuran el estado español, fruto de la idiosincrasia de cada zona. Al respecto, no se descubren estudios previos que examinen esta cuestión, si bien algunos han indagado en las experiencias de ocio y sus factores vinculados según las distintas zonas de nuestra geografía, cuestión susceptible de arrojar pistas para una mejor comprensión de las posibles diferencias en la educación del ocio que se ponen de manifiesto en el territorio español.

Por ejemplo, Marco-Serrano y Rausell-Köster (2006) constatan que la Comunidad de Madrid se sitúa a la cabeza en el sector de la industria de la cultura y el ocio. También es de interés para los investigadores la posible vinculación entre el ocio y factores como el tiempo y el presupuesto dedicado al mismo, a la calidad de su oferta y a su educación. En este sentido, Gabaldón, Mañas y Garrido (2005) constatan que Galicia, las dos Castillas, Andalucía y Extremadura cuentan con menores partidas presupuestarias para este fin y las familias dedican un gasto mucho menor a estas actividades; sobre el tiempo dedicado al ocio, son Cantabria, País Vasco, Aragón, Extremadura, Castilla-León y Asturias, así como Ceuta y Melilla, las comunidades autónomas que le dedican más tiempo, descubriéndose que en las últimas posiciones están Cataluña, Galicia, Canarias y Madrid. También son datos para la reflexión los extraídos por Gabaldón *et al.* (2005), que declaran que en las zonas en las que el ritmo de vida es más rápido (Madrid, Cataluña o País Vasco) se disfruta del tiempo de ocio mediante la adquisición de bienes y servicios en este sector, mientras que en las comunidades donde el modo de vida

es más lento (Extremadura, Galicia y las dos Castillas) las actividades de ocio no están supeditadas al gasto y sí a las relaciones sociales.

Igualmente se deberían considerar las diferencias detectadas por comunidades autónomas respecto a las experiencias de ocio nocivo vividas entre los adolescentes. En este sentido, Meneses, Romob, Uroz, Gil, Markezd, Giméneza y Vegae (2009) verifican que los adolescentes madrileños destacan en las conductas de violencia, los andaluces en los actos de inseguridad vial y los adolescentes vascos en aquellos relacionados con el consumo de drogas. No se evidencian diferencias en la percepción que padres y madres de diferentes comunidades autónomas tienen en relación al consumo de alcohol de sus hijos (March, Prieto, Danet, Ruiz, García y Ruiz, 2010), y no se han encontrado evidencias sobre la percepción del profesorado al respecto.

Al hilo de las premisas anteriores, se plantea como objetivo del presente estudio analizar la percepción que tiene el profesorado de educación secundaria postobligatoria del estado de la educación del ocio presente en los centros educativos que imparten esta etapa, atendiendo a la zona geográfica dónde se ubican.

Metodología

Participantes

La población estuvo constituida por los 254.828 profesores de educación secundaria postobligatoria del estado español censados durante el curso 2013-2014. El tamaño muestral previsto, para un error muestral de ± 4 y un nivel de confianza del 95%, debía ascender a 595 sujetos. Tras la aplicación de los instrumentos y la validación de la muestra, el tamaño definitivo ascendió a 516, con una mortalidad del 13.27%. De la totalidad de los docentes, el 52,4% eran mujeres y el 47,6% hombres. Un 72,5% contaban con más de 40 años de edad y un 27,5 era menor de 40 años; la gran mayoría (84,4%) ejercían en centros

Denominación/Localización	Comunidades o provincias
A1-Noreste	Cataluña, Aragón (excepto Teruel) y Baleares.
A2-Levante	Comunidad Valenciana, Murcia y Albacete.
A3-Sur	Andalucía, Islas Canarias, Ceuta y Melilla.
A4-Sur	Madrid, Castilla-La Mancha (excepto Albacete), Castilla-León (excepto León, Palencia y Burgos), Cáceres y Teruel.
A5-Noroeste	Galicia, Asturias y León.
A6-Norte	Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia.

TABLA 1. Agrupación territorial para la muestra

de titularidad pública y el 15,6% en centros privados. Se realizó un muestreo aleatorio simple de la población, manteniendo una afijación proporcional en cada una de las 6 áreas en las que se dividió al territorio español, más Ceuta y Melilla (Tabla 1).

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc*, validado a través de una prueba piloto realizada en ocho comunidades autónomas y valorado por 14 expertos pertenecientes a siete universidades españolas, que dieron su visto bueno para la aplicación definitiva, así como con una fiabilidad contrastada. Se preguntó a cada uno de los participantes sobre su grado de acuerdo en relación a la participación de la escuela en la educación del ocio de la juventud, a la influencia de los tiempos escolares en el disfrute de su tiempo de ocio y a la apertura de las instalaciones del centro durante los días lectivos y no lectivos para favorecer la práctica de estas actividades. A dichas cuestiones, el profesorado debía responder a través de una escala tipo Likert de 5 puntos: 1. nada, 2. poco, 3. algo, 4. bastante, 5. mucho.

Procedimiento

Se aplicó el cuestionario entre el profesorado de los distintos centros educativos de cada una de las seis áreas geográficas delimitadas. Previa aplicación del instrumento se solicitó permiso tanto al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma, como a los directores de los centros educativos, y se informó de los pormenores de la investigación. Para la aplicación de los instrumentos, dos investigadores, debidamente formados, acudieron personalmente a cada centro para informar al profesorado sobre el cumplimiento del cuestionario para reducir, así, la mortalidad experimental.

Análisis de resultados

El análisis de los datos efectuados se define en dos fases. En la primera se realizó un análisis descriptivo sobre la opinión del profesorado acerca del papel de la escuela y de los tiempos escolares en el ocio del alumnado. Para cada una de las variables se calculó la media y su desviación estándar. En la segunda fase, se llevó a cabo un análisis inferencial a través de dos pruebas: la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, con la finalidad de determinar si existían diferencias en la percepción del profesorado sobre la función del centro educativo, de los tiempos escolares y de las instalaciones de los centros en la educación del ocio; y la prueba de varianza de un factor (ANOVA de un factor), para comprobar la existencia de diferencias en la percepción sobre la aportación de la escuela a los tiempos de ocio del alumnado en función del área territorial en el que

imparten docencia los participantes en la muestra. Se probó la homogeneidad de las varianzas con el fin de acreditar los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Finalmente, se efectuaron contrastes mediante comparaciones múltiples *post-hoc*; cuando el estadístico de Levene no asumió varianzas iguales se empleó la prueba Games-Howell, mientras que en los casos en que el estadístico de Levene asumió varianzas iguales se utilizó la prueba HSD Tukey. El nivel de significación considerado en todo momento fue $p < 0.05$.

Resultados

El profesorado de educación secundaria postobligatoria del estado español está mayoritariamente de acuerdo en que la escuela tiene gran responsabilidad en la educación del ocio, así como en que es necesaria la incorporación de profesionales para asumir dicho compromiso, si bien son menos los que consideran que desde los centros educativos se esté educando verdaderamente al alumnado para su tiempo de ocio. El grado de acuerdo difiere respecto a la apertura de las instalaciones de los centros, mostrándose los docentes más conformes con que se abran los días lectivos fuera del horario de clase que los fines de semana o en vacaciones. Asimismo, los resultados indicaron que el profesorado opina en su mayoría que los tiempos escolares no limitan el disfrute del tiempo libre de los estudiantes (Tabla 2).

	$\bar{X} \pm ds$
La escuela tiene responsabilidad en la educación del ocio de la juventud	3.21 ± 1.135
La escuela educa al alumnado para su tiempo de ocio	2.64 ± 1.075
Para educar el ocio juvenil, los centros necesitan incorporar otros profesionales	3.56 ± 1.228
Los tiempos escolares limitan el disfrute del tiempo libre del alumnado	2.64 ± 1.293
Los centros deben abrir sus instalaciones cada día fuera del horario lectivo	3.27 ± 1.331
Los centros deben abrir sus instalaciones en fines de semana y vacaciones	2.52 ± 1.445

TABLA 2. Estadísticos descriptivos: Percepción del profesorado de educación secundaria postobligatoria sobre el rol de la escuela en la educación del ocio. Fuente: elaboración propia

Los resultados del ANOVA de un factor, para el papel que ejerce la escuela y sus instalaciones en el ocio del alumnado, señalados por los docentes de secundaria postobligatoria, asumen la igualdad de las varianzas poblacionales analizadas y muestran diferencias significativas en cuanto a la responsabilidad de la escuela en la educación del ocio, respecto al hecho de que ésta asuma realmente este cometido, así como en lo relativo a la apertura de las instalaciones educativas en días no lectivos para el desarrollo de actividades de ocio (Tabla 3).

<i>Cuando practico actividad física...</i>	<i>Estadístico de Levene</i>	<i>p</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Medida cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
La escuela tiene responsabilidad en la educación del ocio de la juventud	2.392	.037	Intergrupos	15.935	5	3.187	2.511	.029*
			Intragrupos	642.120	506	1.269		
			Total	658.055	511			
La escuela educa para el tiempo de ocio de su alumnado	1.094	.362	Intergrupos	14.183	5	2.837	2.491	.030*
			Intragrupos	576.247	506	1.139		
			Total	590.430	511			
Para educar el ocio juvenil, los centros necesitan incorporar otros profesionales	1.190	.313	Intergrupos	.990	5	.198	.130	.985
			Intragrupos	764.550	503	.1520		
			Total	764.540	508			
Los tiempos escolares limitan el disfrute del tiempo libre del alumnado	.878	.495	Intergrupos	15.368	5	3.074	1.853	.101
			Intragrupos	840.917	507	1.659		
			Total	856.285	512			
Los centros deben abrir sus instalaciones cada día fuera del horario lectivo	.158	.978	Intergrupos	18.158	5	3.632	2.073	.067
			Intragrupos	877.822	501	1.752		
			Total	895.980	506			
Los centros deben abrir sus instalaciones en fines de semana y vacaciones	.1440	.208	Intergrupos	38.700	5	7.740	3.812	.002*
			Intragrupos	1011.139	498	2.030		
			Total	1049.839	503			

Nota. $p < .005$; * $= p < .05$.

TABLA 3. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del profesorado de educación secundaria postobligatoria sobre el papel de la escuela en la educación del ocio y área territorial en la que ejerce el docente. Fuente: elaboración propia

Al profundizar en estas diferencias significativas, a partir de comparaciones múltiples mediante la prueba de Games-Howell, se comprueba que no existen diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de las distintas áreas geográficas acerca de que la escuela tenga responsabilidad en la educación del ocio de los estudiantes (Tabla 4). No obstante, se puede observar que entre la zona noreste con Levante y con Centro el nivel de significatividad se aproxima al 0,05 marcado como referencia, lo que puede justificar la diferencia significativa encontrada en la prueba ANOVA.

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	.241	.241	.066
	A3- Sur	.228	.228	.245
	A4- Centro	.219	.219	.062
	A5- Noroeste	.260	.260	.517
	A6- Norte	.252	.252	.639
A2- Levante	A3- Sur	.165	.165	.900
	A4- Centro	.051	.144	.999
	A5- Noroeste	.229	.193	.879
	A6- Norte	.291	.189	.678
A3- Sur	A4- Centro	-.122	.141	.937
	A5- Noroeste	.056	.191	1.000
	A6- Norte	.118	.188	.987
A4- Centro	A5- Noroeste	.629	.203	.922
	A6- Norte	.240	.176	.715
A5- Noroeste	A6- Norte	.062	.218	1.000

Nota. $p < .005$; * = $p < .05$.

TABLA 4. Comparaciones múltiples mediante Games-Howell: Análisis de la percepción del profesorado de educación secundaria postobligatoria sobre la responsabilidad de la escuela en la educación del ocio juvenil y área territorial en la que ejerce. Fuente: elaboración propia

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.278	.204	.747
	A3- Sur	-.468	.202	.189
	A4- Centro	-.542	.192	.056
	A5- Noroeste	-.205	.228	.946
	A6- Norte	-.527	.225	.180
A2- Levante	A3- Sur	-.190	.149	.802
	A4- Centro	-.264	.136	.378
	A5- Noroeste	.073	.183	.999
	A6- Norte	-.248	.179	.736
A3- Sur	A4- Centro	-.074	.134	.994
	A5- Noroeste	.262	.181	.696
	A6- Norte	-.059	.178	.999
A4- Centro	A5- Noroeste	.337	.181	.922
	A6- Norte	.016	.169	.715
A5- Noroeste	A6- Norte	.321	.220	1.000

$P < .005$

TABLA 5. Comparaciones múltiples mediante Tukey: Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la educación del alumnado para su tiempo de ocio desde la escuela y área territorial en la que ejerce

Sobre si la escuela educa verdaderamente al alumnado para su tiempo de ocio, las comparaciones múltiples mediante la prueba de Tukey indican que no existen diferencias significativas entre las opiniones del profesorado al respecto en las distintas áreas geográficas (Tabla 5). También se aprecia que entre la zona noreste con la zona Centro el nivel de significatividad se aproxima al 0,05 marcado como referencia, lo que puede justificar la diferencia significativa hallada en la prueba ANOVA.

Por su parte, no se muestran diferencias significativas entre los docentes de las distintas zonas geográficas que señalan la necesidad real de incorporar otros profesionales para educar el ocio en los centros educativos (Tabla 6).

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.103	.238	.998
	A3- Sur	-.010	.236	1.000
	A4- Centro	-.014	.225	1.000
	A5- Noroeste	-.121	.265	.998
	A6- Norte	.053	.264	1.000
A2- Levante	A3- Sur	.092	.173	.995
	A4- Centro	.089	.157	.993
	A5- Noroeste	-.018	.211	1.000
	A6- Norte	.050	.210	1.000
A3- Sur	A4- Centro	-.004	.154	1.000
	A5- Noroeste	-.111	.209	.995
	A6- Norte	-.042	.208	1.000
A4- Centro	A5- Noroeste	-.107	.196	.994
	A6- Norte	-.038	.195	1.000
A5- Noroeste	A6- Norte	-.069	.241	1.000

$P < .005$

Tabla 6. Comparaciones múltiples mediante Tukey: Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la necesidad de incorporar otros profesionales para educar el ocio juvenil en la escuela y área territorial en la que ejerce

Al seguir profundizando en las diferencias significativas a partir de comparaciones múltiples mediante la prueba de Tukey, se destaca que no existen diferencias significativas según las áreas geográficas donde ejercen los docentes entre

quienes opinan que el horario lectivo no tiene un gran impacto sobre los tiempos de ocio del alumnado (Tabla 7).

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	.233	.243	.931
	A3- Sur	.599	.242	.132
	A4- Centro	.456	.230	.351
	A5- Noroeste	.372	.272	.745
	A6- Norte	.579	.270	.265
A2- Levante	A3- Sur	-.233	.181	.329
	A4- Centro	.366	.166	.751
	A5- Noroeste	.223	.240	.988
	A6- Norte	.139	.210	.602
A3- Sur	A4- Centro	-.143	.162	.950
	A5- Noroeste	-.227	.217	.902
	A6- Norte	-.021	.215	1.000
A4- Centro	A5- Noroeste	-.456	.204	.998
	A6- Norte	.122	.201	.990
A5- Noroeste	A6- Norte	.207	.248	.961

$P < .005$

TABLA 7. Comparaciones múltiples mediante Tukey: Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la influencia los tiempos escolares en el disfrute del tiempo libre, y área territorial en la que ejerce.

Tal y como se observa a la vista de los resultados obtenidos en la prueba de Tukey, tampoco se desprenden diferencias significativas entre la consideración por parte del profesorado de educación secundaria postobligatoria sobre las instalaciones educativas como un recurso de la comunidad que debe estar abierto fuera del horario lectivo, y las áreas territoriales (Tabla 8).

Finalmente, a partir de las comparaciones múltiples mediante la prueba de Tukey, se identifica que los profesores de secundaria postobligatoria del sur ($\bar{x}=2.21$) y del centro ($\bar{x}=2.38$) no consideran tanto como los del área de levante ($\bar{x}=2.99$) que las instalaciones de los centros educativos deban abrirse al alumnado los fines de semana o períodos vacacionales, con unos valores de $p= .002$, $.012$, respectivamente. Entre el resto de áreas no existen diferencias significativas (Tabla 9).

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.482	.253	.401
	A3- Sur	-.029	.251	1.000
	A4- Centro	-.017	.238	1.000
	A5- Noroeste	-.260	.282	.941
	A6- Norte	-.329	.281	.852
A2- Levante	A3- Sur	.453	.187	.150
	A4- Centro	.465	.170	.070
	A5- Noroeste	.222	.228	.925
	A6- Norte	.154	.226	.984
A3- Sur	A4- Centro	.012	.166	1.000
	A5- Noroeste	-.231	.225	.909
	A6- Norte	-.299	.223	.763
A4- Centro	A5- Noroeste	-.243	.211	.860
	A6- Norte	-.311	.209	.673
A5- Noroeste	A6- Norte	-.069	.258	1.000

$P < .005$

Tabla 8. Comparaciones múltiples mediante Tukey: Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la apertura de las instalaciones educativas diariamente fuera del horario lectivo y área territorial en la que ejerce.

(I) Área	(J) Área	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
A1- Noreste	A2- Levante	-.647	.273	.169
	A3- Sur	.136	.271	.996
	A4- Centro	-.038	.257	1.000
	A5- Noroeste	-.413	.303	.750
	A6- Norte	-.235	.304	.972
A2- Levante	A3- Sur	.784	.203	.002
	A4- Centro	.609	.183	.012
	A5- Noroeste	.235	.244	.929
	A6- Norte	.413	.245	.544
A3- Sur	A4- Centro	-.136	.180	.927
	A5- Noroeste	-.549	.241	.206
	A6- Norte	-.371	.243	.668
A4- Centro	A5- Noroeste	-.374	.225	.843
	A6- Norte	-.197	.227	.668
A5- Noroeste	A6- Norte	.178	.278	1.000

$P < .005$

Tabla 9. Comparaciones múltiples mediante Tukey: Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la apertura de las instalaciones educativas en fines de semana y vacaciones; y área territorial en la que ejerce.

Discusión

El presente estudio destaca que los docentes españoles de educación secundaria postobligatoria opinan, en su mayoría, que los centros educativos tienen una gran responsabilidad en la educación del ocio y que es necesaria la incorporación de profesionales para asumir dicho compromiso, lo que deriva en un resultado de gran interés, pues el profesorado es un agente educativo cardinal (Dewhirst *et al.*, 2014; Sansanwal *et al.*, 2015) y trabaja en un contexto propicio para la reflexión, el debate y una adecuada toma de decisiones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Menos alentadora es la percepción del profesorado sobre la labor que se realiza desde los centros educativos en la educación del ocio, dado que son muy pocos los que opinan que esta importante tarea se lleva adecuadamente desde el centro escolar, poniendo de manifiesto que los tiempos que el alumnado permanece en el centro educativo no condicionan el disfrute de su tiempo libre; opinan, en definitiva, que no llega a materializarse la educación del ocio valioso en la cotidianeidad escolar, y enfatizan la necesidad de disponer de recursos humanos que apoyen y completen la actuación del docente en este cometido.

Nuestro colectivo objeto de estudio declara que la institución educativa tiene una gran responsabilidad en la educación del ocio, así como la obligación de facilitar el acceso a las instalaciones educativas también en días no lectivos para el desarrollo de estas actividades por parte del alumnado.

En referencia a las posibles diferencias en la percepción del profesorado de los aspectos analizados entre las diferentes áreas geográficas, este trabajo evidencia una tendencia a la uniformidad en las distintas regiones del estado español respecto a la mayoría de factores examinados. Los docentes españoles opinan que la escuela es responsable de la educación del ocio, dado que se establece en la institución que educa verdaderamente al alumnado en este espacio; valoran que es realmente necesario el apoyo de otros profesionales para educar el ocio en los centros educativos, y consideran que el horario lectivo no tiene gran impacto sobre los tiempos de ocio del joven; también muestran sintonía en las diferentes áreas territoriales al referirse a las instalaciones educativas como recurso de la comunidad que debe estar accesible más allá del horario lectivo. La única diferencia claramente significativa se da en una mayor consideración de los docentes de la zona de Levante, con respecto a los del Sur y Centro, de que las instalaciones de los centros educativos deban abrirse al alumnado los fines de semana o en los periodos vacacionales.

Los hallazgos obtenidos llevan a intuir que, probablemente, la percepción del profesorado acerca de la educación del ocio de los centros educativos parece no vincularse a la mayor o menor concentración geográfica del sector de la industria

de la cultura y el ocio (Marco-Serrano y Rausell-Köster, 2006) ni al tiempo y al presupuesto dedicado a este ámbito; tampoco al ritmo de vida experimentado en unas u otras ciudades (Gabaldón *et al.*, 2005) ni a la tipología de las experiencias de ocio nocivo evidenciadas en los jóvenes en las distintas zonas geográficas (Meneses *et al.*, 2009).

Los datos sí nos dirigen a la consideración universal por parte de los docentes españoles sobre la responsabilidad de la escuela en la educación de ocio, así como de su obligación en ofrecer los recursos humanos y materiales necesarios para materializar la educación de un ocio valioso en el día a día de sus instituciones. De ahí que las propuestas de actuación deberán dirigirse a la promoción de líneas para la acción comunes y válidas para todo el territorio español.

Referencias bibliográficas

- Alonso, R.A., Valdemoros, M.A. y Ruiz, J.V. (2016). Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado. Factores vinculados. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 30(2), 33-48.
- Caballo, M.B., Caride, J.A. y Gradañlle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educar em Revista*, 45, 37-56. Curitiba, Brasil: UFPR.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En: Beas, M. y García, J. (coords.), *Atención a los espacios y tiempos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 17-31.
- Caride, J.A. (2012). Presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 7-16. doi: http://doi.org/10.7179/psri_2012.20.p.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio Valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dewhurst, S., Pickett, K., Speller, V., Shepherd, J., Byrne, J., Almond, P., Grace, M., Hartwell, D. y Roderick, P. (2014). Are trainee teachers being adequately prepared to promote the health and well-being of school children? A survey of current practice. *Journal of Public Health*, 36(3), 467-475. doi: <http://doi.org/10.1093/pubmed/ftd103>.
- Elizalde, R. (2010). Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional. *Polis: Revista Académica de la Bolivariana*, 25. Recuperado de: <http://www.revista-polis.cl/25/art25.htm>.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J.M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-26. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113014240.pdf>.

- Ferreira, J.P., Pose, H. y De Valenzuela, A.L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49. doi: http://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.02.
- Fraguela, R., Varela, L. y Caballo, M.B. (2016). Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86, 17-31.
- Gabaldón, P., Mañas, E. y Garrido, R. (2005). *Las diferencias regionales en el bienestar: un análisis desde la perspectiva del ocio*. Madrid: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.
- March, J.C., Prieto, M.A., Danet, A., Ruiz, A., García, N. y Ruiz, P. (2010). Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito urbano de seis Comunidades Autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 24(1), 53-58.
- Marco-Serrano, F. y Rausell-Köster, P. (2006). Análisis de la productividad en el sector de la cultura y el ocio español: una perspectiva regional. *Estudios de economía aplicada*, 24(2), 699-722.
- Menesesa, C., Romob, N., Uroz, J., Gil, C., Markez, I., Giménez, S. y Vegae, A. (2009). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas en España. *Trastornos Adictivos* 11(1), 51-63. doi: [http://doi.org/10.1016/S1575-0973\(09\)71380-7](http://doi.org/10.1016/S1575-0973(09)71380-7).
- Morán, M.C. y Varela, L. (2011): Percepciones del profesorado de educación primaria sobre la conciliación de los tiempos escolares y familiares. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (CITE). <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/171.pdf>.
- Quintana, J.M. (1991). El tiempo libre como ámbito humano y cultural. En J.M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, 402-415.
- Sansanwal, R.M., Derevensky, J.L., Lupu, I.R. y Lupu, V. (2015). Knowledge and Attitudes Regarding Adolescent Problem Gambling: A Cross-Cultural Comparative Analysis of Romanian and Canadian Teachers. *International journal of mental health and addiction*, 13, 33-48. doi: <http://doi.org/10.1007/s11469-014-9507-0>.
- Stebbins, R. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor*, 188, 293-300. doi: <http://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2003>.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León A. y Gradañlle, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(4), 45-51.
- Valdemoros, M.A, Sanz, E. y Ponce de León, A. (2014). Funcionamiento interno familiar, condicionante de acciones educativas que fomenten la participación de los estudiantes en F. Veiga (Coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação*, 749-761. Lisboa: Instituto de Educação.
- Zacarés, J.J., Iborra, A., Tomás, J.M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.

Derecho a la Educación, Movilización Estudiantil y Desarrollo comunitario: la experiencia de Escuelas Ocupadas de Porto Alegre (Brasil)

M. Belén CABALLO VILLAR
Rita GRADAÏLLE PERNAS
Alexandre SILVA VIRGINIO

Datos de contacto:

María Belén Caballo Villar
Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidad de Santiago
de Compostela
C/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 746
Correo electrónico:
belen.caballo@usc.es

Rita Gradaïlle Pernas
Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidad de Santiago
de Compostela
C/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 817
Correo electrónico:
rita.gradaille@usc.es

Alexandre Silva Virginio
Departamento de Sociologia
Universidade Federal
do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500 –
Prédio 43311
Porto Alegre - RS - 91509-900 –
Brasil
Teléfono: (+55) 51 3308 689
Correo electrónico:
alexvirginio@ufrgs.br

Recibido: 12/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

El artículo se centra en el movimiento de escuelas ocupadas que tuvo lugar en numerosos centros de educación secundaria de Porto Alegre (Brasil) durante el año 2016; donde, más allá de reclamar el derecho a una educación de calidad, la participación estudiantil impulsó un proceso de empoderamiento comunitario basado en la competencia ética, cívica y política. De este modo, los procesos de aprendizaje contribuyeron a ampliar la visión de la educación, traspasando las fronteras de la institución escolar mediante la implementación de iniciativas y/o experiencias que comportaron la transformación de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la Educación, Participación, Juventud, Desarrollo Comunitario.

Right to Education, Student Mobilization and Community Development: the experience of Occupied Schools in Porto Alegre (Brazil)

ABSTRACT

The article focuses on the movement of occupied schools that took place in numerous secondary education centers in Porto Alegre (Brazil) during 2016; there, beyond calling for the right to quality education, student participation fostered a process of community empowerment based on ethical, civic and political competence. In this way, the learning processes helped to broaden the vision of education, crossing the boundaries of the school as an institution through the implementation of initiatives and/or experiences that led to the transformation of society.

KEYWORDS: Right to education, Participation, Youth, Community development.

Hace casi siete décadas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamaba –en su artículo 26– que todas las personas tienen derecho a recibir educación; una formación orientada a promover su pleno desarrollo en el marco del respeto a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión entre las naciones y los grupos étnicos para el mantenimiento de la paz. Unos objetivos que, lejos de concretarse, aún comportan desafíos importantes para una parte de la población, atendiendo a las diferentes realidades del contexto mundial.

Con todo, garantizar el cumplimiento de este derecho entraña serias dificultades, ya que el objetivo no solo se centra en experimentar notables avances en el derecho a la educación, sino en la educación. Es por ello que su concreción no ha de limitarse únicamente a asegurar el acceso a una escuela, a disponer de un puesto escolar y afianzar la permanencia en el sistema educativo, sino que debe centrarse en diseñar, articular e implementar medidas de política educativa orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación, también como un derecho fundamental.

Unos postulados que fueron defendidos en la Declaración de Jomtien (1990), en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (2000) y posteriormente en Incheón (2015); se reivindicaba la urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas mediante la universalización de la enseñanza primaria y la reducción drástica de los índices de analfabetismo. Para ello, tal y como defienden los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Incheón, 2015), urge dise-

ñar políticas educativas que no solo respondan a las exigencias curriculares sino también a las sociales, con criterios de calidad, adoptando las medidas adecuadas para promover un auténtico aprendizaje y preparar a los jóvenes para la vida activa, con el fin de que puedan implicarse en la transformación de su realidad social.

Partiendo de la premisa de que la educación es un derecho social de beneficios individuales y colectivos que el Estado ha de garantizar (Ruíz, 2012), es necesario reclamar una enseñanza de calidad que posibilite la comprensión del entorno y la articulación de estrategias encaminadas a dar respuesta a demandas y/o problemas específicos –singularizados en las diferentes realidades cotidianas–, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas y de sus comunidades. Es por ello que la educación ha de promover procesos de aprendizaje y formación orientados al cambio social; un posicionamiento que –en definitiva– comprende la práctica educativa desde una perspectiva más plural, compleja e integradora, resituando la institución escolar en un proyecto integral de educación comunitaria (Caballo y Gradaille, 2008).

En este sentido, estas estrategias de cambio necesariamente han de comportar procesos que –inspirados en el logro de objetivos comunes– potencien y gestionen la participación de todos los agentes comunitarios, entendida como un rasgo de calidad e innovación en la intervención social (Fantova, 2007). Unas dinámicas participativas en las que los jóvenes están llamados a ser los coprotagonistas de la acción social, colaborando en el desarrollo de los engranajes necesarios para promover el empoderamiento de la comunidad.

Esta es la idea básica del trabajo de Marcial (2016), que pone de manifiesto cómo la «política de la vida cotidiana» subyace a los movimientos sociales juveniles que en los últimos años se han originado tanto en América Latina como en otros continentes. Los movimientos mexicanos YoSoy132 (en 2012) o TodosSomosA-yotzinapa (en 2014), las protestas producidas en Chile entre los años 2006 y 2011 contra los intentos de privatización de la educación, o el de ocupación de las escuelas en Brasil –analizado como estudio de caso en este artículo– son un claro exponente de cómo una juventud mayoritariamente ajena a los espacios y procesos políticos formales, se implica en una lectura y acción política de aquello que afecta a su vida cotidiana, en sus comunidades, barrios y escuelas. Se trata de movimientos que nacen del descontento y la indignación frente a sociedades fragmentadas, excluyentes e inhibidoras de oportunidades, y que encuentran en el propio proceso espacios para aprender a organizarse, a identificar y expresar necesidades y propuestas.

Todos ellos son ejemplos de que la participación no solo ha de entenderse como el medio para conseguir unos determinados fines, sino como la reafirmación de un compromiso personal y la toma de conciencia colectiva para resolver

los problemas de la comunidad de manera conjunta. En definitiva, se trata de experiencias que cobran un especial significado si consideramos que vivimos una época de escasa implicación social, de insensibilidad, de inseguridad e intolerancia, de grandes desigualdades, de estructuras jerarquizadas y de espacios vedados; un mundo en el que pareciera que la democracia se limita a aquellos que tienen capacidad económica y de poder. Una realidad que se polariza en las redes sociales, pues los más incautos creen que internet garantizará el avance de la democracia y la conquista de determinados derechos sociales. Sin embargo, la lucha por la ciudadanía precisa –más que nunca– la ocupación del espacio público (Bauman, 2009, 2010; Bauman y Donskis, 2014; Harvey, 2014).

En este contexto, Brasil –un país caracterizado por grandes desigualdades sociales– representa la situación anteriormente referida; un escenario que se ha vuelto mucho más convulso en la era post-Lula¹, donde las dificultades para la convivencia cívica y pacífica han dado lugar a grandes conflictos sociales. La intolerancia, la xenofobia, los actos de corrupción y abuso de autoridad, la politización del poder judicial o la demonización de la política de partidos se han visto intensificados por el uso indiscriminado de las redes sociales para la discusión y la organización social y política.

Mientras, en paralelo, se constatan avances en el reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos de derechos y también –paradójicamente– como consumidores reales y potenciales de objetos, de diversión y de experimentación (Nogueira, 2013; Bucci, 2016; Castro y Grisolia, 2016).

En este escenario social se gestó el movimiento de ocupación de las escuelas en diferentes centros de educación secundaria de Brasil en los últimos meses del año 2015, extendiéndose durante buena parte de 2016; un claro ejemplo de toma de conciencia, empoderamiento y participación juvenil para reivindicar el derecho a una educación de calidad con implicación de las comunidades. Bajo estas premisas, en las escuelas ocupadas se impulsó una nueva sociabilidad y subjetividad (política y pública) fundamentadas en la autogestión, la actividad colaborativa y la codecisión; en el cuidado del espacio (limpieza) y de su seguridad, además de protagonizar actividades de carácter educativo y cultural, reivindicando una mayor innovación en la formación y estrategia sociopolítica (Campos, Medeiros y Ribeiro, 2016; Castro y Grisolia, 2016; Catini y Mello, 2016).

El estudio de casos que presentamos tiene lugar en la ciudad brasileña de Porto Alegre; un municipio que constituyó un marco de innovación institucional –con reconocimiento internacional (ONU)–, pues logró potenciar la democracia parti-

1 Presidente electo de Brasil por el *Partido dos Trabalhadores* (PT), gobernó el país de 2003 a 2010.

cipativa en el ámbito de la gestión urbana con la experiencia de los Presupuestos Participativos (Avritzer, 2002; Santos, 2002). En este sentido, la filosofía y las dinámicas expresadas en la ocupación de las escuelas no es ajena a la acción reflexiva y política desarrollada históricamente en esta ciudad.

Objetivos y metodología de un estudio de casos

El objetivo se centraba en comprobar el significado de la ocupación de las escuelas para sus protagonistas: el alumnado. Complementariamente, también se pretendía identificar las aportaciones que en clave educativa comportaba la participación ciudadana para la competencia ética y política en los procesos de desarrollo comunitario.

Con este fin, se optó por una metodología cualitativa centrada en el análisis de las posiciones, representaciones, pensamientos, conocimientos y prácticas de los diferentes actores, centrándose específicamente en las situaciones de colaboración y de socialización propias (Gibbs, 2009; Flick, 2009; Beaud y Weber, 2015).

En este sentido, se realizaron cuatro entrevistas grupales (entre el 13 y el 14 de junio y, posteriormente, entre el 4 y el 7 de julio del año 2016) en las que participaron un total de once alumnos de enseñanzas medias, mayoritariamente menores de edad (entre 15 y 18 años) y chicas (siete chicas y cuatro chicos); preservando su identidad mediante la utilización de nombres ficticios. Además, se efectuaron observaciones directas (entre mayo y julio del mismo año) a lo largo de siete jornadas y conversaciones informales durante las visitas realizadas a las escuelas ocupadas.

A modo de estudio de casos, y desde una selección intencionada en la que primó el criterio de accesibilidad, del total de escuelas ocupadas se eligieron dos (que identificamos como escuelas A y B), ya que facilitaron la participación de los investigadores en actividades organizadas por el alumnado, concretamente en coloquios y sesiones de cine-fórum.

Estas escuelas se ubican en barrios marginales, periféricos y con problemas de seguridad, pertenecen a la red de centros de educación pública secundaria del Estado y se organizan en tres turnos, acogiendo –fundamentalmente– estudiantes de clase trabajadora. La escuela A cuenta con una plantilla de 41 profesores y 6 empleados para atender a 750 estudiantes; por su parte, la escuela B tiene aproximadamente 800 estudiantes matriculados, dispone de 42 profesores y 8 trabajadores de otros perfiles para satisfacer las necesidades del centro.

Cabe señalar que, reconociendo la heterogeneidad del universo social, se optó por analizar la perspectiva que ofrecía el estudiantado movilizado respecto a las

motivaciones que sustentaban la ocupación de las escuelas y los aprendizajes derivados; aunque cabría completar el estudio con otras visiones y/o las interpretaciones, como las ofrecidas por el poder institucional, las familias y el profesorado, los medios de comunicación o los alumnos y alumnas contrarios o indiferentes a este movimiento de ocupación.

El movimiento de escuelas ocupadas de Brasil: datos y discusión

El proceso de ocupación de las escuelas públicas pretendía, en esencia, denunciar la dejadez de las autoridades estatales en relación al deterioro de los centros educativos y manifestarse contra la propuesta de transferencia de la gestión de los centros públicos a organizaciones de carácter privado.

Durante el periodo de la ocupación, del once de mayo de 2016 al veintitrés de junio de 2016, hubo manifestaciones tanto de apoyo como de rechazo de la sociedad civil a la ocupación de las escuelas por parte del alumnado. Según la opinión pública, la escuela se convirtió en un campo de batalla entre el Gobierno Estatal –apoyado por los grupos conservadores– y los grupos de estudiantes –también con sus apoyos– que habían ocupado los centros. Una mirada más atenta puso de manifiesto que la ocupación de las escuelas surge de la combinación entre la denuncia de la precariedad –objetiva y pedagógica– de la educación escolar y una forma de anticipación teórica de lo que la escuela puede ser: un agente educativo conectado estrechamente con la realidad social de la que forma parte, trabajando en red por un proyecto educativo de territorio que la trasciende (Caballo y Gradaílle, 2008).

La indignación ante una realidad escolar y/o social adversa es producto de experiencias y percepciones comunes entre los estudiantes que, mayoritariamente, son hijos de trabajadores.

Ciertas señales del mundo vivido y compartido –gobiernos autoritarios, inoperantes o ilegítimos, intolerancia y falta de respuesta ante la diversidad, la manipulación de la información por parte de los medios de comunicación de masas, y una escuela rígida, rutinaria, jerarquizada, con un currículum fragmentado y que no escucha al alumnado, etc.– se convierten en realidades inaceptables y contrapuestas a un conjunto de valores y principios defendidos y practicados por los estudiantes. La constatación de que sus problemas, necesidades y carencias eran comunes, sumado al significado de la convivencia con los iguales, los movilizó para tomar las escuelas.

[...] a través de la ocupación la gente desarrolló un método de enseñanza con el que los jóvenes aprendieron mucho más, creo yo, la gente no es-

taba allí para pasar de curso, la gente estaba allí para aprender (...) esto es lo que la gente quería con la ocupación, que ellos (alumnos) supiesen más sobre el mundo en el que viven, sobre la política, sobre la corrupción (...) (Jéssica, escuela A).

A pesar de que la crítica a la rutina escolar no ocupaba un lugar destacado entre las reivindicaciones del alumnado, siempre estaba presente entre sus demandas. Así lo expresa una de las alumnas, quien afirma que «(...) hoy en día no importa si sabe o no se sabe, lo que importa es la puntuación en la prueba» (Mónica, escuela A). El contacto con los alumnos indica cómo perciben y traducen el carácter anodino de las aulas; de hecho, pasan a identificar dos frentes de lucha: por un lado, denuncian ante la sociedad que la educación no es una prioridad para el actual gobierno, manifestando, por ejemplo, que «(...) la gente tiene una profesora de matemáticas que imparte clases de geografía y ella no sabe explicar esa asignatura» (Giane, escuela B). Por otro, junto a sus padres y profesores, tienen que sostener y conquistar la confianza en sus acciones, así como el respeto por sus reivindicaciones.

La ocupación de las escuelas originó una cierta relajación en el campo académico, abriendo con bastante asiduidad el universo temático y conceptual de la vida social. De este modo, la ampliación de los referentes formativos se concretó en la puesta en valor de preguntas inusuales en la vida escolar cotidiana. De hecho, se puede inferir que los estudiantes fueron conscientes de que el diálogo abierto, tolerante y democrático permite abordar otras áreas (simbólicas y culturales) por parte de las personas que interactúan: visión de la sociedad, de la escuela, de los medios de comunicación, comprensión de la ética, la cooperación, el feminismo, el racismo, la homofobia, la democracia, la justicia social, la dictadura militar, los derechos humanos, la desigualdad, la dominación, la alienación, etc.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las actividades de formación organizadas por los estudiantes (coloquios, charlas públicas, representaciones teatrales, veladas amenizadas con canciones y poesía) tuvieron en consideración la diversidad de campos científicos:

[...] tuvimos talleres de matemáticas, de filosofía, de feminismo, de feminismo negro, tuvimos de género, de sexualidad, tuvimos de biología, de bioquímica, de malabares, un taller de juegos, de escritura en portugués, sobre derechos laborales, de historia, ¡mucho historia!, nunca aprendí tanta historia en mi vida (Bruna, escuela A).

Estas actividades impulsaron nuevas formas de conocimiento, incorporando el concepto de *sujeto de derechos* en la percepción del alumnado, que daba lugar a actitudes y comportamientos que suponían un antes y un después en la ocupación; así se evidencia cuando afirman que «yo solo venía a la escuela y no tenía un

sentido de la protesta, que podíamos exigir nuestros derechos, que la gente podía luchar por una país mejor» (Paulo, escuela A). A este respecto, y como expresión de un *contra poder*, rechazaban la instrumentalización y privatización de las decisiones en el sistema político, exigiendo su reconocimiento como actores en los procesos de toma de decisión. Una experiencia que deja su impronta en la socialización del alumnado y que abre un proceso educativo con posibles implicaciones en la percepción y evaluación de situaciones de carácter político. Así, son conscientes de las capacidades que tienen para asumir mayores responsabilidades en relación a las cuestiones de interés público, también en la vida social de la comunidad. Los siguientes testimonios corroboran esta perspectiva:

[...] la gente abrió nuestra cabeza para pensar en muchas cosas que a la gente no le interesaba así, políticamente hablando, todo el mundo era así, no sabe lo que sucede y no queremos saber; y después de la ocupación la gente empezó a investigar más, a abrir la mente a otras cosas (Cintia, escuela B).

[...] lo que más aprendió la gente fue la igualdad y a no quedar callado sobre lo que piensa, la gente aprendió a tener valor, a que si la gente lucha, la gente puede cambiar la educación (Giane, escuela B).

El hecho de pasar los días y las noches en las escuelas facilitó una mayor aproximación e interacción entre el alumnado. En este sentido, la observación y el análisis de contenido de sus relatos apunta hacia el reconocimiento del valor de la escucha atenta y del respeto por el otro; un aprendizaje que, por otra parte, se fue consolidando a partir de las múltiples asambleas celebradas durante el periodo de ocupación. De ahí que, más allá de la protesta y la reivindicación, esta experiencia se transformó en un claro ejemplo de educación cívica, en particular de puesta en práctica de valores democráticos como la participación activa, la tolerancia, la cooperación o la confianza: «[...] era muy bonita la asamblea en la ocupación, con café, mate... tuvimos reuniones y decidimos todo lo que se hacía entre todas las ocupaciones» (Julia, escuela A). Así, los comentarios revelan que la escuela se transformó en un lugar autogestionado, de identificación y distribución de las tareas a realizar, donde las asambleas democráticas servían para expresar el rechazo a la distinción, a la jerarquización de las personas y a la pasividad política e institucional.

Estos procesos de ocupación impulsaron oportunidades para la reflexión y la acción de los estudiantes, dando lugar a estrategias de poder controlado por la democracia participativa; lo que desde su perspectiva se entiende como la «[...] forma correcta de no burocratizar la lucha» (Cintia, escuela A). El reto de asumir las tareas de la ocupación –seguridad y limpieza, preparación de alimentos, comunicación y organización de actividades educativas y culturales– desarrolló un espí-

ritu colectivo y solidario en la secuencia y distribución de las responsabilidades a partir de la comprensión mutua de la igualdad, especialmente de género: «(...) la ocupación funcionó como debería funcionar la sociedad, la gente se encontraba, la gente conversaba, la gente cuidaba del otro (...)» (Paulo, escuela A).

Es por ello que la toma de decisiones –siempre colectiva– inauguró un proceso de socialización antiautoritario, participativo, democrático y basado en el consenso. Así, indican que «[...] la gente no pidió permiso al director para ocupar, la gente solo dijo que la iba a ocupar y la ocupó (...) la gente pensó que sería una manera de visibilizarnos, para llamar la atención (...) la escuela necesita seguridad, iluminación, laboratorios de química y ciencias de la computación, una cancha cubierta, servicio de orientación educativa» (Marcia, escuela B).

En este sentido, el hecho de vivir *dentro de los muros de la escuela* propició estrechar lazos de intercambio e impulsó la resignificación de las relaciones con el espacio público; un cambio que comportó mejoras en aspectos infraestructurales de las escuelas, además de la demanda de un proyecto educativo que fuese la antítesis de la subordinación, de la estigmatización, de la marginación, de la alienación y de la dominación. En lo fundamental, reclamaron un currículo que estuviese en permanente diálogo con la sociedad; en otras palabras, la práctica política les ayudó a comprender el significado de ser activo, creativo, solidario y democrático, ya que el alumnado tenía clara la distinción entre las necesidades objetivas y subjetivas. Un hecho que, en definitiva, derivó en la conciencia política por parte de los estudiantes. En palabras de Marcial (2016: 273), «la protesta callejera es esa escuela política y cultural que dota de sentido y experiencia a quienes salen a la vía pública a manifestarse, inicialmente sin tener muy claras las estrategias, el enemigo y los caminos de la propia protesta colectiva».

A este respecto, cabe destacar que con el control de las escuelas, la capacidad de gestión de necesidades, de organización y de planificación hizo emerger un protagonismo político y de participación ciudadana por parte del alumnado que sorprendió a sus profesores y a sus propias familias. Así mismo, la interacción entre los estudiantes de las diferentes escuelas y con otros colectivos de la sociedad civil ayudó a conferir otro sentido a la convivencia escolar y social, puesto que «(...) se consiguió bastante apoyo de las personas [...] y luego vinieron y se implicaron en una charla sobre la cultura, sobre graffitis y estas cosas, sobre el barrio [...]» (Bianca, escuela B). Desde la perspectiva de los estudiantes, lo más importante de la convivencia con el resto de colectivos que les apoyaban fue fortalecer la convicción de que toda realidad puede ser cambiada y del derecho a luchar por sus propios derechos. Esta confianza se trasladó al modo en el que los estudiantes se organizaron y cuidaron de las escuelas, puesto que más allá de suponer un cambio en el posicionamiento que tienen frente a sus necesidades y estrategias de poder, demostró a la comunidad que la calidad de la educación y la dignidad hu-

mana son derechos cívicos y ciudadanos que no pueden quedar únicamente a la espera de soluciones externas.

Un sentimiento que trascendió a la lucha por un currículum educativo de calidad, ya que las situaciones vividas por el alumnado evidenciaron preocupaciones desde la perspectiva social y comunitaria. Además de los aportes cognitivos y/o políticos, la atención al contenido de la acción dialógica y cultural supuso preocuparse por los demás, lo que indica una mejora democrática de la vida cotidiana (escolar y social). En este caso, la mejora del pensamiento social deriva del hecho de que las personas –una vez que se han sentido libres– han expresado su *lectura del mundo*. De este modo, la conciencia compartida de que todos tienen derecho a la palabra originó un proceso de socialización alternativo, en el que los alumnos se erigieron como productores de actividades en una atmósfera de libertad que permitió que su voz llegase al espacio público sin miedo a ser condenada.

La conciencia del *reconocimiento del otro en el proceso de comunicación*, así como la necesidad de creación de ambientes para el desarrollo de su autonomía, permiten que surjan personas comprometidas no solo con el crecimiento personal sino también con la transformación social. Así lo revela alguno de los participantes, cuando afirma que «[...] yo aprendí que la gente necesita del otro, que la gente necesita escuchar mucho lo que el otro necesita para saber lo que puede ofrecer, porque lo que la persona necesita puede ser importante» (Larissa, escuela A).

El hecho de valorar los procesos de comunicación, los saberes y las prácticas culturales que emergen de las formas de resistencia, las ocupaciones y aquellos colectivos que las apoyan, ponen de manifiesto la necesidad de reinventar las relaciones sociales y educativas. Y, en esta lógica, la escuela ha de superar la complejidad del mundo de la cultura y promover que las relaciones socioeducativas sean construidas horizontalmente mediante el diálogo. Unas estrategias que han de trascender las fronteras de la educación reglada para contribuir a la convivencia democrática en una sociedad compleja y desigual, abriéndose a la cooperación, al diálogo con otros saberes, actores y contextos en aras de transformar la comunidad. Así lo manifiestan, cuando afirman que «(...) lo interesante fueron las personas de la comunidad que vinieron a apoyarnos» (Giane, escuela B). Su significado se basa en el desarrollo de la persona, de sus potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales; pero también de su sensibilidad política, que permite mejorar el ambiente social del que forma parte y/o conoce.

La pregunta, que solo tendrá respuesta en el medio-largo plazo, es hasta qué punto la iniciativa de lucha de los estudiantes por el bien común (educación) y la socialización renovadora practicada puede prolongar su incidencia en los procesos de formación política de la comunidad, máxime si consideramos que la garan-

tía de los derechos individuales y los bienes públicos constituyen puntos de referencia en la lucha por la ciudadanía y la dignidad humana en tiempos de desigualdad, individualismo y egoísmo social.

Conclusiones

El estudio de caso, realizado para conocer los significados y las aportaciones que el movimiento de ocupación de las escuelas en Porto Alegre reportó a los alumnos movilizados, pone de manifiesto que la horizontalidad en las formas de comunicación y participación constituyen elementos clave en el desarrollo de competencias cívicas y valores democráticos. Son aprendizajes que surgen de movimientos nacidos en escenarios reivindicativos y de lucha social, que toman forma «a través de recursos preformativos con altas dosis lúdicas y de afectividad colectiva» (Marcial, 2016: 273), y es precisamente esta expresión en clave festiva la que genera posibilidades de convivencia y de consolidación de redes de colaboración.

En contraposición a las formas burocráticas y autoritarias que asumen los gobiernos para implementar los derechos de ciudadanía, la capacidad de indignación del alumnado desveló un sentido de la responsabilidad, de organización y de autonomía que evidencia la debilidad de las relaciones sociedad-Estado, muchas veces limitadas a la democracia representativa. En el *tiempo de las ocupaciones*, los estudiantes experimentaron el significado de la relación entre la educación y la política, sobre todo por sus manifestaciones de educación cívica, de democracia directa y de participación activa. Por lo demás, dichas prácticas sociales estuvieron asociadas a un espíritu compartido de tolerancia, cooperación, confianza, comprensión, libertad y esperanza; en definitiva, elementos nuevos que se suman a la socialización política y comunitaria.

En este sentido, afirma Úcar (2014: 16) que la participación es, a un tiempo, «contexto, medio y contenido de aprendizaje», y que son las relaciones establecidas con los demás y las actividades desarrolladas las que posibilitan un proceso inacabado de educación y empoderamiento. Así pues, estos movimientos juveniles están configurando entornos en los que adquieren conocimientos y herramientas para participar en la vida social, al tiempo que comienzan a ser reconocidos como agentes con capacidad de transformación comunitaria (Agudo y Albornà, 2011).

La lucha por los derechos, en este caso a una educación pública de calidad, ha roto los muros de las escuelas y ha abierto espacios de trabajo comunitario en los que la colaboración, la generación de igualdad de oportunidades y la cohesión social han tenido un lugar destacado. Queda pendiente el desafío de buscar estrategias que den continuidad a los procesos iniciados, ayudando a mantener la implicación en los asuntos comunitarios para contribuir a su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Agudo, B. y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 89-100.
- Avritzer, Leonardo (2002). Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. En De Sousa Santos, B. (org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 455-559.
- Bauman, Zygmunt (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2010). *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2014). *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beaud, S. y Weber, F. (2015). O raciocínio etnográfico. En Paugan, S. (coord.), *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 185-201.
- Bucci, Eugênio (2016). *A forma bruta dos protestos: das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Caballo, M.ª B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Campos, A., Medeiros, J. y Ribeiro, M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo, Brasil: Veneta.
- Castro, L.R. y Grisolia, F. S. (2016). Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o 'político' e a infancia. *Educação e Sociedade*, 137,37 (971-989).
- Catini, C.R. y Mello, G.M.C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, 37(137), 37 (1177-1202).
- De Sousa Santos, Boaventura (2002). Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En De Sousa Santos, B. (org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 455-559.
- Fantova, Fernando (2007). Repensando la intervención social. En *Documentación Social*, 147, 183-198.
- Flick, Uwe (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gibbs, Graham (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Harvey, David (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Marcial, Rogelio (2016). Subjetividades juveniles, participación y empoderamiento político y social en América latina. En Soler, P., Bellera, J. y Planas, A. (eds.), *Pedagogía Social, juventud y transformaciones sociales. Actas Congreso Internacional, XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Girona: Universitat de Girona, 271-277.
- Nogueira, Marco Aurélio (2013). *As ruas e a democracia: ensaios sobre o Brasil contemporâneo*. Brasília (Brasil): Contraponto.

- Ruíz, María Mercedes (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.
- Úcar, Xavier (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19.

***Construir el valor y la experiencia de la cultura
en el espacio público.
El caso de los centros de enseñanza obligatoria
desde la óptica de la Educación Social***

Héctor POSE PORTO
Fernando BAYÓN

Datos de contacto:

Héctor Pose Porto
Universidade da Coruña
Departamento de Pedagogía e
Didáctica
Facultade de Ciencias da
Educación
Campus de Elviña, s/n.
15071 A Coruña
Despacho: POA3.
Teléfono: 981-167000 ext. 1897
Correo electrónico: hector.pose@
udc.es

Fernando Bayón
Universidad de Deusto
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Instituto de Estudios de Ocio
Avda. de las Universidades, 24
48007 Bilbao
Teléfono: 94 413 9000 (extensión
3271)
Correo electrónico:
fernandobayon@deusto.es

Recibido: 03/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN:

El acceso a la cultura se ha de estimular desde la familia, las instituciones y los equipamientos de proximidad, en la escuela. Tal objetivo precisa de compromiso, corresponsabilidad de los diversos agentes implicados y mediaciones. Argumentamos la presencia de la Educación Social y sus profesionales como mediadores en el centro escolar. Desde la cooperación entre docentes, comunidad educativa y demás agentes locales, se aboga por normalizar tanto el valor como el acceso cultural entre lo/as más jóvenes al espacio público.

PALABRAS CLAVE: Educación Social, Escuelas, Valor cultural, Educación y cultura, Espacio público.

***Building the Value and Experience of Culture
in the Public Space.***

***The Case of Compulsory Education Centers
from the Perspective of Social Education***

ABSTRACT:

Access to culture must be promoted in school by families, institutions and local facilities. This objective requires commitment, the co-responsibility of the various agents involved and mediations. We stress the importance of the presence of social education and its professionals as

mediators in schools. From cooperation between teachers, the educational community and other local agents, normalizing both the value and cultural access among the youngest to this public space is defended.

KEYWORDS: Social education, Schools, Cultural values, Education and culture, Public space.

Introducción

La educación es un proceso compartido y en permanente construcción entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad. Las múltiples vicisitudes que nos depara la vida y la convivencia con otras personas nos exigen prepararnos convenientemente, tanto en términos de conocimientos como de otras capacidades personales y colectivas (Úcar, 2016a). Si partimos de este planteamiento como premisa básica asumida por los diversos agentes implicados, resulta imprescindible la voluntad de una profunda y engrasada colaboración entre los actores concernidos (Castro *et al.*, 2007). Cabe esperar, pues, la oportuna redefinición funcional de la variedad de agentes educativos, así como el nacimiento de nuevos vínculos de colaboración interprofesional e interinstitucional en el ecosistema cultural de la ciudad (Ginouliac, 2017).

Tal vez resulte manido insistir en esta idea inclusiva, pero la realidad educativa de nuestro país no acaba de mostrar la plasmación práctica de la misma. Por ejemplo, es desigual el mapa escolar español en cuanto a la apertura de la institución educativa básica a la normalizada presencia de otros profesionales diferentes al docente (Arribakeri *et al.*, 2013). O señalamos como singulares experiencias que hacen de los muros escolares diáfanas barreras. Y ante la magnitud y número de frentes que la tarea de educar requiere, atenderlos precisa del saber y la disponibilidad de otros muchos pero, sobre todo, «de permeabilizar o derruir las paredes, los horarios, las estructuras y muchas otras cosas que hoy están cristalizadas y resultan rígidas e impermeables» (Úcar, 2016a: 76).

Instruir y promocionar valores positivos en las generaciones nuevas, crear y animar culturas, desarrollar y mejorar convivencias, activar ciudadanías, reconciliando a todas y cada una de las personas con la diversidad creciente del mundo local-global en el que habitan, como bien advierte Caride (2006), exige total disposición a cooperar. Pero dicho reto implica, a su vez, adquirir otra cultura de trabajo, mucho más colaborativa, renovar metodologías y entender el espacio educativo como infinito y atemporal.

Educación en cultura, una tarea compartida

En muchos sentidos, educación y cultura son dos palabras cargadas de significados comunes y, necesariamente, convergentes. Simbolizan una realidad indisoluble y dinámica para la construcción individual y colectiva de la persona. De hecho, no hay educación sin cultura, simplemente porque esta es la matriz, el marco, contenido y fin de todo proceso de formación humana (Pose, 2006). La tarea educativa de la escuela, sin obviar otros agentes de la comunidad que educan, haciendo una adecuada lectura contextual de las necesidades socioculturales del alumnado, se afanan por impartir conocimientos, cambiar actitudes, proporcionar valores positivos en la ciudadanía más joven, empoderar en una visión expandida de la educación (Úcar, 2016b). Están, en suma, educando en cultura. Esta se destaca como fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa básica para el aprendizaje se nos antoja crucial. Ayuda a establecer procesos de alfabetización social. En dicha labor, conviene buscar aliados.

Tanto en la implicación de los centros de enseñanza obligatoria, como de la diversidad de agentes sociales y culturales que inciden en una comunidad, es necesario el consenso en tal objetivo, colaborando para urdir y aplicar alternativas que habiliten mejores modos de ser y estar en sociedad. Escuela y comunidad deben entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca desde la lógica del contexto, «ya que la escuela hace cultura, civismo, territorio, y la comunidad local, educación» (Pose, 2006: 89). No podemos borrar con el codo lo que escribimos con la mano. Sin prácticas y políticas activas, no hay hechos.

En muchos municipios han ido potenciando la tríada ciudad-educación-cultura con la intención de conseguir mayores cuotas en formación cívica, creatividad, participación social y demanda cultural de su ciudadanía, en tanto que indicadores de progreso y calidad de vida. De hecho, las políticas de desarrollo cultural proponen la necesidad de incidir más directamente en las estrategias de educación y de formación reglada como elemento de dinamización territorial (Agenda 21 de la Cultura, 2004).

El valor dado a la cultura y la práctica cultural no se improvisa y sí se ha de favorecer, educar y potenciar. Las soluciones más eficaces y eficientes pasan, probablemente, por estimular discursos y prácticas radicalmente innovadoras: la renovación de las políticas culturales locales, la implicación ciudadana, la gestión transversal y relacional de la cultura y la educación, la cooperación interinstitucional, el trabajo en red, etc. Además, tal y como defienden Terrón y Rodríguez (2017), se precisa de la construcción de una cultura escolar compartida, acompañada de una transformación hacia la mejora en base a resolver los problemas de forma cooperativa entre profesionales de la mediación socioeducativa y cultural. El cambio no vendrá tanto de planes ni de discursos, sino desde la práctica, insis-

timos. Las actitudes de resistencia a la innovación educativa por parte de responsables políticos a distinto nivel, equipos directivos y docentes solo se salvarán con acciones que ejemplifiquen otra labor pedagógica coparticipada. Cabe integrar el interés particular en y con el interés común, «pues la escuela es la institución de lo común» (Úcar, 2016a: 72).

Por otra parte, las estrategias culturales de base y muy vinculadas a crear públicos de la cultura, son herramientas necesariamente vinculadas a lo educativo. Las iniciativas de esta naturaleza no pueden estar al margen de la escuela como actividad sociocultural, teniendo entre sus objetivos la apreciación por los patrimonios locales en particular, la difusión cultural, la estimulación de la creatividad, junto con la creación y la fidelización de públicos. Desde las municipalidades más proactivas, se alientan y coordinan acciones con tales fines educativos y, a menudo, se le ofrecen a la escuela programas que reflejan la densidad cultural de la ciudad. Las materializaciones culturales de los equipamientos institucionales son aliados naturales de las dinámicas educativas implementadas en la escuela. El profesorado dispone, así, de unas inexcusables posibilidades para complementar sus programaciones. Pero no es suficiente. Si la cultura sale de sus *templos* y la educación amplía su espacio de referencia por antonomasia, el aula, cabe esperar que se produzca un encuentro que recobre las virtudes de ambas a favor del progreso personal y colectivo. Conviene alcanzar una madurez conceptual que permita reunificar los conceptos de educación y cultura. Aquella, como espacio público, pone las condiciones para que pueda existir la creación, el disfrute y la práctica cultural. Cada vez más, las problemáticas y los desafíos de nuestra sociedad así lo exigen (Tonucci, 2007; Parcerisa, 2008; Úcar, 2016b).

Una pedagogía de la cultura

Los avances en el tiempo acarrearán mutaciones sociales y comunicativas de las lenguas y los lenguajes que exigen nuevas alfabetizaciones. Explicar algunas claves del arte contemporáneo, la memoria histórica de una localidad, acercar a las múltiples formas por la que se expresa la creatividad. Crear relaciones de proximidad y complicidad entre la comunidad o entender la diversidad desde una perspectiva intercultural, son objetivos que la escuela ayuda a conseguir. Recalcati (2017) defiende el idealismo de la enseñanza como apertura a la libertad y como auténtica institución socializadora. Donde hay enseñanza verdadera no hay oposición entre instrucción y educación, entre contenidos cognitivos y relaciones afectivas, entre nociones y valores. Y valorar la cultura, la de uno y todas las demás, es cometido de la escuela de calidad.

A tenor de lo expresado, la función mediadora de la educación respecto a la promoción cultural es evidente. La labor de engarce distribuye funciones a los

creadores, a los educadores que la transmiten, a los demás agentes que la posibilitan. Esta puesta en valor de la cultura entre los más jóvenes, la facilitación del acercamiento a la oferta, posiblemente desencadene un proceso *educogénico* (Trilla, 1993): a mayor educación en la población, mayor demanda cultural. Un circuito que se retroalimenta pero al que hay que abonar sostenidamente con recursos y tiempo. Y experimentar nuevas metodologías, también con la mediación educativa de los/as educadores/as sociales. En su formación inicial ya se incide decididamente en este rol como un campo profesional.

En este sentido, la Pedagogía-Educación Social hace cinco décadas que viene elaborando sus discursos y prácticas en relación a un concepto amplio de cultura que reivindica el pluralismo, el acceso y la participación de las personas. Caride (2006) aboga por una pedagogía de la cultura a la que la Animación Sociocultural da capacidad, favoreciendo el desarrollo de programas e iniciativas que declaran su voluntad de trabajar por una sociedad menos perversa y más aceptable, consigo misma y con las condiciones que sustentan la vida en toda su diversidad.

Una educación intercultural e igualitaria propicia las condiciones para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de sus derechos. Un modelo educativo que facilita una escuela inclusiva (Terrón *et al.*, 2017) pero donde la implicación de todos los protagonistas, especialmente del docente, es muy importante. Que este lo entienda como inherente a su labor cotidiana, exige que los centros de formación inicial también lo asuman así en sus quehaceres.

La figura del educador social en la escuela

En aquellos centros educativos decididos a conseguir una cultura escolar transformadora y renovadora, emerge como natural la presencia de la figura del educador/a social. Este profesional de la mediación socioeducativa y cultural promueve, entre sus funciones en contextos tales, el desarrollo integral de las personas, por lo que el trabajo cooperativo, inclusivo y en red con otros muchos agentes que educan, primará (AA.VV., 2007; Jiménez, 2013, López, 2013; Úcar, 2016b). Está en el ADN de la Educación Social.

Consciente de la aludida y creciente diversidad cultural de nuestras ciudades, el educador/a social entiende esta desde la interculturalidad. En base a ello, potenciará el diálogo, la convivencia y la reciprocidad entre los diferentes grupos culturales a través de acciones de conocimiento de las singularidades respectivas. Lo hará en concordancia con los contenidos del currículum oficial, pero buscando momentos y oportunidades que el ciclo anual y los tiempos escolares posibilitan. Abre las aulas a la vida y derrumba los cercados que circunvalan a los centros escolares. Allana caminos poco o nada transitados en colaboración con el arte y sus

agentes. Interacciona con entidades cívicas, aprovecha las oportunidades de los servicios y acciones que brindan los equipamientos de proximidad, lo hace con las librerías, implica a toda la comunidad educativa, etc. (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2015).

Además, cabe recordar el evidente nivel de desigualdad social existente en nuestro país (Foessa, 2014). Las familias monoparentales o con mayor número de miembros están sufriendo los mayores estragos de la crisis socioeconómica, provocando desnutrición, falta de prevención sanitaria, fracaso escolar y evidente exclusión ante la oferta cultural. Es en la escuela, y a través del apoyo y la gestión de profesionales de la Pedagogía Social, donde estas carencias en los más jóvenes pueden ser, en cierta medida, mitigadas. Conocen la red asistencial, la oferta pedagógica y de servicios de las instituciones socioculturales de proximidad, manejan metodologías que impliquen a ANPAs, entidades de base, profesorado, asociaciones de creadores, etc., y saben articular propuestas contextualizadas que aúnen creatividad, innovación e interés para el alumnado. Las buenas prácticas son crecientes (Calvo, 2006; Vázquez-Reina, 2010).

Asimismo, generar hábitos positivos desde la infancia en cualquier ámbito de la vida personal y colectiva requiere método, sensibilización y sostenibilidad en los programas. Las virtudes de una vida cultural rica desde las edades tempranas, ya sea en términos de disfrute de las bellas artes, la creación artesana o la lectura, son tan evidentes como difíciles de instaurar sin el compromiso de muchos y la mediación adecuada. El trabajo del educador/a social con el profesorado en proyectos educativos de centro, con intervenciones auspiciadas por parte de fundaciones, desde los municipios en su labor de agencias educativas, desde la extensión cultural que promueven los museos o las bibliotecas públicas, a partir de iniciativas de cultura expandida de colectivos ciudadanos o de creadores, etc., son algunas de las posibilidades que ejemplificarían el quehacer de este profesional en la escuela a favor de la educación cultural. Pero esta no puede ser una labor esporádica o de franco tirador, resultaría anecdótica e intrascendente. Es desde la normalización de la presencia de la cultura en la escuela, paralelamente a lo que se haga en la familia o los medios de comunicación social, por supuesto, donde se podrán empezar a vislumbrar las potencialidades que genera una ciudadanía que otorga más valor a la cultura y sus variadas formas de manifestarse.

Para un glosario de retóricas del espacio público: una consideración desde el ocio cultural de los y las jóvenes

Para comprender mejor los intentos contemporáneos de construir *valor cultural* en el espacio público (Sánchez y Egea, 2013), es aconsejable comenzar por familiarizarse con las retóricas que habitualmente informan este tipo de proyec-

tos. La importancia del papel del educador/a social, tal y como ha quedado expuesta hasta ahora en este artículo, quedaría desactivada si su marco de intervención se desliga de las ideas-fuerza hoy más susceptibles de ser adheridas a cualquier iniciativa social y política que pretenda poner a la cultura en el centro de la *experiencia* del espacio público. La complejidad a la hora de definir qué entendemos por espacio público nos obliga a descubrir el dinamismo con que operan estos conceptos socialmente recurrentes cada vez que se intenta relacionar, en el marco de un proyecto educativo, la representación del espacio público y la experiencia de la cultura. Es difícil que pueda aislarse una sola de las opciones conceptuales con que deseamos avalar, mediante la acción de la cultura, esa fuerza potencialmente educadora encerrada en el espacio público.

¿Formación vs civismo? El ocio en el espacio público potencia las capacidades de toda la ciudadanía, y genera itinerarios personales a lo largo de la vida. Es, por tanto, una herramienta estratégica para diseñar la *con/vivencia en la ciudad y de la ciudad* (González García, Bayón y Meloni, 2015). Parece necesario reivindicar el papel del ocio cultural en la construcción de un mundo social que vincula creativamente los itinerarios de vida a un espacio público que permita reapropiaciones personales múltiples.

¿Creatividad vs pertenencia? No solo las experiencias valiosas de ocio tienen un componente creativo: el espacio ciudadano puede comportarse creativamente él mismo. Clásicamente, la educación del ocio cultural conoce muy bien los beneficios de potenciar las actividades que permite a la ciudadanía joven relacionarse con el patrimonio material e inmaterial de su entorno (Viladeval i Guasch y Castriello, 2010). Sin embargo, nos encontramos en una fase más avanzada de estas políticas educativas en el espacio público: no se trata tan solo de cultivar la sensación cívica de pertenencia a un espacio mediante la educación en la reverencia debida al patrimonio heredado; sino de desarrollar, al mismo tiempo, las competencias para *re/crear* ese espacio (Tonucci, 2015).

¿Inclusión vs tolerancia? La experiencia de la cultura es una dimensión de la vida pública y uno de los mejores termómetros para medir el grado de incorporación de la diversidad de habitantes de una ciudad en el orden de sus experiencias comunitarias. La cultura, cuando desempeña un papel verdaderamente crítico en el currículo vital del educando, contribuye a reconocer públicamente un espacio donde el otro, el minoritario, el diferente (Urrutia, 2010; Borja, 2013; Borja, 2003), pueda ejercer su poder para resignificar y diversificar las hegemonías que ordenan el ser y el hacer.

¿Sostenibilidad vs innovación? La ciudad es nuestra aula. Cuando se lee el par sostenibilidad/innovación desde los retos de la educación social, se corre el riesgo de presentar a la escuela formal como un espacio algo impermeable y obsoleto,

frente al *mundo urbano exterior*, donde están en ebullición las novedades que algún día llegarán al aula. Esto dista de ser así. Si cada vez más se ve a las ciudades como aulas, como laboratorios participativos de experiencias situadas, también el aula puede ser, como una ciudad, el territorio en que la innovación no surge de posibilidades tecnológicas que se imponen ciegamente a la racionalidad y diversidad de las necesidades de los individuos que la habitan.

El lugar del espacio público en los tiempos de la publi-ciudadanía

¿Están las prácticas de Educación Social avisadas de la nueva naturaleza del espacio público en que se quiere dar valor a la cultura? ¿Existe alguna afinidad electiva entre el modelo de actividad cultural fomentado *dentro y desde* las aulas y aquel que el alumnado encuentra y recrea en el así denominado *espacio público*? ¿O se trata de dos diseños de la actividad cultural fundados sobre presupuestos formativos cada vez menos compatibles? El alumnado vive inmerso en un modelo de cultura que, gracias entre otras cosas a los dispositivos tecnológicos capaces de extender los límites de su conocimiento, su concentración y su corporalidad, es capaz de transgredir todas las fronteras antiguamente establecidas entre lo digital y lo analógico. La clásica *fronterización* dentro/fuera del aula conoce hoy crisis de todo tipo. Cuando hablamos de facilitar el acceso a la cultura en el espacio público, ¿de qué tipo de espacio público estamos, en realidad, hablando? (Harvey, 1989). Si, como muchos afirman (Jameson, 2016; Delgado, 2011), la dialéctica de lo público y lo privado ha perdido consistencia, es tan solo porque somos herederos de un fenómeno que Richard Sennett detectó ya en la década de los setenta. Lo llamó el declive del hombre público (Sennett, 2011).

Cuando Sennett hablaba de un *espacio público muerto* apuntaba a que esa inflación de lo íntimo se producía a expensas del abandono de un dominio público crecientemente vaciado de espesor humano. Para la ideología contemporánea, como dice Fredric Jameson (2016), todo lo que lleve la etiqueta de lo público se ha convertido en algo irremediabilmente viciado. El espacio público muerto es una razón concreta para que las personas busquen, en el terreno abusivamente resacralizado de lo íntimo, lo que estiman que se les ha negado en el plano de lo común. Así, en el mundo de las redes sociales, parece funcionar esta misma estrategia. *Facebook*, *Instagram* o *Twitter*, para desencanto de sus practicantes más narcisistas, es hoy un lugar de exhibición convertido en espacio de *ocultación*, es decir, de nivelación social. Algunos de los más incisivos sociólogos urbanos de la escuela de Los Ángeles, como Mike Davis, han hablado insistentemente de los «nuevos apartheids espaciales» (Davis, 2007: 169), de las segregaciones urbanas derivadas de las substanciales diferencias entre las políticas dirigidas en EE.UU. a los centros metropolitanos y a las periferias, colocando la reducción de

los derechos educativos en el corazón de las causas de la desaparición del sentido integrador de ciudad. ¿Son las redes *online* el espacio en que el sujeto puede cultivar la publicidad de sí mismo con más libertad de la que le permite un espacio urbano crecientemente monopolizado por una «monocultura de casino»? (Davis, 2007:120). Pero, ¿no está ese mismo universo *online* generando sus propios *apartheids del espacio*?

Este diagnóstico, visto desde la perspectiva, ya no de un politólogo, sino de un/a educador/a social, puede parecer exagerado y algo tendencioso. Especialmente a ojos de todos los neo-comunitaristas convencidos de que, precisamente gracias al éxito y extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se han puesto al alcance de todos los ciudadanos, sin distinción de currículo y clase, recursos relativamente accesibles que nos permiten poner en marcha formas indiscutiblemente eficaces de intercambio social (Alberich, 2016; Valdecantos, 2016). El paradigma colaborativo parece haberse instalado con fuerza en nuestro imaginario social, no como una moda transitoria, sino como resultado de un cambio casi antropológico. Y esto es decisivo cuando de lo que se trata es de localizar el valor de la cultura en espacios públicos que no quieren convocar a los y las jóvenes únicamente cuando necesitan de su presencia como parte de la masa consumidora de algún evento de calculada rentabilidad política (Llorente Díaz, 2014). Se ha producido una invisible pero sistemática expulsión de la juventud en edad escolar del espacio público urbano bajo formas hiper-reguladas de zonificación de la ciudad que los aboca, bien a interpretar de manera desconcertante las normas (como en la práctica del *botellón*), bien a refugiarse en un espacio donde se les vende la ilusión de poder seguir las suyas propias (como en Internet). Cualquiera que sea la forma de reivindicación del papel educador de la cultura en el espacio público, deberá ser consciente de las hibridaciones, entre lo físico y lo virtual, entre lo público y lo privado, a partir de las que dicho espacio se configura hoy en día.

Conclusión: el/a educador/a como cartógrafo urbano

Vivimos en permanente atención al mito de la sostenibilidad. Las ciudades, más que ninguna otra realidad. Lewis Mumford afirmaba que la principal función de la ciudad era «convertir el poder en forma, la energía en cultura, la materia inerte en símbolos vivos del arte, la reproducción biológica en creatividad social» (Mumford, 2012: 950). El autor parece validar la metáfora: las ciudades son unidades urbanas altamente organizadas que sugieren y construyen mil formas de cooperación simbiótica del hombre con todos los demás aspectos de la naturaleza. Pero, al mismo tiempo, casi todos los especialistas coinciden en señalar cómo las ciudades han sido históricamente los focos del cambio social, los motores de la innovación, los puntos de transmisión de ideas, los escenarios de los grandes avances políticos, educativos y tecnológicos. Para entender la ciudad, no hay que

oponer equilibrio a precariedad, como si fueran dos contrarios dispuestos a eliminarse el uno al otro, pues en su caso –como en el de cualquier otro ecosistema– la precariedad es la condición, a veces difícilmente soportable, del equilibrio.

Ciertamente, es difícil no seguir a ensayistas como Glaeser en su encendido elogio a las ciudades, como los lugares que nos hacen más fácil observar, escuchar y aprender (Glaeser, 2011). Pero también es difícil no relativizar ese elogio cuando se atiende a otras voces que, como las de David Harvey (1989) o Edwar W. Soja (2008), han sabido retratar la geometría variable de las transformaciones urbanas desde las nuevas lógicas de la distribución del trabajo y la normalización de la desigualdad. Hace ya muchas décadas, al menos desde los trabajos de referencia de Manuel Catells (1976) o Henri Lefebvre (2013), que todos estamos sobre aviso de que la policromática tela urbana esconde, en realidad, una lucha bastante feroz por la producción y organización social de un espacio que no nos representa a todos por igual. Las y los educadores sociales lo saben demasiado bien.

¿Cómo podemos plantear hoy la relación entre el educador y la ciudad? ¿Qué significa pensar en la educadora como un cartógrafo urbano sensible a la potencialidad de la cultura? Significa, entre otras cosas, permitir que la auténtica libertad creativa destape el mito del Arte en el espacio público: arañar el discurso político que hay detrás de la ocupación agobiante y emblemática de calles, paseos y plazas de zonas regeneradas con grandes firmas internacionales, que son las que otorgan la respetabilidad exigida por el *city branding*, obligando a las y los artistas locales a intervenir siempre en/desde los márgenes, en/desde espacios excéntricos, como genios del reciclaje, la queja y la re-acción. Reivindicar al educador/a como un cartógrafo urbano que detecta el lugar de la cultura en el espacio público significa desentumecer las rigideces de las políticas de planeamiento urbano, pues su creatividad revela que la verdad de la ciudad no hay que ir a buscarla –y sentirla– en los espacios estructurados, sino en los procesos sociales estructurantes y en las narrativas y relatos comunes que se agitan detrás de esos espacios consolidados (Trachana, 2014). Visibilizar al educador/a como cartógrafo urbano significa revestirlo del poder característico de cualquier gesto auténticamente *cultural*: abstenerse de celebrar inconscientemente *lo que hay* para dedicarse de manera inventiva y comunitaria a rescatar lo olvidado *en lo que hay*. Desde luego, pedagogos como Francesco Tonucci han rescatado esta misma idea desde una perspectiva específicamente infantil (Tonucci, 2015).

Hoy estamos (casi) todos convencidos de que el *patrimonio* no está constituido por ítems del pasado que merecen protección especial en base al valor que le atribuyen una serie cualificada de expertos. Hoy estamos (casi) todos persuadidos de que trata de una *construcción social*. Por tanto, refleja las tensiones históricas, las memorias (y los olvidos) políticos, los intereses colectivos de cada momento

presente. La ampliación del concepto de patrimonio hasta las regiones de lo inmaterial e intangible no habría sido políticamente viable si no hubiera venido acompañada de una ampliación equivalente en el orden de sus actores sociales. La reconsideración de la importancia educativa que tiene el patrimonio invisible está directamente relacionada con el desarrollo de políticas que rompen con esa patriarcal verticalidad a la hora de inventariar y transmitir los bienes comunes. El reto estriba en investir a cada ciudadano con el poder de referir sus vidas a lo común. Y aquí el papel del educador/a social resulta crítico.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2007). Reflexiones en torno a la integración del educador social en el centro escolar. Monográfico. *Aula de Innovación Educativa*, 160.
- Adorno, Th.W. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Alberich, T. (2016). *Desde las asociaciones de vecinos al 15M y las mareas ciudadanas*. Madrid: Dykinson.
- Agenda 21 de la Cultura (2004). En www.agentculture.net. Consultada el 13/03/2017.
- Arribakeri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y. y Urdaiz, S. (2013). Educadores y educadoras sociales en los centros educativos. *Revista de Educación Social*, 16. Consultada en http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16_pdf. Consultado el 17 de abril de 2017.
- Borja, J. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Madrid: Alianza.
- Calvo, M. (2006). Un nuevo profesional en el IES de Extremadura: el educador social. *Aula de Innovación Educativa*, 156, 29-33.
- Careri, F. (2013, 2ª). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Castells, M. (1976). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.
- Caride, Jose A. (2006). Animação sociocultural, Globalização e Cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas. En Nunes, A. y De Sousa, M. (coords.), *Animação, Cidadania e Participação*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 205-216.
- Castro, M.ª et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2015). *La Educación Social en el Estado Español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito educativo*. En <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgees-es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf> Consultada 12 de abril de 2017.
- Davis, M (2007). *Ciudades muertas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Debord, G. (2005, 2ª). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Espósito, R. (2017). *Personas, cuerpos, cosas*. Madrid: Trotta.
- Ginoulhiac, M. (coord.) (2017). *Ludic Architecture*. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade de Porto.
- Glaesser, E. (2011). *El triunfo de las ciudades*. Madrid: Taurus.
- González García, J.M., Bayón, F. y Meloni, C. (eds.) (2015). *Repensar la ciudad desde el ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jameson, Fredric (2016). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Harvey, D. (1989). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Foessa (2014). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Foessa. Consultado en <http://www.foessa.es>. 14 abril de 2017.
- Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, 1 y 2, 81-106.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- Llorente, M. (2014). *Topología del espacio urbano*. Madrid: Abada.
- López, R. (2013). Los educadores y las educadoras sociales en centros escolares en el contexto español. *Revista de Educación Social*, 16. Consultado en http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf.
- Mumford, L. (2012). *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.
- Peran, M. (2015). *After Landscape. Ciudades copiadas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico social*. Barcelona: Graó.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, D. y Egea, C. (coords.) (2013). *La ciudad, un espacio para la vida: miradas y enfoques desde la experiencia espacial*. Granada: Universidad de Granada.
- Seixas, J. (2014). *La ciudad en la encrucijada. Repensar la ciudad y su política*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Madrid: Anagrama.
- Soja, E. (2011). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. Nueva York: Verso Books.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Sloterdijk, P. (2006). *Esféras III: Espumas*. Madrid: Siruela.
- Stavrides, S. (2016). *Hacia la ciudad de umbrales*. Madrid: Akal.
- Terrón, T. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños: Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (1993). Las políticas culturales y las políticas educativas. En Santos, M.A. et al., *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 273-288.
- Trachana, A. (2014). *Urbe ludens*. Trea.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2016b). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC.
- Urrutia, V. (2010). *Las dimensiones sociales de la ciudad*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Valdecantos, A. (2016). *Teoría del súbdito*. Barcelona: Herder.
- Vázquez-Reina, M. (2010). *Papel del educador social en los centros escolares*. En <http://consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/06/13/193679.php>. Consultado el 13 de abril de 2017.
- Villadeval i Guasch, M. y Castrillo, M.A. (eds.) (2010). *Espacio público en la ciudad contemporánea. Perspectivas críticas sobre su gestión, su patrimonialización y su proyecto*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social

Ángeles PARRILLA
Teresa SUSINOS
Carmen GALLEGO-VEGA
Begoña MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Ángeles Parrilla
Facultad de CC. Educación
y del Deporte
Campus A Xunqueira, s/n.
36001 Pontevedra
Teléfono: 986 801 773.
Correo electrónico:
parrilla@uvigo.es

Teresa Susinos
Departamento de Educación
Facultad de Educación
Edificio Interfacultativo
Avda. de los Castros
39005 Santander
Correo electrónico:
susinos@unican.es

Carmen Gallego-Vega
Facultad de CC. de la Educación
Departamento de Didáctica
y Organización Educativa
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n
Teléfono: (34) 955 420 608
Correo electrónico:
mcgv@us.es

Begoña Martínez
Departamento de D.O.E
Facultad de FICE UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70
20018 San Sebastián
Teléfono: 943 015 611
Correo electrónico:
begona.martinez@ehu.es

Recibido: 05/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Este artículo ofrece un acercamiento reflexivo y analítico sobre las bases conceptuales y epistemológicas que comparan cuatro investigaciones en desarrollo. Los estudios coinciden en su interés por comprender y promover proyectos de indagación y mejora desarrollados por diversas redes y equipos con una clara finalidad inclusiva. El trabajo sostiene la necesidad de revisar críticamente las bases desde las que se piensa y se proyecta la investigación que aborda procesos de inclusión, y toma postura por un modelo de investigación participativa basado en la construcción compartida de aportaciones de actores, disciplinas y fuentes de conocimiento diversos.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Redes de aprendizaje, Innovación social, Investigación participativa.

Critically Reviewing How We Do Research into Inclusive Education: Four Projects with an Educational and Social Approach

ABSTRACT

This paper offers a reflective and analytical approach concerning the conceptual and epistemological bases that four ongoing pieces of research share. The studies agree on their interest in understanding and promoting processes and projects for research and improvement developed by networks and teams with a clear inclusive purpose. The work supports the need to critically review the bases upon which research that addresses processes of inclusion is considered and projected and takes the position of a participatory research model, based on the joint construction of the contributions of actors, disciplines and various sources of knowledge.

KEYWORDS: Inclusive education, Learning networks, Social innovation, Participative research.

Introducción

La investigación sobre procesos de inclusión educativa que se viene desarrollando desde finales de los 90 ha identificado distintas formas y conceptualizaciones de la misma (Göransson y Nilhom, 2014; Thomas, 2013; Nilhom y Göransson, 2017). Todas ellas, revisadas en su conjunto, no han llegado más que a promover visiones y propuestas parciales y sectoriales sobre los procesos de inclusión educativa. No obstante, queremos destacar la existencia de un acercamiento emergente vinculado a determinados movimientos sociales y académicos (Anyon, 2009; Della Porta y Diani, 2015; Montañés, 1993) que, proviniendo del ámbito social, pueden sin duda añadir una mirada crítica sobre los procesos de inclusión en general, ya sean desarrollados estos con un foco netamente educativo o social. Este enfoque permite plantear que no hay inclusión sin una gestión democrática de la sociedad, sin la participación de la ciudadanía y los agentes sociales en los objetivos educativos, sociales y culturales. Y supone, cuando se aplica al ámbito de la investigación, que la construcción de conocimiento debe hacerse también desde valores, modos y relaciones inclusivos y socialmente justos (Nind, 2014).

En este marco de reflexión y pensamiento se sitúa este artículo, que pretende ser un acercamiento reflexivo en torno a las bases conceptuales y epistemológicas que inspiran el desarrollo de cuatro proyectos de investigación en curso (EDU2015-68617-C4-1-R; EDU2015-68617-C4-2-R; EDU2015-68617-C4-3-R y

EDU2015-68617-C4-4-R) en las Universidades de Vigo, Cantabria, Sevilla y País Vasco. Estos estudios integran en su conjunto un proyecto coordinado del Plan Nacional de investigación, denominado *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social*. El estudio tiene por objeto promover y analizar cómo distintos procesos creativos de innovación y cambio, gestionados colaborativamente por distintos agentes y entidades educativas y sociales, contribuyen a la finalidad inclusiva a la que se deben escuela y sociedad. Más específicamente, pretende investigar cómo se pueden desarrollar diversos procesos y proyectos de innovación, potenciando la creación de contextos de participación que nos permitan comprender, situar y amplificar el alcance de las transformaciones socio-educativas inclusivas, así como su sostenibilidad.

Esto supone el estudio de procesos constituidos por redes de colaboración entre participantes diversos, que pretenden imaginar y pensar críticamente la inclusión y sus procesos poniendo en marcha diversos proyectos de cambio desde su propia situación, necesidades y referentes. En la práctica implica poner en marcha, en cada sede, distintos equipos heterogéneos y colaborativos de trabajo que, desde una estructura en red, y respetando la identidad de cada equipo, desarrollan proyectos con diversos formatos y participantes dirigidos a la indagación y mejora de diferentes cuestiones relacionadas con la inclusión en sus contextos.

Pero garantizar la articulación coordinada y coherente de estos distintos procesos no es tarea fácil y necesita unos principios epistemológicos compartidos por los cuatro grandes equipos de investigación. En este sentido, la plataforma teórica compartida se ha ido entretejiendo, poco a poco, en una trayectoria biográfica que nos ha permitido compartir formación e investigación de forma más o menos intensa y alimentar intereses y motivaciones confluyentes. En particular, todos los equipos han trabajado desde proyectos anteriores en la promoción de escuelas y, más allá de ellas, de comunidades comprometidas con la equidad y la transformación educativa y social. Para ello, un eje fundamental ha sido el reconocimiento de la voz y la agencia de grupos ausentes o silenciados en los procesos y toma de decisiones, lo que constituye un elemento nuclear de la inclusión. También es un punto de convergencia de los equipos el interés en profundizar en el desarrollo de procesos de indagación más democráticos destinados a aumentar el poder (empoderamiento) de los participantes. Pueden verse al respecto, por citar algunos ejemplos previos, los proyectos de creación y desarrollo de grupos de apoyo entre iguales (Gallego-Vega, Rodríguez Gallego y Corujo Vélez, 2016), los proyectos de mejora escolar liderados por alumnos como investigadores (Susinos y Haya, 2014), el estudio del contexto profesional de los educadores y educadoras sociales de la infancia en situación de desprotección (Martínez *et al.*, 2015), o los proyectos con orientación inclusiva desarrollados en redes intraescolares, interescolares y locales de indagación colaborativa (Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2015).

Esta amplia construcción teórica e investigadora previa de los equipos que converge en este trabajo conjunto constituye una de las singularidades del proyecto coordinado, que se desvincula de los planteamientos más frecuentes y tradicionales que investigan la inclusión desde modelos que atomizan los procesos de indagación, sectorizan sus hallazgos y alimentan una investigación alejada de la práctica.

Cuatro proyectos para un mismo fin: la investigación inclusiva

Partiendo de las anteriores consideraciones, cada uno de los cuatro proyectos define y estudia espacios de participación y procesos de innovación propios en torno a distintas redes de colaboración y equipos de trabajo creados *ex profeso* en los distintos contextos locales en los que se desarrolla el proyecto. En cada sede y en cada uno de los proyectos en desarrollo pretendemos analizar de qué manera el trabajo colaborativo de los participantes contribuye a capacitarlos y a crear formas alternativas y socialmente más justas de abordar los problemas de exclusión y desigualdad social y educativa. Tomamos para ello cuatro entornos sociales e institucionales para desarrollar nuestra actividad.

<i>Universidad responsable/ SubProyecto</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Propuesta</i>
Universidad de Vigo (EDU2015-68617-C4-1-R) <i>Redes de Investigación e innovación para la inclusión educativa y social</i>	Profundizar en el estudio de procesos participativos e inclusivos con un enfoque local.	Diseño y desarrollo de <i>Proyectos de Innovación e Indagación Participativa</i> pensados y puestos en marcha en distintos equipos que integran una red de instituciones educativas, organismos públicos, entidades y agentes sociales de la ciudad de Pontevedra, comprometidos con la construcción de una educación y una ciudad más inclusiva.
Universidad de Sevilla (EDU2015-68617-C4-2-R) <i>Colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar</i>	Avanzar en el estudio comunitario de los procesos de abandono escolar.	Centra su atención en el desarrollo de redes de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales (como ayuntamientos y asociaciones) de una misma zona (localidad, barrio) para crear y desarrollar <i>Proyectos Inclusivos Interinstitucionales</i> para prevenir y reducir el desenganche escolar, basados en acciones colaborativas e inclusivas que fomenten la corresponsabilidad y la actividad crítica en el abordaje del desenganche escolar.

<i>Universidad responsable/ SubProyecto</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Propuesta</i>
Universidad de Cantabria (EDU2015-68617-C4-3-R) <i>Co-laboratorio de inclusión</i>	Profundizar en la investigación sobre la pedagogía de la voz y la participación como elemento nuclear de la inclusión educativa y social en contextos y colectivos no solo escolares.	Las instituciones y colectivos sociales participantes (escuelas, asociaciones, entidades) emprenden a lo largo del proyecto una investigación o una acción social que ha de ser inclusiva en sus objetivos y en su desarrollo, y estar dirigida a ganar presencia social y agencia para dicho colectivo.
Universidad del País Vasco (EDU2015-68617-C4-4-R) <i>Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias</i>	Generar una cultura de actuación participativa y coordinada entre diferentes agentes socioeducativos que intervienen con la infancia vulnerable en situación de desprotección leve y moderada para promover su inclusión educativa y social.	Se concreta en el análisis y diseño de Propuestas Inclusivas de Mejora de la infancia vulnerable en una zona geográfica, desde el trabajo coordinado y en red de agentes socioeducativos, contando con el protagonismo de la infancia y sus familias.

TABLA 1. *Subproyectos del proyecto coordinado: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social*

Planteados así los estudios, pasamos a revisar críticamente no los procesos y resultados de los mismos, sino la arquitectura conceptual que los sostiene: los puntos de convergencia sobre los que los 4 estudios se han diseñado, pensado y discutido hasta llegar a ser el proyecto coordinado que hoy está en desarrollo.

Propuestas conceptuales y epistemológicas para repensar cómo investigamos la Inclusión Educativa y Social

En el diseño de nuestro proyecto, y a lo largo de su desarrollo, nos proponemos evitar la inercia teórico-conceptual que lleva a aplicar procedimientos y conceptos importados sin someterlos a crítica y revisión, sin problematizarlos ni contrastarlos con las propias categorías y marcos de pensamiento y acción. Así, hemos ido vertebrando un marco de asunciones que configuran en su conjunto un modo de hacer y una orientación investigadora propia en el campo de la Educación Inclusiva. Presentamos pues, en este apartado, las claves que en nuestro trabajo asumimos como señas de identidad comunes en el trabajo de los grupos.

1. Compartir una agenda de investigación al servicio de los participantes

En la investigación tradicional es habitual que sean los intereses de los *investigadores*, inducidos por la lógica de sus propias disciplinas, los que marquen las prioridades y metas de los estudios. Esta postura ha dado lugar a críticas sustanti-

vas en el ámbito de las ciencias sociales por la desconexión que ello provoca entre conocimiento y sociedad, entre teoría y práctica o entre universidad y escuela. Por el contrario, en la base de nuestro trabajo está la asunción de que la agenda de investigación educativa no puede determinarse de manera descontextualizada. Así, si bien existe un punto de partida común para todo el proyecto coordinado, son los intereses de los distintos equipos de cada sede y contexto los que concretan y definen los proyectos de indagación locales y dirigen las experiencias de mejora que se desarrollan. Esto garantiza que los proyectos se orienten y articulen en torno a procesos de cambio que responden a preocupaciones reales, de forma que los intereses vinculados con el propio contexto y sus protagonistas son los que orientan la agenda de investigación.

Esto es, adoptamos una posición que defiende la actividad científica como un proceso contextualizado y que, por ello mismo, propone el desarrollo de un conocimiento comprometido con el cambio y la mejora que toma como punto de partida las necesidades sociales (Fraser y Honneth, 2006) contextuales. Los proyectos en desarrollo en nuestro estudio están abordando, por ejemplo, cuestiones relativas a cómo establecer redes de colaboración entre agentes educativos y sociales para hacer frente al desenganche escolar; cómo incrementar la participación y los vínculos escolares de los estudiantes en una red de centros de secundaria, o cómo las redes sociales pueden favorecer la inclusión educativa. Todos estos son proyectos cuya génesis se vincula con problemas y necesidades de los colectivos y entidades (ayuntamientos, centros educativos, asociaciones de padres, asociaciones socio-culturales, etc.) implicados en los mismos. Son, por tanto, un ejemplo de cómo la investigación se pone al servicio de cuestiones y retos educativos de la práctica cotidiana y de los agentes o personas que están inmersas en la problemática de estudio.

2. Equipos de trabajo heterogéneos, horizontales y transitorios

En el núcleo de los proyectos que se desarrollan en este estudio está la consideración de que para analizar, interpretar o crear propuestas innovadoras como las que se pretenden, vinculadas a la práctica y a su transformación, es necesario considerar el carácter distribuido, interactivo y en situación del conocimiento (Schütz, 1993; Gibbons *et al.*, 1997). Cuestionamos la idea de que investigadores de agencias o instituciones externas puedan producir el conocimiento social necesario para trasladar y transformar las prácticas educativas y sociales. Por otra parte, proponemos un acercamiento multivocal de los distintos agentes que participen desde dentro en los procesos que se abordan, reconociendo la legitimidad, autoridad y complementariedad de sus distintos conocimientos.

Este elemento se plasma en nuestro proyecto a través de la composición heterogénea de los equipos de indagación e innovación, que incorporan a profesio-

nales y agentes diversos (no solo del ámbito escolar o solo de la universidad). Por eso, junto a profesionales de la educación y entidades educativas, los equipos de trabajo incluyen a miembros pertenecientes a la sociedad civil y organizaciones sociales diversas.

Esta apuesta nos lleva a conformar equipos mixtos que trabajan juntos, durante periodos de tiempo determinados, en problemas específicos del mundo real. De este modo, los equipos desbordan las fronteras tradicionales entre investigador externo-interno (investigador universitario e investigador del contexto en el que se desarrolla el estudio), se alejan de un modo jerárquico de entender el conocimiento (el saber de algunos profesionales con mayor legitimidad o reconocimiento que se impone sobre otros, generalmente el saber de la práctica) e incluso cuestionan la estabilidad que se espera de los equipos de investigación tradicionales. En nuestro caso, dado que los grupos tienen como meta abordar y proponer actuaciones de cambio y mejora definidos, que afectan a una población concreta, su trabajo conjunto tiene una duración limitada, dependiente del abordaje planteado. Y suponen a la vez una organización dinámica y flexible en tanto que se pretende responder a necesidades contextuales y situaciones diversas.

3. Una construcción colectiva y transdisciplinar de conocimiento

Gran parte del trabajo que proponemos se sustenta en estas dos ideas que, entrelazadas, cuestionan el sentido y significado que históricamente se ha asignado al conocimiento como una elaboración experta e individual, apelando en su lugar a una construcción más compartida, más situada y menos jerárquica. También con esta propuesta se ponen en tela de juicio los modelos de conocimiento basados en las disciplinas clásicas que difícilmente pueden abordar la complejidad de los fenómenos sociales que estudiamos (Nicolescu, 2006). La producción de conocimiento, como ha señalado Morin (2001), supone una acción conjunta, una construcción transdisciplinar e inter-subjetiva de significados capaz de producir un conocimiento más comprensivo y especializado, que conecta sin duda con las complejas demandas de una sociedad y una educación más inclusivas e innovadoras. En concreto, este es uno de los elementos básicos de nuestra propuesta investigadora: el reconocimiento de que la inclusión educativa se sustenta en un conocimiento complejo y transdisciplinar, cuya construcción necesita la colaboración de diversos agentes por tratarse de un ámbito del saber necesariamente co-construido a partir de procesos de reflexión y acción participativa.

Esto supone en nuestro estudio que los modos y procesos de participación en los equipos de trabajo sean auténticos y sustantivos, y no puedan quedar relegados al seguimiento de pautas fijadas *a priori* o a formas simbólicas de participación de todos los agentes. Al contrario, demandan la organización de entornos de aprendizaje en red, interactivos, ágiles y flexibles, que permitan una interacción

veraz y crítica de los diversos participantes en todas las fases del entramado de cada proyecto de innovación y cambio. Se requiere, en definitiva, la creación desde el mismo inicio de cada proyecto de un espacio de interacción, reflexión y producción conjunta. Para ello se necesita propiciar diferentes espacios y formatos que favorezcan y pongan en valor nuevas formas de creación conjunta, de organización, de aprendizaje y de relación.

4. Un compromiso con la mejora y transformación de las prácticas cotidianas en la escuela y la comunidad

Este trabajo también está inspirado en aquellos movimientos de investigación y acción educativa que asumen un compromiso responsable con la mejora y la transformación social y educativa, como proponía Freire, el movimiento de mejora escolar (Hargreaves, 2009), y el más reciente enfoque RRI (por sus siglas en inglés) que pone el acento en el desarrollo de una innovación e investigación responsable (Rip, 2014). Los planteamientos de estas propuestas tan diversas convergen en señalar la necesidad de conectar de manera indisoluble la transformación social, la mejora educativa y los procesos de investigación e innovación.

De ello se deduce que la mejora de la escuela o de las instituciones sociales y educativas no puede plantearse como un resultado meramente secundario y subsecuente de los procesos de indagación y cambio, sino que se asume como consustancial a esos procesos. No se trata, por tanto, de *traducir* o transportar la teoría a la práctica, sino de que la investigación conlleva el análisis y la indagación sobre las formas de hacer en la experiencia cotidiana, es un proceso de reconstrucción de la práctica misma y una apertura reflexiva y creativa a otros modos de articular y responder a los problemas detectados, para, desde ahí, rediseñar o construir nuevas prácticas. De manera que no puede concebirse como una intervención puntual, sino como un proceso complejo y participativo que debe emprenderse teniendo en cuenta su carácter local, procesual y el saber necesario de todos los agentes.

En nuestro caso, como hemos señalado más arriba, los proyectos de indagación e innovación que se plantean en los diferentes equipos de investigación de las distintas sedes están comprometidos con la búsqueda de distintas acciones orientadas a reforzar la equidad y la inclusión en los sistemas y contextos en que se desarrollan.

La extensa literatura científica sobre este tema (Hopkins, Harris, Stoll y MacKay, 2014) ha dado también amplia evidencia de la importancia de articular y conectar ciencia y sociedad, investigación y transformación.

5. La investigación como un proceso participativo, colaborativo y deliberativo

Un eje esencial de la aproximación a los procesos de inclusión se constituye en torno a una concepción de la investigación como proceso participativo y colaborativo, enraizado en procesos de deliberación que combinan procedimientos inspirados en los modelos de democracia participativa descritos por Habermas (1989). Esta forma de situarnos ante la investigación constituye un enfoque más democrático y ecológico, al asumir que el conocimiento necesario para entender y transformar la realidad reside en los procesos interactivos, de interrogación, de pensamiento crítico y acción -sobre la práctica y la propia teoría- puestos en marcha por los participantes (Cochran-Smith y Lyttle, 2009; Ravitch, 2014; Martí, 2002).

En nuestro proyecto, este modo de afrontar la investigación se ve reflejado en el desarrollo de unos proyectos de indagación, transformación e innovación que son en sí mismos inclusivos, que emergen desde dentro de los equipos de trabajo, en los que las relaciones de investigación entre los participantes internos y externos se caracterizan por su horizontalidad más que por su carácter experto. Los participantes en los grupos son quienes, a través de formatos diversos, producen los diseños, las propuestas, las acciones y la evaluación de los proyectos. Por lo tanto, son ellos mismos los productores del conocimiento que se somete a crítica y revisión colaborativa.

Cuatro ideas clave sirven, por fin, para perfilar nuestra postura ante la investigación educativa inclusiva: a) investigación y práctica se entrelazan difuminándose las líneas rojas que delimitaban tradicionalmente el territorio de los *outsiders e insiders* en los procesos de investigación; b) la investigación es un proyecto que supone la participación colectiva de personas implicadas en procesos de revisión, análisis y cambio. Conceptos como redes y comunidades de aprendizaje, comunidades profesionales o comunidades de prácticas (Krichesky y Murillo, 2011) se han ido incorporando al vocabulario investigador cotidiano y ejemplifican bien este modo de hacer investigación vinculado siempre a procesos de trabajo en grupo con una clara orientación transformadora; c) la investigación es un proceso de participación crítico y colaborativo que se aleja de las concepciones elitistas -representativas- de la participación. Propone un acercamiento que rechaza la participación como mera aplicación de estrategias participativas, y demanda la acción reflexiva en los términos planteados por Bauman (2002) con una clara intencionalidad emancipatoria; y d) la investigación participativa conecta y promueve ideales inclusivos, democráticos y de justicia social. No es un instrumento para producir más y mejores prácticas o resultados, sino para problematizar desde dentro del propio sistema educativo y social sus afirmaciones y sus prácticas, para elaborar colaborativamente nuevos discursos sobre lo educativo. En este sentido, la investigación participativa es claramente un proceso y un instrumento de índole social y político.

A modo de cierre

Este trabajo se propuso reflexionar y argumentar las bases conceptuales y epistemológicas de un proyecto coordinado de investigación, que integra a cuatro equipos de investigación de otras cuatro universidades españolas y que se enmarca en los planteamientos inclusivos. Hemos revisado aquellos conceptos y planteamientos que están presentes en todo el proyecto en su conjunto y que han servido y sirven de base para la toma de decisiones metodológicas, la articulación de las relaciones en el proceso investigador, la postura de los agentes ante la propia investigación, etc. Hemos planteado en los mismos que la acción y la investigación inclusiva deben ser diseñadas y desarrolladas colectivamente, desde un enfoque transdisciplinar y situado. De este modo, entendemos que se puede evitar que la investigación se limite a pequeñas investigaciones aisladas y desconectadas entre sí y ajenas a la realidad social que se pretende transformar.

Por otro lado, y si bien el proyecto está aún en su segundo año de andadura, cabe señalar una posible y relevante contribución potencial del mismo derivada de su *modus operandi* compartido. Dado que cada uno de los cuatro proyectos de investigación define un entorno de acción inclusiva, en el que se crean grupos heterogéneos de indagación que exploran y proponen colaborativamente acciones de mejora, el resultado final de todo ello consiste en convertir en temas sociales situaciones que en su origen son particulares y locales. De este modo los problemas y situaciones concretas dejan de ser individuales o particulares y permiten ser amplificados y tomados como prototipos que nos ayudan a comprender situaciones más generales. Constituyen por tanto un conocimiento, que, sin pretender ser generalizable, sí puede ser transferible y contribuir a la creación de una teoría práctica sobre la Educación Inclusiva.

En definitiva, los argumentos aquí expuestos han pretendido iniciar una revisión y reconsideración de algunos marcos de pensamiento y acción que van abriéndose camino y profundizando en modos alternativos y participativos de producir conocimiento en el campo de la investigación inclusiva. Como tales, suponen un acercamiento que en sí mismo es inclusivo y suponen una toma de postura que debería invitarnos a reflexionar sobre el modo en que habitualmente se desarrolla parte de la llamada investigación sobre inclusión. En su conjunto entendemos que estos planteamientos que nosotras asumimos contribuyen a redefinir críticamente algunos de los fundamentos epistemológicos de la investigación en el ámbito de la inclusión y, por ende, de la forma de acercarse a la misma. Y de ahí la necesidad de continuar profundizando en esta cuestión, en grupo, con la calma de lo valioso y con la urgencia de lo importante.

Agradecimientos

Este trabajo se produce en el marco del proyecto coordinado EDU2015-68617-C4, del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica integrado por los siguientes proyectos: EDU2015-68617-C4-1-R, Dir. A Parrilla (Universidad de Vigo); EDU2015-68617-C4-2-R, Dir. Carmen Gallego (Universidad de Sevilla); EDU2015-68617-C4-3-R, Dir. Teresa Susinos (Universidad de Cantabria) y EDU2015-68617-C4-4-R, Dir. Begoña Martínez Domínguez (Universidad del País Vasco).

Referencias bibliográficas

- Anyon, J. (2006) What count as educational research?: Notes towards a new paradigm. En Ladson-Billings y Tate (eds.), *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*. New York: Teachers College Press, 17-26.
- Anyon, J. (2009). Progressive social movements and Educational Equity. *Educational Policy*, 23,1, 194-215.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2015). *The Oxford handbook of Social Movements*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, N. y Honnet, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento? Un debate político y filosófico*. Madrid: Morata.
- Gallego-Vega, C., Rodríguez Gallego, M. y Corujo Vélez, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva: desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y Estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity— an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 89–100.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257- 281.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Martínez, B. et al. (2015). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la comunidad autónoma vasca*. Bilbao: UPV/EHU.
- Montañés, M. (1993). Aportaciones de la IAP en su relación con los movimientos sociales. *Documentación Social*, nº 92, 153-168.
- Morin, E. (2001) Inter-pluri-transdisciplinariedad. En *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *Revista Visión docente conciencia*, 31, 15- 31.
- Nilholm, C. y Göransson, K., (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact, *European Journal of Special Needs Education*, onlinepub: 1-15, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Olivé, M. (2002). *La investigación social participativa*. Madrid: El viejo Topo.
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, M.E., Raposo-Rivas, M. (2015). How inclusive education becomes a community project: a participatory study in the northwest of Spain. *The New Educational Review*, vol. 42, n.4: 177-188. DOI: 10.15804/ tner.2015.42.4.15.
- Ravitch, S. (2014). The transformative power of taking and Inquiry stance on practice: practitioners research and narrative counter-narrative. *Perspectives on Urban Education*, 11, 1, 5-10.
- Rip, A. (2016). The clothes of the emperor. An essay on RRI in and around Brussels, *Journal of Responsible Innovation*, 3(3), 290-304.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education* 44(3), 385-399.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.

Presencia de valores cívicos en Educación Secundaria Postobligatoria. Percepción del profesorado implicado

Eva SANZ ARAZURI
Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO
Jesús Vicente RUIZ OMEÑACA

Datos de contacto:

Eva Sanz Arazuri
Universidad de La Rioja
Edificio Vives
C/ Luis de Ulloa, s/n.
26004 Logroño (La Rioja)
Teléfono: 941 299 288
Correo electrónico:
eva.sanz@unirioja.es

Recibido: 28/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Los valores cívicos deben impregnar la formación postobligatoria. El objetivo de este estudio fue analizar la opinión que el docente de enseñanza postobligatoria tiene acerca de la presencia de las capacidades de compromiso y motivación, solución de conflictos, comunicativa y de negociación y toma de decisiones en la formación de sus estudiantes. Cumplimentaron un cuestionario *ad-hoc* 516 docentes españoles. Mediante la T de Student y ANOVA de un factor se comprobaron las diferencias significativas en función de características sociodemográficas y/o laborales de los docentes. Las cuatro capacidades están algo presentes en las enseñanzas postobligatorias, pero sería deseable aumentar su formación.

PALABRAS CLAVE: Sistema de valores, Educación cívica, Docentes, Juventud.

The Presence of Civic Values in Post-Compulsory Secondary Education. The Perception of Teachers Involved

ABSTRACT

Civic values should be instilled during post-compulsory education. The objective of this study was to analyze teachers' opinions about the presence of commitment and motivation, conflict resolution, communicative and negotiation and decision-making competences in the teaching of their students. 516 Spanish teachers completed an *ad-hoc* questionnaire. Student's T and ANOVA of one factor showed significant differences according to sociodemographic and/or labor characteristics. The four competences have some presence in post-compulsory education, but increasing their teaching would be desirable.

KEYWORDS: Value system, Civics, Teacher, Youth.

Introducción

Los valores y la educación en torno a ellos se erigen en cuestiones que suscitan un importante debate en el campo pedagógico actual. Este hecho que adquiere especial relevancia en la educación obligatoria, se mantiene como constante en el ámbito de la enseñanza postobligatoria y se hace explícito también en el marco social global (Benítez, 2009). Dentro de este contexto, no puede obviarse el marcado carácter ético que ha de impregnar la formación en los ámbitos postobligatorios (Martínez, 2006).

La noción de educación en valores remite a la tarea intencional y sistemática encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un sistema de valores de forma que estos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva y conductualmente (Ruiz Omeñaca, 2004).

Los distintos modelos de educación en valores que se han hecho explícitos en las últimas décadas nos ubican ante perspectivas plurales. Pero en todas ellas se ha mantenido un referente común: la importancia de la acción de los educadores al generar contextos propicios para la realización de valores.

Así, desde el planteamiento pedagógico implícito en la concepción de la educación en valores como clarificación (Raths, Harmin y Simon, 1967), la acción docente se centra en promover procesos de reflexión y libre elección, con la finalidad de que las personas realicen una revisión crítica de sus metas, sentimientos, preferencias, intereses y experiencias, tomen conciencia de aquello que aprecian, valoran y quieren, y actúen de forma coherente con los referentes seleccionados.

Mientras, en el modelo de educación en valores concebida como socialización (Durkheim, 1996), la moral, ligada a normas sociales y asentada sobre la razón humana, se promueve en contextos educativos desde el diálogo educador-educando, desde la participación del docente como modelo portador de actuaciones coherentes con el marco axiológico imperante y desde el ejercicio de una disciplina que, sin resultar coercitiva, trata de promover el interés por participar en un marco normativo vinculado a la demanda de la sociedad.

El modelo relacionado con la formación del carácter (Lickona, 1983) vincula la educación en valores a la adquisición de referentes axiológicos, resultado de una tradición surgida en el transitar de la propia civilización así como a la adquisición de hábitos virtuosos y su práctica habitual. Lo virtuoso es entendido como orientado hacia el bien y la felicidad. La actuación del educador se dirige hacia la creación de un entorno de confianza, respeto y libertad, la explicación de lo virtuoso, la persuasión y la exhortación, la actuación coherente desde una perspectiva ética, la presentación de modelos adecuados y la creación de situa-

ciones en las que el alumno pone en juego de forma repetida actos que le permitan formar su carácter y alcanzar la virtud.

Y el modelo vinculado a la construcción de la personalidad moral (Buxarrais, 1991; Puig, 1996) trata de promover la creación, por parte de las personas, de una personalidad moral autónoma y de generar un espacio de consenso y obligación asumida sin presión externa, a partir del diálogo intersubjetivo y de la puesta en juego de criterios de racionalidad, en torno a los valores -reconocidos como universales- sobre los que se asienta la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos. La acción docente se centra en generar procesos de aproximación, comprensión crítica y compromiso, en relación con cuestiones controvertidas desde una óptica moral, a partir de la autonomía, la racionalidad, el diálogo y el sentido crítico.

Con todo, los planteamientos implícitos en los diferentes modelos se revelan, con frecuencia, como complementarios, enriqueciendo así una educación moral con un sentido más integral (Soriano, 2007).

En cualquiera de los casos, la educación en valores parte de un marco axiológico de referencia y se articula a través de acciones vinculadas a dominios concretos relacionados con los valores: autoconcepto positivo y autoestima, juicio moral, compromiso, autorregulación y autocontrol, habilidades sociales, actitudes prosociales, resolución constructiva de los conflictos... (Ruiz Omeñaca, 2004).

Al aproximarse de un modo científico al efecto que la acción educativa ejerce sobre el marco axiológico del alumnado de educación postobligatoria, resulta fundamental destacar la investigación de Boroel y Arámburu (2016), quienes atribuyen gran importancia a los estudios postobligatorios en la promoción de valores, resaltando la necesidad de incorporar contenidos de naturaleza ética en los planes de estudio, la generación de un ambiente propicio para la clarificación de valores, la atribución de un papel decisivo al currículo oculto y la definición de un marco axiológico de referencia.

En este contexto, centrando la atención en cómo emprender y concretar esta acción educativa, Puig (2003) y Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) subrayan la necesidad de ofrecer en los planes de estudio, con una frecuencia elevada, oportunidades que permitan cultivar valores cívicos a través del entrenamiento de capacidades para la ciudadanía, garantizando su dominio futuro que aporte al desarrollo de una sociedad saludable. Entre estas capacidades resaltan: el compromiso, fuertemente vinculado con la motivación, que refleja la voluntad de aportar el esfuerzo personal (Estévez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro, 2015); la capacidad comunicativa, basada en la apertura y comprensión de los demás; la gestión y resolución de conflictos, promoviendo la paz y los derechos humanos; y la capacidad de negociación y toma de decisiones, favoreciendo la realización de proyectos comunes que beneficien a todos.

Frente a este estado de la cuestión, se plantea como especialmente relevante el objetivo del presente estudio: analizar la opinión que el docente de Educación Secundaria Postobligatoria tiene acerca de la presencia de las capacidades de compromiso y motivación, solución de conflictos, comunicativa y de negociación y toma de decisiones en la formación de sus estudiantes, con el fin de identificar escenarios favorecedores de valores cívicos en Educación Secundaria Postobligatoria desde la percepción del profesorado implicado. Se advierte que, ante la dificultad para abarcar en este artículo todas las capacidades para la ciudadanía, se atiende a estas cuatro capacidades teniendo presente la existencia de otras igual de interesantes para el tema objeto de estudio.

Metodología

Participantes. Durante el curso 2013-2014, en el estado español se registró un total de 254.828 profesores de Educación Secundaria Postobligatoria en activo. Ante la imposibilidad de acceder a todas las unidades últimas de este universo de estudio, se calcula un tamaño muestral representativo de esta población que, fijando un error muestral de ± 4 y un nivel de confianza del 95%, debía ascender a 595 docentes. No obstante, tras la aplicación y validación del cuestionario hubo una mortalidad experimental de 13,27%, contando finalmente con una muestra de 516 sujetos, el 52,4% mujeres ($n=271$) y el 47,6% hombres ($n=245$). En cuanto a la edad de los docentes, se destaca que la mediana se encontró en los 47 años, mientras que en lo que se refiere a los años de experiencia docente en educación secundaria obligatoria la mediana se situó en los 17 años. La selección de las unidades muestrales últimas se efectuó a través de un muestreo aleatorio proporcional por conglomerados, obteniendo representación de todo el territorio español repartido en 6 áreas geográficas:

A1-Noreste: compuesta por Cataluña, Aragón (excepto Teruel) y Baleares.

A2-Levante: formada por la Comunidad Valenciana, Murcia y Albacete.

A3-Sur: constituida por Andalucía, Islas Canarias, Ceuta y Melilla.

A4-Centro: aglutina a Madrid, Castilla-La Mancha (excepto Albacete), Castilla-León (excepto León, Palencia y Burgos), Cáceres y Teruel.

A5-Noroeste: engloba a Galicia, Asturias y León.

A6-Norte: agrupa a Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia.

Variables. El presente estudio se sustenta en 3 variables sociodemográficas, 2 variables laborales y 4 variables sobre valores cívicos. A continuación se define cada una de ellas:

- Sexo del docente: sondea si el profesor encuestado es hombre o mujer.
- Edad del docente: registra el año de nacimiento del participante.
- Años de experiencia docente: reconoce los años que cada participante lleva ejerciendo como profesor de Educación Secundaria Postobligatoria.
- Área geográfica: identifica en cuál de las 6 áreas geográficas en las que se divide el estado español ejerce su labor docente cada encuestado.
- Tipo de estudios: consigna si el docente imparte clases en: bachillerato, ciclo formativo de grado medio o enseñanzas de régimen especial. Dentro de estas últimas se contemplan las enseñanzas deportivas, de música y danza, y de artes plásticas y diseño.
- Presencia de la capacidad de compromiso y motivación en la formación de sus estudiantes: registra si el docente percibe que a sus estudiantes se les forma poco o mucho en cuanto a la capacidad de compromiso y motivación. Se compone de 5 categorías: nada / poco / algo / bastante / mucho.
- Presencia de la capacidad de gestión de conflictos en la formación de sus estudiantes: registra si el docente percibe que a sus estudiantes se les forma poco o mucho en cuanto a la capacidad de gestión de conflictos. Se compone de 5 categorías: nada / poco / algo / bastante / mucho.
- Presencia de la capacidad comunicativa en la formación de sus estudiantes: registra si el docente percibe que a sus estudiantes se les forma poco o mucho en cuanto a la capacidad comunicativa. Se compone de 5 categorías: nada / poco / algo / bastante / mucho.
- Presencia de la capacidad de negociación y toma de decisiones en la formación de sus estudiantes: registra si el docente percibe que a sus estudiantes se les forma poco o mucho en cuanto a la capacidad de negociación y toma de decisiones. Se compone de 5 categorías: nada / poco / algo / bastante / mucho.

Instrumento. Se elaboró un cuestionario dividido en varios bloques temáticos que recogía información sobre características sociodemográficas y laborales del profesor y sobre la formación del alumnado, entre otras cuestiones sin relevancia para este estudio. Para la validación del instrumento se aplicó

una prueba piloto en 8 comunidades autónomas, en las que se recogieron 16 cuestionarios cumplimentados por profesores, y un juicio de expertos en el que participaron 14 investigadores pertenecientes a siete universidades españolas, que dieron su visto bueno antes de la aplicación definitiva.

Para el presente estudio se analiza la información recogida con los ítems 1, 2, 4 y 23b. Las preguntas 1, 2 y 4 eran ítems cerrados en los que el profesor debía indicar, por orden, su sexo, su edad y sus años de experiencia como docente. En la pregunta 23b, cada participante debía señalar la presencia de cada una de las 4 capacidades (compromiso y motivación, gestión de conflictos, comunicación, negociación y toma de decisiones) en la formación de sus estudiantes mediante una escala Likert de cinco puntos, en la que el 1 simbolizaba nada y el 5 mucho.

Procedimiento. Antes de la aplicación de los cuestionarios, se informó de los pormenores de la investigación y se solicitó permiso para su realización a cada uno de los Directores Generales de Educación de las Comunidades Autónomas implicadas en el estudio. Para la aplicación de los instrumentos, dos investigadores debidamente formados se pusieron en contacto personalmente con los profesores participantes en la muestra, con el fin de seguir un protocolo de actuación debidamente estandarizado.

Análisis de datos. El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera de ellas se efectuó un análisis descriptivo sobre la valoración que hacen los docentes respecto a la presencia de oportunidades formativas, en Educación Secundaria Postobligatoria, en torno a las capacidades necesarias para el desarrollo cívico objeto de este estudio: compromiso y motivación, comunicación, gestión de conflictos y negociación y toma de decisiones. En la segunda fase, mediante las pruebas T de Student para muestras independientes y análisis de varianza (ANOVA) de un factor, se comprobó si existían diferencias significativas entre la percepción de los docentes sobre la presencia de cada una de las cuatro capacidades en la formación de sus estudiantes, en función de las características sociodemográficas y/o laborales de los profesores. En todo análisis de varianza se probó la homogeneidad de las varianzas con el fin de acreditar los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Se decidió efectuar análisis de contrastes mediante comparaciones múltiples *post-hoc* cuando la prueba ANOVA fuese significativa; en los casos en que el estadístico de Levene asumiese varianzas iguales se emplearía la prueba HSD Tukey, mientras que, cuando no asumiera varianzas iguales, la prueba empleada sería la de Games-Howell. El nivel de significatividad considerado en todo momento fue $p < 0,05$.

Resultados

Las cuatro capacidades estudiadas-obtienen una media superior a 3 e inferior a 4 en la escala tipo Likert de la pregunta 23b del cuestionario. Esto indica que, de manera global, el profesorado de Educación Secundaria Postobligatoria considera que las oportunidades formativas que se ofrecen a sus estudiantes, para cada una de estas cuatro capacidades, están *algo* presentes dentro de la acción didáctica.

En las clases de secundaria postobligatoria, según la opinión registrada por sus profesores, se dan más experiencias para trabajar la comunicación ($\bar{X}=3,92 \pm 2,702$) y el compromiso y la motivación ($\bar{X}=3,85 \pm 0,941$) que para el desarrollo de la gestión de conflictos ($\bar{X}=3,40 \pm 1,082$) y la capacidad de negociación y la toma de decisiones ($\bar{X}=3,35 \pm 1,012$). Las medias de las primeras capacidades se acercan a la valoración de *bastante* mientras que las segundas ofrecen medias más próximas a la valoración de *algo* (Tabla 1).

	N	Media	Desviación estándar
Compromiso y motivación	516	3,85	0,941
Gestión de conflictos	516	3,40	1,082
Capacidad comunicativa	516	3,92	2,702
Capacidad de negociación y toma de decisiones	516	3,35	1,012

TABLA 1. Estadísticos descriptivos: Medias de la percepción del profesorado sobre la presencia de las cuatro capacidades estudiadas en la formación de sus estudiantes

Profundizando en la relación entre la presencia de cada una de las cuatro capacidades estudiadas y el sexo del docente encuestado, la prueba T de Student verifica diferencias estadísticamente significativas en la percepción de hombres y mujeres en cuanto a la presencia de oportunidades formativas en torno a la gestión de conflictos ($p=,040$) y a la capacidad de negociación y toma de decisiones ($p=,002$), no siendo así para el compromiso y la motivación ($p=,170$) ni para la capacidad comunicativa ($p=,802$). Son las mujeres quienes perciben más oportunidades en las aulas de Educación Secundaria Postobligatoria para el aprendizaje en gestión de conflictos ($\bar{X}_m=3,50 \pm 1,076$ vs $\bar{X}_h=3,30 \pm 1,083$) y para la negociación y toma de decisiones ($\bar{X}_m=3,49 \pm 0,985$ vs $\bar{X}_h=3,21 \pm 1,023$). La presencia de enseñanzas sobre la capacidad de compromiso y motivación y la capacidad comunicativa es percibida en igual medida por profesoras y profesores (Tabla 2).

Presencia de oportunidades formativas en torno a la capacidad...	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			$\bar{X} \pm ds$
	F	p ¹	T	gl	p	
... de compromiso y motivación	0,266	,606	1,375	496	,116	Mujer= 3,90 ± 0,924 Hombre= 3,78 ± 0,957
... para la gestión de conflictos	0,103	,748	2,058	493	,040*	Mujer= 3,50 ± 1,076 Hombre= 3,30 ± 1,083
...comunicativa	2,433	,119	- 0,251	497	,802	Mujer= 3,88 ± 0,902 Hombre= 3,95 ± 3,796
... de negociación y toma de decisiones	0,327	,568	3,175	491	,002*	Mujer= 3,49 ± 0,985 Hombre= 3,21 ± 1,023

¹ Prueba de Levene: $p > 0,05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas

* $p < 0,05$

TABLA 2. Resumen T de Student para muestras independientes: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación, la gestión de conflictos, la comunicación, la negociación y la toma de decisiones en relación con el sexo del docente

Estudiando la varianza de la presencia de la capacidad de compromiso y motivación en función del tipo de estudios en el que trabaja cada docente encuestado, los resultados del ANOVA de un factor aceptan la igualdad de las varianzas poblacionales y muestran diferencias significativas (Tabla 3). Si se profundiza en estas diferencias significativas, a partir de comparaciones múltiples mediante la prueba de Games-Howell, se detecta que en las Enseñanzas Especiales se percibe mayor presencia de aprendizajes que refuerzan el compromiso y la motivación que en Bachillerato ($\bar{X}_{\text{EnsEsp}}=4,22 \pm 0,66$ vs $\bar{X}_{\text{Bach}}=3,71 \pm 0,960$; $p=,000$) o

	Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
Intergrupos	11,690	6	1,948	2,259	,037*
Intragrupos	334,578	388	0,862		
Total	346,268	394			

Prueba de homogeneidad de varianzas, estadístico de Levene=3,077 $p=,016^*$

TABLA 3. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación en relación con el tipo de estudios

en Ciclos Formativos de Grado Medio (\bar{X} EnsEsp=4,22±0,66 vs \bar{X} Bach=3,96 ±0,926; $p=,008$). Del mismo modo, la presencia de estas experiencias son percibidas en mayor medida en los ciclos formativos que en Bachillerato

(\bar{X} EnsEsp =3,71 ± 0,66 vs \bar{X} Bach = 3,96 ±0,926; $p=,008$. (Tabla 4).

(I) Tipo de estudios	(J) Tipo de estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
Bachillerato	Ciclo Formativo Grado Medio	-,25406*	,06045	,008
	Enseñanzas Especiales (música y danza, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas)	-,51392*	,11300	,000
Ciclo Formativo Grado Medio	Enseñanzas Especiales (música y danza, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas)	-,26406*	,06045	,008

$P<,005$

TABLA 4. Comparaciones múltiples mediante Games-Howell: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación en relación con el tipo de estudios en el que ejerce el docente

Del mismo modo, analizando la varianza de la presencia de la capacidad de negociación y toma de decisiones en función del tipo de estudios en el que trabaja cada docente encuestado, los resultados del ANOVA de un factor rechazan la igualdad de las varianzas poblacionales y muestran diferencias significativas (Tabla 5). Al profundizar en estas diferencias significativas, a partir de comparaciones múltiples mediante la prueba HSD de Tukey, se detecta que en los Ciclos Formativos de Grado Medio se percibe mayor presencia de aprendizajes que fomentan la capacidad de negociación y de toma de decisiones que en los estudios

	Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
Intergrupos	15,849	6	2,9649	2,691	,014*
Intragrupos	377,978	384	0,984		
Total	393,827	390			

Prueba de homogeneidad de varianzas, estadístico de Levene=1,132 $p=,341$

TABLA 5. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con la capacidad de negociación y la toma de decisiones en relación con el tipo de estudios

de Bachillerato (\bar{X} CFGM=3,64±0,893 vs \bar{X} Bach=3,23±1,023; p=,000) o en Enseñanzas Especiales (\bar{X} FGM=3,64±0,893 vs \bar{X} EnsEsp=3,12±1,086; p=,000). La presencia de estas experiencias son percibidas por igual en Bachillerato y Enseñanzas Especiales. (\bar{X} Bach=3,23±1,023 vs \bar{X} EnsEsp=3,12±1,086; p=,365) (Tabla 6).

(I) Tipo de estudios	(J) Tipo de estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
Bachillerato	Ciclo Formativo Grado Medio	-,41356*	,05046	
	Enseñanzas Especiales (música y danza, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas)	,11392	,03014	,365
Ciclo Formativo Grado Medio	Enseñanzas Especiales (música y danza, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas)	,52264*	,04677	,000

P<,005

TABLA 6. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con la capacidad de negociación y toma de decisiones en relación con el tipo de estudios en el que ejerce el docente

En el lado opuesto, los resultados del ANOVA de un factor no muestran diferencias significativas en cuanto a la percepción del profesorado sobre la presencia formativa de las capacidades de gestión de conflictos (Tabla 7) y de comunicación (Tabla 8) en función del tipo de estudios en el que imparten su docencia.

El análisis relacional bivariado no muestra diferencias significativas para ninguna de las cuatro capacidades estudiadas ni por edad del profesorado (Tabla 9), ni por áreas territoriales en la que ejercen su profesión (Tabla 10), ni por los años de experiencia acumulados (Tabla 11).

Conclusiones

Los profesores españoles de Educación Secundaria Postobligatoria consideran que las oportunidades que fomentan el desarrollo de valores cívicos tienen algo de presencia en la formación de sus estudiantes. Este hallazgo es positivo porque revela que tanto el compromiso y la motivación como las capacidades para gestionar conflictos, para negociar y tomar decisiones, e incluso la capacidad comunicativa son valorados por el profesorado de los distintos estudios de Secundaria Postobligatoria del sistema educativo español. No obstante, sería deseable aumentar el

	Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
Intergrupos	8,953	385	1,492	1,268	,271
Intragrupos	453,167	391	1,177		
Total	462,120	6			

Prueba de homogeneidad de varianzas, estadístico de Levene=0,465 p=,762

TABLA 7. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con la gestión de conflictos en relación con el tipo de estudios

	Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
Intergrupos	16,905	6	2,818	0,567	,757
Intragrupos	1933,304	389	4,970		
Total	1950,210	395			

Prueba de homogeneidad de varianzas, estadístico de Levene=0,596 p=,666

TABLA 8. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas la capacidad comunicativa en relación con el tipo de estudios

Presencia de oportunidades formativas en torno a la capacidad...	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			$\bar{X} \pm ds$
	F	p ¹	T	gl	p	
... de compromiso y motivación	2,805	,095	1,672	471	,095	47 años= 3,90 ± 0,910 años= 3,76 ± 0,975
... para la gestión de conflictos	0,070	,792	0,373	470	,710	47 años= 3,39 ± 1,077 años= 3,35 ± 1,092
... comunicativa	0,034	,855	0,355	472	,723	47 años= 3,95 ± 2,676 años= 3,86 ± 0,876
... de negociación y toma de decisiones	0,583	,446	-0,369	467	,712	47 años= 3,33 ± 1,037 años= 3,36 ± 0,991

¹ Prueba de Levene: $p > 0,05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas

TABLA 9. Resumen T de Student para muestras independientes: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación, la gestión de conflictos, la comunicación, la negociación y la toma de decisiones en relación con la edad del docente

Presencia de la capacidad...	Estadístico de Levene	p		Suma de cuadrados	gl	Medida cuadrática	F	p
... de compromiso y motivación	1,245	,287	Intergrupos	5,273	5	1,055	1,193	,311
			Intragrupos	435,845	493	0,884		
			Total	441,118	498			
... para la gestión de conflictos	,529	,755	Intergrupos	9,220	5	1,844	1,585	,163
			Intragrupos	570,135	490	1,164		
			Total	579,355	495			
... comunicativa	2,548	,027*	Intergrupos	52,205	5	10,441	1,437	,210
			Intragrupos	3590,267	494	7,268		
			Total	3642,472	499			
... de negociación y toma de decisiones	0,813	,541	Intergrupos	3,789	5	0,758	0,738	,595
			Intragrupos	501,217	488	1,027		
			Total	1950,210	493			

Nota: $p < .005$ * = $p < 0,05$

TABLA 10. Resumen ANOVA de un factor: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación, la gestión de conflictos, la comunicación, la negociación y la toma de decisiones en relación con el área territorial

Presencia de oportunidades formativas en torno a la capacidad...	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			$\bar{x} \pm ds$
	F	p^1	T	gl	p	
... de compromiso y motivación	1,683	,201	-1,043	481	,297	17 años= $3,80 \pm 0,975$ años= $3,89 \pm 0,911$
... para la gestión de conflictos	0,038	,846	-1,787	479	,075	17 años= $3,31 \pm 1,089$ años= $3,48 \pm 1,079$
... comunicativa	0,036	,849	-0,804	422	,422	17 años= $3,83 \pm 2,698$ años= $4,03 \pm 2,786$
... de negociación y toma de decisiones	0,012	,911	-0,852	476	,394	17 años= $3,32 \pm 1,023$ años= $3,40 \pm 1,004$

¹ Prueba de Levene: $p > 0,05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas

TABLA 11. Resumen T de Student para muestras independientes: Percepción del docente de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la presencia de oportunidades formativas relacionadas con el compromiso y la motivación, la gestión de conflictos, la comunicación, la negociación y la toma de decisiones en relación con los años de experiencia docente

número y tiempo de estas experiencias, de manera que permitiera alcanzar una valoración más alta por parte de los docentes, acercándose a las frecuencias elevadas recomendadas por Puig (2003) y Puig *et al.* (2011). Se recomienda especial atención en los estudios de Bachillerato, que obtienen valoraciones significativamente más bajas que los otros estudios postobligatorios en cuanto a las capacidades de compromiso y motivación, y para la negociación y toma de decisiones.

Las capacidades comunicativa y de compromiso y motivación son más trabajadas que las de gestión de conflictos, negociación y toma de decisiones, por lo que habrá que intensificar medidas de intervención, sobre todo entre el colectivo masculino de docentes, que incrementen la participación activa del alumnado en el diseño y desarrollo de proyectos educativos que impliquen una mayor toma de decisiones ante la búsqueda de estrategias de negociación teniendo en cuenta la resolución pacífica de los conflictos que puedan aparecer.

Apoyos

El texto que presentamos se vincula al proyecto de investigación «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales» (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al subproyecto «de los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físicodeportivo juvenil» (EDU2012-39080-C07-05), cofinanciado en el marco del plan nacional i+d+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder, 2007-2013). También la investigación ha contado con la ayuda puente a proyectos de investigación de la Universidad de La Rioja (ref: APPI 16/09).

Referencias bibliográficas

- Amaro, P., Chávez, G., Vázquez, S., Espinoza, P. y Rodríguez, H. (2007). Estudiantes y orientaciones valorales. Un acercamiento al ámbito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En Chávez, G., Hirsch, A. y Maldonado, H. (coord.). *Investigación en educación y valores*, 297-314. México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores-Ediciones Gernika.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Benítez, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7,2, 116-129.
- Boroel, B.I. y Arámburo, V. (2016). El Posicionamiento del docente ante la formación en valores en educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 7,13, 490-509.

- Buxarrais, M.R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En Martínez, M. y Puig, J. M. (Ed.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, 11-18. Barcelona: Graó.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y educación: una investigación sobre 'perfiles valorativos'. *Tendencias pedagógicas*, 4, 141-155.
- Chávez, G. (2007). Historiadores, sociólogos y pedagogos: iguales pero diferentes. En Chávez, G., Hirsch, A. y Maldonado, H. (coord.). *Investigación en educación y valores*, 287-296. México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores-Gernika.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.001>.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. Nueva York: Bantam Books.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201103.pdf?documentId=0901e72b81202f3d>.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid. CCS.
- Soriano, A. (2007). Los caminos de la educación cívico moral. *Teoría de la educación*, 19, 73-97.

Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos

Adriana GEWERC
Fernando FRAGA
Virginia RODÉS

Datos de contacto:

Adriana Gewerc
Facultad de Ciencias
de la Educación
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Correo electrónico:
adriana.gewerc@usc.es

Fernando Fraga
Departamento de Pedagogía
y Didáctica
Universidade de Santiago
de Compostela
Avda. Xoan XXIII, s/n.
Campus Norte
15782 Santiago de Compostela
(España)
Teléfono: 881 812 120
Correo Electrónico:
fernando.fraga@usc.es

Virginia Rodés
Universidad de la República,
Uruguay
Correo electrónico:
virginia.rodés@cse.edu.uy

Recibido: 10/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Se presentan los primeros resultados de una investigación que se propone identificar, analizar, comprender y evaluar la Competencia Digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana niños de 11 y 12 años de Educación Primaria y su posible influencia en procesos de inclusión social. Aplicando metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad, los primeros resultados muestran la relevancia que los entrevistados le otorgan a los dispositivos móviles. Aunque la televisión continúa teniendo un lugar importante en el ocio de preadolescentes, la primacía de los videojuegos para el desarrollo de competencias digitales, orientadas por *youtubers* que guían el aprendizaje, es significativa.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital, Alfabetización mediática, Teléfono móvil, Habitus Digital.

Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games

ABSTRACT

We present the first results of a study that aims to identify, analyze, understand and evaluate the digital competence that 11 and 12 years old children possess and use in their daily lives and its possible influence in social inclusion processes. With qualitative methodology through

in-depth interviews, the first results show the importance that is given to mobile devices. Although television continues to have an important place in pre-teenager leisure, the primacy of video games to digital skills development, mentored by youtubers that guide learning, is significant.

KEYWORDS: Digital literacy, Media literacy, Smartphones, Digital habitus.

Introducción

El desarrollo de la Competencia Digital (CD) tiene gran relevancia educativa y social en la sociedad contemporánea. Supone un aspecto clave que permitirá afrontar la igualdad de oportunidades y el desarrollo económico, la participación ciudadana y la inclusión social. En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad-Fondos FEDER (EDU2015-67975-C3-1-P). Pretende identificar, analizar, evaluar y comprender la CD de estudiantes que finalizan la etapa de Educación Primaria (entre 11 y 12 años), así como la influencia de este aprendizaje en los procesos de inclusión social en cuatro comunidades del territorio español (Galicia, Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla-León). Toma como referencia al proyecto DIG-COMP, que entiende la CD como «un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las tecnologías y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, tratar información, colaborar, crear y compartir contenidos y crear conocimiento» (Ferrari, 2013: 30). Esta forma de entender la CD es en la que se fundamenta la actual legislación educativa (LOMCE), y tiene una trayectoria de aproximadamente 10 años en el sistema educativo desde su primera incorporación en la LOE del año 2007.

Este proyecto se lleva a cabo en dos fases. La primera cualitativa, que se concreta en el estudio de casos múltiples analíticos (Coller, 2005) y tiene como propósito identificar indicadores emergentes de la CD en la realidad estudiada; reconocer el proceso de apropiación; analizar sus relaciones con el papel de las familias desde su extracción social y cultural y otros agentes educativos; indagar acerca de la importancia del grupo de iguales en su aprendizaje; y desvelar la influencia que tiene su desarrollo en las familias. Y una segunda fase, cuantitativa, que consiste en el diseño de una herramienta para la evaluación de la CD, dirigida al alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria. En este trabajo abordamos algunos resultados de la fase cualitativa que permiten establecer un diagnóstico de la situación de la CD de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos y sociales, así como su relación con otras variables de carácter socio-familiar, tales como el grado de inclusión/exclusión social, la posibilidad de acceso a dispositivos

tecnológicos y redes de información y comunicación, las características del grupo de iguales, la evolución de la familia en la incorporación a la sociedad digital, etc. Se busca profundizar no solo en el entorno personal de aprendizaje sino, y principalmente, en el entorno social más próximo, analizando en qué dirección se produce aprendizaje e indagando en los diferentes contextos en los que el niño o el adolescente se desarrolla.

En lo que sigue desarrollamos el marco teórico de referencia, la propuesta metodológica del estudio, los resultados seleccionados para este trabajo. Por último, abordamos discusión y conclusiones de algunos resultados de la primera parte del estudio.

Marco teórico

Como ya hemos mencionado, la emergencia de la sociedad de la información ha impuesto necesidades en torno a la formación en tecnologías digitales. Sin embargo, la investigación da cuenta de la escasa influencia de los espacios educativos formales en este cometido (OCDE, 2011; 2013).

No se trata exclusivamente de una cuestión de acceso. Durante los últimos 15 años, los gobiernos de la mayoría de las comunidades españolas dan cuenta de logros significativos en estos aspectos. Tanto en el contexto escolar como familiar, esa no parece ser la problemática más evidente. Según datos del INE (2015), el 78,7% de hogares tiene acceso a la Red, preferentemente a través de dispositivos móviles, y la evolución en estos últimos años ha sido extraordinaria en este sentido, ya que los datos de hace una década (2006) indican una tasa del 38,0% de hogares conectados. Si nos centramos en el alumnado que finaliza la Educación Primaria, aproximadamente con 12 años, el 96,6% usa el ordenador, el 92,0% se conecta a Internet y el 70% tiene un dispositivo móvil (INE, 2015).

Sin duda los dispositivos móviles están tomando un gran protagonismo en el acceso a la Red. Los niños que finalizan la etapa de Educación Primaria cuentan masivamente con un dispositivo móvil, a pesar de que en España la creación de cuentas en este tipo de dispositivos y redes sociales requiere una edad mínima de 14 años por el desarrollo de la Ley Orgánica de Protección de Datos (Real Decreto 1720/2007). Según Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014) hay dos elementos a tener en cuenta en el uso de dispositivos móviles: el descenso de la edad de inicio a los dos o tres años y, en segundo lugar, la conexión permanente, ya que el flujo de información y el contacto entre unos y otros no se detiene en ningún momento.

En ese contexto, el mercado posibilita a niños y jóvenes el acercamiento a nuevos espacios digitales, que se han transformado en verdaderos sistemas cultu-

rales donde acceder a la información, jugar y comunicarse. Por ejemplo, desde su fundación en 2005 y su adquisición por Google solo un año más tarde, la plataforma YouTube se ha convertido en uno de los medios más utilizados y observados de Internet. Con la creciente importancia de los llamados «contenidos generados por usuarios», YouTube se convirtió rápidamente en un objeto de investigación para académicos interesados en el desarrollo de los medios de comunicación y en una emergente «cultura participativa» (Jenkins, 2009; Lovink y Miles, 2011; Snickars y Vonderau, 2009). Los medios de comunicación digitales en Red abren un ámbito inmenso para la participación y creación de valor para la gente común. Sin embargo, su alcance está limitado por la capacidad de acumular capital cultural, social, económico o de otras formas.

Existe abundante investigación que da cuenta del consumo masivo de estos sistemas culturales por parte de niños y adolescentes en edades muy tempranas, sobre todo como herramienta de comunicación entre ellos y adultos y como forma de estar y ser en el mundo (Buckingham y Sefton-Green, 2003; Dunn *et al.*, 2014; Kampf y Hamo, 2015; Suoninen, 2013). El espectro abarca desde los contenidos televisivos hasta los videojuegos. Al mismo tiempo, participan de diferentes redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter) desde edades muy tempranas (Livinstone, 2008).

La situación es compleja y abre preguntas de investigación sobre los riesgos que esto atañe, pero también abre las posibilidades y las condiciones. Nuestro estudio intenta interpretar, para comprender, qué está sucediendo, con la mirada puesta en los sujetos que las utilizan. Pretende ahondar en los aprendizajes que se generan con su uso (ya sea en la escuela o fuera de ella); en las necesidades de aprendizaje que este uso demanda para una inclusión crítica y creativa en el contexto social; y analizar la experiencia de los estudiantes de forma holística, comprendiendo las prácticas sociales que desarrollan en los diferentes contextos (familia, escuela, pares). Esto supone tener presente que el desarrollo de la Competencia Digital implica identificar cómo se desarrollan las experiencias de apropiación de los dispositivos digitales, en la perspectiva de Ferrari (2013), que mayoritariamente, en la actualidad, pasa por los dispositivos móviles con los que los niños invierten habitualmente su tiempo de ocio. Y no en actividades de carácter académico. Según Cánovas *et al.* (2014), el uso de estos dispositivos se apoya masivamente en el uso de videojuegos, en su mayoría gratuitos, en porcentajes próximos al 90%. Sin embargo, son escasas las investigaciones que dan cuenta de qué aprendizajes se desarrollan en ese uso. Vemos así cómo se establece entonces una relación entre el foco de interés en el trabajo de la Competencia Digital con los dispositivos móviles, videojuegos y ocio.

Las investigaciones más relevantes que pretenden conceptualizar las experiencias de aprendizaje formal e informal con la tecnología y las implicaciones para la

educación, toman como referencia los conceptos de *habitus*, campo y capital cultural de Pierre Bourdieu (Johnson 2009a; 2009b). El concepto de *habitus* se utilizó para estudiar la relación entre jóvenes, gustos digitales y clase social de pertenencia (North, Snyder y Bulfin 2008).

Bourdieu (1988) describe los conceptos de *habitus*, capital y campo como «herramientas de pensamiento» para ver la práctica (Bourdieu y Wacquant, 1999: 50). Define *habitus* como un sistema de disposiciones durables o de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Construidas por el conjunto de condiciones de existencia propia de una clase social o grupo a través del cual se gobierna la práctica, el concepto de *habitus* permite comprender las narrativas de los sujetos, la manera en que se aproximan a la práctica con tecnología y por qué es tan importante para ellos. El camino en el que lo hacen refleja el *habitus* y ofrece indicios acerca del capital cultural que lo sostiene. Las prácticas, en este caso con tecnologías, son el «lugar de la dialéctica entre los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus*» (Bourdieu, 1991: 92). Son el producto de un sentido práctico, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado. El sentido práctico funciona en toda situación, impulsando a actuar, como las «cosas que hay que hacer»; es lo que los deportistas llaman el sentido del juego.

La mayor parte de las investigaciones evidencian que el capital social y cultural de la familia permite comprender las disposiciones de los jóvenes y su interés en la tecnología. Un pequeño número de estudios han encontrado relaciones entre este capital y el potencial de las tecnologías para el aprendizaje percibido por las familias (Hollingworth *et al.*, 2011, Sutherland-Smith, Snyder y Angus, 2003).

También las investigaciones precedentes evidencian que el uso de las tecnologías para el ocio genera interacciones entre los adolescentes, en las que aprenden unos de otros y reflejan los discursos y condicionamientos sociales que imponen la necesidad de tener y conocer sobre la última versión de cualquier tecnología para mantener las amistades y estar al tanto de las novedades. Esto requiere capital económico y capital cultural suficiente para manejarse en esos entornos (Johnson, 2009a).

La investigación de Vanden Abeele *et al.* (2014) evidencia que las diferentes formas de apropiación de esta tecnología móvil no son arbitrarias, ya que dependen del capital cultural/social de referencia. Así, las minorías étnicas y jóvenes de las clases sociales más bajas, que asisten a escuelas menos prestigiosas y con niveles inferiores del capital cultural en su hogar, evidenciado por ejemplo por el número de libros que tienen en su alcance, conciben el móvil como un instrumen-

to de status y de moda. Se entiende como *reacción compensatoria* para combatir la identidad negativa que les asigna la sociedad al desarrollar una identidad alternativa y que conduce a una posición de alto status dentro del grupo de pares. Sin embargo, aquellos que están más distanciados de su uso lo conciben de una forma más práctica, para ahorrar tiempo; eran en su mayoría jóvenes de la mayoría étnica, de clase superior y con altos niveles de capital cultural.

Metodología

La investigación se propone identificar, analizar, comprender y evaluar la CD que poseen y utilizan en su vida cotidiana los estudiantes de enseñanza obligatoria y la posible influencia de esta competencia en los procesos de inclusión social. Se basa en un diseño tipo mixto exploratorio (Creswell, 2003), en la que se integra una fase inicial de tipo cualitativo y otra posterior de tipo cuantitativo. En este artículo se presentan resultados producto de la fase cualitativa de la investigación, con estudios de caso de tipo instrumental (Stake, 1998). Está centrado en el estudiantado que finaliza la Educación Primaria con una edad comprendida entre los 11 y 12 años en centros públicos de Galicia, Madrid, Castilla y León y Castilla-La Mancha. Se trata de un estudio de caso múltiple analítico (Coller, 2005). Los casos fueron seleccionados a partir de un muestreo teórico, atendiendo a la *máxima rentabilidad* para responder a nuestros objetivos (Stake, 1998), pero teniendo en cuenta también la accesibilidad a las instituciones y familias, con los siguientes criterios: 1- alumnado de escuelas que participen en proyectos de saturación tecnológica, 2- representantes de entornos socio-culturales y económicos diferentes, 3- representantes de diferente género y 4- disposición a participar en la investigación.

Para conocer las condiciones del entorno socio-familiar se elaboró un cuestionario dirigido a las familias que tenía por objeto seleccionar los casos según el capital socio-cultural y económico, a partir de determinados indicadores (dispositivos tecnológicos existentes, estudios y profesión de los padres, y concesión de ayudas y bolsas, fundamentalmente), lo que generó tres niveles (bajo-medio-alto).

Atendiendo los criterios y procedimientos indicados, se seleccionaron un total de doce casos, tal y como se muestran a continuación en la Tabla 1:

Nivel	Galicia	Castilla y León	Madrid	Castilla la Mancha
Bajo	2 niños	1 niño y 1 niña		
Medio	2 niños			1 niña 1 niño
Medio-alto	2 niñas		2 niños	

TABLA 1. Casos seleccionados y distribución por comunidades y nivel sociocultural

Se usaron de forma combinada un conjunto de técnicas que permitieron abordar los casos desde múltiples perspectivas: análisis de documentación del centro escolar, entrevistas en profundidad a los casos (incluyendo padres, tutores legales, amistades y profesorado), diarios de campo del investigador, observación no participante en entornos familiares y escolares y, finalmente, diarios de los propios niños. Cada caso elaboró un diario en donde recopiló las actividades con tecnologías que realiza en el día a día. Ellos podían elegir el formato apropiado, como audio, texto, imagen fija o video, y también el medio por el cual se le enviaba al investigador.

La información recogida se ha analizado siguiendo las pautas del método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), en un proceso de categorización inductivo y secuencial a través del programa AtlasTi (Muñoz y Sahagún, 2010).

Se obtuvo el consentimiento informado tanto de los participantes como de sus padres, y se usaron seudónimos para prevenir la identificación. De los 12 casos en estudio, se recogen aquí los datos de la comunidad gallega: Bieito, Jaime, Antón, Alfonso, Lucía, Catarina. Las citas que se muestran en los resultados se referencian con el nombre del caso, el número de entrevista y el párrafo de transcripción.

Resultados

Una primera presentación y aproximación a los casos aparece en la síntesis de la Tabla 2. Allí puede apreciarse la disponibilidad casi generalizada de dispositivos y conexión a la Red, al mismo tiempo que las relaciones entre el tipo de uso que se hace de ellos. El uso de la tecnología en la mayoría de los casos estudiados se asocia a actividades orientadas al ocio: videojuegos y videos de Youtube, ya sea a través de móviles, tabletas, ordenadores o videoconsolas. Igualmente usan una variedad de aplicaciones para comunicarse con sus compañeros, familiares y amigos con sistemas de mensajería instantánea como Whatsapp y, en menor medida, redes sociales como Facebook o Instagram. Las comunicaciones se usan predominantemente para la vida cotidiana, y ocasionalmente para tareas relacionadas con la escuela. Las búsquedas en Internet están asociadas al trabajo escolar y en general representan una secuencia que comienza con la localización de datos sobre una temática y el volcado de la misma en una presentación digital (OpenOffice o PowerPoint, según el caso). En las actividades de cada día más habituales, son consumidores de ocio e información, con escasos usos proactivos, ya que la creación de blogs, webs, participación en foros, etc. es minoritaria aunque se visualizan algunas aproximaciones. La televisión continúa teniendo presencia significativa. A simple vista no se visualizan diferencias de género en el tipo de uso que

se despliega de la tecnología, y el capital social y cultural estaría marcado por el tipo de actividades extraescolares a las que asisten más que por los dispositivos con que cuentan o el uso que hacen de ellos. Sin embargo, al enfrentarnos al trabajo cualitativo, el detalle del análisis ofrece interesantes aproximaciones, como veremos más adelante.

NOMBRE	Alfonso	Bieito	Jaime	Lucía	Catarina	Antón
SEXO	M	M	M	F	F	M
NIVEL	Medio	Bajo	Bajo	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio
DISPOSITIVOS DISPONIBLES	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Consola Wii Consola Nintendo DS Tablet	Consola: Wii Móvil	Tablet Consola PS4 Consola Xbox	Ordenador portátil Ordenador de mesa Tablet Consola Wii Consola Nintendo 3DS	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Tablet Consola Wii Consola Nintendo 3DS	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Consola Wii Consola Nintendo DS Tablet
ACCESO A INTERNET	Conexión a Internet en el hogar	Sin conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar
VIDEOJUEGOS	App juegos: Clash Royale	App juegos Consola Cuidados Plataformas	App juegos: Clash Royale Videojuegos de acción: GTA Ark Survival Envolved Minecraft	App juegos: Lógica Memoria Cuidados Plataformas	App juegos: Lógica Memoria Cuidados Plataformas	App juegos: Clash Royale
ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES	Inglés	Ninguna	Ninguna	Música Conservatorio Atletismo	Música Conservatorio Atletismo	Inglés

TABLA 2. Características de los casos seleccionados

Ser y tener un teléfono móvil

El dispositivo estrella es el móvil, tenerlo significa ocupar un lugar, estar presente, ser alguien. Quienes no lo tienen, lo reclaman de forma permanente. Y aunque no lo pidan, se les supone. No tenerlo significa estar fuera de las aplicaciones y las comunicaciones que se utilizan a cotidiano. Es carecer de la llave necesaria en la socialización de un preadolescente en los tiempos actuales: así se explican los altísimos porcentajes de presencia en el alumnado que finaliza la

Educación Primaria, un 70% según datos del INE (2015). El artefacto permite comunicarse, jugar, tener conexión con el mundo. Es el cordón umbilical con el que se conectan a la realidad.

La presencia del teléfono móvil, ya sea imaginario o real, es una significativa expresión de capital que permite a los sujetos estar en el juego, pero también su uso es muestra del *habitus* con el que se encara la situación. Incluso mienten fantaseando con la posibilidad de tener un determinado modelo:

Bieito: Yo voy a tener el iPhone seis. *Entrevistadora*: ¿Vas a tener el iPhone seis? *Bieito*: Me lo va a regalar mi padre. *Entrevistadora*: ¿Y eso? ¿Por qué quieres un iPhone seis tú? *Bieito*: No sé. (*Bieito 1*, 101-105).

Entrevistador: No tienes móvil... Pero, ¿lo quieres? ¿no lo quieres? *Jaime*: Lo quiero. *Entrevistador*: Lo quieres, ¿por qué lo quieres? *Jaime*: Para hablar por WhatsApp con mis amigos (*Jaime 2*: 1134-1137).

En uno de los casos, con muchas dificultades económicas y escaso capital cultural, el niño tiene un móvil por un procedimiento que hemos denominado *herencia digital*. Se trata de la situación en la que un adulto cambia de móvil y el antiguo lo heredan hijos, nietos o sobrinos. «Se lo ha dado su... su tío, su padrino» (*Abuela Bieito 1*, 447). En este caso le llega sin borrar ningún dato, con las cuentas, aplicaciones y archivos de los anteriores usuarios, por lo que el niño se recrea con un aparato usado previamente, participando de la identidad digital de otros. Música, archivos, correo electrónico y perfil de redes sociales siguen operativos, pero de otra persona:

Bieito: también tengo, pero es oscar@gmail.com. *Entrevistador*: Y, y, ¿por qué eres Oscar? *Bieito*: Porque mi prima le dejó el móvil a una persona (*Bieito 2*, 95-97).

Porque Bieito también tiene Tuenti, aunque haya desaparecido como Red Social, con el perfil de su prima:

Bieito: Tengo Tuenti, pero no sé la cuenta, que era de mi prima (*Bieito 1*, 721). *Bea3*. *Entrevistador*: ¿Eres Bea3? *Bieito*: Sí, porque era suyo. (*Bieito 2*, 407-409).

El móvil heredado se usa básicamente para jugar:

Investigadora: ¿Para qué lo usa? *Abuela*: Para juegos (*Abuela Bieito 1*, 457-458). *Investigadora*. ¿Y qué hiciste con el teléfono?, igual sacar fotos, ¿no? *Lucía*: No. *Investigadora*: ¿No? *Lucía*: Jugar a un juego. (*Lucía 1*, 188-190).

Esta situación da cuenta de los datos que ofrecen los estudios sobre uso de móviles en estas edades. Como vimos previamente, según Cánovas *et al.* (2014), un 90% descargan aplicaciones gratuitas y el 88% hace uso de juegos en los dispositivos móviles, un nuevo escenario de gratuidad en el videojuego que conviene analizar en futuras investigaciones.

Nuevos espacios digitales y viejos hábitos tecnológicos

Frente a los nuevos espacios digitales idealizados, amados, envidiados, pero también temidos, está la permanente figura de la televisión, que se mantiene firme en el imaginario colectivo como el espacio familiar de ocio.

Mientras con el uso de videojuego todas las familias, en alguna medida dependiendo del capital cultural, tienen en mente algún tipo de regulación, el consumo televisivo no la tiene o es más laxa. Esta situación se refleja claramente en las entrevistas. Y con una total libertad respecto al contenido, sin ningún tipo de filtro:

Desde que viene de las pasantías y no tiene deberes ya se yo, en el local de la televisión hasta la hora que va para cama (Abuela Bieito 1, 324).

Investigadora: ¿y cuánto tiempo? *Bieito:* Pues... Hasta las ocho. (Bieito 1, 234-235)

Bieito: veo lo que quiero (Bieito 1, 141).

Un ejemplo lo vemos cuando hablan de películas, en concreto de *Los Juegos del Hambre*, no recomendada para niños menores de 12 años.

Investigadora: ¿nadie te dijo nada por ver esa película? *Bieito:* No (Bieito 2, 60-69).

Alfonso: Una serie que se llama *Mentes Criminales*. *Entrevistadora:* Ah, también te gusta *Mente Criminales*... *Alfonso:* Ver dibujos... Y una serie que se llama *Blindspot* (Alfonso 1, 080-081).

Los tiempos televisivos tienen una regulación específica para el horario infantil. Sin embargo, los canales temáticos que repiten contenidos del *prime time* vuelven a mostrar series que por edad no son propias del horario infantil de un niño de Educación Primaria: *Gym Tony*, *La que se avecina*, etc. Porque casos como Bieito ve la tele con mucha frecuencia.

Bieito: Todo el día (Bieito 1, 155).

Investigadora: ¿Tú no ibas a las 8 para cama? *Bieito:* No, pero no lo vi... Y los domingos y los martes lo echan y los sábados (Bieito 1, 654-655).

Esta forma de encarar el consumo televisivo parece evidenciar una tendencia a un uso con mayor o menor regulación en función del nivel socioeconómico de las familias. Si tomamos como referencia los datos ofrecidos por el Estudio Gene-

ral de Medios (EGM) en 2016, los tiempos de consumo de televisión son más bajos cuanto más alto es el nivel socioeconómico de las familias, partiendo de un 85,5% en el nivel más alto frente a un 90,3% en el más bajo (AIMC, 2016). La situación sin embargo se invierte respecto al acceso a Internet, pero con una polarización mucho mayor, siendo su presencia 77,9% en el nivel socioeconómico más alto y del 30,8% en el más bajo. Esta situación ayuda a comprender el comportamiento de las familias en los hogares respecto a los medios en general, y sirve de marco para entender cómo se abordan elementos concretos de los medios digitales y su influencia en el desarrollo de la CD.

Entre youtubers y videojuegos

Todos los casos tienen acceso a videojuegos de diferente temática o amplitud. Hace ya tiempo que Downes (2002) señaló que el formato de los juegos era de particular importancia, al considerar las experiencias de los niños en sus contextos extraescolares fuera de la escuela y sus posibles implicaciones en la CD. Los videojuegos y todo lo que le rodean forma parte de la cotidianidad de los niños estudiados. Los más mencionados son: Clash Royal, GTA 5, Super Mario Bros., Minecraft, Halo o Habbi Hotel. En ellos se ponen en juego habilidades para, por ejemplo: trabajo en equipo, toma de decisiones, gestión de recursos, percepción espacial y orientación, interpretación de mapas, estrategia, táctica, comunicación, etc.

¿Cómo se aprende la mecánica y los trucos del juego? Fundamentalmente a través de un youtuber. Entre los niños y niñas estudiados aparece el seguimiento de youtubers tales como VEGETTA777 (16 millones de seguidores), TheWillyrex (7,9 millones de seguidores) o Luh (1,9 millones de seguidores), que actúan como maestros y guías orientando el proceso de apropiación del videojuego para el que solicitan ayuda. En general comentan mientras juegan, haciendo interpelaciones a los receptores, chistes y bromas, o utilizan la libertad que otorga el juego para llevar a cabo distintas acciones no relacionadas directamente con la trama, como carreras, movimiento libre por el escenario, etc. Comentan formas de saltar de nivel o la mejor manera de resolver algunos problemas.

Jaime [en referencia a Youtube]: Para ver y jugar juegos, averigüé el Clash Royale por el Youtube; Entrevistador: al Youtube tú participas, pones comentarios... Jaime: Sí. Entrevistador: O, subes vídeos. Jaime: Subía, yo tengo, bueno, yo y mi padre tenemos un canal (Jaime 2, 544-545).

Jaime [en referencia a Youtube]: Para pasar niveles, y cuando me aburro. Entrevistador: Y cuando... y ¿qué ves cuando te aburres? Jaime: El Churches, el NexxuzHD y después, creo que otro, sí, hay otro. Entrevistador: Pero, ¿y qué hacen? Jaime: Vídeos de juegos (Jaime 1, 214-223).

Lucía: A ver, primero busqué en Internet y después ponía: ¿Quieres abrir Youtube?. Porque para darle al vídeo tenías que entrar en Youtube. *Entrevistadora:* Ah, vale para ver cómo se hacía, ¿no? La... la postal, ¿y lo viste el vídeo? *Lucía:* Sí. *Entrevistadora:* ¿Sí? ¿Y te ayudó? ¿Aprendiste algo? *Lucía:* Sí, a hacer la postal. (Lucía 2, 778-782).

Entrevistador: ¿Y quiénes son tus youtubers favoritos? *Alfonso:* VEGETTA777, TheWillyrex, Luh... y Luh... y elrubius... *Entrevistador:* ¿Y qué hacen los youtubers? *Alfonso:* Suben *gameplays*. De juegos (Alfonso 1, 538).

Estos nuevos espacios cubren las demandas de socialización garantizando la comunicación a nivel colectivo a través del cual se mantiene el contacto social (Stald, 2011).

Entrevistador: ¿No van amigos a tu casa? Y, ¿te gustaría que viniesen o...? *Jaime:* Sí. *Entrevistador:* ¿Sí? ¿Por qué? *Jaime:* Para jugar todos a la Play (Jaime 2, 894-897).

Youtube: Lo veo en YouTube y eso. (Bieito 1, 405).

Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación presentados en este trabajo muestran datos significativos de las relaciones que los casos estudiados tienen con la tecnología y ofrecen pistas sobre algunos elementos de la CD que se construye en ese proceso. Los datos evidencian que el uso de una tecnología no es la mera relación con un objeto, sino que incluye el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida de las familias de los diferentes sectores estudiados. Las interacciones cotidianas de las personas en general y de los casos estudiados en particular, con los diferentes dispositivos con que cuentan, han ayudado a crear nuevos nichos culturales de producción de significado social. En ese contexto, el teléfono móvil es más que un instrumento, supone un escenario simbólico que involucra nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento, para acercar la presencia de los otros, tener un status en el grupo de referencia, etc. a través del juego o de otros mecanismos.

Dispositivos, *apps*, conexiones móviles... todo se entremezcla en un ecosistema digital que rodea al niño y que virtualiza muchas de sus formas de ocio. En algunos casos abriéndose a la participación del grupo de iguales, ya sean conocidos por contacto directo a través de la escuela o amigos, pero también virtualmente con desconocidos que se identifican exclusivamente por su *nickname* o apodo.

Los niños y niñas negocian los significados y el uso de las computadoras a través de sus prácticas en el aula o fuera de ella. Cualquier acercamiento –real o imaginario– a las tecnologías, inevitablemente es resignificado por otras formas de socialización tecnológica en la escuela y el hogar; y por el uso de otras tecnologías mediáticas propias del *habitus* de cada grupo social. La experiencia de uso y relación con la televisión interviene de manera fundamental en las primeras imágenes que se formaron acerca de la computadora.

Se visualizan diferencias en los modos en que esta presencia se percibe y se relata en función de diferentes indicadores del capital socio-cultural y económico de las familias. Estas diferentes posiciones en términos de acceso y uso de Internet se alimentan y forman parte del *habitus* de diferentes usuarios, que informa lo que consideran pensable o impensable, deseable o indeseable en términos del uso de la tecnología, y de lo que puede ofrecerles a los padres y a sus hijos (Robinson, 2009).

Un fenómeno que tiene presencia significativa es el aprendizaje de mecánicas del juego a través de *youtubers*. El comentario de videojuegos es un género de contenido generado por el usuario en YouTube. Los diez principales comentaristas tienen más de cinco millones de suscriptores. Ese número crece diariamente y sus videos han sido vistos decenas de millones de veces. Los videos que producen son artefactos culturales ricos y no solo actuaciones de pericia o de juego, sino que también sirven como estructurantes de identidad, conflictos y alianzas comunitarias, valores comunitarios, economía y creatividad. Cuando los videos vienen de comentaristas con grandes seguidores, tienen el poder para establecer el tono del discurso y dar forma a los videos de otros comentaristas (Grünewald y Hauptcica, 2014).

En el espacio de los nuevos entornos digitales nos encontramos con una falta de dominio de los medios de producción, como diría Bourdieu (1997), limitándose a su consumo. Trabajos como los Jones, Ramanau, Cross, y Healing (2010) refuerzan esta idea, al plantear muchas dudas sobre las competencias que se suponen sobre estas nuevas generaciones. Las expectativas de los nuevos prosumidores, productores y consumidores en simultáneo, y que se sospechan en el desarrollo tecnológico actual con la Web 2.0, tal y como indican Ritzer y Jurgenson (2010), no se ven satisfechas en estas edades. Lo cual genera la necesidad de continuar profundizando en los aprendizajes que desarrollan los jóvenes en los diferentes campos sociales en los que se mueven. El conocimiento de esta realidad permitirá diseñar propuestas educativas más cercanas a las prácticas sociales con tecnología que proviene de la vida cotidiana y, por lo tanto, más cercanas a la realidad en la que vive la juventud de este siglo.

Referencias bibliográficas

- AIMC (2016). Datos EGM. Resumen General - AIMC. Recuperado de <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General.html>.
- Bourdieu, P. (1988): *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999). On the cunning of imperialist reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 41-58.
- Buckingham, D. y Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch 'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*, 25(3), 379-399.
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A. y Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES. Recuperado de http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Downes, T. (2002). Children's and Families' Use of Computers in Australian Homes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 182-196. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.3>.
- Dunn, J., Niens, U. y McMillan, D. (2014). "Cos he's my favourite character!" A children's rights approach to the use of popular culture in teaching literacy. *Literacy*, 48(1), 23-31. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12024/pdf>.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. <http://dx.doi.org/10.2788/52966>.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Grünewald, L. y Haupt, J. (2014). Value Creation on YouTube How Musicians, YouTubers and Commercial Networks Create Social, Cultural and Economic Capital. Paper presented on Young Scholars Workshop at the Vienna Music Business Research Days. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Lorenz_Gruenewald2/publication/267393473_Value_Creation_on_YouTube_How_Musicians_YouTubers_and_Commercial_Networks_Create_Social_Cultural_and_Economic_Capital1/links/544e8b910cf26dda089015c7.pdf.
- Hollingworth, S., Ayo Mansaray, K.A. y Anthea, R. (2011). Parents. Perspectives on Technology and Children's Learning in the Home: Social Class and the Role of Habitus. *Journal of Computer Assisted Learning* 27(4): 347-360. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2015). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>.

- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Johnson, N.F. (2009a) Cyber-relations in the Field of Home Computer Use for Leisure: Bourdieu and teenage technological experts. *E-Learning*, 6(2), 187-197
- Johnson, N.F. (2009b). Generational Differences in Beliefs about Technological Expertise. *New Zealand Journal of Educational Studies* 44(1), 31-45.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. y Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732.
- Kampf, Z. y Hamo, M. (2015). Children talking television: The salience and functions of media content in child peer interactions. *Discourse & Communication*, 9(4), 465-485.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
- Lovink, G. y Miles, R. (2011). *Video Vortex reader II: moving images beyond YouTube* (N. 6). Institute of Network Cultures.
- Muñoz, J. y Sahagún, M.A. (2010). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo y A. Perinat (Coords.), *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*. Barcelona: Amentia, 301-364.
- North, S., Snyder, I. y Bulfin, S. (2008). DIGITAL TASTES: Social class and young people's technology use. *Information, communication & society*, 11(7), 895-911.
- OCDE (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance*. OECD. doi: 10.1787/9789264112995-en.
- OCDE (2013). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. OECD. doi:10.1787/edu_today-2013-en.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de enero de 2008, núm. 17, 4103-4136.
- Ritzer, G. y Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of consumer culture*, 10(1), 13-36.
- Robinson L. (2009) A taste for the necessary: a Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society* 12, 488-507.
- Snickars, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm: National Library of Sweden, 292-313.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutherland-Smith, W., Snyder, I. y Angus, L. (2003). The digital divide: Differences in computer use between home and school in low socio-economic households. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3(1-2), 5-19.

- Suoninen, A. (2013). The Role of Media in Peer Group Relations. En Livingstone y Bovill (eds.), *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Taylor & Francis, 201-219.
- Vanden Abeele, M., Campbell, S.W., Eggermont, S. y Roe, K. (2014). Sexting, mobile porn use, and peer group dynamics: boys' and girls' self-perceived popularity, need for popularity, and perceived peer pressure. *Media Psychology*, 17(1), 6-33.

AUTORES

Rosa Ana Alonso Ruiz es Doctora en Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva. Acción y Desarrollo, con calificación sobresaliente *cum laude*. Profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Rioja desde 2010 hasta 2015. En la actualidad, profesora contratada interina. Licenciada en Pedagogía por la UNED y en Psicopedagogía por la Universidad de Salamanca. Maestra en Educación Infantil, con mención honorífica como reconocimiento al expediente académico, desde 2001 hasta la actualidad.

Fernando Bayón es doctor en Filosofía por la Universidad de Deusto, Bilbao. Actualmente, es investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, adscrito al equipo Ocio y Desarrollo Humano. Ha realizado estancias de investigación en las Universidades de Tübingen (Alemania), Cambridge (UK), Princeton y Yale (EE.UU.), en temas relacionados con la construcción narrativa de la memoria política a través del arte. Ha sido profesor invitado por las universidades de Bolonia, Iberoamericana de México, TEC de Monterrey y Fordham University de Nueva York, entre otras. Ha participado regularmente en proyectos de I+D+i, como miembro del Instituto de Filosofía del CSIC (Madrid) y como investigador de la UD, en convocatorias del Plan Nacional y de programas internacionales como H2020 o Creative Europe, con temas referidos al análisis crítico del impacto de las políticas culturales sobre espacios urbanos.

Marta Bertran es profesora agregada interina en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha participado en diversos proyectos competitivos sobre educación, migración y desigualdades, focalizando su interés en las experiencias educativas en la primera infancia y los modelos de parentalidad. Es miembro del grupo de investigación Emigra desde sus inicios. Ha realizado trabajo de campo etnográfico en espacios de socialización para niños entre 0-3 años con diversidad cultural y en centros de educación infantil y primaria, en relación a los que acredita diversas publicaciones en libros, revistas, actas de congresos, etc.

María Belén Caballo Villar es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y profesora titular de Pedagogía Social en esta misma Universidad desde el año 2003. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus publicaciones y líneas de investigación se centran en las siguientes temáticas: políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local, ciudades educadoras, tiempos educativos y tiempos sociales, y pedagogía del ocio.

José Antonio Caride Gómez es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, de la que es Catedrático de Pedagogía Social en su Facultad de Ciencias de la Educación. Entre otras responsabilidades académicas ha sido Director de Departamento en varios períodos, siendo actualmente el Comisionado de su Universidad para el *Campus da Cidadanía* en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades. Presidió entre 2002 y 2013 la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

M.^a Montserrat Castro Rodríguez es Profesora Contratada Doctora. Previa a su incorporación laboral a la Universidad, ejerció como maestra de atención a la diversidad en distintos colegios. Su ámbito de investigación está centrado en los aspectos didácticos y organizativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y el trabajo interprofesional. Su tesis doctoral tiene por título *Condições e expectativas dos alumnos da diplomatura de educación social da Universidade de Santiago de Compostela e avaliación que fan dos seus estudos*. Coordina la sección de *Educación Social y Escuela* de la *Revista Galega de Educación*.

Tamara De La Torre Cruz es Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Especialista Universitario en Terapias Corporales. Miembro del grupo de investigación *Formadesa* y ha colaborado con la *Red Ociogune*. Sus investigaciones principales se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento. Coordinadora de los Programas para Personas Mayores en la Universidad de Burgos.

Fernando Fraga Varela es Doctor en Pedagogía y profesor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2007. Miembro del Grupo de Investigación *Stellae* (<http://stellae.usc.es>). Investiga principalmente sobre el ámbito de la tecnología educativa en ámbitos específicos como la formación de profesorado, su integración entornos escolares o en el espacio de las creencias y el conocimiento profesional. Participa en distintos proyectos de I+D tanto nacionales como internacionales.

Carmen Gallego Vega es profesora de la Universidad de Sevilla, Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Su línea de investigación prioritaria se centra en el ámbito del apoyo desde la perspectiva de la educación inclusiva, como se plasma en sus últimas investigaciones y publicaciones. Su actividad docente se enmarca dentro del área de atención a la diversidad y educación inclusiva. Investigadora principal del proyecto de investigación *Colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar* (EDU 2015-68617-C4-2-R).

Adriana Gewerc es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (1982) y Doctora en Pedagogía (1998) por la Universidad de Santiago de Compostela. Como profesora titular en esta Universidad imparte las asignaturas Tecnología educativa y Multimedia y software educativo. Es coordinadora del grupo de investigación Stellae. Sus líneas de investigación se centran en la problemática y el significado de la integración de las tecnologías en las organizaciones educativas y sus implicaciones en la enseñanza. En ese contexto, explora para la docencia y la investigación la utilización de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Ha dirigido varias tesis doctorales y participado en más de veinte proyectos de I+D sobre estas temáticas. Tiene libros y artículos publicados que evidencian el trabajo realizado en estos años.

Daniela Gonçalves es investigadora integrada en el Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano de UCP y toda su producción científica se centra en la formación de profesores, supervisión pedagógica, teoría de la educación y tecnología educativa. Profesora-adjunta en la ESE de Paula Frassinetti desde 2004, donde es coordinadora del Departamento de Formación de Profesores, directora del curso de Mestrado en Educación Pré-Escolar y Enseñanza del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica y Presidenta del Consejo Pedagógico. Es autora de varias publicaciones en libros, revistas, actas de congresos, etc. sobre culturas institucionales, formación de profesores, supervisión de prácticas formativas, etc.

Rita Gradaille Pernas es Diplomada en Magisterio, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Completó su formación con un Máster en Género y Educación Social. Realizó numerosas estancias de investigación a nivel nacional e internacional. Miembro del grupo de investigación SEPA-*interea* de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus líneas de investigación y publicación se centran en: pedagogía-educación social, tiempos educativos y sociales, políticas socioeducativas y derechos humanos, desarrollo comunitario, género y equidad.

Alfredo Jiménez Eguizábal es Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Burgos con cinco sexenios de investigación, dirige grupos de investigación competitivos, programas de Máster y Doctorado nacionales e internacionales. Experto en gestión como Vicerrector, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de ANECA y Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad.

María Isabel Luis Rico es Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Burgos. Miembro de los grupos de investigación internacional *Formadesa*, *Ociogune* y *Resortes* con proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+i. Sus investigaciones principales se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento

Begoña Martínez Domínguez es profesora del Departamento de D.O.E. en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU (España). Docente e investigadora en numerosos cursos y proyectos relacionados con la exclusión-inclusión educativa y la innovación educativa, dirigidos a la formación inicial y continuada de profesionales de la educación. Investigadora principal del proyecto de investigación *Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias* (EDU2015-68617-C4-2-R).

Maïke Masemann es investigadora asociada en la Universidad Carl von Osietzky de Oldenburg, Alemania. Tras formarse como empleada de banca y asesora financiera en el sistema de formación profesional dual alemán, ha desarrollado su profesión durante varios años en diversas empresas del sector. Posteriormente cursó el grado universitario de *Estudios profesionales y Educación Económica* y el Master en Educación, y desde 2013 desarrolla su trabajo como investigadora en la mencionada Universidad. Sus principales áreas de estudio son la psicología educativa, la formación continua en el contexto empresarial y la *academización*, entendida como el fenómeno de aproximación que se da actualmente entre la formación profesional y académica en el contexto alemán.

María del Carmen Morán de Castro es Doctora en Pedagogía y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada en Ciencias de la Educación, licenciada en Psicología y Diplomada en Profesorado de EGB. Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Coordinadora del Título de Grado en Educación Social en la USC (2012-2016). Miembro del grupo de investigación *SEPA-interea* de la USC, reconocido como grupo de investigación de referencia competitiva. Principales líneas de investigación: tiempos escolares; educación social y servicios sociales; educación y sociedad en Galicia; educación ambiental.

Teresa Orosa Fraíz es Licenciada en Psicología. Ostenta el Grado del Máster Iberoamericano y en Psicología Educativa. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidenta y cofundadora de la Cátedra de Estudios del Adulto Mayor en la Universidad de La Habana.

María del Carmen Palmero Cámara es Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Doctora en Ciencias de la Educación. Titular en la Universidad de Burgos con Acreditación a Cátedra y tres sexenios de investigación. Contratada en universidades de Chile, México, Colombia y Venezuela. Evaluadora en ANECA y en Agencia Catalana de Calidad Universitaria. Dirige grupos de investigación nacionales e internacionales, proyectos de I+D+I y tesis doctorales.

Ángeles Parrilla Latas es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Su investigación y publicaciones abordan los procesos de inclusión y exclusión educativa y social desde una perspectiva participativa y local. Dirige el grupo de investigación CIES-UVigo y coordina el Programa de Doctorado Interuniversitario en *Equidad e Innovación en Educación*. Investigadora principal del Proyecto de investigación: *Redes de Innovación para la Inclusión educativa y social* (EDU 2015-68617-C4-1-R).

Ana Ponce de León Elizondo es Catedrática de la Universidad de La Rioja. Doctora en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario Doctorado (1996). Ha sido IP en 17 proyectos de I+D+I en temas de Educación, Ocio, Actividad Físico-deportiva y Familia; ha dirigido 11 tesis doctorales y es autora de más de un centenar de libros, capítulos de libro y artículos científicos de alto prestigio e impacto internacional. Su participación en reuniones científicas nacionales/internacionales (congresos, conferencias y seminarios) supera el centenar.

Héctor Pose es Doctor en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña. Ha participado como investigador en diversos estudios sociopedagógicos (Jornada Única en Galicia, Mapa Cultural de Galicia, interea...), ponente en numerosos Congresos, Cursos y Jornadas sobre animación sociocultural y gestión cultural, así como ha publicado artículos y libros sobre asociacionismo, animación sociocultural, animación teatral, etc. Ejerció como Técnico de Educación y Cultura en el Ayuntamiento de Malpica (1991-2000). Actualmente es Profesor en la Facultad de Educación de la Universidade da Coruña. Pertenece a los grupos de investigación *SEPA-interea* (UsC) y *Política Educativa, Historia e Sociedade* (UdC).

Laura Rego-Agraso es Educadora Social, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidade de Santiago de Compostela (USC) desde el año 2014. Actualmente es profesora ayudante doctora en la Universidade da Coruña (UDC), formando parte del grupo de investigación GEFIL (Grupo Gallego de Estudios sobre Formación e Inserción Laboral) de la USC, que pertenece a la Red Inmigración, Escuela y Sociedad (RIES). Sus

líneas de investigación oscilan alrededor de la formación profesional del sistema educativo y su vinculación con el desarrollo humano y local, así como la educación para el desarrollo y la formación para el trabajo y las cualificaciones.

Virginia Rodés Paragarino es doctoranda en el programa *Equidad e Innovación Educación* de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Magíster en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la República, Uruguay. Es Profesora Agregada del programa de *Entornos Virtuales de Aprendizaje* de la Universidad de la República, Uruguay. Autora y coautora de más de 60 artículos en revistas arbitradas y conferencias. Ha participado como coordinadora o integrante en más de 20 proyectos a nivel nacional e internacional en el área de tecnologías educativas. Pertenece a LACLO (*Latin American Community on Learning Objects*) y a RIURE CYTED.

Miguel Ángel Rodríguez Fernández es Educador Social, Licenciado en Pedagogía y Doctor Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) desde el año 2014. Actualmente ejerce su labor como profesor técnico de formación profesional en la especialidad de servicios socioculturales y a la comunidad, colaborando activamente con el grupo de investigación en *Pedagogía Social y Educación Ambiental* (SEPA-Interea) de la USC, que forma parte de la *Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento* (RINEF-CISOC). Sus principales líneas de investigación se vinculan con la participación social, la educación para la participación, el movimiento asociativo y el desarrollo comunitario.

Jesús Rodríguez Rodríguez es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (Área de Didáctica y Organización Escolar). Miembro activo del Grupo Stellae de la USC. Presidente de la IARTEM (www.iarterm.org), director de la Revista Galega de Educación y coordinador de la Sección Aula Comunitaria de la Revista Aula de Innovación Educativa. Miembro del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega (NEG) (www.novaescola-galega.org). Es autor de varios libros, capítulos y artículos en revistas sobre educación social y escuela, materiales didácticos en contextos sociocomunitarios, análisis de libros de textos, etc.

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca es Doctor por la Universidad de La Rioja y Maestro en el CEIP Las Gaunas de Logroño (La Rioja). Ha publicado 20 artículos y otros tantos libros, varios de los cuales están relacionados con la educación en valores. Ha participado como ponente en un centenar de actividades formativas, conferencias y congresos internacionales.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alcalá y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Navarra. Profesora en la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja. Investigadora en temas de educación, orientación para la carrera y ocio, autora de varias publicaciones sobre ocio y educación, competencia digital docente, propuestas organizativas y de educación inclusiva que contribuyan a la mejora de la práctica educativa.

Liliana Sanjurjo Zacco es Doctora en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), de la que es Profesora Titular de Residencia Docente en su Facultad de Humanidades y Artes. Ha desempeñado varios cargos académicos en la dirección, supervisión, coordinación y asesoramiento de centros y programas educativos, siendo actualmente la Directora de la Maestría en Práctica Docente en la carrera de Ciencias de la Educación.

Eva Sanz Arazuri es Doctora en Educación Física (Universidad de Zaragoza, 2005). Profesora Contratada Doctora en la Universidad de La Rioja (Área Didáctica de la Expresión Corporal), acreditada a Titular. Ha publicado medio centenar de libros, capítulos de libros y artículos científicos de alto prestigio e impacto, integrados en su mayor parte en los sistemas de indización internacionales. Ha dirigido 10 tesis doctorales. Tiene 10 investigaciones financiadas, y más de 50 contribuciones en los últimos 10 años en congresos internacionales.

Alexandre Silva Virgínio es Doctor en Sociología por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y profesor de Sociología de la Educación y de Política Educativa en esta misma Universidad desde el año 2010. Colaborador externo del grupo de investigación *SEPA-interea* de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus publicaciones y líneas de investigación se centran en las siguientes temáticas: educación y sociedad, gestión democrática de los centros y formación del profesorado.

Teresa Susinos Rada es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Coordina un amplio grupo de investigación (Grupo *In-ParES*) con el cual ha desarrollado varios proyectos sobre el estudio de la inclusión educativa y social y la pedagogía de la voz y la participación de los estudiantes. Sus investigaciones se abordan desde enfoques etnográficos, narrativos y participativos. Ha publicados diversos artículos y libros de carácter nacional e internacional. Investigadora principal del Proyecto de investigación: *Co-laboratorio de Inclusión* (EDU 2015-68617-C4-3-R).

Felipe Trillo Alonso es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, de la que es Profesor

Titular de Didáctica y Organización Escolar en su Facultad de Ciencias de la Educación. Decano de este Centro entre 2002-2006, presidió la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2005-2006). Actualmente es el coordinador para la USC del Programa Interuniversitario de Doctorado en *Equidad e Innovación en Educación* y Secretario de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU).

Xavier Úcar es catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) desde el 2012. Autor de más de un centenar de trabajos que incluyen libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. La última publicación (2016) es una trilogía titulada *Pedagogías de lo social*, que da título al primer libro y es complementada por *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales* y *Pedagogía de la elección*. Las tres editadas por UOC Publishing de Barcelona (<http://uab.academia.edu/XavierUcar>).

María Ángeles Valdemoros San Emeterio (Universidad de La Rioja) es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Rioja. Especialista universitaria en Educación para la Salud y Experta universitaria en Animación Sociocultural. Profesora Titular en la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja. Miembro del equipo de investigación *Actividad Física y Deporte en el espacio y tiempo de Ocio* [AFYDO]. Miembro de la *Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio*, *Red OcioGune*. Investigadora en temas de Educación, Ocio, Familia, Valores y Actividad Física, participa en investigaciones de I+D+I, autora de 7 libros, y 50 capítulos de libro y artículos científicos.

Laura Varela Crespo es Diplomada en Educación Social, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, y Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Miembro del grupo de investigación *SEPA-interede* de la USC, reconocido como grupo de investigación de referencia competitiva. Sus principales líneas de investigación son: educación social y servicios sociales; tiempos educativos y sociales; conciliación; pedagogía del ocio.

Germán Vargas Callejas es Graduado en Filosofía y licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (Periodismo) por la Universidad Católica Boliviana, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Miem-

bro del grupo de investigación *SEPA-interea* de la USC, reconocido como grupo de investigación de referencia competitiva. Sus principales líneas de investigación son: educación y desarrollo comunitario, educación para el desarrollo, educación ambiental y cultura de la sostenibilidad, educación y comunidades indígenas en América Latina.

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2017

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

11 EDITORIAL

TEMA MONOGRÁFICO.

PROFESORES Y EDUCADORES EN EL QUEHACER COMÚN DE LA EDUCACIÓN

COORDINADORAS: ROSA ANA ALONSO RUIZ, M.ª BELÉN CABALLO VILLAR,
RITA GRADAÏLLE PERNAS Y M.ª MAGDALENA SAÉNZ DE JURBERA OCÓN

- 15 Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia.
XAVIER ÚCAR Y MARTA BERTRAN
- 29 Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa
entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria.
MARÍA MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ, DANIELA GONÇALVES Y JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
- 43 Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social.
Un análisis de la formación inicial de sus profesionales
en las universidades españolas.
M. CARMEN MORÁN DE CASTRO, LAURA VARELA CRESPO Y GERMÁN VARGAS CALLEJAS
- 61 La Formación Profesional ante los derechos humanos:
cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania.
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, LAURA REGO-AGRASO Y MAIKE MASEMANN
- 75 El modelo competencial del adulto en el siglo XXI
y la formación inicial del Educador Social.
TAMARA DE LA TORRE CRUZ, M.ª ISABEL LUIS RICO, CARMEN PALMERO CÁMARA,
ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL Y TERESA OROSA FRAÍZ
- 89 Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior.
JOSÉ ANTONIO CARIDE, LILIANA SANJURJO Y FELIPE TRILLO
- 103 Los centros de enseñanza y la educación del ocio.
Percepción de los docentes españoles según áreas geográficas.
M.ª ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO, MAGDALENA SAÉNZ DE JUBERA OCÓN Y ROSA ANA ALONSO RUIZ
- 117 Derecho a la Educación, Movilización Estudiantil y Desarrollo comunitario:
la experiencia de Escuelas Ocupadas de Porto Alegre (Brasil).
M. BELÉN CABALLO VILLAR, RITA GRADAÏLLE PERNAS Y ALEXANDRE SILVA VIRGINIO
- 131 Construir el valor y la experiencia de la cultura en el espacio público.
El caso de los centros de enseñanza obligatoria desde la óptica de la Educación Social.
HÉCTOR POSE PORTO Y FERNANDO BAYÓN
- 145 Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva:
cuatro proyectos con un enfoque educativo y social.
ÁNGELES PARRILLA, TERESA SUSINOS, CARMEN GALLEGU-VEGA Y BEGOÑA MARTÍNEZ
- 157 Presencia de valores cívicos en Educación Secundaria Postobligatoria.
Percepción del profesorado implicado.
EVA SANZ ARAZURI, ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO Y JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA
- 171 Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital.
Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos.
ADRIANA GEWERC, FERNANDO FRAGA Y VIRGINIA RODÉS

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico : www.josepalomero.com

