

# LA COMPLEJIDAD EN LA ENSEÑANZA DE VALORES

Formación permanente,  
colaboración y autorreflexión para una  
transformación social

Práxedes Muñoz Sánchez (coord.)



ISBN: 978-84-1377-633-0



*La complejidad en la enseñanza de  
valores: formación permanente,  
colaboración y autorreflexión para una  
transformación social*

*Práxedes Muñoz Sánchez  
(Coordinadora)*

*Dykinson, S.L.*

2021

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Los autores  
Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-633-0

# ÍNDICE

## *Prólogo*

Beatriz Peña Acuña

## *Presentación*

*La pedagogía de los valores, respuestas a pequeñas y grandes militancias del docente para un mundo mejor*  
Práxedes Muñoz Sánchez

## *Primera parte*

### **APORTACIÓN TEÓRICA A LA ENSEÑANZA DE VALORES**

*La Innovación Educativa y la responsabilidad del profesorado*

Jaume Martínez Bonafé

*Educación universitaria en valores desde el enfoque de capacidades: una mirada teórica y metodológica incompleta*

Carmen Martínez Vargas

*Valor del cuidado Pedagógico en la construcción de valores democratizadores*

M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio

*Educación para la ciudadanía global: papel de la educación para la inclusión (También en tiempos de pandemia)*

Juan Benito Martínez y Laura Paredes Galiana

*El fomento de la competencia mediática en Educación Infantil a partir de la dimensión 'Ideología y valores'*

Irene Melgarejo Moreno y María del Mar Rodríguez Rosell

*Conciencia fiscal y ética ciudadana*

M<sup>a</sup> del Mar de la Peña Amorós

*El sentido crítico-reflexivo y la enseñanza en valores, en la educación para el desarrollo sostenible. Proyecto de formación a docentes y a alumnado del master del profesorado de Cergy Paris Université*

Cristina Baeza López

*Familia y valores contra la violencia en la escuela*

Lara López Hernández

*Educar en valores en contextos de pobreza y exclusión social*

María Pina Castillo

*La literacidad como estrategia pedagógica en los procesos de la educación inclusiva en contextos de la diversidad sociocultural*

Luis Carlos Granja Escobar y María Constanza Cano Quintero

## **Segunda Parte**

### **PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

*Colaborar vs competir: claves axiológicas para el trabajo en equipo*

Micaela Bunes Portillo

*Esperanzas en una Educación de ciudadanía desde la praxis en escenarios de exclusión social llevado a ideales comunitarios*

Práxedes Muñoz Sánchez

*Análisis de valores en educación artística desde una práctica fuera del aula*

Enrique Mena García

*Decir que somos quien somos: la educación en valores a través de la poesía social española en el aula de Secundaria*

Alejandro Jacobo Egea

*Acercamiento hacia la Inclusión desde la perspectiva de la Educación Física en Alumnos Universitarios*

Francisco José Parra Plaza

*Experiencia de innovación en la universidad: el huerto escolar en estudiantes de Educación Infantil*

Carmen María Martínez Morales y David Jiménez Hernández

*Valores, creatividad y música. Trinomio inseparable en el aula de educación infantil*

María del Mar Bernabé Villodre

## **Tercera parte**

### **APORTACIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES CON LA VISIBILIDAD DE MUJERES Y ENTRE MUJERES**

*Innovación y transformación docente: el respeto como valor de transmutación personal*

Carmen María Martínez Morales

*La enseñanza de las políticas y medidas contra la violencia a las mujeres desde el punto de vista de los valores: el respeto a la vida, a la integridad física y mental, derechos propios y ajenos, y la aceptación de la libertad de mujeres y niñas*

Carmen Martínez Fernández

*Violencia de género y valores en la sociedad actual: reflexiones desde el trabajo colaborativo de estudiantes*

Almudena Inieta Martínez

*Experiencias de inclusión de la interculturalidad, el antirracismo y la perspectiva de género en la formación de estudiantes de salud. Aportes para el abordaje del fenómeno migratorio en Chile*

Yafza Tamara Reyes

*Hacia una nueva luz*

Mercedes Álvarez García

#### **Cuarta parte**

### **PROPUESTAS LLEVADAS A CABO EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA Y FORMACIÓN DE FORMADORES**

*Educar en valores desde una perspectiva audiovisual en el aula de educación infantil*

Olga Catasús Poveda

*Educando en valores en Educación Infantil*

María Dolores Poveda Martínez

*Las emociones a través del juego cooperativo*

Laura Paredes Galiana, Inmaculada Concepción Sánchez Ruiz y Juan Benito Martínez

*Más allá de la experiencia: la educación en valores y su práctica en el aula*

Juan Heredia e Ibán Huertas

*La educación en valores atendiendo alumnado con discapacidad en las escuelas y conservatorios de música*

Luis Sánchez Sánchez

*Aportaciones del enfoque de derechos de infancia en la educación en valores. Una aproximación desde la formación inicial del profesorado*

Aida Urrea Monclús, Oscar Belmonte Castell y Carolina Galvañ Quiles

*Esperanto: un idioma con valores*

Carlos Pesquera Alonso

*Cuentilandia mundo de diversidad e interculturalidad*

Ximena Alexandra Pillajo Pérez





## PRÓLOGO

**Beatriz Peña Acuña**

*Profesora Titular  
Universidad de Huelva*

La transmisión de valores en el ámbito educativo y a nivel personal a lo largo de la vida es una cuestión de gran complejidad.

Para empezar los valores son una abstracción que formamos de forma cognoscitiva a partir de las acciones y los comportamientos de los individuos. Esto se debe a la forma en la que aprendemos los humanos que es social e imitativa gracias a las células espejo. De ese modo, los modelos de comportamiento ejemplares determinarán qué valores están en alza para una familia o un grupo social.

En segundo lugar, en los grupos sociales se destacan estas acciones como virtuosas valerosas y ejemplares. Estas acciones se sitúan en un plano ético sin olvidar que están circunscritas a un grupo social y a una cultura con los matices que estos grupos quedan otorgarles. Desde los orígenes del hombre estos valores se reflejaban en la literatura oral y en la cultura que vivían nuestros ancestros. El hombre actual sigue buscando los valores de su grupo social y su cultura con los que identificarse. Sin embargo, el mundo del hombre con acceso a internet y medios de Comunicación le procura una mayor apertura cognoscitiva y puede que mental con la que descubre otras culturas otros modelos y otros valores. De ahí que nos encontremos en un punto de inflexión sincrética en la que el individuo debe construir la propia visión más amplia además de haber estado incluido en una visión de partida.

En tercer lugar el recorrido del hombre a lo largo de la vida es diacrónico, se enriquece de las experiencias y de otros puntos de vista a partir de la interacción social aspecto que le procura una asimilación mayor de otros paradigmas otros modos de aproximarse a la realidad y a otros valores. Forma parte la madurez ética decidir qué valores que se han recibido de la cultura de grupos sociales más cercanos se van a tomar. Aun así, gran parte de los valores están asimilados en el ejercicio práctico de la acción y pueden no estar identificados ni racionalizados. Es más, en ocasiones los individuos pueden defender unos valores de forma dialéctica y, sin embargo, en la práctica puede que los hechos contradicen esta concepción y desde luego tampoco se cuenta con la referencia racional.

De ahí que el reto educativo consista en educar individuos partiendo de la dignidad que estos poseen respetando la libertad de elección y de pensamiento que pueden desarrollar otorgando un ejemplo de virtuosidad y de valores éticos como profesores. Otro ámbito de acción del profesorado consiste en procurar promover una sociedad en la que se ejerciten unos valores consonantes con el respeto de estos derechos humanos derivados de esta actividad. Esto nos lleva a la siguiente conclusión. Solamente los agentes educativos formamos en aquellos valores que damos vida con nuestra acción y comportamiento diario y en el clima de convivencia que provocamos. Todo lo que se formula desde un punto de vista teórico no tiene el mismo eco en los discentes.

La importancia de los valores toma mayor relevancia cuando se descubre el plano ético es un sustrato común a todos los hombres. Esto quiere decir que, si la religión y la política suponen cuestiones viscerales para los hombres, los valores suponen un terreno común de acción y entendimiento de conflictos. Asimismo los valores son un lugar común imprescindible para la formación en ciudadanía, en democracia, en sociedades que admiten una pluralidad de opiniones y soluciones dentro del marco del respecto a los derechos derivados de la dignidad humana.

*Beatriz Peña Acuña*



# LA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES, RESPUESTAS A PEQUEÑAS Y GRANDES MILITANCIAS DEL DOCENTE PARA UN MUNDO MEJOR

## PRESENTACIÓN

**Práxedes Muñoz Sánchez**  
*Universidad Católica de Murcia*

Este libro ha sido fruto de un proyecto de innovación docente denominado *Más allá de la experiencia: la educación en valores y su práctica para la vida*, (2019-2020) concedido por el Vicerrectorado de investigación de la Universidad Católica de Murcia, que a la vez permitió el desarrollo del seminario de investigación<sup>1</sup>: *IV Jornadas Internacionales Sobre Metodologías de Investigación Acción Participante: Más allá de la experiencia: la educación en valores y su práctica para la vida*.

Este proyecto nació del deseo por compartir un espacio de reflexión ante las dificultades de comprobar los avances en las competencias exigidas por muchas de las asignaturas que se involucran en el proyecto, principalmente en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los valores.

En primer lugar y con ganas de crear un espacio colaborativo, ilusionante, creíble y empírico en cuanto a teorías de la educación en valores, de ciudadanía, de cuidados y de derechos humanos, nos fuimos haciendo eco de este proyecto. Así, fuimos fieles a la creación de un seminario de formación permanente que nos ha ido marcando los pasos hacia nuestro propio aprendizaje de cómo podemos conseguir nuestros objetivos en base a competencias, tanto de nosotros como profesorado, además de para nuestro alumnado. Este espacio se desarrolló con ilusión pero también como una montaña rusa, era imposible mantener un estado emocional plano o similar entre las sesiones. Dependía de cómo se había desarrollado la práctica esa semana, de si parecía tener un cierto éxito o si, por lo contrario, el alumnado seguía sin entender o poner en práctica ni conciencia de lo aprendido sobre los valores.

Vimos necesario poner definiciones, significados, símbolos y pareceres a valores que queríamos entender, no alejarnos de sus significados pero como eficiencia, saber cómo se podrían enseñar para que se quede perenne y vivo en nuestro alumnado. Un hecho casi imposible de medir, pero que con en el proceso reflexivo, nos íbamos acercando.

Destaco las aportaciones de Micaela con los laboratorios de ciudadanía y su práctica en el aula; inspirados por La Torre. Aportaciones de Carmen en los cuidados como madre, maestra y profesora universitaria, llevado en el grupo aula y también en el grupo del proyecto. Enrique su relación con el arte y valores de la creatividad en sus aportes, afán de mostrar las capacidades de crear en colabor. Paco en su descubrimiento con el proyecto de que sus prácticas docentes han conseguido la educación inclusiva fomentando prácticas que hacen al alumno vivenciar los valores como el efecto de usar una silla de ruedas. Alfonso desde los valores de grupo, insistió en la iniciativa del seminario como creación grupal e incluso sindical en la práctica del cuidado, que fue alimentando con propuestas de perspectiva de género en los contenidos curriculares. Jacobo, desde sus saberes en la enseñanza de la literatura y su reflexión continua sobre su capacidad de mostrar una educación en valores a partir de la poesía. Y en mi caso, considero que necesitaba y necesito un acompañamiento en red para solventar y ser creativa, pero con una dificultad de autoridad o liderazgo por creer en lo colaborativo desde la base más o menos ácrata.

Todos nos hemos ido alimentando en el espacio del seminario como alentador para conducir la praxis de la educación en valores, su evaluación y en sí, un espacio donde ponerle palabras a las pequeñas

---

<sup>1</sup> Enmarcadas dentro del Programa de apoyo a la movilidad y el intercambio científico incluido en el Plan Propio de Investigación, dependiente del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica de Murcia, al Grupo de Investigación "Antropología y Sociedad" el día 21 de julio de 2020.

transformaciones que percibimos en nosotros mismos y en nuestro alumnado, desde compartir los miedos, las posibilidades, las dificultades y las transformaciones que hemos visto posibles.

Esto fue solo el inicio del proyecto y para reforzar el seguimiento de este seminario, pensamos en madurar nuestros saberes así como contradicciones o conflictos, que iban surgiendo. Por ello, invitamos a especialistas que por los efectos del COVID19, nos vimos en la necesidad de hacer online, unas Jornadas de investigación con algunos de estos especialistas que participan en este libro; expertos en educación con este "punto transformador".

A continuación pueden ver el cartel del seminario con la obra de uno de los ponentes, Juan Heredia Gil, que aprovecho para dar las gracias, por estar siempre en todas las iniciativas realizadas desde estas Jornadas que comenzaron en 2018 en Cartagena, y por tener su centro educativo siempre abierto a visitas, el CEIP Asdrúbal, en Lo Campano, Cartagena, Murcia. Su obra muestra estas ataduras de la pobreza, de la migración, de la exclusión social, pero a la vez esperanzadora si enfocamos una escuela, una universidad..., puede ayudar a desalambrar...

Imagen 1. Cartel del Seminario de Investigación. Julio 2020. UCAM.



Imagen 2 y 3. Desarrollo del Seminario online, grupo del comité organizador y ponencia inaugural de Jaume Martínez Bonafé. Julio 2021. UCAM.

Ahora, más que nunca, percibo que este espacio de reflexión conjunto es innovador, debido a que tiene una esencia transformadora. Por desgracia, cada vez distingo más prisas, evasión de lo complejo, autoridad en espacios educativos, sumisión ante sistemas políticos (prácticos) en lo privado-cotidiano como público; más aún si existen docentes que tienen un pensamiento divergente, rebelde o diverso. Incluso, tras el confinamiento por COVID19, cuando nos hemos movido en reflexiones, en plantearnos, quién es cada quien, el sentido a la vida y miedos..., consideré que esto favorecería un cambio, una transformación... pero he de expresar que se observa en algunos escenarios una vuelta al sentido de qué estamos haciendo, de ir a lo importante, de pararnos y alimentar, esto ha sido posible en personas que tienen claro su papel en la docencia y que van más allá de una práctica profesional, donde *otro mundo es posible* (Eduardo Galeano), están en camino y tienen clara su función, o que les hace feliz estar bien con uno mismo y con los demás. Por ello, este libro ha despertado posibilidades a futuro, de seguir en encuentros y escuchas que nos faciliten desarrollar nuestra propia resiliencia, de muchos cafés en las pérgolas para descansar de lo imposible para ir poco a poco al sentido de la vida; disfrutar de un entusiasmo que puede quedar relegado si no se alimenta.

Este libro nos ha permitido acercarnos a un ensayo de investigación, praxis e innovación para la enseñanza y el aprendizaje de la educación en valores, que se ha ido asentando en una educación en defensa de los derechos humanos, en la justicia social y en la ciudadanía global; con metodologías que permiten estos hallazgos. Cabría decir que lo más complicado de esta apuesta ha sido plantear una evaluación que sea admitido por la diversidad de docentes, estrategias y técnicas de evaluación, por ello, confiamos en parte de este grupo promotor, que sigamos moviéndonos en este aprendizaje compartido, colaborativo y desposeído de estructuras dominantes (a lo que denomino descolonial), y nos apoyaremos de Micaela Bunes Portillo, en su insistencia por seguir en divagar para ejercer en la innovación desde el frenesí por transformar y transformarnos.

Es libro titulado: ***la complejidad en la enseñanza de valores: formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social*** tiene un título muy marcado en la necesidad de seguir en la línea de formación, la apuesta por trabajar conjuntamente (pero no de *boquilla* si no real, consciente y defensor de colaborar, trabajar conjuntamente para entender y hacer mejor los procesos) hacia el camino al cambio real, enfocando un sistema mundo, un glo-localismo.

Posiblemente este título sea muy ambicioso, pero es evidente que se mueve, no es nada estático, reconocemos una autoría múltiple con emoción hacia el cambio.

Se divide en cuatro partes para evidenciar significados en los contenidos:

- una primera parte desde un enfoque más teórico
- una segunda parte que dirige la praxis desde escenarios universitarios
- una tercera parte que considera una visibilidad a la educación en valores a las mujeres y entre mujeres
- y una cuarta parte con educación en valores enfocados desde la educación infantil, primaria, secundaria, estudios superiores de música y educación no formal.

No es una división de facto, pero permite un diálogo válido para todos los campos educativos. Aún así, somos conscientes de que es un concierto a explorar, a seguir en el entendimiento mutuo, en hacer universidad comprometida, que investiga y que está continuamente planteando su práctica para la mejora.

A continuación, describo un resumen de la temática que aporta cada autoría participante desde su práctica militante:

Comienzo con el agradecimiento a **Beatriz Peña Acuña**, quien nos aporta su reflexión en el prólogo, ella ha sido una mentora en este proyecto, desde que aparece en la Universidad Católica de Murcia, en el Departamento de Educación, fue una inspiradora para la educación en valores, compañera y amiga entregada. Forjó y lideró el grupo de investigación Desarrollo Humano (UCAM). De ella aprendimos a ser creativos en los espacios institucionales, tenía su insistencia en hacer seminarios de investigación, en seguir la carrera investigadora, pero a no olvidar las sencillas cosas con cada alumna/o, a cuidarnos entre el claustro, a confiar en una/o misma/o.

La *Primera parte desde una APORTACIÓN TEÓRICA A LA ENSEÑANZA DE VALORES*, sin alejarse de la praxis...

En primer lugar nos deleita **Jaume Martínez Bonafe**, fue invitado principal a las Jornadas de investigación, nos firma la contraportada del libro y aporta su capítulo de Innovación educativa y responsabilidad del profesorado. Jaume inspira desde la historia y conciencia de la educación un espacio posible de reacción, de libertad y a la vez de anarquía poética, donde docente y alumno mantienen una relación cotidiana de amor incondicional y de responsabilidad mutua que se va creando en sus historias reales, con un enfoque desde la pedagogía del amor como foco de la innovación. Nos recuerda la responsabilidad del profesorado y la relación que se crea, así el *maternaje* tiene sus consecuencias en la transformación de las personas y en la calidad educativa.

Tenemos la aportación de **Carmen Martínez Vargas**, investigadora, socióloga “murciana” que reside en Sudafrica y que nos mantiene unidas el hecho de la necesaria decolonialidad y la activa lucha desde la academia y sociedad en la inclusión social, sobre todo en aquellos países que siguen viviendo procesos coloniales. Es un placer su participación, enfatiza sobre los valores cotidianos y cómo los necesitamos para plantear una justicia social fuera o dentro de la moralidad, ayudándose de Amartya Sen para encuadrar un marco teórico que nos ayude en llevar esta justicia social a la cotidianidad del aula. Enfoca su trabajo en la visión de *Nyaya* y el enfoque de capacidades para contrarrestar la complejidad del entendimiento cotidiano de nuestras universidades en una educación en valores y las lógicas contrarias por la promoción de actitudes limitadoras. Nos aporta una propuesta de actuación pero también de sistema de vida, donde la “Integración de las concepciones de *Nyaya* y *Niti* en una fórmula de pluralismo responsable”.

**Mª Jesús Vitón de Antonio**, seguidora y promotora de espacios de esta índole, investigadora principal del grupo de investigación SieP (Salud, inclusión, equidad y pedagogía), ha sido invitada en varias Jornadas de investigación en la UCAM del grupo “Antropología y Sociedad” y de las Jornadas de Voluntariado. En su aportación, hace todo un marco para encauzar la construcción de valores democratizadores a partir del *cuidado pedagógico*, con una vocación de entender procesos descolonizadores en el ámbito educativo que puede estar coartando la ciudadanía. Se basa en el reto de la educación del S. XXI y el apoyo a la UNESCO (2015) en el aporte de la educación reflexiva, crítica y transformadora. Su apoyo es incondicional a estos espacios de reflexión en la transformación educativa y personal, continua, en la investigación acción y en el acompañamiento a proyectos inclusivos desde todas las realidades posibles de sistema-mundo, glolocal y con un amor incondicional en el cuidado, destaca Guatemala, Bolivia y Colombia por su vínculo personal y profesional con el Practicum del alumnado en proyectos con población subalternizada (indígena, afrodescendientes, discapacidad intelectual), con el objetivo de ir caminando en una ciudadanía vinculada siempre a la defensa de los derechos humanos.

Acercándonos al ámbito universitarios desde la Educación Social, **Juan Benito-Martínez** (pionero en la ciudadanía global en Murcia y una bella persona comprometida contra la exclusión social), **Laura Paredes Galiana** y **Juan Benito Lozano**, hacen énfasis en la justicia social y ciudadanía global, haciendo partícipe y responsable al ámbito universitario, en la necesidad y premura de ser vía de denuncia de exclusiones sociales, nos hacen reflexionar sobre el papel que tenemos, nuestras prácticas y lo que ahora tocaría o debería pronunciarse, en una transformación para y por la ciudadanía, y en este momento más acentuado desde que apareció la pandemia por COVID19. Enfatizan sobre el ODS 4 de garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover el aprendizaje durante toda la vida para todos” para el 2030, lo que nos lleva a replantear que los estudiantes no son meros clientes, si no que son el ejemplo de construir la perspectiva de ciudadanía.

Las autoras y compañeras de la Universidad Católica de Murcia, **Irene Melgarejo Moreno** y **Mª del Mar Rodríguez Rosell**, aportan un marco teórico y práctico para trabajar desde el séptimo arte la educación en valores en Educación Infantil. Han analizado los recursos mediáticos que se deben conocer desde la alfabetización digital. Indicadores y dimensiones en cuanto a la *ideología de valores*, en el ámbito del análisis y de las expresiones. Su enfoque es protagonizado para la segunda etapa de educación infantil. Analizan el enfoque comunicativo y las dificultades que se observan en los múltiples lenguajes, a veces responden a estereotipos marcados en la sociedad como la del género. Las autoras hacen hincapié en enseñar desde la infancia a la competencia digital con un enfoque en valores. Irene y Mª del Mar nos permiten, desde su

profesionalidad y buen hacer, un diálogo de saberes plenamente responsable con la infancia y se convierten en nuestras referentes. Gracias.

Desde el ámbito del Derecho, **M<sup>a</sup> del Mar de la Peña Amorós**, Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario. Universidad de Murcia, nos deleita con el valor del derecho y justicia sobre la fiscalidad, un principio que debe ser reconocido desde las aulas escolares para que se entienda la necesidad de contribuir en un estado de bienestar. Agradezco a M<sup>a</sup> del Mar de la Peña por confiar en compartir en este proyecto colectivo, su sabiduría en el ámbito del derecho y entender la necesidad de que los jóvenes comprendan la importancia de no defraudar y su compromiso con la sociedad. Su apuesta es iniciar esta propuesta desde la Educación Primaria.

En el ámbito de la sostenibilidad, **Cristina Baeza López** (compañera de SieP) tenemos la aportación teórica sobre Desarrollo Sostenible desde su aprendizaje en un modelo de universidad con el ejemplo llevado a cabo en la Universidad Gercy en París. En este caso nos presenta desde su formación y profesionalidad en Desarrollo, la comprensión de la amplitud de su enseñanza, desde el compromiso y coordinación entre universidades europeas en pro de adquirir competencias, la implementación y su puesta en práctica y primeras evaluaciones. Con ello podemos confiar en pautas que desde la base teórica y praxis se está trabajando en la Educación Superior.

En este caso sobre valores y familia, tenemos la aportación de **Lara López Hernández**, (antigua compañera del claustro de educación en la UCAM) desde su experiencia en Mindfulness, la educación la enfoca desde las familias y el ámbito educativo. Es indudable la relación existente entre sociedad, familia y escuela, Lara nos evidencia todas las aristas, beneficios y potencialidades existentes, sin obviar las prácticas que están resultando óptimas para el beneficio de mejora en la educación en valores sustentado por un marco teórico de expertos.

Se complementa con una visión desde escenarios de exclusión social por **María Pina Castillo**, en el que agradezco la calmada expresión de la pobreza, la esperanza en la necesidad de que se entiendan estos escenarios como posibles de cambiar, a ojos de educadores que somos, haciéndonos conscientes de posibilidades, de hermandad, de militancia-compromiso con ambientes, que a veces, nos cuesta reconocer como necesarios de incluir en las enseñanzas y aprendizajes en el Grado de Educación Social. Nos aporta algunas herramientas para trabajar los valores y contravalores, vividos en el ámbito educativo y en familias con dificultades de pobreza y exclusión social.

Y para finalizar esta parte más teórica, tenemos a **Luis Carlos Granja Escobar y María Constanza Cano Quintero**, desde la Universidad de Cali, Colombia (compañeros de SieP), nos muestran cómo desde la literacidad, se puede adquirir competencias culturales en el ámbito de la diversidad cultural, ya que evidencian las dificultades de docentes en cuanto a la falta de recursos para fomentar la educación inclusiva, en este caso muestran la falta de entender la diversidad entre la población colombiana, mestizas, afrodescendientes, así como la diversidad de género y orientación sexual. Son muchos los recursos que existen para deleitarnos en lecturas que fomenten procesos hacia la interculturalidad, los autores nos acercan a estas posibilidades.

El libro comienza una *Segunda parte: PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*, sobre prácticas llevadas a cabo en el ámbito universitario, algunas más definidas, algunas realizadas y otras en proceso, no finalizadas.

Realmente este libro nace desde esta parte, teorizar desde la praxis y a la inversa, poniendo conciencia sobre qué estamos haciendo de innovador, dónde innovamos y qué es lo que mejor sabemos hacer para innovar, visto desde la inspiración de Jaime Martínez Bonafé, sobre la capacidad del cambio cuando este es necesario.

Comenzamos con **Micaela Bunes Portillo**, persona crucial en este proyecto, pedagoga y amante de su profesión, sensible e inteligente en todos los escenarios educativos y de grupo (coeducativos) como el nuestro, su recorrido por la educación, la innovación y los laboratorios ciudadanos, nos dio un manjar de reflexión y complejidad en este proceso, ejemplo a seguir en la cuestión de su poder de transformación desde

lo más sublime, la conciencia que se va creando en el hacer, en el trabajo en equipo, en la coevaluación, en un diálogo de saberes que va conformando en su práctica. En el capítulo explica detalladamente cómo y qué “interviene” con toda la escala de valores de *Hall-Tonnen*. La autora ha apostado por claves axiológicas para el trabajo en equipo, ha sido incluso para ella, un atrevimiento pero también un disfrute que ha compartido con todo el equipo del seminario permanente de investigación-reflexión. Además de un empuje sobre la toma de conciencia de muchos valores que tenemos y que los desconocíamos, tanto alumnado como profesorado.

Sigue el capítulo de mi autoría (Práxedes), con esperanzas puesta en *una Educación de ciudadanía desde la praxis en escenarios de exclusión social*. En este caso presento cómo hilar, desde nuestra realidad, la diversidad de escenarios educativos y el propio barrio, desde un enfoque de iniciar en la etnografía para vivenciar y entender la alteridad y otredad, a como adquirir la competencia cultural y a la vez, en tomar conciencia de la relación entre ciudadanía y procesos de aceptación de la otredad, así mismo, se evidencian cambios, se han “desaprendido” estereotipos sobre la diversidad, sobre la cultura y aspectos que la sociedad reconoce en aporofobia. A nivel personal, esta pequeña etnografía dirigida, que les ha hecho acercarse a otros escenarios educativos, pero también confirmo que en sí, la principal transformación ha sido evidenciar el diálogo de saberes entre todas y todos.

A continuación, **Enrique Mena Castillo**, protagoniza una actividad necesaria en el momento cívico de participación con las protestas sobre el estado del Mar Menor, la laguna de agua salada mayor de España cuando colapsa de contaminación y cambio ambiental provocado, en su mayoría, por contaminación. La práctica implica al alumnado en un aprendizaje situado con una relación entre el arte, la expresión y la ciudadanía, que se intentó perdurar en un escenario público (fuera del aula). El producto es interesante a modo de mural, y se reconoce un inicio de educación por proyectos y aprendizaje cooperativo, además de un ilustración sobre educación ambiental y sostenibilidad.

Sigue una apuesta desde la poesía con **Alejandro Jacobo Egea**, que como literato y docente de didáctica de la literatura, presenta una experiencia práctica de entender una educación en valores desde un lenguaje poético, en el aula de Educación Secundaria para la materia de Lengua castellana y Literatura. Relaciona los valores con las inteligencias intra e interpersonal; las características de la poesía social dentro de su contexto histórico-social y su representación mediante glogster, cuya composición se deleita en acompañar la poesía, la demanda social e ideología.

Desde la actividad deportiva en la universidad y la inclusión, **Francisco José Parra Plaza** (Paco Parra) nos deleita con actividades vivenciales sobre diversas capacidades, para entender cómo se siente la otra persona, pero también experimentar cómo se es visto en la sociedad. Nos pone como ejemplo esta enseñanza vivencial a la vez, la experiencia de compartir en el aprendizaje al programa UCAMPACITAS, Título Propio de Inserción sociolaboral a personas con discapacidad intelectual, donde ha llevado a cabo un espacio totalmente de inclusión con alumnado de la Mención de Educación Física del Grado de Primaria en la UCAM. Su experiencia ha sido vital en la toma de conciencia de la capacidad de conseguir que su alumnado adquiera competencias sobre educación en valores.

**Carmen Martínez Morales** y **David Jiménez Hernández**, presentan la puesta en práctica con alumnado del Grado de Infantil, toda una experiencia del acercamiento a la naturaleza, y donde visibilizan varios valores a destacar, aprender a tomar conciencia de que existe una visión adultocrática del aprendizaje, por ello, este proyecto facilitó el desaprender hábitos que hemos ido adquiriendo en la adultez, y aprender el ritmo de la naturaleza y por tanto, a tener paciencia, a tocar elementos de la naturaleza (ensuciarte, mojarte, sudar...), a disfrutar del crecimiento de los productos del huerto y a disfrutar de proceso como del fruto. Una actividad tan sencilla pero a la vez compleja y rica en valores comunitarios.

En el ámbito de la música, **María del Mar Bernabé Villodre**, antigua compañera del claustro de educación en la UCAM, nos deleita con una práctica en el Grado de Educación Infantil sobre música, creatividad y valores. A partir de canciones con un lenguaje muchas veces sexistas, discriminatorias o superficiales, se convierte en un instrumento de educación en valores, en la reflexión y contraste sobre las intenciones y mejoras comunicativas. Desde “canciones populares urbanas” con temas amorosos, promueve una reconciliación con la creatividad que proporciona las actividades artísticas y vínculos de cohesión grupal.



A continuación, distinguimos una *Tercera parte APORTACIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES CON LA VISIBILIDAD DE MUJERES Y ENTRE MUJERES* que incluyen tres capítulos sobre la perspectiva de género, con todo un rasgo de estereotipos, prejuicios y símbolos sobre MUJERES, que es de interés enlazar en una necesidad de marcar la diferencia:

Al unísono, **Carmen María Martínez Morales**, desde su ser mujer, madre y profesora, muestra un espacio de reflexión teórico y empírico sobre cómo entender el valor de la transmutación personal, que aunque no haya sido pensado desde una perspectiva de género, está lleno de una inmensidad de sentimiento desde su opción como mujer y madre. Se percibe el valor de la libertad, de la creatividad, perfila una armonía del cuidado, del ser, del corresponder, del amor..., como una poesía nos deleita la autora, colega y compañera de la UCAM, quien ha favorecido una continua reflexión sobre valores como docentes y compañeras/os en el claustro de educación, porque este proyecto fue apoyado por ella desde el inicio para solventar necesidades en la educación comprometida; ahí se observa la insistencia en transmutar desde el amor, su amor, incondicional.

**Carmen Martínez Fernández** nos introduce desde una asignatura en criminología de violencia de género y doméstica, sobre cómo conseguir que el alumnado adquiera la comprensión sobre los efectos de la violencia de género, llevado desde lo privado a lo público, de la relación entre igualdad y violencia contra mujeres y niñas, y del beneficio común de las libertados individuales y sus límites, la libertad de los demás y la integridad física y mental. A partir de un conocimiento teórico, ir a la reflexión individual y grupal, analizar los contextos, los símbolos y sin dudar, en hacer al alumnado partícipe y consciente del valor de la vida humana y las normativas que dan fie de ello.

A continuación, **Almudena Iniesta Martínez**, nos presenta una forma fresca e interesante de trabajar la conciencia sobre estereotipos y roles masculinos y femeninos, valores sociales y violencia de género, y la adolescencia y violencia de género. Todo se ha perfilado desde una metodología colaborativa que facilita la reflexión mediante grupos de discusión. Destaca la importancia de que los profesionales también hagan este tipo de dinámicas para profundizar sobre el conocimiento del otro/a, y poner conciencia en el autocuidado que se provoca.

Sigue nuestra colega de Chile, **Yafsa Tamara Reyes Muñoz**, que como antropóloga y profesora de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Chile, nos hace reflexionar sobre nuestra propia proceso como docentes en la necesidad de incorporar un conocimiento situado sobre la interculturalidad, el antirracismo y la perspectiva de género, enfocado en cómo abordar el fenómeno migratorio, en este caso en Chile. La autora nos hace partícipe de consideraciones que mantiene el estudiantado de Talca, región donde existe inmigración y en este momento, las actitudes racistas se mantienen en un ámbito multicultural. Enfatiza sobre la necesidad de una formación permanente del profesorado sobre los contextos y la internalización existente sobre violencia misoginia, racista a la vez que esta puede perdurar en sus vidas cotidianas del alumnado, con el fin de formar a personas en derechos humanos.

Esta parte finaliza con la aportación didáctica de **M<sup>a</sup> Mercedes Álvarez García**, cuya cercanía a este proyecto nos hace ver siempre su relación teoría y práctica que ha llevado en su profesionalidad. Colega de la UCAM y ahora "maestra" en Educación Primaria. Mercedes sigue siendo un lazo entre la realidad educativa, la formación del profesorado y la teoría del conocimiento desde la praxis, y una reflexión continua sobre nuestra práctica. En este caso nos presenta un proyecto educativo colaborativo con el alumnado y donde se percibe que es posible hasta con niñas y niños de una edad bastante corta. En el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la ciencia, en este 2021, la clase de 4º B de Primaria del Colegio Santa Joaquina de Vedruna de Cartagena (Murcia), decidió dar relevancia a la figura oculta durante muchos años de la científica Katherine Johnson; con un respeto sublime a las voluntades creativas del alumnado, es una maestra.

Por último, el libro se desarrolla con la *Cuarta Parte* sobre las *PROPUESTAS LLEVADAS A CABO EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA Y FORMACIÓN DE FORMADORES*. Donde se desarrollan los capítulos de docentes e investigadores en el ámbito de la praxis educativa, desde la Educación Infantil,

Primaria, Secundaria y el conservatorio de Música. Uno de los objetivos del libro se cumple con este apartado, recoger proyectos que nacen desde una perspectiva “casi pura” en el sentido que perseguimos de la innovación: estar atentos a las necesidades, reflexionar sobre la praxis, identificar las dificultades y poner solución desde el buen hacer, la vocación, la alteridad y ahí, es desde donde nace la creatividad. Todo ello con un espíritu de compromiso con las personas, colaborando con claustros, equipos directivos, asociaciones del barrio y familias.

Comenzamos con **Olga Catasús Poveda**, su experiencia como docente y directora ha estado siempre en esa ejemplaridad que le hablamos a nuestro alumnado, y ella nos deleita con un proyecto en valores desde las edades más pequeñas, en educación infantil. Presenta cómo trabaja los valores de autoestima, autonomía, respeto, tolerancia, amistad, sinceridad, colaboración y responsabilidad entre otros. Pero también el trabajo colaborativo de una forma sencilla como elegir temas de trabajo según inquietudes del alumnado. Su aportación nos hace disfrutar de proyectos creativos y profundamente llevados al juego, roles, el cuidado y cohesión de grupo, con un lenguaje audiovisual que lo facilita.

Después presenta **María Dolores Poveda Martínez** un proyecto de valores llevado a cabo en Educación Infantil, denominado “*El árbol del crecimiento*”, por medio de la concienciación y la formación del profesorado acerca de fomentar la adquisición y consolidación de hábitos de comportamiento basados en valores y normas, e implicando a las familias de manera activa en este proceso para lograr un trabajo común y compartido.

Nuestro equipo de la Universidad de Murcia con quienes contamos para entender y vivir la ciudadanía, son: **Laura Paredes Galiana**, **Inmaculada Concepción Sánchez Ruiz** y **Juan Benito Martínez**, muestran un proyecto educativo en base al juego y valores para cohesionar al grupo. A partir de la creación de un “Emocionopoli”, donde se promueve al grupo y se deja la competitividad en una apuesta por conocer las diferentes emociones que se pueden tener.

A continuación dejamos paso a **Juan Heredia Gil** e **Ibán Huertas San Millán**, para mí a nivel personal y profesional son un ejemplo que me ha permitido seguir avanzando en una educación comprometida, en una búsqueda de hacer entender al alumnado la necesidad de considerar diferentes escenarios educativos, abrir todos los sentidos y salir de prejuicios creados con ámbitos de exclusión social, y de verdad, creer en la mejora educativa, en la respuesta a instituciones públicas alejadas de la realidad, y a entender la competencia cultural para descolonizar todo aquello que creemos posible. Juan e Iban día a día necesitan tocar la realidad para conseguir que su alumnado venga a clase, que alguna madre, padre o abuelos se acerquen a la escuela y confíen en el proyecto, pero sobre todo, que cada niño y niña es importante, y ellos lo hacen todos los días y son fuente de inspiración para profesionales y futuros docentes. Siempre estáis. Gracias.



*Imagen 3. Fotografía durante el IV Seminario de investigación acción (julio 2020)*

Podemos disfrutar de la aportación de **Luis Sánchez Sánchez**, quien desde su carácter y personalidad presenta *inclusión, educación en valores y enseñanza musical*, Luis siempre está innovando para perfeccionar su práctica docente, pensando en la atención a la diversidad del alumnado. Presenta actividades, instrumentos y experiencias para la inclusión de alumnado con discapacidad visual, auditiva y actualmente sobre discapacidad física, atiende a un diálogo de saberes tanto con especialistas como desde el punto de vista del alumnado y familias, así como del resto de personal que trabaja en estos centros.

A continuación, dejamos el espacio a **Carlos Pesquera Alonso**, esperantista, quien nos vuelve a dejar una esperanza desde el uso del *esperanto*, el autor es conocedor, defensor y parlante de este idioma, enfocado desde todo una amalgama de valores humanos, que es estratégico para una educación en valores. Carlos nos deleita con una apuesta en práctica en un instituto en Almería, tuvo interés en el alumnado y despertó un potencial en cuanto a sus significados y símbolos para una exitosa comunicación mundial con el valor del humanismo y homerianismo, para luchar contra el odio y el poder interétnico, intercultural que tendríamos si fuera posible la ciudadanía global, ya de por sí, plantearlo va incorporando cambios en la vida “para un mundo mejor”. Va más allá de un simple idioma, si no a plantear una necesidad de cambios hacia la universalidad desde la universalidad y el sistema mundo.

**Aida Urrea Monclús, Aida Oscar Belmonte Castell y Carolina Galvañ Quiles**, nos llevan a ver cómo en las aulas pueden llevar los derechos de la infancia, y por lo que repercute en la necesidad de la formación del profesorado. En este caso, en un centro de secundaria en Barcelona se realizó una puesta en marcha, y nos presentan los beneficios que se adquirieron. Y como las autoras nos plantean, se requiere que estas acciones no sean puntuales, si no transversales e interdisciplinarias, tanto en el aula como en la formación del profesorado. Esta aportación nos abre a nuevos proyectos de innovación, porque es necesario que la universidad y las instituciones (privadas y públicas) nos conectemos para indagar y mejorar nuestra práctica en el aula, en la EEES.

Para finalizar, ponemos como orientación para educación infantil y primaria, pero también para la educación en barrios, ludotecas, etc., la aportación de **Ximena Alexandra Pillajo Pérez**, en Cuentilandia, un mundo de diversidad, quien está innovando siempre en función de las necesidades que observa en cada escenario, se requiere la creatividad y ella es un ejemplo a seguir en esta capacidad.

\*\*\*

Como compiladora de este libro, quiero agradecer a todo el equipo del proyecto, por su confianza prestada desde el inicio, de quienes he aprendido humildad, escucha y optimismo. A pesar de las dificultades laborales y de cumplir plazos día a día, siempre han sacado un tiempo para ese encuentro reflexivo, a veces caótico, a veces armónico, pero que se ha sostenido frente a las dificultades que tenemos para potenciar una investigación desde la praxis, una docencia reflexiva y colaborativa, cuando la parte administrativa y burocrática nos hace, a veces, no caminar despacio; algo común en el sector educativo y de quienes participan en el libro.

Sabemos que la docencia de todos los niveles, sigue luchando por encontrar espacios entre la escuela sociedad y familia, *sin prisa*, para detenernos en platicar, reflexionar y repensar nuestras prácticas. Por ello me excuso en no haber sacado este libro en su momento. Posiblemente el confinamiento nos ha hecho ser un poquito más lentos, pero soy consciente de que ha merecido la pena para ampliar esta visión desde la educación y la transformación posible.

**Confirmando que las autorías tienen el permiso para las imágenes que presentan, así como, se ha mantenido una libertad para la cuestión del lenguaje inclusivo de género**, esto es parte de la diversidad del compendio.

Nos han quedado muchos temas sin tratar pero que siguen ahí para seguir visibilizando, me refiero a cómo incluir más prácticas de la sociedad civil que funcionan, por ejemplo, coordinadores de barrios, escuelas democráticas, movimientos ecologistas, vecinales, madres cuidadoras, mareas por defender lo público, barrios sin adiciones, escuelas libres, ... a la vez que tenemos premuras para trabajar metodologías

inclusivas, temáticas de urgencia (MENAS, NINIS, población refugiada, absentistas escolares, víctimas de violencia de género, bullying, ...)

Después de este encuentro de autores, docentes, alumnado y técnicos sociales, en general, practicantes de la transformación social, solo puedo decir que espero que estos ejemplos nos hagan ver pequeñas posibilidades en este sistema mundo, para mejorar, en pro de la humanidad, de forma personal-individual y colectiva. Por ello, en el fondo, este compendio es una excusa para que reconozcamos en nosotros y en el/la otro/a, la necesidad de seguir en red, de animarnos en el intento de mejorar nuestra práctica, en el empeño de co-reflexionar sobre lo aprendido y desaprendido; pero también en el ánimo de intentar crear un mundo donde entendernos desde la escucha de cada quien.

Quisiera recalcar que detrás de cada capítulo hay muchos detalles que se han prescindido, porque existe en el fondo un academicismo un tanto complejo de entender, la teoría se basa de la práctica pero a veces se aleja porque se ha considerado, por elementos, posturas, personas... que la opinión, la subjetividad no es conocimiento; *desaprender* esto es muy complejo y difícil.

Una de las peticiones a participar en el libro, era facilitar la crítica, el ensayo, el saber cotidiano..., pero parece difícil, o creemos que no es del todo fácil salir de lo creíble de lo competitivo y académico. Este libro intenta romper esto, aún no ha sido completo o rebelde, pero se acerca y huele a praxis, a saberes desde el sentido común para ir construyendo una educación mejor. Y estamos en deuda con todo lo que acontece día a día, para evidenciar tanto prácticas discriminatorias como buenas prácticas, de las que nos sentimos responsables de visibilizar y ampliar en el ámbito social y educativo.

Este libro no ha podido unir todas las personas que hubiéramos querido, por tiempos, por tareas, por compromisos, etcétera, mas solo decir, que aquí estamos, quienes hemos querido participar tenemos *sed de justicia, sed de ciudadanía global, sed de inclusión educativa...* y nos hila un montón de cosas en esa línea, y seguiremos aquí.

Gracias por hacer posible estos espacios y esta ilusión.

*Práxedes Muñoz Sánchez*

*Primera parte*

## **APORTACIÓN TEÓRICA A LA ENSEÑANZA DE VALORES**



# LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA RESPONSABILIDAD DEL PROFESORADO

Jaume Martínez Bonafé

*Universitat de València.*

Sin necesidad de viajar por complejos mapas conceptuales, vale la pena que empecemos poniéndonos de acuerdo sobre un término –innovación educativa- sometido en los actuales discursos pedagógicos a una exagerada polisemia. A los efectos de esta ponencia, quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia y completa educación para sus alumnos y alumnas. De esta definición se desprenden algunas características que trataré de argumentar – un proceso problematizador de la práctica que requiere del juicio crítico, del partir de si y de las realidades culturales y biográficas del sujeto, para acabar encontrándose en las esferas de la relación, el diálogo, la confianza y la cooperación-. Y se desprenden también algunas consecuencias para la formación inicial y para la formación permanente del docente, desde la revisión y la investigación de y en la práctica, donde se planteen nuevas miradas –nuevas teorías- sobre la relación entre el sujeto y el conocimiento.

## 1. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA RESPONSABILIDAD DEL PROFESORADO.

El discurso pedagógico sobre la innovación en la escuela es muy antiguo, y en su devenir muestra las tensiones entre los deseos y las posibilidades en el campo social de la educación. En la actualidad, no podía ser de otra manera, en un contexto de debilitamiento de las grandes narrativas, donde todo parece efímero y pasajero, hablar de innovación educativa requiere un mínimo acuerdo sobre los significados que atribuimos. Aunque no es mi intención viajar ahora por complejos mapas conceptuales para diferenciar obsesivamente el concepto de innovación de otros que el propio sentido común puede poner en relación, creo que vale la pena atender a aquella recomendación de Foucault sobre la necesidad de preguntarnos siempre ¿de qué hablamos? y ¿quién es el que habla?.

### 1.1. ¿De qué hablamos?

Las palabras innovación, cambio, Reforma (con mayúscula y en singular), reformas (con minúscula y en plural) y renovación, aunque no signifiquen lo mismo ni sirvan para nombrar las mismas prácticas pedagógicas, se mueven, sin embargo, en campos semánticos muy próximos. Y entre ellas, en los últimos tiempos, a la innovación le ha crecido una considerable polisemia. Innovación puede ser tanto un programa de cambio diseñado por la Administración para su implementación en las escuelas como el proyecto y el proceso protagonizado por un conjunto de profesores que se sienten autores y responsables del mismo. Conozco Universidades que llaman innovación a los programas de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y los estudiantes más inquietos protestan de una innovación que burocratiza e incrementa las demandas sin notar cambios significativos en los profesores de siempre. La historia de la innovación y el cambio en la escuela muestra de todo en relación con el profesorado que, de uno u otro modo, serán sus principales protagonistas. Hay innovaciones con los profesores, pero también se intentaron contra los profesores. Las hay para los profesores pero también desde los profesores. ¿De qué hablamos, entonces, al decir innovación?

Para el caso que nos ocupa, **yo quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas.**

Como el primer concepto que vinculo directamente con la innovación es el de deseo, voy a permitirme una breve incursión en mi propia biografía para tratar de clarificar el uso aquí de ese concepto. Siendo

adolescente recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al *hombre de la guitarra*, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Me encantaba escucharla, aprendía de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enorme ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer. También recuerdo –esta es ya otra historia– un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Estaba trabajando con mis alumnos de 8º de Enseñanza General Básica los poetas de la generación del 27. Hablaba de la República, de la Barraca de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que su descubrimiento en las librerías de lance durante la aventura de la clandestinidad bajo la dictadura franquista constituyó para mi una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval poco brillante desde el punto de vista académico. O sea, que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó y me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: ¡quiero ser poeta!. Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Años más tarde encontré un texto de R. Barthes (*Au séminaire*) en el que describía la práctica educativa que se vivía en un seminario que celebraba los viernes con un grupo de estudiantes, diciendo que aquello no era ni la enseñanza, ni el aprendizaje sino “el maternaje”. Para hacerse entender el autor recurre a la imagen de lo que hace la madre cuando un niño está aprendiendo a andar: ni discurrese ni se pone a hacer demostraciones; no enseña –teoriza– el modo de andar ni se pone a andar delante del niño; retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo sobre el que el niño se apoya para correr a los brazos de la madre. Me parece que es una idea genial, porque el discurso académico viene navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Quizá Barthes hablara del erotismo de la conversación. Recientemente escuché a Orlando Pineda, un reconocido dirigente del movimiento de alfabetización en Nicaragua, hablar de la “pedagogía del amor”. El primer paso, decía Orlando, es enamorar a los campesinos. Si no sabemos enamorar no hay alfabetización posible.

Pues bien, he incorporado este apunte porque, como trataré de argumentar, creo que es el mismo saber pedagógico que mueve a los profesores a tejer las relaciones en el aula con los invisibles hilos del deseo, el que mueve también a esos mismos profesores a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con renovadas fuerzas. Así, una primer idea es que la innovación es algo más que una técnica y una teoría. Aunque hay que saber hacer bien las cosas en el aula y hay que saber pensarlas y argumentarlas en la esfera pública, parece que es necesario también un espacio de seducción, por utilizar el término de Jean Rudduck (1999) que en su libro *Innovación y cambio* comenzaba el primer capítulo con el título “Seducida por el cambio”. Claro que también podemos hablar de una técnica y una teoría que reconoce el componente de deseo como una forma de reconocimiento de la subjetividad y el partir de sí y de las propias vivencias en el proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente. En el plano ontológico y antropológico no se entiende aquí un vínculo o relación pedagógica que además del *logos* racional no contemple el *charitas* y el *eros*.

La siguiente idea que quiero subrayar en la definición que he propuesto más arriba es que al deseo y la acción, yo le acompañé de una *finalidad educativa*. Podría parecer una obviedad puesto que en el campo de la educación la innovación no puede tener otra finalidad. Sin embargo, a poco que nos acerquemos a la empírea de la innovación constataremos que hay innovaciones discutibles desde el punto de vista educativo. Esto nos obliga a diferenciar entre escolarización, instrucción y educación y analizar el papel que juega la innovación en cada uno de esos campos. Sin entrar en mayores profundizaciones cabe decir que la instrucción no es un fin en sí mismo sino una herramienta estratégica para alcanzar la educación. Enseñar y aprender matemáticas es muy importante, pero esa disciplina cobra sentido en la escolarización obligatoria si está al servicio del pleno desarrollo del ser humano y de su necesidad y capacidad para la comprensión crítica del mundo en que vive. La instrucción, entonces, es un medio para conseguir y garantizar el derecho a la educación. Los modelos hegemónicos de desarrollo curricular, con una importante fragmentación



disciplinar, no facilitan los procesos educativos, pero menos todavía una cultura profesional docente que ve la enseñanza de la disciplina como un fin en sí mismo. Cualquier innovación en el interior de esa lógica cultural puede ir dirigida a la mejor enseñanza pero no garantiza por sí misma mejor educación.

Veamos un ejemplo relacionado con la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela. Fui a dictar una conferencia en unas Jornadas sobre Proyectos de Innovación en una Comunidad Autónoma donde la Administración confía en la capacidad del profesorado para impulsar en las escuelas políticas de cambio y mejora. Escuchaba con interés las diferentes iniciativas y experiencias en el patio de butacas de un gran teatro cuando me sorprendió un relato inquietante. En una escuela el Claustro de Profesores se había embarcado con ilusión en un Proyecto de Formación en Centros bajo el escueto título de "Informática". Ha sido formidable –narraba el director-, pensad que muchos maestros de mi escuela no habían encendido nunca un ordenador. Contó a continuación que habían creado una "Plataforma Base" a través de la que se producía una comunicación fluida con padres y madres. Decía el presentador de la experiencia que así las familias ya no tenían que pedir permiso en el trabajo para acudir a las entrevistas y visitas de tutoría. Que ahora, cuando un niño hacía algo que no estaba bien, inmediatamente corrían impulsados por la red telemática los dígitos codificados para que el padre al regresar a casa, tuviera información precisa y puntual del hecho. No renegaré, claro, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero este enfoque de la tutoría virtual me parece preocupante. Siempre he creído que la mirada y el calor que desprenden los cuerpos humanos son ingredientes necesarios en el trabajo educativo. Y que las entrevistas personales, cercanas, acaloradas, emocionadas o irritantes a veces, son insustituibles. La sociología actual muestra la queja, precisamente, del modo en que la fragmentación social hace cada vez más difícil el encuentro comunitario (Bauman, Z. 2005); por eso me parece preocupante que ante un problema complejo como es la comunicación entre las familias y el profesorado, se opte por una solución tan simplificadora y virtual.

## 2. CARACTERÍSTICAS QUE SE DESPRENDEN DE LA DEFINICIÓN

De la anterior definición se desprenden componentes, características y consecuencias relacionadas con el desarrollo curricular y la formación docente, que paso a argumentar a continuación.

### a) *Un proceso, no una acción puntual ni un mandato político.*

La innovación es un proceso cultural con ritmos y formas de implicación diferentes, por lo que no se puede reducir a una acción puntual relacionada con un mandato político o prescripción administrativa. El deseo no tiene santoral ni calendario fijo y, aunque es cierto que las administraciones educativas tienen la responsabilidad de impulsar proyectos y convocatorias para la mejora y el cambio también lo es que un profesor innovador no lo es a plazo fijo y por decreto. Aunque no nos sobran investigaciones relacionadas con la evaluación de las reformas educativas en España, tenemos suficientes evidencias que muestran con claridad el fracaso de modelos de cambio basados en la imposición discursiva –objetivos operativos, constructivismo, competencias...- creados al margen de la consideración del profesorado como sujeto que interpreta y atribuye significados relacionados con la tradición de su propio conocimiento profesional práctico. Las políticas de la Administración pueden modificar los marcos curriculares nacionales y pueden incorporar elementos locales y puntuales que ayuden –si no dificultan- los procesos de cambio. Pero no son el cambio.

Por otra parte, aunque los procesos son permanentes –decía Freire que *somos andando*- podemos imaginarlos como el río Guadiana que en algunos trechos de su recorrido se esconde para luego reaparecer. La vida laboral del docente es larga y agotadora. Con experiencias personales y sociales muy diversas –maternidad, cuidado de personas mayores, responsabilidades públicas...- que no facilitan la permanencia e intensidad del proceso de cambio.

### b) *Un proceso problematizador, una praxis.*

La innovación es siempre una práctica informada por algún juicio previo, y es en ese sentido una *praxis* deliberativa en la que el sujeto docente se enfrenta a la problematización de su propia experiencia

profesional y toma decisiones que nacen de ese juicio reflexivo. En este sentido puede vincularse a estrategias como la investigación-acción y al discurso teórico y práctico del llamado movimiento del profesor investigador (Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis,...) y en el caso español a iniciativas protagonizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y la pedagogía Freinet; sin olvidar la tradición latinoamericana de educación popular e investigación-acción participante (Fals Borda, Freire, Carlos Núñez, ...)

c) *Es un proceso situado (partir de si).*

Nos puede ayudar a pensar la innovación en este sentido gran parte de la epistemología feminista y las experiencias de los grupos de autoconciencia de mujeres. La idea es que el proceso de cambio pedagógico parte de la voluntad (política) de reinterpretación de la práctica a partir del encuentro con los otros y las otras y de compartir las propias experiencias y deseos de cambio, creando así la posibilidad de otras prácticas diferentes y renovadas. La teoría de la innovación, entonces, se construye desde la experiencia situada, íntima, particular, y no desde la aplicación de otras teorías e ideologías de la innovación. *Partir de si* es una expresión que popularizó el feminismo de la diferencia y que trata de poner en relación los sentimientos y las experiencias vitales personales de cada mujer con las condiciones generales de las mujeres en su conjunto. La aportación a una teoría de la innovación educativa pasa por comprender que es desde lo particular, concreto y situado, y de la reflexión compartida (el relato en grupo y otras formas de intercambio de experiencias) como nace la posibilidad de despertar la conciencia latente entre el profesorado sobre la necesidad de construir un saber profesional propio (individual y socialmente útil) y sobre la necesidad, por tanto, de la mejora y el cambio en la escuela.

El mapa de la innovación muestra siempre una considerable pluralidad basada en iniciativas diversas. Las "reformas" en este caso se escriben siempre en minúscula y en plural, a diferencia de LA REFORMA – mayúscula singular- en tanto que prescripción institucional a plazo fijo. Veamos un apunte basado en un estudio de casos múltiple. En un Centro Escolar del extrarradio de una gran ciudad liderado por un grupo de mujeres maestras se está trabajando en un proyecto para impregnar con la cultura del feminismo el trabajo escolar, implicando también a las familias. En otra población, pocos kilómetros más al Norte, un grupo de maestros y maestras de dos escuelas mantienen un Seminario al acabar la jornada escolar en el que debaten sobre la conveniencia o no de proponer a los escolares tareas o deberes para casa. En una tercera escuela, cercana a las anteriores, el profesorado ha iniciado un proceso progresivo de sustitución de los libros de texto por proyectos de trabajo basados en la investigación del medio y el uso de estrategias de la pedagogía Freinet. (Estos y otros proyectos se vieron amenazados de repente por un mandato institucional controlado por la Inspección que puso al conjunto del profesorado ante la presión burocrática de tener que elaborar los PCC -Proyecto Curricular de Centro- a plazo fijo).

d) *Un mundo de comprensiones y significados diversos, plurales y, a veces, contradictorios.*

Recuerdo de mi experiencia docente en la Enseñanza Primaria que los padres y las madres estaban encantados con un maestro que sacaba mucho a los alumnos fuera del aula y convertía el aula en un espacio de amistad y colaboración, pero su pregunta fundamental era siempre: ¿cómo va mi hijo en Matemáticas y Lengua? Recuerdo también a la Dirección y algunos colegas del claustro a los que tenía que convencer con las Prescripciones del Ministerio en la mano que el modelo de evaluación que ellos practicaban basado en el tradicional examen final, era el ilegal, y no el mío, fundamentado en la evaluación continua. Y no puedo olvidar, además de los dos intentos de expediente abiertos por la Inspección, aquella surrealista planificación por objetivos operativos con la que tenía que justificar mis clases de educación sexual.

La innovación está siempre sumergida en un mundo complejo de significados con interpretaciones diversas y en ocasiones enfrentadas. Y su dificultad es que surge a menudo a contratiempo de un proceso de normalidad y naturalización de lo instituido. Esto provoca necesariamente un diálogo desde códigos diversos para el que ni la institución ni los agentes estamos preparados. Más herederos todavía de fascismos sociológicos que de radicalismos democratizadores, nos cuesta aceptar lo pequeño y lo diferente en un mapa plural de iniciativas de cambio. Sin embargo, esta es una condición necesaria de lo que Boaventura de Sousa (2006) llama "posmodernismo de oposición" en el que es necesario detectar las emergencias con capacidad de transformación y buscar una teoría que discuta y traduzca lo que es común de las múltiples apuestas de

cambio. Este autor sitúa su propuesta en el campo social a la búsqueda de una nueva teoría política, pero su enfoque es igualmente pertinente para el campo social de la educación y su comprensión de la innovación y el cambio en la escuela.

Aprender a interpretar los diferentes lenguajes de la innovación es fundamental. Nos manifestamos desde lo simbólico y la colegialidad pedagógica debe entenderse desde un entrenamiento constante en el diálogo y la interpretación de códigos nuevos y diferentes. Recuerdo, durante los últimos años de la Dictadura, y en el marco de una obligada homogeneización pedagógica, entrar a alguna escuela y “oler” a Freinet.

e) *Individual y subjetivo, pero también colectivo y cooperativo.*

En muchos de los hermosos textos de Freinet leemos la insistente recomendación que hace este maestro para que rompamos el miedo individual, la inseguridad natural ante lo incierto y nuevo, y que aprendamos a defender con valentía nuestra apuesta personal por el cambio. Como aquel sheriff en la película “Sólo ante el peligro” a menudo el maestro innovador se encuentra ante un dilema ético: dejarse arrastrar por la inercia social regida por los intereses de los poderosos o enfrentarse a esa política conservadora, en muchas ocasiones sin ayuda de nadie, y actuar en coherencia con su conciencia. Pero como ya se señaló, la educación es un proyecto social y cultural que requiere del diálogo, el acuerdo, la colaboración, en un contexto social, cultural y organizativo complejo y contradictorio. No se puede olvidar que, como los archipiélagos, los claustros son múltiples biografías en ocasiones sólo unidas por todo aquello que las separa: la ideología, el género, la edad, los intereses, la especialización académica, las jerarquías, los amores y desamores, la formación, la historia personal, los requerimientos de la vida doméstica y familiar, etc.

f) *Un proceso histórico y político.*

La innovación no empieza de cero con cada gobierno (ni con cada nueva asesoría en un Centro de Profesores). Una de las estrategias de poder es el olvido, la amnesia social, la pérdida de memoria histórica. En el campo social de la educación existe una tradición de compromiso con la renovación pedagógica. ¿Qué es lo que le da historicidad? ¿Cuáles son sus constantes discursivas? ¿Qué lo que permanece y qué desaparece, y por qué? En el libro de Jaume Carbonell (2001) se analizan las propuestas de innovación en relación con la concepción del conocimiento escolar, los materiales curriculares, la construcción de la democracia en el centro, el compromiso del profesorado, las relaciones con el entorno, ..., sobre todo esto hay posiciones tomadas, propuestas no alcanzadas todavía, revisiones y correcciones, y nuevos interrogantes. La pérdida de estos referentes en nada beneficia a la innovación.

### 3. CONCLUSIONES

Finalmente, la innovación es una práctica política. Como muy bien nos enseñó Gramsci, -pero también Freire y toda la teoría crítica en educación- la pedagogía es un forma de entender la formación de la ciudadanía. Esto supone para la concepción y la práctica de la innovación una clara y explícita toma de posición desde la que iniciar un proceso de diálogo, negociación y colaboración en el interior de la comunidad educativa. La tolerancia y el reconocimiento, y el aprendizaje a valorar desde la diferencia son aquí principios procedimentales básicos en la actuación del profesorado y del liderazgo para la transformación.

Hay todavía otro aspecto en la lectura política de la innovación que quiero subrayar. Veámoslo con el siguiente escenario:

La empleada dice: “!tengo una idea!”

¡Formidable! –contesta el empresario- qué te parece si nos reunimos con lo otros colegas del Departamento y discutimos en círculo tu idea.

Puesta en circulación y discutida la idea se toma colegiadamente la decisión de implementarla, tras la felicitación del empresario a la empleada y sus palabras alentadoras para la cultura de equipo y colaboración, que seguramente premiará con algún detalle navideño o cualquier otro incentivo.

La innovación tiene en el postfordismo y el neoliberalismo un discurso de acogida incondicional. Enterrada la política en el territorio de la vida cotidiana, las políticas globalizadoras convierten las ideologías de la participación en el mejor aliado del poder. Quizá por eso, Gonzalo Anaya, en una Escuela de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica nos insistía: puede que el mejor didacta acabe siendo el peor maestro. Por eso mismo hoy en la escuela la palabra innovación necesita ser identificada en el interior del discurso político que la legitima en una u otra dirección.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de sueños.
- AA.VV. (2007). *La educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Barba Martín, Leticia (2002). *Pedagogía y relación educativa*. UNAM/Plaza y Valdés Edit.
- Carbonell, Jaume (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna y Ryan, Jim (2002)- *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.
- Palamidesi, Mariano I. (1996). La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular. En *Educação & Realidade* 21 (2), 191-213.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.

# EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VALORES DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES: UNA MIRADA TEÓRICA Y METODOLÓGICA INCOMPLETA

**Carmen Martínez Vargas**  
*University of the Free State (Sudáfrica)*

## 1. INTRODUCCION

Como europea, blanca, mujer, heterosexual, española e investigadora en el sur global, más concretamente Sudáfrica, muchas preguntas surgen cuando hablamos de valores o educación en valores en la educación superior. El contexto y las culturas en las que vivimos y nos relacionamos con otros dan sentido a nuestras formas de ver el mundo y por ello de entender nuestro camino hacia futuros mejores, incluido el ámbito de la educación superior y los valores que tenemos razones para promover dentro de estas instituciones (Dussel, 2007). Es por ello, que en este capítulo pretendo no solo crear una reflexión desde el Sur, sino también un cuestionamiento de perspectiva desde el Norte global. Para ello, me embarco en una reflexión personal y teórica desde mi propia perspectiva y la de académicos situados en el enfoque de capacidades, para ampliar y desvirtuar nuestra perspectiva de educación en valores hacia una visión incompleta. No como una simple crítica, sino como una reflexión profunda sobre quizás algunas dimensiones que estamos obviando o quizás desaprovechando como oportunidades únicas para pensar en la educación en valores. Nuestras instituciones de educación superior tienen un potencial inimaginable para transformar y crear otros futuros (Walker, 2006), es por ello que mi argumento aquí es visualizar como nuestra perspectiva hacia valores idílico y en ocasiones 'imperiales' es posible que nos distraiga de como nuestros valores reales y con los que funcionamos en el día a día son invisibles y quizás más necesarios de atención que una promoción transcendental de valores basados en ideales de promoción de justicia social periódica o intervencionista. Mi argumento se orienta a que restemos relevancia a centrarnos en valores 'ideales' para promover en nuestras instituciones, proponiendo como una alternativa factible centrarnos también en valores que sostienen nuestras acciones del día a día y limitan las oportunidades y libertades fundamentales de otros, para sostener una agencia integral, global, responsable y respetuosa de otras culturas y otros sentidos de vida digna y humana. Esto sería algo así como promover ambos modos de enfocar esta dimensión pedagógica y metodológica, visualizando el carácter marginal que esta segunda perspectiva tiene y ha tenido dentro de la educación en valores.

## 2. ¿QUÉ VALORES, DESDE DÓNDE Y HACIA DÓNDE?

Cuando hablamos de valores parece que una fuerza superior nos dice qué valores son primordiales, es decir, cuáles de ellos son buenos y necesitamos promover. En muchas ocasiones escucharemos valores como si estos valores fueran universales e inherentes a todo ser humano pisando el planeta tierra, que en cierta manera tiene bastante sentido y peso argumentativo. Pero en realidad los valores que consideramos positivos y necesarios para nuestras sociedades están normalmente fundamentados en necesidades particulares ligadas a procesos históricos y en cierta medida de escrutinio y consenso social. Esto enfatiza y acentúa la fluidez de nuestras realidades sociales y nuestras necesidades, pero también nos guía hacia la precaución de entender esferas éticas y morales cambiantes (Crespo et al., 1994).

Ciertamente, hay valores que adquieren una importancia significativa dentro de los marcos de ciertas instituciones como soluciones a problemáticas sociales que esa sociedad está experimentando. Por ejemplo, podemos ver el impacto que tiene el racismo estructural de EEUU, y como las constantes demandas y movimientos sociales del BlackLivesMatters influencia los valores que la sociedad norteamericana necesita confrontar en el momento actual debido a demandas de base, que subyacen de una descomunal discriminación racial subyacente a las prácticas diarias de muchos ciudadanos blancos estadounidenses (Nummi, Jennings & Feagin, 2019). Lo mismo podríamos decir de movimiento feministas en España en los últimos años, realizando la necesidad de promover valores de equidad entre hombres y mujeres desmantelando lógicas patriarcales que se ejercen en el día a día.

Estas diferencias y enfatización en los valores que son importantes no significa que no podamos llegar a acuerdos entre sociedades, contrariamente encontramos muchas similitudes, pero mayoritariamente las discrepancias surgen en el terreno práctico y de aplicación, encontrando en ciertas ocasiones la instrumentalización de los mismo para la consecución de otros objetivos. Es indiscutible que ciertas sociedades, países e instituciones juegan con ventaja en las mesas de decisiones globales, promoviendo ciertas agendas de valores y sus prácticas que quizás no representen otros contextos y sus realidades específicas (Escobar & Escobar, 1998). La cuestión es, si bien es cierto que valores como la solidaridad, equidad, igualdad etc., seguramente sean en este momento de la historia importantes para muchas sociedades, y por ello tenemos razones para impulsar estos y otros muchos, es muy probable que el entendimiento de estos valores posiblemente sea divergente y posiblemente en práctica sean implementados en diferentes formas de contexto a contexto. Es por ello que cuando hablamos de valores, nuestra primera pregunta debe orientarse a, ¿Qué valores nos estamos refiriendo? ¿Por qué esos valores y no otros? ¿Cómo entendemos la aplicación de esos valores en práctica? ¿Cómo nuestro contexto y tiempo influencia la aplicación de esos ideales?

### 3. DIVERGENCIAS ENTRE VALORES IMPLICITOS, IDILICOS Y SU APLICACIÓN

Entonces partiendo que el reconocimiento de ciertos valores está sujeto a nuestro contexto al igual que el entendimiento de esos valores particulares, lo que nos queda discutir es su aplicación práctica, pero sobre todo la relación entre conceptos de valores y su implementación. En el plano teórico de los valores, podemos decir que una cosa es pensar en valores, como orientaciones ideales hacia donde guiar nuestras actuaciones en el mundo; y otra cosa muy diferente es hablar de valores en su aplicación práctica en nuestro día a día. Entre lo que hacemos y decimos hay un mundo, ciertamente. Pero que lo que hacemos y decimos este en contradicción no significa que nuestra forma de actuar en el mundo está separada de valores éticos y morales, sino más bien que los valores que guían nuestras acciones en muchas ocasiones son invisibles o no necesariamente explícitos, como lo son aquellos que consideramos idílicos y dignos de promover.

Actuamos en el mundo, de acuerdo a nuestra educación en ciertas sociedades, a reproducción de lógicas que han convivido con nosotros y que reproducimos a veces por imperativos institucionales (Crocker, 2008), pero a la misma vez estamos confrontados, por valores ‘superiores’ o ‘ideales’ que se promueven para poder transformar nuestras sociedades hacia aspiraciones que han sido entendidas y de alguna forma consensuada para conseguir el futuro que deseamos conseguir.

Es por ello, que es aquí donde me gustaría centrarme como parte de mi argumento, entendiendo qué valores tienen sentido, enfatizando ciertas preguntas clave y bajando a nuestras prácticas diarias no necesariamente como practicas puntuales sino como espacio para la reflexión.

Mi interés aquí, es especialmente en esos valores que yo considero valores implícitos. Con valores implícitos me refiero a los valores que están debajo de nuestras buenas intenciones y arraigados a nuestras formas de vivir y movernos en el contexto social de nuestro día a día. Estos valores en la mayoría de los casos pasan desapercibidos, simplemente porque son difíciles de identificar y analizar y porque están profundamente arraigados en nuestras formas de percibir el mundo (Halstead, 1996). Básicamente, si tuviéramos que analizar cada acción que llevamos a cabo cada día, analizando los valores que las subyacen nos volveríamos locos y decidiríamos no actuar, para contener la tortura del auto-análisis permanente. Es por ello, que tendemos a focalizarnos en promover aquellos valores idílicos en nuestras aulas universitarias, pero quizás lo que pasa desapercibido son nuestros valores implícitos y como estos están en ocasiones en contraposición a aquellos valores idílicos que nos gustaría promover para muchos y no solo para unos pocos seres humanos en este planeta.

Mi propuesta es algo así como una contrapropuesta, que puede adoptarse como complementaria a aquellas prácticas centradas en la promoción de valores superiores. La pregunta central aquí, sería algo así como sabiendo que somos seres humanos imperfectos y que realmente los escenarios perfectos son inalcanzables dadas las complejidades morales y éticas en las que habitamos como seres plurales y diferentes ¿Realmente necesitamos centrarnos solo en una idea idílica de valores, o es quizás más práctico crear un marco que nos ayude a identificar aquellas prácticas y los valores implícitos subyacentes que impidan a nuestras sociedades, cercanas y lejanas, llegar a ser las personas y sociedades que queremos llegar a ser? (Sen, 1999; 2009). Esto es aceptar que, dado que los ideales son inalcanzables, ¿Porque no nos focalizamos también en nuestras prácticas imperfectas desde una mirada que nos ayude a identificar valores y acciones que acarrear esos valores, limitando nuestra y la humanidad de otros? Es por ello, que mi propuesta es teórica, metodológica y práctica, en la manera que nos sitúa en un enfoque pragmático encubriendo prácticas

educativas del día a día que contradicen valores que tenemos razones para promover, pero que verdaderamente contradicen a estos mismos.

#### 4. SENTANDO UNA BASE INDEFINIDA DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES ¿TIENE SENTIDO PRIMAR LA LIBERTAD COMO PUNTO CENTRAL PARA LA EDUCACION EN VALORES?

Quizás para muchos el enfoque de capacidades sea desconocido, pero ciertamente posee un valor incalculable cuando hablamos de valores y desarrollo humano en el contexto de la educación superior y universidades. Como mencionaba anteriormente, los valores son rutas marcadas idealmente de una sociedad para conseguir alcanzar las aspiraciones de la misma. Esto hace que directamente se vean vinculados a enfoques que debaten concepciones de desarrollo humano, bienestar o justicia social como lo hacen Amartya Sen (1999; 2009) y otros muchos académicos dentro del Enfoque de Capacidades (Nussbaum, 2011; Robeyns, 2017). Como bien corroboran Cooper y Vargas (2004):

la cultura y valores son la esencia del desarrollo, ellos proveen su impulso, facilitan los medios necesarios para conseguirlo, y definen substancialmente la visión de las personas en sus propósitos como en sus fines. La cultura y los valores son instrumentales en el sentido que ellos ayudan a modelar las esperanzas, miedos, ambiciones, actitudes y acciones diarias de cada individuo. Los valores no son los sirvientes del desarrollo, sino más bien su fuente (Cooper & Vargas, 2004, p. 343).

Igualmente, como Sen (2009) confirma "Sería tremendamente difícil denegar que un diagnóstico de justicia e injusticia depende últimamente en nuestros valores, y en particular nuestra examinación y escrutinio de valores" (2009, p.101). Pero ciertamente el Enfoque de Capacidades no solo nos ayuda a entender la importancia de los valores como seres únicos y sociales que tienen aspiraciones, sino que nos provee de una herramienta teórica incompleta, para entender estas cuestiones desde una visión inclusiva y respetuosa de nuestra diversidad cultural y visión crítica de la misma.

Primeramente, el enfoque de capacidades critica directamente perspectivas simplistas de desarrollo humano, como medidas del Producto Interior Bruto para determinar como de desarrollada es una sociedad, pero también como indicativo del bienestar de ciertas sociedades. Amartya Sen (1999) aquí, contribuye desde su perspectiva particular, trabajando desde líneas ya marcadas desde otras tradiciones filosóficas y políticas, enfatizando que cuando hablamos de desarrollo humano y bienestar necesitamos mirar a las sociedades e individuos que conforman estos grupos sociales para entender que tienen razones para valorar y como están contribuyendo a ello de manera real.

Sen (1999; 2009) centra su argumento en las libertades individuales como espacio evaluativo, y considera primordial la diferenciación entre lo que es factico o de hecho (funcionamientos) y aquellas libertades que son potenciales, una capacidad. La razón de este énfasis se basa en entender la diferencia entre que alguien consiga algo que ha sido una elección personal (funcionamiento) y las libertades que han estado implicadas en alcanzar ese estado (capacidad). Por ejemplo, podemos decir que, en un espacio educativo, tenemos dos alumnas que han completado sus carreras universitarias (un funcionamiento). Una de ellas proviene de una familia de clase media, mientras la otra pertenece a una familia de clase humilde. Lo que observamos en estos dos casos, es que mientras las dos han conseguido obtener un grado universitario, esto sería la libertad de hecho, o lo que llamamos funcionamiento, ambas son diferentes en las capacidades y libertades que han podido experimentar. Por ejemplo, nuestra alumna de clase media tenía la capacidad de elegir el grado que era de su preferencia, mientras que nuestra segunda alumna no tenía la capacidad real de elegir según sus preferencias sino acorde a las becas disponibles en ese momento para ciertas carreras universitarias. Igualmente podemos decir que mientras nuestro primer ejemplo es una alumna de nacionalidad española, nuestro segundo ejemplo marca una estudiante de nacionalidad rumana donde sus capacidades lingüísticas se ven afectadas en comparación a la estudiante española. Vemos que, aunque podamos apreciar que ambas han tenido la oportunidad y libertad de acceder a la universidad y de graduarse (Funcionamiento), ambas tienen experiencias únicas en términos de libertades potenciales (Capacidades) que tenían para conseguir este título o elegir esa carrera, y es por ello que esta diferencia es muy significativa en el ámbito académico y escolar, diferenciando el Enfoque de Capacidades de otros enfoques basados en derechos humanos.

Sen (1980) argumenta que el enfoque basado en derechos humanos no se sustenta al ser imposible entender si un derecho es algo que tiene que ser proveído (ej. Por el estado, o instituciones), o se refiere a

algo que simplemente no puede ser quitado. Si pensamos en el derecho a la educación, para poder ejercer este derecho se necesitan ciertos funcionamientos (capacidades reales) como el reconocimiento de ciudadanía legal en el territorio, en casos de nacionalidad o empadronamiento, pero esto no se da en muchos casos de exiliados o poblaciones marginales. En este caso, el Enfoque de Capacidades provee no solo de la dimensión normativa, es decir, aquellas capacidades que debemos proteger y promover para todos, sino igualmente de la dimensión alcanzada real de libertad individual, expandiendo el espacio evaluativo que los enfoques de derechos humanos ofrecen solo como marcos legales.

Es por ello que Sen (2009) distingue entre dos términos que se refieren a la justicia social en literatura Sanscrita *Niti* y *Nyaya*. *Niti* normalmente indica y se refiere a las conductas correctas o mandatos morales de ciertas organizaciones, en este caso, imperativos morales que son importantes de promover. Mientras *Nyaya* se refiere a la realización factual de justicia, si hemos o no conseguido promover realmente ese imperativo moral. Es por ello, que utilizando estas ideas Amartya Sen refleja la importancia de no centrarse en perspectivas transcendentales dentro de enfoques de justicia social, intentando acordar y escrutar socialmente cuales son las normas o valores que hacen a una sociedad perfectamente justa. Para Sen (1999; 2009) la función de las organizaciones sociales y sus individuos es focalizarse en el entendimiento de *Nyaya* y como estos y sus formas de actuar en el mundo ayuda a la realización factual de justicia desde un sentido incompleto e imperfecto.

Este sentido factual e incompleto hace que este enfoque se base en principios democráticos y de escrutinio social, no determinado por instituciones políticas sino más bien por la capacidad que tiene una sociedad para que todas sus voces sean escuchadas y participen efectivamente (Sen, 1999). Como afirma DeJaeghere (2012, p. 357) "el Enfoque de Capacidades proporciona una perspectiva anti-esencialista, posibilitando la diversidad de valores que anteceden las capacidades de uno, así como el reconocimiento de diferentes condiciones sociales afectado las oportunidades que uno tiene".

Es por ello que la participación política de una sociedad no se refiere únicamente a las votaciones o a la democracia representativa como entendida en países occidentales, sino más bien esta, está entendida desde un razonamiento enraizado en el término *Nyaya* que Sen propone (2009). Es por ello, que este enfoque se centra en las micro-políticas de cada día actuando de acuerdo a esas cosas que queremos y tenemos razones para valorar bajo un razonamiento crítico, tomando decisiones conscientes y responsables sobre nuestras realidades políticas y expresando estas a través de nuestra agencia informada (Crocker, 2008).

Sen (1999; 2009) por lo tanto, aporta un marco evaluativo más que una definición ideal de qué es el desarrollo humano, la justicia social y el bienestar y cómo se deben conseguir. En el centro del enfoque de capacidades está situada la libertad de los individuos. Pero no la libertad como elemento trascendental, sino como los tipos de libertad que estos individuos tienen razones para valorar. Es aquí que entendemos la complejidad de nuestras vidas morales y éticas como individuos y sociedades que se embarcan en proyectos de vida y civilizatorios que ellos tienen razones para valorar y no necesariamente la vida que una única sociedad marca y determina (Hoffman & Metz, 2017).

Igualmente, dentro del Enfoque de Capacidades es necesario mencionar la noción de agencia humana, siendo esta la capacidad de cada persona para actuar. Las personas son agentes activos, más que agentes pasivos de sus propias realidades (Sen, 1999, p.19) "Una persona agente es aquella que actúa y fomenta cambios sociales, aquella que puede ser juzgada de acuerdo a sus logros en términos de sus propios valores y objetivos". Igualmente Crocker (2008) expande esta definición, situando la agencia como elemento de responsabilidad colectiva definiéndola como,

Una persona es agente en respecto de una acción X solo en el caso que ella (1) decida por sí misma, en vez de que sea forzada a esta decisión por alguien o algo, para hacer X; (2) Basa su decisión en su razonamiento, tal como la consecución de sus objetivos; (3) lleva a cabo o tiene un rol en llevarla a cabo; y (4) y por ende produce, o contribuye, a cambios en el mundo (Crocker, 2008, p. 157).

Esta definición de Crocker (2008) tiene peso, confirmando que nuestras prácticas diarias están orientadas por funciones que no son autónomas o que son pensadas detenidamente a través de decisiones y preferencias que nos hacen reproducir injusticias colectivas en el mundo. "las acciones de cada día son a menudo confusas e irreflexivas, y las preferencias de los individuos son frecuentemente enraizadas en creencias tradicionales, autoengaño y por esfuerzos para adaptarse a la nefasta realidad" (Crocker, 2008, p. 197). Las preferencias y comportamientos de los individuos están marcados, entonces, por limitaciones estructurales, de las cuales muchas están frecuentemente ligadas a nuestros procesos históricos de imperialismo sobre otras sociedades. Estos hábitos tienen frecuentemente innumerables implicaciones sobre las capacidades y agencia de otros seres humanos. Es por ello que Crocker (2008) especifica que la



agencia razonada ocurre solo cuando observamos "efectos en el mundo que son realizados conscientemente, con un propósito y una finalidad" (p.157), una responsabilidad hacia la protección de las libertades fundamentales de otros.

Es por ello, que si tomamos este enfoque como referencia para entender la educación en valores, considerando los argumentos anteriormente defendidos, diríamos que atendiendo a un valor de libertad como valor incompleto, que necesita ser definido por las diferentes sociedades y momentos históricos en la que estas viven, los valores que nuestra sociedades deberían promover serían: *todos aquellos valores que promuevan y expandan las libertades potenciales (Capacidades) y reales (Funcionamientos) de todas y todos para avanzar hacia nuestros proyectos deseados como grupos humanos, diversos y cambiantes*. Entendiendo así la concepción de *Niti*, pero aun nos faltaría nuestra visión de *Nyaya*. Y la dimensión real de consecución y aplicación de estos valores bajo *Nyaya*, nos fuerza hacia una visión colectiva más allá de la promoción de los valores y capacidades que tenemos razones para valorar individualmente (Miller, 2018).

Adela Cortina nos confirma que el individualismo ha sido de cierta forma influyente en concepciones de valores y ética,

Por ética solía entenderse la individual y después venía su aplicación a la vida social. Hoy los individuos comprueban con estupor que pueden actuar con la mejor voluntad del mundo y que, sin embargo, de su buena actuación pueden seguirse malos resultados, entre otras razones, porque sus decisiones entran en relación [con otras, y la resultante final es la de la lógica de la acción colectiva y no la de la lógica individual [...] con la buena intención no basta, ni mucho menos, para conseguir un mundo humano. La buena intención, por el contrario, puede resultar desastrosa (Cortina, 1997, pp. 106-107)

Ciertamente hablar de valores y ética es una cuestión social y grupal. Defender un valor X o Y, no tienen sentido si no tenemos consensos que nos pongan de acuerdo hacia la consecución de objetivos colectivos, pero como bien remarca Cortina (1997), lo que para unos es correcto para otros puede ser desastroso. Y es quizás estas incongruencias entre valores ideales y la aplicación de valores implícitos lo que me fuerza a diferenciar estas dos visiones para la educación en valores universitaria.

## 5. MAPEANDO NUESTRAS UNIVERSIDADES: VALORES IDEALES Y SUS CONTRAVALORES

Nuestras sociedades están, entonces cargadas de visiones de nuestra realidad sobre valores fundamentales que se han labrado a lo largo de años y siglos de interacción y educación moral y ética. Generalmente en España podemos afirmar que, a pesar de nuestra rica historia multicultural, nuestro legado moral y ético más marcado en el presente, ha sido la influencia de la moral católica y cristiana. Pero como toda sociedad esto no ha sido la única influencia, habiendo muchas más relevantes, por ejemplo, valores asociados a las interacciones económicas que llevamos a cabo cada día como agentes económicos de un sistema global neoliberal y capitalista; y una gran influencia de valores basados en identidades de nuestros propios procesos históricos recientes, como por ejemplo la dictadura y la guerra civil, pero también la transición y consolidación de la democracia.

Nuestras universidades están también establecidas sobre estos cimientos que en algunos casos promueven implícitamente esos valores idílicos que podemos identificar, pero que de la misma manera promueven contravalores. Valores que contradicen y minimizan aquellos que nos gustaría promover. En este caso, me gustaría centrarme en la universidad como institución y focalizar en esas prácticas que la universidad desempeña en el día a día para reflexionar en términos de estos contravalores como punto central para la educación en valores.

Primeramente, podríamos considerar unos de los pilares más importantes de nuestras universidades, la enseñanza. Con este pilar me refiero a todas las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, el currículo, la distribución de nuestras aulas o la forma en la que interaccionamos con alumnos u otros trabajadores de la universidad. Ciertamente si habláramos de libertades que tenemos razones para valorar muchos ejemplos deberían ser mencionados si aplicamos la idea de *Nyaya*, a la que Amartya Sen (2009) hacía referencia. Por ejemplo, sabemos que la deficiente financiación de nuestras instituciones hace que nuestras clases sean mucho más numerosas de lo que deberían ser para consolidar valores de igualdad entre el alumnado, impidiendo una pedagógica más cercana y centrada en las necesidades particulares de las alumnas. Igualmente, lógicas comúnmente referidas como 'profesionales', aboca a muchos profesores a ver a sus alumnos como meros números sin rostro, poniendo en riesgo la equidad entre ellos.

Ciertamente las prácticas que comprometen valores ideales no acaban en esta área, ya que sabemos que la influencia de la mercantilización sobre nuestras universidades es potente y esto nos fuerza a muchos profesores a actuar en la manera en la que se espera que ejerzamos nuestra profesión, como *homo economicus* (Bourdieu, 2005). Es como Freire (1996), bien analiza lo que él llama "banking education" en la que los alumnos representan recipientes vacíos que necesitan ser llenados, solamente para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

Mayoritariamente las políticas educativas basadas en capital humano nos guían hacia discursos limitadores que se centran solamente en empleabilidad de egresados y la creación de una fuerza laboral global hacia una productividad civilizatoria post-humanista y orientalizada, ignorando valores más allá de la producción económica (Walker, 2012). Igualmente, muchas lógicas de capital humano y neoliberales en nuestras universidades, nos fuerzan hacia fuertes vínculos de rendición de cuentas centradas mayoritariamente en eficiencia y efectividad que en muchas ocasiones contradicen, esfuerzos de promover y orientar nuestras prácticas hacia el respeto a la diversidad, dignidad y humanidad de otros (Boní & Gasper, 2012). La primacía de valores basados en visiones individualista y centradas en el lucro de nuestras instituciones dentro de nuestro sistema neoliberal ciertamente juega en contra de la solidaridad colectiva dentro de nuestros países y entre nuestro país y otros (Walker, 2018). Como confirma Cortina (1997, p. 109) "El individualismo, por muy responsable que sea, tiene dificultades insalvables para generar solidaridad". Pero debemos tener en cuenta que todas estas lógicas también impactan sobre los valores con los que nos guiamos como docentes y como establecemos relaciones y lógicas en nuestras universidades promoviendo contravalores en nuestro día a día. Es por ello, que pese a que tengamos de muchas maneras claro qué valores tenemos razones para promover dentro de nuestras universidades, el día a día y las dinámicas sociales en las que están envueltas nuestras instituciones de educación superior, limitan la posibilidad de las mismas. Y por ello la educación en valores juega un papel primordial para contrarrestar la influencia de lógicas contrarias. Pero entonces, ¿que añade la visión de *Nyaya* y el Enfoque de Capacidades?

Mi propuesta aquí, es quizá simple, pero esclarecedora, haciendo un reclamo para darle la vuelta a la moneda de la educación en valores, desde un sentido imperfecto, humano e indefinido, donde los valores factuales tienen primacía, más que los ideales. Esto significa educación en valores como elemento enraizado de enseñanza basado en responsabilidades sobre las libertades fundamentales de todos los seres humanos en este planeta. En vez de centrarnos en generar pautas morales a seguir que están orientadas a una convivencia y principios, más bien que la cuestión sea de auto-análisis, tanto del profesorado y facilitadores como de los alumnos y otros participantes dentro del sector de educación superior, es decir, coherencia e integridad explícita e implícita.

Con valores, como mencionaba anteriormente, nos referimos a convicciones fundamentales, ideales, estándares o posturas de vida que nos guían como principios generales de actuación y puntos de referencia para la toma de decisiones y evaluaciones personales de creencias o acciones, conectadas con nuestra integridad e identidad personal (Halstead, 1996). Es por ello, que sería un error entender los valores como una cuestión ideal o una lista de valores o paquete de valores ya establecidos. Nuestras instituciones educativas deben reconocer y respetar la diversidad de valores que son base para diferentes comunidades, así como en la sociedad en general (Halstead, 1996) y basar la educación en valores desde enfoques que asuman la complejidad de nuestras realidades morales y éticas en relación con otros dentro y fuera de nuestras sociedades.

Aquí me gustaría basarme en los niveles éticos presentados por Keleher (2017), pero particularmente su nivel de ética personal o integral, como elemento clave de este posicionamiento en educación de valores en instituciones de educación superior. El entendimiento filosófico de la *ética integral* como la conceptualiza Keleher (2017) requiere no solo que cuidemos de cuestiones esenciales como erradicar la pobreza sino más bien que se establezcan relaciones de solidaridad, no de caridad, entre aquellos individuos que están en ventaja social y aquellos que están en desventaja (Walker & Martínez-Vargas, 2020). Como confirma igualmente Ntibagirirwa (2016, p. 18) el desarrollo debe de ser siempre integral, esto es "El desarrollo de cada persona y de la persona entera en sí misma, esto significa que, en el proceso, cada persona es empoderada para liberarse de todo aquello que la deshumaniza".

Es por ello que Cleaver (2007) clarifica que el actuar como un agente, no es solo la habilidad de elegir, sino desafiar relaciones de poder y la manera en la que las cosas son comúnmente llevadas a cabo, "Agentes reflexivos teóricamente cuestionan normas, desafían la distribución desigual de recursos, reclaman y extienden sus derechos" (p. 230).

Esta solidaridad tiene que estar basada en un reconocimiento mutuo de dignidad que entiende por sí mismo que todos los individuos tenemos el mismo valor intrínseco, a pesar de las instrumentalizaciones que

el mercado y nuestras visiones imperiales pueda aplicar sobre nosotros. Es por ello, que este reconocimiento, es entender que todos tenemos derecho a valorar diferentes cosas, basar nuestras acciones sobre valores diferentes siempre teniendo en cuenta las consecuencias de ellos sobre otros, manteniendo unos principios fundamentales de libertades para todos, con nuestra habilidad de florecer como sociedades y seres humanos.

Esto se une a la concepción presentada por Drydyk (2011) de "pluralismo responsable". Este es un enfoque de razonamiento público basado en dos aspectos principales. El primero es el reconocimiento de que hay otras orientaciones y preferencias morales y éticas, que mientras muchos podamos discrepar, retienen la posibilidad de ser válidas para otros. El segundo sería una autorreflexión y examinación profunda de nuestras preferencias morales y de valores que puedan causar daño o negligencias sobre otros. Esto corresponde a la dimensión de responsabilidad sobre los valores fundamentales de otros y su dignidad como seres humanos.

Todo esto implica que reconozcamos la necesidad de someter a juicio nuestras acciones y los valores que las guían de forma deliberativa y colectiva, para identificar aquellas que pueden afectar a las libertades de otros. Esto nos facilitaría vivir íntegramente como confirma Keleher (2017). Comprometiéndonos a este nivel de análisis ético y moral es esencial para reflexionar críticamente en cómo integrar nuestro propio entendimiento de la realidad, de nuestras acciones en esa realidad y nuestro comportamiento de forma colectiva. Por mucho que demasiadas corrientes de pensamiento en la educación confirmen que los procesos pedagógicos son objetivos y que nuestra formación educativa debe ser objetiva y amoral, los aspectos normativos, políticos y morales son parte integral de nuestra educación seamos capaces de reconocerlos o no (Keleher, 2017).

## 6. EDUCACION EN VALORES DESDE *NITI*, *NYAYA* Y NUESTRA AGENCIA Y RESPONSABILIDAD COLECTIVA

Después de un denso debate y posicionamiento desde el Enfoque de Capacidades dentro de la visión de valores, el objetivo de esta última sección es traer estos elementos desde una perspectiva pedagógica y metodológica que nos ayuda a integrar las diferentes dimensiones exploradas. Resumiendo, tendríamos aquí cinco principios centrales, desde donde partir hacia una educación en valores basada en el Enfoque de Capacidades, como una visión incompleta. Estos principios serían:

- El entendimiento de los valores como entidades cambiantes, plurales y contextuales, diferenciando dos dimensiones entrelazadas, su dimensión ideal (teórica) lo que hemos llamado *Niti* y su dimensión factual o real (práctica), que hemos referido como *Nyaya*.
- La centralidad del escrutinio y debate social para la identificación de valores ideales que queremos promover en nuestras sociedades.
- La agencia individual y la necesidad de autodeterminación para identificar esos valores que consideramos importantes a nivel individual y colectivo (Limitando nuestras visiones imperiales, en el caso del Norte global)
- La necesidad de una ética integral que nos haga agentes reflexivos de nuestras propias acciones, mirando hacia nuestras prácticas del día a día.
- El pluralismo responsable que nos dé una visión amplia de como nuestras acciones impactan las libertades de otros seres humanos y colectivos, siendo capaces de identificar daños indirectos y negligencias causadas.

Es por esto que mi propuesta para la educación en valores se centra en estos principios que pueden ser conceptualizados desde prácticas pedagógicas y metodologías concretas, esto abarcaría por lo menos seis pasos de reconocimiento y reflexión individual y grupal, ayudándonos a desmitificar nuestras visiones de mundo, nuestros valores implícitos y las prácticas que ponen en peligro las libertades de otros colectivos. Por ejemplo, una combinación de pasos a seguir sería como la fórmula que se relata abajo:

- Examinación de los valores ideales que nuestros alumnos o grupo con el que trabajamos tienen razones para valorar.
- Examinación de nuestras acciones diarias y de los valores que subyacen esas prácticas.
- Examinación de prácticas que están situadas a nuestro alrededor y que nos condicionan (Ej. Prácticas en las universidades, dentro de nuestras familias) y qué valores/contravalores subyacen en estas prácticas.

- Contraposición de nuestros valores ideales en relación a los valores que sustentan nuestras prácticas del día a día, al igual que las prácticas de las instituciones en las que habitamos, vivimos y pertenecemos como agentes morales y éticos.
- Identificación de incongruencias y contradicciones que pongan en peligro nuestra integridad en términos idílicos y prácticos respecto a las libertades fundamentales de otros.
- Creación de rutas de cambio desde la agencia individual y colectiva, considerando nuestras prácticas diarias y las prácticas de las instituciones a las que pertenecemos. Integración de las concepciones de *Nyaya* y *Niti* en una fórmula de pluralismo responsable.

Ciertamente mi propuesta teórica y metodológica no debe de ser considerada final o completa, sino más bien como la iniciación de una conversación que nos permita como seres imperfectos y complejos entender nuestras responsabilidades hacia el otro, inmersos en redes de poder geopolíticas y globales. Espero que este texto nos ayude a esclarecer incongruencias desde una perspectiva honesta y humana que no pretende ser perfecta sino esclarecedora hacia otras visiones y prácticas que nos hagan avanzar hacia valores que tenemos razones para valorar y que preservan los valores de otras sociedades y otros individuos diferentes a nosotros cuando educamos en valores dentro de nuestras universidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute?. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470.
- Bourdieu, P. (2005). *The social structures of the Economy*. Polity Press.
- Cortina, A. (1997). *El Mundo de los valores: Ética y Educación*. El búho Editorial.
- Cooper, J P & Vargas, C. M. (2004). *Implimenting sustainable development: From global policy to local action*. Rowman and Littlefield.
- Cleaver, F. (2007). Understanding agency in collective action. *Journal of human development*, 8(2), 223-244.
- Comim, F. (2008). Measuring capabilities, en F. Comim, M. Qizilbash & S. Alkire, *The capability approach: concepts, measures and application*, (pp. 157-200), Cambridge UP.
- Crocker, D. A. (2008). *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge University Press.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., & Perinat, A. (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y sociedad*, 27(28), 283-294.
- DeJaeghere, J. (2012). Public debate and dialogue from a capabilities approach: can it foster gender justice in education?. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 353-371.
- Drydyk, J. (2011). Responsible pluralism, capabilities, and human rights. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 39-61.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: historia mundial y crítica. Política de la liberación*. Editorial Trotta.
- Escobar, A., & Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. Continuum.
- Halstead, J. M (1996). Values and Values Education in school. En J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values*. (pp. 3-14), Psychology Press.
- Hoffmann, N., & Metz, T. (2017). What can the capabilities approach learn from an ubuntu ethic? A relational approach to development theory. *World Development*, 97, 153-164.
- Keleher, L. (2017). Toward an Integral Human Development Ethics. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, (37), 19-34.
- Miller, J. P. (2018). On Epistemic Diversity, Ontologies and Assumptions in Capability Approaches. En F. Comim, S. Fennell & P. B. Anand (Eds.) *New Frontiers of the Capability Approach* (pp. 139-152), Cambridge University Press.
- Nummi, J., Jennings, C., & Feagin, J. (2019). # BlackLivesMatter: Innovative black resistance. *Sociological Forum*, 34, 1042-1064.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- Ntibagiriwa, S. (2016). *Local Cultural Values and Projects of Economic Development*. Globethics.net Focus 35. Geneva Switzerland.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishers.

- Sen, A. (1980). Equality of what?, en S. McMurrin, Tanner Lectures on Human Values (pp. 197-220). University of Utah Press, Salt Lake City.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. McGraw-Hill Education.
- Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461.
- Walker, M. (2018). Dimensions of higher education and the public good in South Africa. *Higher Education*, 76(3), 555-569.
- Walker, M., & Martínez-Vargas, C. (2020). Epistemic governance and the colonial epistemic structure: Towards epistemic humility and transformed South-North relations. *Critical Studies in Education*, 1-16.



## VALOR DEL CUIDADO PEDAGÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES DEMOCRATIZADORES

**M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio**

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma Madrid*

Teniendo como punto de partida el documento de UNESCO (2015) y su propuesta de replanteamiento educativo en el marco de los desafíos del siglo XXI, en esta reflexión se retoman sus consideraciones sobre el valor educativo y el valor del conocimiento como bienes comunes mundiales, a fin de reconsiderar la revaloración de la tarea pedagógica, como conjunto de ejercicios críticos, reflexivos, propositivos y creativos (Vitón, 2019) situados. De esta manera contribuimos al desarrollo de las transformaciones democratizadoras incluyentes que, por un lado, reafirman las visiones humanistas y por otro nos retan a profundizar y ampliar procesos participativos que afianzan la construcción de una ciudadanía comprometida con el cuidado de la vida de entornos y comunidades.

Se trata, por tanto, de entender el cuidado al desarrollo de una participación democratizadora en la que se resignifica un diálogo de saberes, a fin de recrear la comunidad educativa como una comunidad crítica de prácticas emancipatorias situadas (Vitón y Gonçalves, 2017), haciendo con su reflexión un fortalecimiento de acciones propositivas en las que se potencia su agencia, consciente de ser generadora de relaciones y responsabilidades cuidadosas con los bienes compartidos como bienes comunes.

Este proyecto de convivencia compartida, tiene como fin redundar en crear y recrear juntas un proyecto de ciudadanía comprometida con los desafíos de las exclusiones y discriminaciones de que atraviesan este siglo XXI (UNESCO, 2020), a fin de lograr avances en la construcción de nuevas relaciones cuidadas con las que interpretar las situaciones, profundizando en la comprensión compleja de un conocimiento cuidado en el dialogo de saberes, con el que dar sentido a la transformación del aprendizaje reflexivo en acción.

### 1. VALORACIÓN DEL CUIDADO PEDAGÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES DEMOCRATIZADORES: DE COLONIZACIÓN DE MIRADAS PARA DESPATRIARCAR PROCESOS Y POTENCIAR LA CULTURA DE LA VIDA.

Valorar pedagógicamente el cuidado de la participación implica poner en valor la significatividad que otorgamos al desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza, para generar situaciones de aprendizaje (UNESCO, 2015) que nos permitan ir haciendo del bien educativo, y del bien del conocimiento, acciones democratizadoras críticas, con las que ir construyendo ciudadanía activa como colectividad educativa.

Este cuidado exige del acompañamiento pedagógico dialógico (Vitón, 2012) para que atento al proceso de construcción del sujeto, personal y colectivo, situado en un marco socio-histórico, y haciendo sentido a investigar su experiencia (Van Manen, 2003), el efecto crítico- reflexivo del compromiso educador, posibilite concretar un ejercicio sostenido de transformaciones solidarias creativas (Assmann, 2004) democratizadoras.

Desde esta intencionalidad es clave que el cuidado pedagógico integre, junto a la creación de situaciones de aprendizaje (UNESCO 2015), la revalorización de la construcción de un conocimiento reflexivo (Day, 2006), y la construcción de vínculos basados en las relaciones de confianza, comprensividad y corresponsabilidad, con las que dar sostenibilidad a las recreaciones colectivas de acciones emergentes comprometidas con los cuidados de los bienes comunes (UNESCO, 2015). Y de esta manera hacer valer la

agencia pedagógica con la que responder a los retos de las crecientes inequidades y conflictos en esta realidad del COVID-19<sup>23</sup> como recoge el informe de UNESCO 2020.

En este marco desafiante, la agencia pedagógica, nos compromete a concretar procesos válidos y mediaciones valiosas, que exigen, tal vez más que nunca que frente a las continuas devaluaciones y descuidos con la atención a la vida de las personas, los territorios, las colectividades, se valore el cuidado pedagógico, revalorizando su potencial para construir vínculos cuidados en los que sostener iniciativas colectivas comprometidas con el desarrollo de una ciudadanía democratizadora incluyente, que da sentido a la participación crítica, tratando a la diversidad con equidad en una línea decolonizadora (Albán, 2017).

Dada la complejidad de generar estos vínculos, considerando las antinomias y contradicciones propias del proceso formativo (Meirieu, 2004), y tomando en cuenta la estructura pluridimensional humana y la multidireccionalidad de interacciones (Tardiff, 2004), lo pedagógicamente clave es cuidar el compromiso con el diálogo y con dar, responsablemente, sentido a los dominios competenciales (Perrenoud, 2004) que requiere la vida.

En este sentido, y tratando de profundizar en la congruencia formativa teoría-práctica<sup>4</sup> es importante orientar el ejercicio pedagógico y centrar su tarea de acompañamiento en el fortalecimiento de la comprensividad crítica, potenciando el entendimiento de actuaciones, opciones y posiciones (Perrenoud, 2004) de acuerdo a un compromiso transformado, cuya acción educativa supone ser:

1. Crítica, respecto a las prácticas mercantilistas que invalidan el tratamiento procesual lento, incómodo o aparentemente ineficaz; y valorar descentrarse del éxito como buen resultado, para fortalecer el hacer proceso, dando tratamiento secuencial a la construcción de conocimiento.

2. Analítica, en relación con actuaciones que repliegan formas de pensar y pensarnos creativamente, así como para privilegiar la elaboración de la construcción de la conciencia de sí mismo en proceso de transformación dinámica.

3. Reflexiva, para crear herramientas estratégicas de apoyo, y favorecer el desarrollo del enfoque integral de la formación desde la vida y para potenciar la vida (Ander Egg, 2005), asumiendo, en la cotidianidad, el reto de refractar, al aceptar como desafío de la vida educativa profundizar en su valor democratizador, desencadenando un proceso autocrítico a fin de entretejer el proyecto compartido (Camps, 2011). Lo que supone activar una corresponsabilidad colectiva, en la que no cabe descuidar y poner en riesgo la devaluación de los principios y finalidades sustentadores del derecho democrático a una educación que supone no descuidar, con sus relaciones:

3.1. El sentido de la educación y la necesidad de una formación vinculada con el compromiso de actuaciones para la mejora de la vida de los sujetos y el entorno.

3.2. La organización articulada para hacer del diálogo de saberes, un proceso que vincula cuidados necesarios para construir activamente comunidad comprensiva

3.3. La significación de acciones con las que lograr mejoras sostenibles. Tratando de desarrollar aprendizajes corresponsables en los que se potencian competencias instrumentales logísticas, organizativas-prácticas e intelectuales emancipadoras, al entrelazar relación entre conocimientos críticos y prácticas colaborativas.

4. Recreativa, poniendo en valor, junto a la escucha empática y la mirada comprensiva en las visiones *otras*, la elaboración de acciones y procesos comprometidos con las experiencias que atraviesan sus vidas personales y colectivas, a fin de avanzar en procesos de emergencia y empoderamiento, haciendo valioso el conjunto de aprendizajes emancipatorios.

De esta manera, el ejercicio pedagógico y su tarea de acompañamiento, toca el entretejido de la realidad y trata de responder a la singularidad de cada situación formativa, de acuerdo a los componentes biográficos, históricos, circunstanciales, sin desorientarse de la finalidad educativa, en la que se ha de concretar la

<sup>2</sup> Entendiendo la construcción de valores democratizadores, como los valores que nos hacen participantes corresponsables con los cuidados de la vida colectiva en entornos comunitarios locales situados, teniendo presente las acciones críticas compartidas con los bienes comunes (UNESCO 2015) en un mundo complejo y global de inequidades crecientes.

<sup>3</sup> Que la actual situación de la pandemia COVID-19 está profundizando en los contextos más vulnerables, dadas las brechas de desigualdad por razones de género, etnia y clase y sus cruzamientos.

<sup>4</sup> En medio de tendencia mercantilista que colonizan los espacios formativos.



relación con pertinencia en la diversidad de actividades (Perrenoud, 2004) reflexivas en una práctica que cuida<sup>5</sup> lo requerido para:

1. *entender mejor* la realidad y comprometer la mejora, haciendo oportuno un ejercicio analítico de enfoque hermenéutico, para garantizar la pertinencia formativa y desarrollar un *ethos* cultural pedagógico reflexivo vivo y continuo.

2. *atender* con una dedicación cuidadosa la construcción de conocimiento relevante en interacción con los compromisos de los procesos históricos y desafíos políticos, desarrollando un *logos* comprometido con la vida, su cuidado y sostenibilidad,

3. *crear* mediaciones para fortalecer una participación de calidad, tomar las claves afectivo-emocionales que nos tejen, para desarrollar, sobre la base de un aprendizaje empático, el fortalecimiento de compromisos colectivos, conscientes de la interdependencia que nos une dando sentido al desarrollo de una autonomía relacional (Noddings, 2015) en el proceso formativo, como pauta educadora.

Se trata por tanto de desarrollar en la práctica educativa, la relación con las otras formas, miradas, experiencias vividas, cuidando la calidad del trato entre el conocimiento, el aprendizaje contextualizado y la indagación dialógica, a fin de generar el vínculo pedagógico esencial como núcleo de una atención con calidad. En esta construcción necesitamos generar un diálogo en los espacios y tiempos formativos vivos, en los que valorar las habilidades con las que dar respuestas<sup>6</sup> a un modo de hacer escuela, satisfaciendo la necesidad de entendimiento del mundo y del nosotros (Maturana, 1997). Se trata, desde ahí, de ahondar la confianza para comprender y comprendernos, y hacer del ejercicio de afecto con nuestras vidas una tarea educativa embriagada de esperanza democratizadora. En este sentido, y como también nos expresa acertadamente Van Manen (2003), para esta tarea se hace necesario un quehacer investigador de naturaleza reflexiva, a fin de hacer con él una continua dinamización de una acción participante en procesos auténticamente educativos. Que no son otros procesos que los que permiten empoderan a todas las personas y colectivos, a ser participantes vivos en las construcciones colectivas. Y de esta manera desarrollar una ciudadanía democratizadora, al incluir de manera crítica a todas las miradas sobre todo a las que en razón de su clase, etnia y género están en situaciones de marginalidad, discriminación o exclusión.

## 2. REVALORIZAR EL CUIDADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA COTIDIANIDAD DE LA VIDA EDUCATIVA: POTENCIAR LA EXPERIENCIA DIALÓGICA EN EL PROCESO COLECTIVO EMANCIPATORIO

El sentido dado, en el anterior punto, al ejercicio pedagógico y a su orientación para desarrollar un acompañamiento situado de la práctica educativa colectiva, tiene también la intencionalidad de dar respuesta democratizadora a la construcción de procesos formativos, donde el desarrollo de conocimiento significativo y relevante, potencie una consciente contribución al desarrollo de una conciencia global que profundiza en:

1. La comprensión compleja de la realidad que nos vincula en el aprendizaje de la vida. Esto nos lleva a entender más en profundidad las necesidades que tenemos para el desarrollo de ser nosotros mismos en el proceso histórico que vivimos.

2. La creación de condiciones de aprendizaje pertinentes que posibiliten la mejora de atención a los intereses de colectivos y comunidades en sus territorios y culturas.

3. La innovación permanente para llevar la gestión del conjunto de aprendizajes<sup>7</sup> que integra interconexiones de un conocimiento situado (Haraway, 1988) y percibir sinergias e interrelacionar respuestas creativas para posibilitar emergencias con las que avanzar en procesos emancipatorios.

Esta construcción conjunta conlleva un compromiso muy profundo con un trabajo de reflexividad indagatoria en la experiencia del aprendizaje que acontece. Cuando se experimenta la posibilidad de indagar reflexivamente en la experiencia (intrapersonal, interpersonal y grupal) en estos niveles, es porque se ha logrado establecer una relación de confianza, y se tiene la seguridad de poder vivir un diálogo de saberes y conocimientos, que requiere la emergencia del aprendizaje (Assmann, 2002) que coadyuva con otros

<sup>5</sup> En este sentido, y tomando en cuenta como buenas prácticas aquellas que los estudiantes en formación inicial o los profesores en formación continua han valorado como oportunamente exigentes para la mejora de sus procesos de conocimiento de la práctica e investigación en sus acciones.

<sup>6</sup> Esto es, responsabilidad, la habilidad para responder

<sup>7</sup> Que fortalecen el trenzado del *ethos, pathos y logos*,

esfuerzos emancipatorios<sup>8</sup>. Y que nos exigen hacer del cuidado ejercicio pedagógico un cuidadoso movimiento, tocando críticamente la realidad que vivimos y escuchar las necesidades de aprendizaje de los sujetos en relación con sus entornos y problematizaciones a fin de desarrollar transformaciones y mejoras colaborativas.

Por otro lado, se trata de potenciar con estas transformaciones, el desarrollo competencial (UNESCO, 2015). Lo que nos plantea enfatizar la preparación de situaciones de aprendizaje para que, con pertinencia contextual y pedagogía, se faciliten procesos de construcción de conocimiento con el atento mirar a la diversidad para favorecer oportunidades de creación y recreación dinamizadora de las emergencias y re-existencias (Walsh, 2013), en la línea más transformadora que implica lo educativo.

Para este desarrollo se requiere, por un lado, tomar conciencia de la importancia de un conocimiento diverso y plural para, con tacto, contextualizar con pertinencia, las observaciones y realizar el análisis hermenéutico de las demandas, palpando las situaciones biográficas y lograr, con este movimiento del ejercicio pedagógico, avanzar en:

1. la autonomía interdependiente en la ecoddependencia consciente,
2. la corresponsabilidad en la reciprocidad de una conciencia histórica viva,
3. la reflexividad en la criticidad para una acción creativa en colectividad.

Por tanto, el cuidado pedagógico tiene, para con la intención de una educación emancipatoria (Vitón y Muñoz, 2018) una atención centrada en la atención del sujeto personal y el colectivo situado en su entorno, para desde la apropiación de sus problemáticas y experiencias, desarrollar una experiencia comunitaria comprometida. Y con ella, dar sentido en el diálogo con las otras miradas, al conjunto de significaciones compartidas de conceptos, disposiciones y procedimientos, con las que avanzar en la democratización de los procesos vitales y las praxis liberadoras. En este marco se trata de identificar las relaciones utilitaristas y reproducciones mecanicistas propias del modelo mercantilista dominante<sup>9</sup>, y escuchar desde las necesidades de aprendizaje de los sujetos, a fin de situar, desde ellas, las exigencias de los cambios con una reflexión serena que nos permita valorar los procesos de transformación, sin olvidar lo que nos recuerda el filósofo Martí (2008) cuando dice: *"nos hallamos en tal forma disparatados hacia el futuro que carecemos de tiempo y de holgura para saber dónde tenemos apoyados los pies. En lugar de fruiciones, tenemos proyectos en los que nos devoramos a nosotros mismos; el futurismo reaccionar sobre el presente disolviéndolo en angustia"*.

En esta dirección el mismo Day (2006) nos enfatiza la necesidad de hacer espacio reflexivo a la acción educativa dedicándole tiempos sosegados, para que, en medio de la vorágine de cambios dados, centrar los cambios intencionados. Y con ellos, por una parte estar enraizados en una revisión crítica de lo proyectado para, sustentándolo en las experiencias vividas (Hargreaves et al., 2001) y analizadas, configurar un paisaje<sup>10</sup> con horizonte, a fin de dar sentido a su sostenibilidad. Garantía para poner en valor un cuidado de lo auténtico, valorando los intangibles que se pueden devaluar en una lógica proyectista desasosegante (Martí, 2008) y alterar el ritmo lento (Day, 2006)<sup>11</sup> que exige lo educativo. Sobre todo, cuando trata de entender críticamente la realidad vivida e intenta afrontar los retos del cambio que necesita de cuidar pasos de procesos complejos.

Desde este enfoque, y sin olvidar el sentido holístico de la acción educativa, se hace del cuidado pedagógico un valor irremplazable con el que concretar el acto dialógico del encuentro educativo, para incidiendo en la construcción del sujeto personal y social (Camps, 2011) ir más allá de una mejor construcción de conocimiento significativo o de tan sólo satisfacer la demanda formadora del bien instrumental-técnico. Pues, se trata como refiere Geoffroy (2011) en concretar mejoras comprometidas con la realidad colectiva y propia, como se refiere en Vitón (2013) sobre interdependencia y ecoddependencia.

<sup>8</sup> Quizás es en esta tensión de oportunidad donde mejor se manifiesta el artista que, haciendo uso de sus técnicas, facilita lo oportuno. En este sentido podemos considerar el arte del cuidado, como el arte del verdadero educador. Pues significa hacer con delicadeza apasionada que un conocimiento redunde en aprendizaje indagador compartido por otros, y supone la mejor conjugación lograda en la práctica para expresar el conjunto de elementos articulados entorno al trato de cuidado, y hacer de ésta una categoría central pedagógica de su reflexión para mejorar la práctica.

<sup>9</sup> Instrumentaliza el conocimiento como objeto de consumo y antepone como objetivo el superar asignaturas y aprobar exámenes.  
<sup>10</sup> Hago mía la reflexión de Todorov (2007), cuando dice que es importante diferenciar un territorio de un paisaje. Su diferencia radica en el que el paisaje tiene horizonte.

<sup>11</sup> Por otro lado, de vital importancia para lograr la seguridad y confianza en las experiencias con las que conseguir aprendizajes comprensivos para construir un conocimiento con el que nos hacemos sujetos. Y logramos así decir nuestra palabra, elaborada con un criterio propio y argumentada en una realidad vivida que logramos narrar como experiencia.

Para ello reiteramos la conveniencia de valorar el cuidado, teniendo en cuenta lo biográfico e histórico, fortalecer los potenciales de las personas y colectivos, profundizando sus empoderamientos como comunidades de práctica crítica y emancipatoria (Vitón y Gonçalves, 2017). Práctica para la que se hace imprescindible el enfoque de la ética del cuidar (Vitón y De Castro, 2019) a fin de entrelazar el conjunto de tareas en el avance de la equidad, concretando tratamientos a las inquietudes cívico-sociales, en medio de las inequidades que profundizan las brechas de desigualdad (UNESCO, 2015), y a las que las iniciativas innovadoras y sus investigaciones transformadoras han de integrar en un proceso crítico y creativo.

Proceso crítico y creativo que ha de integrar y movilizar, tres compromisos en permanente diálogo, como son: el entendimiento, la atención y la creación de los vínculos intelectivos e intersubjetivos, a fin de profundizar en su naturaleza interactiva del proceso formativo<sup>12</sup>, en el que desarrollar los valores democratizadores del respeto, la responsabilidad y la resolución pacífica de los conflictos, con los que dar sentido a la calidad<sup>13</sup> educativa como vector del cambio sostenible y transformador<sup>14</sup> que nos reta.

El cuidado de este proceso relacional implica, en los contextos concretos habitados, hacer de la tarea pedagógica, como tarea reflexiva en acción, un ejercicio con el que configurar la comunidad de aprendizajes como comunidad de saberes y praxis transformadoras vivas. Para en ellas dar sentido a este vínculo complejo en construcción, que se entreteje desde los conocimientos situados desarrollados en procesos participativos colectivos, y con acompañamiento pedagógico emancipatorio. Tratando en esta triangulación de dinamizar una relación de apasionamiento por el saber compartido, sabiendo posibilitar encuentros dialógicos con el que hacer posibles las elaboraciones colectivas.

Dichos procesos, imprescindibles para dar sentido a un conocimiento nuevo (Assmann, 2002), necesitan que el cuidado como acompañamiento pedagógico indicado en un punto anterior, favorezca la integración de acciones formativas en las que se ponga en relevancia lo vivido y su interactividad relacional con las otras personas, las cosas y los entornos (Tardiff, 2004), al estimular la comprensividad con la experiencia vivida por las otras y otros<sup>15</sup> y facilitar condiciones de cercanía y confianza entre las y los participantes.

Toda esta mirada pedagógica coherente con la tarea educativa emancipatoria y el congruente quehacer formativo crítico, ha de configurar una dinámica de transformación de los aprendizajes para, desde una perspectiva dialógica<sup>16</sup>, desarrollar la democratización de los procesos de construcción de ciudadanía comprometida con los retos de este momento socio histórico que habitamos. Y hacerlo comprendiendo la realidad de otras miradas, atendiendo la experiencia biográfica de los sujetos a fin de fortalecer lo vivido y crear posibilidades en las que potenciar emergencias y acompañar las re-existencias, al recrear formas incluyentes para todas las personas, culturas y comunidades.

### 3. CONCLUSIONES

El desarrollo tarea coeducativa (Vitón 2018) transformadora en entornos complejos ha de encontrar en el valor del cuidado pedagógico, un soporte en el que dar sostenibilidad a la construcción de valores democratizadores, para en su dialógica participativa, ampliar la mirada inclusiva y desde un tratamiento en equidad, resignificar la atención a un proceso formativo de crítico decolonizador a fin de hacernos sostenedores y corresponsables de los:

- Compromisos compartidos con el cuidado de la vida de las colectividades y los territorios, atendiendo sus necesidades y haciendo valiosa la construcción de un conocimiento, situado desde el ejercicio

<sup>12</sup> Junto a la docencia, fundamentalmente reflexiono la experiencia formativa, desde los compromisos de Coeducativos para el desarrollo humano integral y sostenible, desde miradas decolonizadoras, y la investigación en ellos de los procesos de acompañamiento pedagógico de prácticas y prácticum en comunidades educativas en los territorios de Colombia, Guatemala y Bolivia, a fin de valorar la pertinencia de reorganizar los espacios de aprendizaje vivo y experiencial tomando en cuenta las orientaciones, compromisos y desafíos educativos en el marco del siglo XXI, de acuerdo a una reflexión crítica de la experiencia histórica, la cosmovisión cultural y el sentido de recrear lo educativo.

<sup>13</sup> Lo que para Van Manen (2003) significa llevar a cabo un tratamiento competente, fiable y responsable.

<sup>14</sup> Que significan desarrollar un juicio crítico (Tardiff, 2004) que, tomando distancia del modelo mercantilista dominante, profundice en la tarea de cuidar el *logos* en interrelación con el *ethos* y el *pathos*, para mejorar el entendimiento, la atención y la creación de situaciones de aprendizaje.

<sup>15</sup> En esta lógica se vivencia la elaboración de pensamiento vivo, alejando la transacción mercantil del conocimiento propio del modelo empresarial que coloniza las dinámicas escolares esclerotizadas.

<sup>16</sup> Con una distancia crítica de "sociologismos" o "psicologismos" (Tardiff, 2004) reflexionar el quehacer formativo como tarea educativa transformadora de lo individual y social (Vitón, 2012) en una construcción colectiva, comprometida corresponsablemente

reflexivo y recreativo, y acompañado pedagógicamente (Vitón, 2019) para orientar las mejoras personales y comunitarias, de manera corresponsable, desde una participación que empodera colectivos desde una mirada emancipatoria.

- Sentidos y significaciones de las experiencias contextualizadas, para cuidar la pertinencia del tratamiento pedagógico propiciando que la disposición, de situaciones de aprendizaje transformador, configuren procesos sostenibles de desarrollo societal cívico democratizador (UNESCO 2015) con el que dar razón a un compromiso de la ciudadanía global del siglo XXI, respondiendo a su tarea inscrita en la agenda 2030.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia: Más allá del arte. El mundo de lo sensible*. Ediciones del Signo.
- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Narcea.
- Assmann, H. (2004). *Curiosidad y placer de aprender. El papel de la curiosidad en el aprendizaje creativo*. PPC
- Ander Egg, E. (2005). *Un puente entre la escuela y la vida*. Espartaco.
- Camps, V. (2011). La educación cívica. En V. Camps (Ed.), *Civismo* (pp. 97-110). Proteus.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar*, Narcea.
- Geoffroy, J. (2011). Esto se aprenderá en la escuela. En V. Camps (Ed.), *Civismo* (pp. 113-146). Proteus.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Hargreaves, A., Earl, L, Moore, S, y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Octaedro.
- Martí, M.A. (2008). *La madurez*. Ediciones Universitarias.
- Maturana, H. (1997). *Emoción y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Meirieu, Ph. (2004). *La escuela hoy*. Octaedro.
- Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En M.R. Buxarrais y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp.9-21). Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Tardiff, M. (2004). *El Desarrollo personal y profesional Docente*. Narcea.
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: todos y todas, sin excepción*. Ediciones UNESCO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia de vida*. Idea Book.
- Vitón, M.J. (2012). La educación popular como apuesta de futuro para fortalecer los procesos de empoderamiento y construcción de una ciudadanía equitativa. En E. Del Campo (Coord.), *Mujeres indígenas en América Latina: política y políticas públicas* (pp. 167-234). Fundamentos.
- Vitón, M.J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Editorial Popular.
- Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica*, 11, 25-46.
- Vitón, M.J. (2018). Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios. Los casos de Bolivia y Guatemala. En: M. Pajarín, A. Pérez y B. Leyra (Eds.), *Serie Género y Desarrollo 1: Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad* (pp. 43-51). Universidad Complutense de Madrid.
- Vitón, M.J. y Muñoz, P. (2018). La educación reflexiva desde la praxis intercultural en el trabajo colaborativo, una esperanza emancipatoria. En P. Muñoz, y M.J. Vitón (Coord.), *Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad sociocultural* (pp. 15-29). Compobell.

- Vitón, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.
- Vitón, M.J. y De Castro, F. (2019). Contextos socioculturales del cuidar y ejercicio ético, reflexividad y compromisos pedagógicos para la democratización de vida compartida. *Saber & Educar*, 27, 1-9. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc>
- Walsh, (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala



# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN (TAMBIÉN EN TIEMPOS DE PANDEMIA)

**Juan Benito Martínez**

**Laura Paredes Galiana**

*Universidad de Murcia*

**Juan Benito Lozano**

*Instituto de Salud Carlos III*

## 1. INTRODUCCIÓN

Cada año, la UNESCO publica el Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2020 (Informe GEM); el último, publicado el pasado 23 de junio, evalúa el progreso hacia el ODS 4 de garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover el aprendizaje durante toda la vida para todos” para el 2030, al tiempo que señala que los resultados de la inclusión en la educación pueden ser difíciles de definir, pero son reales y no ilusorios. Además, nos recuerda que “la educación inclusiva debe basarse en el diálogo, la participación y la apertura” y que la inclusión es un imperativo moral pues “la inclusión es una condición indispensable para construir sociedades sostenibles. Es una condición indispensable para la educación en y para una democracia basada en la justicia y la equidad”.

La educación se inserta en un contexto cívico por lo que se debe atender también a la condición de ciudadano/a, desarrollando las cualidades y condiciones de la persona en su dimensión social, en su condición de miembro de una sociedad, favoreciendo su contribución a la convivencia democrática y al respeto de los derechos y libertades de los demás. “¿Se debe educar, formar o enseñar a las personas en sus derechos y deberes como ciudadano? ¿Se debe educar o enseñar a los ciudadanos en los valores cívicos de la sociedad a la que pertenecen?” (Souto Paz y Souto Galván, 2010, p. 12).

Hablar de ciudadanía es imposible si no lo acompañamos de la idea de sociedad que queremos. Cuando hablamos de Educación para la ciudadanía no nos referimos a la educación de los ciudadanos, sino que abogamos por una ciudadanía activa que participa en la amplia esfera de lo público. Desde la educación, necesitamos crear nuevas maneras de civismo para que las nuevas generaciones se involucren y sean parte de la transformación que requiere nuestra sociedad.

La educación pública universal tiene un papel esencial en nuestra sociedad, aportando valores a una sociedad justa y democrática que convive en condiciones de igualdad y justicia.

Por su parte, las universidades están debatiendo en estos momentos el modelo de docencia al que nos obliga la pandemia. Los alumnos y alumnas de la universidad no son clientes, sino ciudadanos/as. El espacio y el acceso a los estudios superiores son un derecho de la ciudadanía, no algo que se compra en el mercado. Es una cuestión de dignidad ciudadana, lo contrario del modelo que intentó sustituir el amor por el saber por la lógica mercantil del mundo empresarial, convirtiendo a los estudiantes en clientes en lugar de en ciudadanos. En tanto que clientes, pueden perfectamente comprar sus estudios por internet.

La Constitución española tiene como objetivo garantizar la convivencia democrática y asegurar a todos una digna calidad de vida, para lo que se debe promover las condiciones necesarias para que la libertad y la igualdad sean reales y efectivas, así como facilitar la participación ciudadana. De ahí también la aportación que hicimos hace ya diez años sobre la importancia de la Educación constitucional (García Costa y Benito Martínez, 2010).

Se trata de aplicar una política de cuidado de toda la ciudadanía porque “todos y todas necesitamos ser cuidados y cuidar, dejando de lado cualquier odio y conectando con lo que tenemos en común: nuestra humanidad” (Díaz Ramos, 2020). Porque la convivencia pacífica dentro de un Estado va unida al bienestar de la población, a la igualdad y a la justicia.

La 53/243 Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada en 1999, en su artículo 1, introduce una definición que supuso una gran aportación al universo de la paz y de la Cultura de la paz:

“Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: (...)”.

Ello requiere una apuesta por (art. 4) “la educación a todos los niveles (que) es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos”. Y por el papel activo-responsable de la ciudadanía ya que “la sociedad civil ha de comprometerse plenamente en el desarrollo total de una cultura de paz” (art. 6).

## 2. LA AGENDA 2030 Y LOS ODS

La Asamblea general de la ONU, en 2015, aprobó la Resolución “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible”, que señala en su Preámbulo que apoya la necesidad de colaboración de la ciudadanía (punto 36). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) conforman no sólo una agenda para los poderes públicos, sino asimismo un compromiso para el conjunto de la ciudadanía.

Y ahí nos encontramos con la Educación para la ciudadanía global o Educación para el desarrollo de quinta generación y con la invitación de Vitón de Antonio (2019, p. 213) a “resituar desde los objetivos compartidos en la Agenda y hacer de la educación una tarea primordial”.

Resulta ineludible citar que lo más relevante es que esos objetivos y metas están indisolublemente ligados con la inclusión social. El Objetivo 16 propone “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas”.

Este enfoque inclusivo supone que la paz y la gobernanza y el Estado de Derecho están interrelacionados y ello también porque las causas de la violencia están casi siempre asociadas a la privación, la desigualdad, la injusticia, los agravios entre grupos sociales y la falta de acceso a los servicios básicos. También es necesario promover la cohesión social y la participación inclusiva en la sociedad.

## 3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL O EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EDCG) DE QUINTA GENERACIÓN (EDCG)

La Educación para la ciudadanía global o Educación para el desarrollo de quinta generación (EDCG) se ocupa especialmente de promover un tipo de ciudadanía generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007). Según Celorio (2007), tiene diferentes características: 1) Coloca a la persona en el centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) concibe la interculturalidad como propuesta de convivencia pero, principalmente, como marco de aprendizaje y cambio cultural; 3) se basa en la concientización de Freire entendida como herramienta emancipadora; 4) incorpora la ciudadanía global como concepto clave en el convencimiento de que la educación debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista.

Todos estos rasgos inciden en la formación de la ciudadanía en los aspectos relacionados con el “civismo” y en su preparación para la participación activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas (Boni, 2012).

Puede definirse la EDCG como un proceso educativo continuo, cuyo objetivo se centra en la construcción de una ciudadanía global con una conciencia crítica basada en el Desarrollo Humano justo y equitativo.

## 4. EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Es importante hacer explícitos el modelo de sociedad y persona que se quiere promover desde la educación para la ciudadanía global y su ámbito de actuación debe superar el marco escolar y articularse con otros actores educativos y movimientos sociales. Y es preciso preguntarnos si las universidades están formando a sus estudiantes para afrontar con responsabilidad los retos globales de la sociedad actual, especialmente en las Facultades de Educación.

La educación debería tener como eje central la formación de personas responsables, que participen en una sociedad sostenible (Pérez-Franco, de Pro-Bueno y Pérez-Manzano, 2018) y den respuesta de forma



urgente a la situación de emergencia planetaria en la que nos encontramos (Valderrama-Hernández, et al., 2020, p. 223).

Por lo tanto, uno de los mayores retos de las universidades es promover y mejorar la formación para conseguir ciudadanos, universitarios y profesionales críticos y capaces de actuar bajo los principios de la sostenibilidad (económica, social y ambiental).

Una de las misiones de la Universidad se refiere a su compromiso social, en el sentido de la importancia de la implicación de ésta en los retos y problemas de la sociedad. Las interpretaciones se dan en dos claves diversas: la economicista y la cívico-social. "Como decía Barber (1998), no es que la universidad tenga una misión cívica, sino que la universidad es una misión cívica; es civilidad en sí misma" (Naval, et al. 2011, p. 80).

Ciudadanía y democracia están estrechamente relacionadas, como lo están los conceptos de ciudadanía y convivencia, lo que ha propiciado una perspectiva nueva en la educación, orientada a la construcción de experiencia respecto de la convivencia pacífica ciudadana. La convivencia ciudadana es una convivencia pacífica y, en tanto que ciudadana, una convivencia relativa a un espacio de convivencia propio.

#### - **En momentos de pandemia...**

La actual pandemia provocada por el coronavirus es más que una crisis de salud y no puede desconectarse del racismo, ultranacionalismo, sentimiento antiinmigrante y la intolerancia que ha dominado como un medio para promover miedos compartidos, en lugar de responsabilidades compartidas (Giroux, 2020). Es aquí donde adquiere sentido hablar de "pedagogía pandémica en referencia a la propaganda que infunde y genera miedo junto con rabia social, atentando contra proyectos o ideales de colectivización y solidaridad" (Giroux, et al., 2020, p. 1). De estos autores recogemos la siguiente pregunta: "¿Cuál es el potencial del sistema educativo en la era post Covid-19 de cara a la construcción de una sociedad representada por la solidaridad colectiva y la justicia social, y no basada en el individualismo orgánico y la competencia con el otro?" (Giroux, et al. 2020, p. 2). A veces se toman medidas que, en el mejor de los casos, resuelven las consecuencias pero no afectan a sus causas.

Ante todo ello, los educadores sociales deben seguir siendo una alternativa con garantía para la inclusión socioeducativa.

## 5. LA EDUCACIÓN SOCIAL

Se hace necesario respuestas organizadas de la ciudadanía y la Educación social tiene un papel crucial promoviendo acciones socioeducativas que han de pretender la denuncia y transformación de las condiciones materiales y estructurales generadoras de desigualdad y exclusión, y la capacitación de las personas y de la ciudadanía.

La Educación social tiene la importante función de construir conciencia de justicia social. Cada vez son más los centros educativos e instituciones educativas que se han puesto de acuerdo en la necesidad de introducir el concepto de Justicia Social en la educación, al tiempo que se ha creado una base sólida sobre la que trabajar la Justicia Social mediante una perspectiva tridimensional basada en tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación (Albalá Genor y Guerra Gamero, 2020).

También la Educación social está obligada a visibilizar lo oculto y desenmascarar las artimañas del sistema para insensibilizarnos ante la injusticia; ha de denunciar los relatos que se crean para justificar la inevitabilidad de las desigualdades sociales y la exclusión, y tiene la responsabilidad de hacer denuncia social. Y a partir de ahí crear procesos socioeducativos que colaboren a construir una conciencia ciudadana que nos saque del adormecimiento.

La ciudadanía es un principio de la Educación social. A su vez, la Educación social se inscribe en esta perspectiva desde una doble dimensión: de un lado, favorece la creación de redes ciudadanas y de participación social; de otro, articula a través de la acción socioeducativa espacios para la inclusión social y educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albalá Genor, M.A. y Guerra Gamero, J. (2020). Promoción de la prosocialidad y la justicia social en educación primaria: una experiencia preliminar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 303-326.
- Boni, A. (2012). La educación para el desarrollo como educación para las ciudadanías globales. I+T+C Investigación. *Tecnología y Ciencia*, 59-72.
- Celorio, G. (2007). Educación para el Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. (pp. 124-130), Hegoa.
- Díaz Ramos, A. (2020). Osadía, templanza y Constitución frente a la crisis. *Dominio público*, 21 de mayo.
- García Costa, F.M. y Benito Martínez, J. (2010). Educación constitucional y ciudadanía plural. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 69 (24,3), 87-104.
- Giroux, H. (2020) (11 de mayo de 2020). *Radical politics and pandemic nightmares* <https://www.counterpunch.org/2020/05/11/radical-politics-and-pandemic-nightmares/>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o Educación antihegemónica. *Revista internacional de Educación para la justicia social*, 9/3e, 1-7.
- Naval-Duran, C., García, R., Puig, J., & Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios/Education in Ethics and Civics and Social Commitment in University Students, 12, 77-91.
- Ortega, M. L. (2007). Educación para el Desarrollo: Evolución. En G. Celorio y A. López de Munain, *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, (pp. 130-132). Hegoa.
- Pérez, D., de Pro Bueno, A. J., & Pérez, A. (2018). ¿Cambian las actitudes ambientales en la educación secundaria? Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15 (3), 3501-3501.
- Souto Paz, J.A. (dir.) y Souto Galván, E. (coord.) (2010). *Educación, democracia y ciudadanía*. Dykinson.
- Valderrama Hernández, R., Alcántara Rubio, L., Sánchez Carracedo, F., Caballero Franco, D., Serrate González, S., Gil Doménech, M. D., ... & Miñano Rubio, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español?: visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 221-245.
- Vitón de Antonio, M<sup>a</sup> J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los objetivos de sostenibilidad 2030. En M. Alfaro Amieiro, S. Arias Careaga y A. Gamba Romero (eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 211-229). Los libros de La Catarata.

# EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE LA DIMENSIÓN "IDEOLOGÍA Y VALORES"

**Irene Melgarejo Moreno**

*Universidad Católica de Murcia*

**María del Mar Rodríguez Rosell**

*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Alfabetización Mediática debe entenderse atendiendo a la diversidad de contextos; el siglo XXI nos presenta una sociedad de contextos múltiples cuyos cambios propician el desarrollo de una serie de competencias ligadas al uso y consumo de los medios de comunicación, lo que da lugar a nuevos tipos de alfabetizaciones. Según Manuel Area y Teresa Pessoa (2012) "los nuevos tiempos han generado nuevos actores (Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales) que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc." (p. 14). De ahí que, hoy en día, alfabetizar implique atender a una serie de habilidades y destrezas necesarias para hacer frente a la avalancha de información que el individuo sufre diariamente. A través de esta alfabetización se busca la capacitación ciudadana en lo mediático, pero sin perder de vista aspectos importantes como lo social, lo democrático, lo ético, lo intelectual, lo holístico, etc. El problema se presenta cuando pensamos a quién corresponde educar atendiendo a este tipo de alfabetización... ¿a la familia?, ¿a la escuela?, ¿a los profesionales de los medios?, ¿a las instituciones políticas?... Lo que está claro es que el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha implicado una serie de cambios en la sociedad; cambios ligados a los procesos de producción, al mercado de trabajo, la economía, la cualificación, la competitividad, la interacción entre individuos y, como consecuencia de la información, al crecimiento del conocimiento. Estamos en lo que Pintado (2012) ha denominado como "transición de un conocimiento más individual y privado a la exhibición omnipresente del conocimiento" (p. 41). Esta evolución tan rápida ha generado una brecha digital entre las personas de la tercera edad y adultas con respecto a los jóvenes y menores que han sido denominados como la Generación I (interactiva) por haber nacido bajo el influjo de las TIC, lo que no implica que estén alfabetizados mediáticamente. Debemos ser conscientes, que el simple manejo de la tecnología, la exposición a la televisión, al cine, a la radio, etc., no desarrolla por sí sola competencias en educación mediática, ni siquiera se adquieren aquellas habilidades que se encuentran implícitas en la educación en valores y que tan arraigadas están en los productos audiovisuales destinados para la infancia. En este sentido, hablar de Alfabetización Mediática es hacerlo de dimensiones e indicadores, de esas habilidades y destrezas que implican el dominio de una competencia concreta como es la mediática y que se deben empezar a trabajar desde las primeras etapas escolares.

## 2. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

La alfabetización mediática se fundamenta en dimensiones que comportan una serie de indicadores que atienden a conocimientos, destrezas y actitudes de la denominada competencia mediática: lenguajes, tecnología, procesos de recepción y de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, estética (Aparici et al., 2010; Ferrés y Piscitelli, 2012). Esta competencia nace en el marco de una educación fundamentada en una "cultura participativa, compaginando el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 75). Se plantea bajo la premisa de que los indicadores sean generales y no pensados para una edad concreta, sin embargo, los teóricos en la materia señalan que "la educación mediática debería ser patrimonio de toda la ciudadanía, no solo de los niños y de los jóvenes" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 77). Por tanto, deben ser adaptados a cada edad, nivel educativo e incluso cultural. De este modo, en el caso que nos ocupa, los

docentes deberían ser dominadores de las 6 dimensiones mientras que los alumnos de Educación Infantil estarían en el primer estadio de la adquisición de algunas de las capacidades que conforman a la competencia mediática. De ahí que en el ámbito educativo se deba atender a una educación mediática progresiva, que vaya sumando capacidades, habilidades o destrezas conforme el niño va creciendo, al igual que sucede con otras materias (lengua, matemáticas, idiomas, etc.) implantadas y recogidas en los currículos educativos.

En las dimensiones de la competencia mediática se tienen en cuenta dos ámbitos de relación entre la información (mensajes) y el individuo a través de la diversidad de medios existentes: el del análisis (recepción e interacción) y el de la expresión (producción). Estudios como "La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales" (Area, 2008), "Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed" (Celot y Pérez-Tornero, 2009), "Taxonomía de Bloom para la era digital" (Churches, 2009), "Media Literacy. Teacher Resource Guide" (Di Croce, 2009), "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores" (Ferrés, 2007) o "Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital" (Marqués, 2009), han señalado la importancia de las dimensiones sobre la alfabetización informacional, digital y mediática y han sido objeto de estudios posteriores como el desarrollado por Pérez y Delgado (2012) que matizan las dimensiones de la alfabetización mediática en base a tres ámbitos: conocimiento –acceso y obtención de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática–, comprensión –ideología y valores; recepción y comprensión– y expresión –participación ciudadana, creación y comunicación–. Según las autoras estas 10 dimensiones son necesarias para llevar a cabo acciones didácticas (actividades) que permitan la consecución de la competencia mediática tanto en el profesorado como en el alumnado, para conseguir "personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación" (p.33). No obstante, y ante la diversidad de estudios, seguiremos la relación de dimensiones e indicadores sobre alfabetización mediática publicada por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012) que constituye una ampliación y revisión del estudio de Ferrés (2007), donde introduce aspectos relacionados con la regulación de los medios y la participación ciudadana, sin perder de vista las emociones que suscitan los mensajes de los medios, que eran algunas de las carencias que presentaba su anterior estudio y que fueron puestas de manifiesto por las autoras Pérez y Delgado (2012). De esta forma, podemos definir del siguiente modo las 6 dimensiones:

- *Lenguaje*: "conocimiento de los códigos que hacen posible los diversos lenguajes que utilizan los medios y tecnologías de la información y comunicación, el tipo de discurso o textos en los que se plasman, los géneros y formatos, así como la capacidad de expresarse con una mínima corrección, al tiempo que la capacidad de análisis del significado y del sentido de los mensajes audiovisuales".

- *Tecnología*: "conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación hoy día. Esto es, conocer los distintos dispositivos y sus innovaciones además de sus posibilidades para expresar y difundir contenidos. Uso adecuado de las herramientas comunicativas según nuestros objetivos comunicativos, la posibilidad de interactuar con sentido con los medios de manera que se expandan nuestras capacidades mentales, y la elaboración de mensajes con sonidos, imágenes y textos diversos".

- *Recepción e interacción*: "capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales, por qué gustan y cómo ejercen su influencia, así como la capacidad de interactuar con las pantallas y con otras personas y colectivos".

- *Producción y difusión*: "conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes, la capacidad de trabajar de manera colaborativa en la producción de estos y en su difusión. La competencia mediática se mostraría en aspectos relacionados, por ejemplo, con la producción audiovisual, la labor de grabación, recopilación y edición de imágenes, o la producción de mensajes significativos a partir de la apropiación y transformación en nuevos significados".

- *Ideología y valores*: "capacidad de analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales, así como de producir mensajes que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social".

- *Estética*: "analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético, o también, la capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística".

### 3. LA DIMENSIÓN 'IDEOLOGÍA Y VALORES' EN LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

De entre las diversas dimensiones que implica esta competencia, en las próximas líneas nos centraremos en el desarrollo de la 'Ideología y valores' como dimensión necesaria en los procesos de enseñanza/aprendizaje que se gestan en las aulas de Educación Infantil (E.I.) y tan necesaria no sólo en el contexto de los medios sino en el contexto globalizado de aprendizaje y crecimiento del alumnado como individuo. Además, aquellos aspectos que tienen que ver con la construcción de la identidad y la madurez emocional se ponen también de manifiesto a través de las tres áreas de conocimiento que conforman el currículum del 2º ciclo de Educación Infantil –Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del Entorno, Lenguajes: comunicación y representación– y en el que se basa la educación del menor desde los 3 hasta los 6 años de edad.

#### 3.1. Descriptores generales

A la relación de dimensiones e indicadores añadiremos un código identificativo para ser trabajadas con posterioridad a lo largo de este capítulo:

##### IDEOLOGÍA Y VALORES:

###### Ámbito del análisis:

- **IA<sup>1</sup>**. *Capacidad de descubrir la manera como las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.*
- **IA<sup>2</sup>**. *Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.*
- **IA<sup>3</sup>**. *Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.*
- **IA<sup>4</sup>**. *Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.*
- **IA<sup>5</sup>**. *Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.*
- **IA<sup>6</sup>**. *Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.*
- **IA<sup>7</sup>**. *Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.*
- **IA<sup>8</sup>**. *Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.*
- **IA<sup>9</sup>**. *Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten de ellas.*

###### Ámbito de la expresión:

- **IE<sup>1</sup>**. *Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.*
- **IE<sup>2</sup>**. *Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.*
- **IE<sup>3</sup>**. *Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad, favoreciendo asimismo un diálogo intercultural.*

Estos indicadores se tomarán como referencia para gestar el listado de capacidades, habilidades o aptitudes básicas que se pueden trabajar desde el Segundo Ciclo de la E.I. con el fin de conseguir alfabetizar mediáticamente al menor de forma progresiva y en base a su desarrollo. Consideramos que todos los aquí expuestos son imposibles de trabajar en etapas educativas donde el alumno tiene una corta edad (de 3 a 6 años). De ahí que sea necesario aclarar cuáles son los que el niño puede o debería adquirir en este ciclo.

### 3.2 Adaptación de descriptores en la dimensión 'Ideología y valores' para el 2º ciclo de Educación Infantil

El niño del Siglo XXI nace en un escenario donde imperan los *mass media*, un contexto social donde la comunicación está mediatizada por el uso de la tecnología. A través de ella los niños "se forman, se comunican, se divierten y en ella lo encuentran todo" (Aguaded y Guzmán, 2014, p. 39). En definitiva, forman parte de la denominada ciudadanía prosumidora e hipercomunicada a la que hay que educar desde la infancia, de hecho, así lo reflejan teóricos como José Ignacio Aguaded y M<sup>a</sup> Dolores Guzmán (2014):

Si estamos inmersos desde edades tempranas en un exceso desmesurado de signos, tendremos que apostar de forma paralela por la alfabetización mediática, digital y audiovisual, pero también se hace necesaria una alfabetización crítica que oriente sobre las habilidades básicas de esa competencia tecnológica que los escolares deben conseguir (p. 39).

Aspectos como el buen uso, diferenciar los tipos de información, aprovechar las potencialidades comunicativas o conocer las posibilidades formativas que ofrecen, son algunas de las bases sobre las que podría girar esa educación. Hoy en día, los diversos estudios que atienden a la relación entre el niño, el medio y la educación arrojan datos importantes sobre los índices de competencia mediática que tienen los niños en Educación Infantil, atendiendo a 6 dimensiones: lenguaje, tecnología, producción y programación, ideología y valores, recepción y audiencia y estética. Así, los datos de la investigación "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" revelan que el 77% de los participantes en el estudio en cuanto a la dimensión del Lenguaje "son capaces de interpretar y valorar diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje". La dimensión tecnológica arroja resultados dispares, ya que el 93,8% utilizan más de 5 aparatos tecnológicos de los trece presentados por el estudio, y resultados más bajos si atendemos al uso de software educativo en la escuela: "sólo el 14,2% reconoce haber hecho uso de esos programas, y el 63,9% solo ha empleado uno o dos". Además, si nos detenemos en los resultados relacionados sobre qué juegos utilizan en el colegio, los datos son todavía, si cabe, más preocupantes: el 51,5% de los alumnos "manifiesta no jugar a nada, frente a 78,8% de los casos que sí afirman hacerlo en casa", lo que demuestra que el ámbito educativo no está atendiendo a la realidad cotidiana de la que el niño forma parte en la sociedad multipantalla. Las dimensiones de producción y programación, y de recepción y audiencia arrojan que un 47% de los niños "es capaz de realizar correctamente la asociación entre imagen y público destinatario" y "reconocen que existen programas de televisión que sus padres no les dejan ver" (74,1%). Ideología y valores es otra de las dimensiones poco desarrolladas, así los expertos concluyen que existe "un escaso nivel de competencia, en tanto que, ante la transmisión de los estereotipos de género en los medios y la publicidad, los niños suelen diferenciar los juguetes según el género y escasamente optan por reconocer que ambos géneros puedan utilizar los juguetes". En cuanto a la estética "se percibe un escaso nivel de competencia en cuanto a esta dimensión y un escaso reconocimiento del valor del lenguaje audiovisual" (Pérez-Rodríguez, Ramírez y García-Ruiz, 2015, pp. 623-624). En este sentido, concluyen revelando la necesidad de una formación desde los inicios de la escolarización que atienda al uso de los códigos y lenguajes audiovisuales. La escuela no debe excluir la Alfabetización Mediática, pues estas competencias se consideran fundamentales para que el niño se desenvuelva con solidez en todos los ámbitos sociales.

Si hiciésemos un repaso por los currículos educativos pronto nos daríamos cuenta que la competencia mediática no aparece nombrada en ellos de forma explícita, sin embargo, las dimensiones que la comprenden constituyen una serie de descriptores que bien podrían asociarse a los contenidos que se recogen en los currículos educativos. Así lo ponen de manifiesto investigaciones que se han encargado de encontrar la relación con los criterios de evaluación del currículum de Educación Primaria:

En la dimensión ideología y valores se evidencia la presencia de la competencia en los criterios de evaluación de todas las áreas del currículo del alumnado de cuarto de Educación Primaria. En esta ocasión, el área de LC muestra la mayor representación de la competencia mediática en las áreas curriculares. En segundo lugar, CM consigue también una importante vinculación de sus criterios de evaluación con los descriptores de la competencia (Ramírez, Renés y Aguaded, 2016, p. 59).

Incluso, como los desarrollados por Ramírez, Renés y González (2016) que evidencian la relación de los diversos descriptores con los contenidos de las áreas recogidas por el currículo, por ejemplo, de Educación Primaria, siendo en menor medida destacable la relación existente entre la dimensión 'Ideología y valores' y el currículo: "esto puede ser debido a que tradicionalmente han sido las menos conocidas en el ámbito educativo" (p. 827). No obstante, las propias autoras resaltan en su análisis que "en la dimensión 'Ideología y valores', queda patente la presencia de la competencia en contenidos de todas las áreas del currículo del alumnado del cuarto de educación primaria" (p. 834). Sin embargo, no encontramos un estudio que relacione directamente los contenidos de las áreas del currículo educativo de la Educación Infantil con todas las dimensiones de la competencia mediática. No obstante, podríamos matizar los datos anteriormente expuestos y que ponían de manifiesto el nivel de desarrollo de las destrezas que implican el dominio de esta competencia en E.I.: "la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, como representaciones de la realidad y en consecuencia, como portadores de ideología y de valores, no es una de las más desarrolladas" (Pérez-Rodríguez, Ramírez y García Ruíz, 2015, p. 624). Así, algunos de los datos destacados por este estudio inciden en la detección de los roles de género en la etapa infantil a través del producto publicitario:

La pregunta seis ofrecía al alumnado la posibilidad de optar si correspondía a un niño, a una niña o a ambos, una serie de juguetes, considerando la posible manipulación o efecto en las ideas y percepciones de los niños por las imágenes que publicitan juguetes. En 3.6% de los casos el alumnado manifestaba que los objetos podían ser utilizados tanto por niños como por niñas, mientras que en torno al 75%, se muestra una tendencia sexista en la elección de los juguetes. (Pérez-Rodríguez, Ramírez y García Ruíz, 2015, p. 624)

Ante el panorama que se nos presenta en cuanto a destrezas y habilidades relacionados con la 'Ideología y valores', se hace necesario abogar por una inclusión dentro de las programaciones de aula para su trabajo y adquisición. Las dificultades detectadas a la hora de implementar la alfabetización mediática en la escuela vienen siendo trabajadas por varios autores (Aparici, Campuzano, Ferrés y Matilla, 2010) llegando a matizar que para la inclusión de la misma se debe trabajar desde diversos ámbitos: integración curricular, formación del profesorado, producción y difusión de materiales curriculares y sensibilización de la sociedad. Así actuaciones centradas en estos 4 terrenos harían más sencilla la tarea de una educación mediática desde la escuela. Incluso, si desde los inicios del planteamiento de las dimensiones se hubiesen matizado o seleccionado los indicadores, atendiendo a los diferentes niveles educativos, quizás la implementación en las aulas de la competencia mediática podría ser más sencilla, ya que se le allana el camino al maestro y se le puede mostrar qué indicadores son factibles de ser trabajados en cada etapa, aunque esto sólo podría ser un granito de arena dentro de las 4 actuaciones planteadas.

En este sentido, recordemos que las dimensiones que fundamentan la competencia mediática están pensadas para ser adaptadas a cada circunstancia educativa, edad, cultura... por ello, consideramos necesario una selección de las mismas para que puedan ser trabajadas en los niveles que engloban el Segundo Ciclo de la E.I. En el caso de la dimensión 'Ideología y valores' algunos de sus descriptores consideramos que deben ser descartados de la clasificación y otros serán matizados con el fin de ser adaptados a las edades de entre 3 y 6 años.

La dimensión 'Ideología y valores' vendría a estar definida por indicadores que atienden a la capacidad de lectura comprensiva y crítica, tanto de los mensajes audiovisuales como de los valores que representan esa realidad. Así, de los 12 indicadores que configuran esta dimensión sólo seleccionaremos 5 atendiendo al ámbito de análisis que implica esta dimensión:

- IA1. *Capacidad de descubrir la manera como las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas*: pensemos en la publicidad insertada en una determinada serie o película familiar que hacen que de forma subliminal los más pequeños

quieran comer un determinado producto, vestir de una determinada marca... igual que el personaje de su serie favorita. La imitación forma parte de esta etapa infantil, se sienten identificados con el personaje, con su forma de actuar y se creen superhéroes, princesas, estrellas del pop, etc., siendo incapaces, a estas edades, de distinguir entre realidad y ficción. Por tanto, el entrenamiento de la percepción de lo real y lo ficcional se presenta imprescindible a estas edades y es necesario ayudar al niño a realizar esta distinción. Ya que la ficción, sobre todo la del género fantástico o de aventuras difiere, en ocasiones, de lo que sucede en el entorno del niño y si no se le advierte pueden extrapolar comportamientos observados en la pantalla a su mundo real donde las normas sociales no las contemplan.

- IA4. *Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos:* uno de los mensajes que por excelencia se mueve por la intención o el interés es la publicidad. Las promociones y los spots publicitarios plagan las pantallas, incluso están presentes en las parrillas de programación de los Canales Infantiles Politemáticos; una publicidad cada vez más especializada que trata de convencer a grandes y a pequeños con el objetivo de vender, creando necesidades. Los menores son más propicios a sentir esta atracción, ya que no son inmunes a las técnicas persuasivas utilizadas por este tipo de género. Por ello, la distinción de las intenciones de los diferentes mensajes audiovisuales que recibe también es importante, por lo menos, en esta etapa, debería adquirir la capacidad de diferenciar entre lo que es publicidad de lo que no es.

- IA6. *Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidad, etc., analizando sus causas y consecuencias:* a estas edades la diferenciación de los rasgos fundamentales que diferencian al individuo en la sociedad por el género, la raza, la etnia, o la clase social pueden ser trabajadas desde el aula y a través de las producciones audiovisuales. Lo que hará valorar al niño desde pequeño a cada uno por lo que es, sin discriminaciones, valorando y respetando las diferencias culturales a través del trabajo con los estereotipos. Recordemos series de animación infantiles como *Las mil y una américas* o *Andaluna y Samir*, que han puesto en valor otras culturas y que nos han dado a conocer la importancia de la identidad y de la procedencia.

- IA8. *Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos para abrirnos a otras experiencias:* las emociones ya han sido trabajadas en el RA3, sin embargo, es un aspecto recurrente en las dimensiones de la Competencia Mediática. Así, se tienen en cuenta los efectos, la identificación y la gestión de las mismas a través de las pantallas. La identificación y la gestión de las emociones es uno de los aspectos que se trabajan en el Segundo Ciclo de la E.I. y este indicador bien puede ser trabajado a través de las producciones audiovisuales junto al IA9. *Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.* Los mensajes audiovisuales nos suscitan emociones, sensaciones y hasta son capaces de hacernos vivir los sentimientos de un determinado personaje. Las pantallas hacen al niño reír, llorar, entristecerse, alegrarse, asustarse y hasta enfurecerse; sensaciones que el niño tiene que aprender primero a identificar para posteriormente poder dominarlas o más bien gestionarlas. La serie de animación infantil *Pocoyó*, por poner un ejemplo, puede ayudar al maestro en esta tarea, ya que el personaje es muy expresivo, tanto en los movimientos como en el rostro, y el niño puede identificar cómo se siente Pocoyó en cada momento (Melgarejo, 2017). También podemos recordar una de las producciones de Disney Pixar, *Del revés* (2015) donde se pone de manifiesto el funcionamiento, la identificación y la gestión de las emociones en el individuo. Quizás una producción que se escapa al 100% del entendimiento del niño de 3 a 6 años, sobre todo por su estructura narrativa y la multiplicidad de escenas que se suceden, pero que nos puede ayudar en el trabajo de ir inculcando poco a poco en el alumno este tipo de capacidades.

El trabajo de la ideología y los valores debe hacerse desde la globalidad que imperan en los estudios del 2º ciclo de E.I., es más, debemos tener claro que las dimensiones de la competencia mediática no se pueden entender de forma individualizada y que el trabajo de una de ellas no exime de las otras, sino que están pensadas para ser trabajadas desde la interdisciplinariedad y de forma progresiva, atendiendo a las



características del alumno. De esta forma, no se pierde de vista la propuesta original de dimensiones e indicadores, ya que como indicaban Ferrés y Piscitelli (2012) "en el lenguaje de la comunicación mediática, el lenguaje, por ejemplo, no puede entenderse sin la tecnología. Del mismo modo, ni la ideología ni la estética pueden entenderse sin el lenguaje" (p. 76). Aspecto éste fundamental si atendemos a la E.I., ya que el trabajo por materias debe hacerse de forma globalizada y transversal, sin atender a las áreas que recoge el currículo de forma individualizada o aislada, sino entendiendo a la E.I. como un proceso de enseñanza/aprendizaje continuo, basado en el juego y en el descubrimiento del que los medios de comunicación también deben formar parte. Por tanto, se hace necesaria la articulación, dentro del ámbito educativo y desde las primeras etapas escolares, de propuestas didácticas innovadoras donde los medios de comunicación dejen de ser entendidos como simples recursos, aspecto éste ya reivindicado por diversos teóricos.

#### 4. CONCLUSIONES

La articulación de esta dimensión en el aula de E.I. puede hacerse efectiva a través de propuestas educativas en la que tengan cabida la introducción de los valores a través de los medios de comunicación. Por ejemplo, la utilización del séptimo arte como herramienta educativa se presenta idónea en la etapa educativa que nos ocupa. En la actualidad, el cine infantil está ampliamente representado por las grandes producciones audiovisuales vinculadas con *Disney, Pixar, Fox, Paramount o DreamWorks*; la filmografía es tan amplia que le permitiría al docente poder trabajar la ideología y los valores de forma dinámica y eficaz con el objetivo de atender a las capacidades emocionales de los alumnos de 3 a 6 años de edad. Para ello, es necesario el empleo de una propuesta clara de introducción del cine en el 2º ciclo de E.I., para lo que puede emplear la denominada 'metodología tridente' (Rodríguez y Melgarejo, 2015) y así conseguir aprovechar todas las potencialidades que ofrece este medio en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El docente dispone de un catálogo extenso de películas y cortometrajes, que van desde los clásicos de Disney hasta las nuevas producciones de animación creadas por ordenador, para poder abordar la adquisición de las habilidades y destrezas vinculadas a la dimensión de la 'Ideología y valores'. Así, valores como la amistad, el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo, la tolerancia, la ayuda, la moral etc., o los contravalores como la envidia, la violencia, el egoísmo, la avaricia, la falta de escrúpulos, etc., son recurrentes en las producciones cinematográficas destinadas a la infancia, ya que la transmisión de valores en los largometrajes "se consigue gracias a la construcción de originales personajes que en la mayoría de las ocasiones no dejan de ser una curiosa caricatura de simples humanos" (Rodríguez, 2005). *Toy Story, Bichos. Una aventura en miniatura, Monstruos S.A., Buscando a Nemo, Los increíbles, Hormigaz, La edad de hielo, Shrek, Brave, Frozen, Cómo entrenar a tu dragón, Madagascar, Kung Fu Panda, Bee movie, Los Croods, Trolls, Abominable, UP, Ratatouille, Cars, Wall-E*, etc., son algunos de los títulos que podríamos poner como ejemplo de filmes en el que los valores forman parte importante de la trama narrativa audiovisual y que son puestos en escena a través de los personajes, las acciones, los sucesos, las relaciones y las canciones. En este sentido, la empatía con uno u otro personaje, la identificación de problemas, de metas o preocupaciones, la estructura, el dibujo e incluso el lenguaje es lo que permitirá al menor entender e identificar las acciones en las que predomine un determinado valor o contravalor. Sin embargo, la simple visualización de una película no es suficiente, en el ámbito educativo lo importante es la forma en la que se emplee el producto para alcanzar determinados objetivos.

Al igual que la sociedad evoluciona y se vuelve más plural, los valores lo hacen en consonancia con esta, encontrándonos inmersos en "una sociedad que se vuelve cada vez más plural, más global y más libre; aunque la libertad tiene un precio y comenzamos a sufrir el descalabro de la pérdida de valores establecidos" (Rodríguez, 2005). De ahí que instemos a una búsqueda para la capacitación desde la infancia en la progresiva adquisición de la competencia mediática y, en este sentido, no podemos restar importancia a aquellas habilidades ligadas al ámbito de la ideología y los valores que se deben ir despertando desde las primeras etapas escolares, con el fin de integrar a los más pequeños en las costumbres, normas y valores de la sociedad democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I., y Guzmán M. D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación & Pedagogía*, 273(274), 38-42.
- Aparici, A., Campuzano, A., Ferrés, J., y Matilla, A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. [https://184.182.233.151/rid=1J0ZDMGN8-28FXPWW-MDM/educacion mediatica e20 julio20010.pdf](https://184.182.233.151/rid=1J0ZDMGN8-28FXPWW-MDM/educacion%20mediatica_e20_julio20010.pdf)
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de la competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, (64), 5-17.
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20.
- Celot, P., y Pérez-Tornero, J. M. (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. *A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA*, <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, (29), 9-17.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Marqués, P. (2009). Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital. Recuperado de <https://goo.gl/fOWZaH>
- Melgarejo-Moreno, I. (2017). La competencia mediática en el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: propuesta para el fomento de la alfabetización mediática a través de las series infantiles de animación educativas *Pocoyo* y *Jelly Jamm*. Tesis Doctoral. Murcia: UCAM Universidad Católica de Murcia.
- Pérez, M. A., y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. doi. 10.3916/C39-2012-02-02
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez, A., y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en Educación Infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*. 2(14) 619-630. <https://doi:10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Pintado, M. M. (2012). Comprender los medios de comunicación desde la escuela global. *Sphera Publica*, (12), 41-55.
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P. y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44 (2), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P. y González Fernández, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. *Educação & Sociedade*, 37(136), 821-838.
- Rodríguez, M.M. y Melgarejo, I. (2015). Alfabetización mediática y cine: la metodología "Tridente" en el segundo ciclo de Educación Infantil. En A. Álvarez., y Núñez, P. *Claves de la comunicación para niños y adolescentes. Experiencias y reflexiones para una comunicación constructiva* (pp. 371-384). Fragua.
- Rodríguez Rosell, M.M. (2005). La transmisión de valores en el cine de Pixar: de *Toy Story* (1995) a *Los increíbles* (2004). Congreso Infancine 2005. Comunicación Audiovisual para la Educación en la Era Digital. Madrid.

## CONCIENCIA FISCAL Y ÉTICA CIUDADANA

M<sup>o</sup> del Mar de la Peña Amorós

*Universidad de Murcia*

### 1. CONSIDERACIONES GENERALES

La educación que reciben los jóvenes tiene su reflejo en la forma de entender la vida, por lo que la misma no puede centrarse únicamente en conocimientos curriculares sino que debe integrar también ciertos valores extracurriculares, que influirán a largo plazo tanto en el bienestar individual como en el colectivo. Esa convicción de que una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos ha ido generalizándose en las sociedades contemporáneas, cuyos sistemas educativos nacionales incluyen entre sus objetivos la adquisición de valores cívicos y éticos.

El artículo 25.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo señala expresamente que en algún curso de la etapa todos los estudiantes cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. Esta materia prestará especial atención a la reflexión ética, incluyendo contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

Se alude directamente pues al papel social de los impuestos y a la justicia fiscal. Estos conocimientos deberán hacer surgir en los futuros contribuyentes una cierta conciencia fiscal, que les haga ver como deleznales comportamientos cuyo único objetivo es intentar pagar menos impuestos, lo que supone no solo un fraude a la Hacienda Pública, sino a toda la sociedad, puesto que la finalidad primordial de los mismos no es otra que el sostenimiento de los gastos públicos, generados por la prestación de servicios públicos esenciales entre los que se encuentran la educación, la sanidad, la justicia,...

### 2. CONCIENCIA FISCAL Y FRAUDE

Se entiende por conciencia fiscal la relación que tienen los ciudadanos con su deber de contribuir al sostenimiento de los gastos públicos a través de impuestos, de acuerdo con su capacidad y en función de unos principios. Así en la ciudadanía encontramos algunos que creen que deben pagar impuestos, mientras otros entienden que o no deben pagarlos o no tan altos.

Destaca el Plan estratégico de la Agencia Tributaria para 2020-2023 que el grado de aceptación del sistema tributario está directamente relacionado con la conciencia fiscal. Y así en la medida en que los impuestos respondan mejor a las preferencias sociales, las normas sean claras y su aplicación sea respetuosa con los derechos y garantías de los contribuyentes, será más sencillo lograr que la inmensa mayoría de los ciudadanos asuma el cumplimiento de sus obligaciones fiscales como una condición indispensable para el sostenimiento del Estado de bienestar.

Pero en el momento de analizar estas cuestiones debemos reseñar que no solo el sistema tributario se debe aplicar adecuadamente, sino que también el gasto público debe gestionarse de forma eficaz y eficiente, con transparencia, rendición de cuentas y medidas efectivas que prevengan y castiguen la corrupción. Así el modo en el que dicho gasto público se realiza podrá hacer que la percepción social en torno a nuestro sistema tributario sea buena y sobre todo que a la hora de pagar se haga en conciencia. La conciencia fiscal está pues relacionada con pagar lo que se debe y nunca pagar más o menos de lo que se debe.

Llama poderosamente la atención los resultados de una encuesta realizada por el Instituto de Estudios Fiscales (Navas, 2020), según la cual un 7,2% de los ciudadanos consideran el fraude como algo ligado a los impuestos y que todo el mundo practica. Adicionalmente, un 21,6% de los encuestados consideran que hay circunstancias personales o en la vida de las empresas que justifican un cierto fraude para salir adelante. A

la vista de estos datos podemos afirmar que, aunque el 71,2 % considera injustificable el fraude, casi un 29% de opiniones lo justifican en alguna medida siendo este un porcentaje muy alto.

La opinión pública continúa manifestando su convencimiento de que existen ciertos colectivos que defraudan habitual y sistemáticamente a la Hacienda Pública. Tales colectivos son, en opinión de los ciudadanos, los empresarios, principalmente, pero también los profesionales liberales y los trabajadores autónomos, cuyas actividades al estar sometidas a un menor control por parte de la Administración, ofrecen mayores oportunidades para la evasión. Mientras que, por el contrario, los asalariados mantienen una conducta fiscal honesta porque, al estar controlada la parte más importante de sus ingresos mediante el sistema de retenciones salariales, tienen menos oportunidades que los demás grupos de contribuyentes para ocultar con éxito las rentas que deben declarar.

En opinión de los entrevistados, mantener actividades económicas ocultas a Hacienda y a la Seguridad Social es el tipo de fraude más perjudicial para la sociedad en su conjunto. Le siguen a bastante distancia, los empresarios que no pagan IRPF y las empresas que no pagan parte del Impuesto sobre Sociedades. En una posición intermedia se coloca el no pago del IVA por parte de los usuarios/compradores, seguido del no ingreso a Hacienda los IVA cobrados y la no presentación de la declaración de la renta. Por último, con un porcentaje del 2% se encuentran el resto de fraudes mencionados y recogidos en la partida otros, tales como la evasión fiscal y la corrupción política, incorporados en anteriores ediciones.

Prácticamente la totalidad de la población encuestada piensa que el comportamiento defraudador tiene consecuencias negativas (tan sólo un 1% piensa que defraudar a Hacienda no tiene efectos importantes). La mayoría de los entrevistados señala que el fraude fiscal tiene un efecto especialmente pernicioso: la disminución de los recursos necesarios para financiar la oferta pública de servicios y prestaciones (el 33%). También se alude a la injusticia que se crea al tener que asumir unos ciudadanos lo que otros no pagan (el 28%). La necesidad de aumentar la presión fiscal sobre los contribuyentes cumplidores y la desmotivación que el fraude supone para quienes cumplen correctamente sus obligaciones tributarias, son otros dos efectos con porcentajes de 17% y 15%, respectivamente. Las distorsiones económicas generadas por la conducta defraudadora parecen tener menor importancia para el conjunto de la población, ya que solamente la menciona el 6%.

De este modo y con el fin de lograr una mayor conciencia fiscal entre los ciudadanos es adecuado que estos temas se aborden en las etapas obligatorias de la edad escolar haciendo surgir en los futuros contribuyentes una cierta conciencia fiscal que haga una sociedad mucho más justa y en la que cada uno aporte en función de lo que tiene al desarrollo del bien común.

Dedicaremos este trabajo al análisis de las cuestiones que consideramos necesarias que se conozcan por parte del estudiantado en esta época escolar. Básicamente habría que contestar a las siguientes cuestiones: por qué tenemos que pagar impuestos; qué principios deben regir el establecimiento de impuestos en nuestro país; cuál es la finalidad primordial de los mismos, o lo que es igual, para que sirven.

### 3. EL DEBER DE CONTRIBUIR EN LA CONSTITUCIÓN

Dentro del Título I de la CE en el que se regulan los derechos y deberes fundamentales, se encuentra el artículo 31 en el que se recoge el deber de contribuir. Señala expresamente el citado precepto que “todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica mediante un sistema tributario justo inspirado en los principios de igualdad y progresividad que, en ningún caso, tendrá alcance confiscatorio”.

El deber de contribuir no se agota únicamente en la obligación tributaria material o de pago, sino que comprende también obligaciones formales, y así son cada vez más abundantes las obligaciones de información que el contribuyente tiene. El artículo 35.1 LGT (Ley General Tributaria) afirma que son obligados tributarios las personas físicas o jurídicas y las entidades a las que la normativa tributaria impone el cumplimiento obligaciones tributarias, señalándose en el apartado 3 del propio precepto, que existen obligados tributarios formales. Señala Eserverri Martínez (1987, p. 862) que al gasto se contribuye “no solamente realizando prestaciones dinerarias, sino además, mediante la ordenación de las conductas ciudadanas conforme a las exigencias del ordenamiento tributario y que no deben ser otras que aquellas que permitan la más eficaz aplicación de los tributos”. Ahondando en esta idea Herrera Molina (1993), tras considerar los deberes de información como un instrumento imprescindible al servicio del deber de contribuir, establece expresamente que “tal vez pueda darse un paso más en esta argumentación afirmando

que el suministro de información constituye una modalidad no pecuniaria del deber de contribuir al sostenimiento de los gastos públicos” (Herrera, 1993, pp. 70-71)

Dejando a un lado estas obligaciones formales analizaremos los principios que deben según el texto constitucional inspirar el establecimiento de los impuestos y que son los siguientes: generalidad, capacidad económica, igualdad y progresividad.

### 3.1. Principio de generalidad

Aparece recogido en la expresión “todos contribuirán”, con el mismo el legislador deja patente desde el inicio dos ideas.

El deber de contribuir no se reduce a los nacionales, y además que existe un criterio de generalidad de la imposición o lo que es igual una ausencia de privilegios en la distribución de la carga fiscal. De esta forma, tal y como luego veremos más detenidamente, el pago se realizará por todos aquellos que pongan de manifiesto una cierta capacidad económica.

El legislador se refiere tanto a los ciudadanos españoles como a los extranjeros, así como a las personas jurídicas españolas y extranjeras. Impide la sujeción tributaria *intuitu personae*, lo que no significa que sea inadmisibles la imposición tributaria a un determinado sector económico o a grupos compuestos de personas en idéntica situación.

Al defender la generalidad en el ámbito tributario no se está luchando contra la subsistencia de privilegios, sino que se está postulando una aplicación correcta del ordenamiento tributario, de forma que no sólo no existan privilegios amparados por Ley, sino que tampoco puedan producirse situaciones privilegiadas al aplicar la Ley.

Sin embargo, este principio no supone que toda desigualdad en el tratamiento fiscal sea contraria al principio de generalidad, sino que solo lo será aquella que carezca de fundamento. Así la aplicación de este principio traerá consigo que no se trate de forma distinta situaciones que son idénticas, así como que no se establezcan discriminaciones carentes de fundamento en el tratamiento fiscal de los ciudadanos. Este principio debe informar, con carácter general, el ordenamiento tributario, vedando la concesión de exenciones y bonificaciones tributarias que puedan calificarse como discriminatorias. Esto sucederá cuando se traten de forma distinta situaciones que son idénticas, y cuando tal desigualdad no encuentre una justificación objetiva y razonable, y resulte desproporcionada.

La concesión de beneficios tributarios puede ser materialmente legítima cuando, a pesar de favorecer a personas dotadas de capacidad económica suficiente para soportar cargas tributarias, el legislador dispensa del pago con el fin de satisfacer determinados fines dotados de cobertura constitucional. Existen en nuestro ordenamiento exenciones o beneficios fiscales que se fundamentan, en parte, en la capacidad económica, o bien, en otras razones de política económica. En torno a estos supuestos señala el Tribunal Constitucional que “la exención, como quiebra del principio de generalidad que rige la materia tributaria al neutralizar la obligación tributaria derivada de la realización de un hecho revelador de capacidad económica, es constitucionalmente válida siempre que responda a fines de interés general que la justifiquen (v.gr. motivos de política económica o social, para atender al mínimo de subsistencia, por razones de técnica tributaria, etc.), quedando, en caso contrario, proscribida, desde el punto de vista constitucional, por cuanto la Constitución a todos impone el deber de contribuir al sostenimiento de los gastos públicos en función de su capacidad económica”.

También el principio de generalidad ha adquirido hoy una nueva dimensión como consecuencia de la estructura territorial de nuestro país. Desde este punto de vista, será contrario al principio de generalidad cualquier configuración normativa que arbitrariamente dispense un tratamiento de favor a cualquiera de las Comunidades Autónomas.

### 3.2. Principio de capacidad económica

El principio de capacidad económica se contiene tanto en el artículo 31.1 CE, cuando destaca que todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica, como en el

artículo 3 de la Ley General Tributaria que señala que la ordenación de los tributos ha de basarse en la capacidad económica de las personas obligadas a satisfacer los tributos.

El principio de capacidad económica se puede considerar la regla básica en el reparto o distribución de la carga tributaria. Se configura pues como un objetivo al cual sirven de manera instrumental todos los demás principios.

Desde un punto de vista lógico podemos afirmar que siendo el sistema tributario un modo de contribuir al sostenimiento de los gastos públicos, es razonable, desde el punto de vista de la igualdad, que el metro o medida en el momento de realizar dicho reparto sea la capacidad económica.

Este principio cumple tres funciones fundamentales. En primer lugar, se considera que es el fundamento al deber de contribuir. Así podemos afirmar que se deben pagar tributos en función de la capacidad económica de quien los paga. Sin embargo, si bien en esto hay acuerdo, existen discrepancias a la hora de determinar qué situaciones o hechos son indicativos de capacidad económica. El legislador utiliza el principio de normalidad de tal forma que cuando se señala que un hecho pone de relieve una cierta capacidad económica es porque en la mayor parte de los casos lo hace.

En segundo término, el principio de capacidad económica funciona como un límite para el legislador en la configuración de los tributos. Esto supone que con carácter general no se pueden establecer tributos si no es tomando como presupuesto circunstancias que sean reveladoras de capacidad económica, y modulando la carga tributaria de cada contribuyente en función de la intensidad con que en el mismo se ponga de manifiesto el índice de capacidad económica. Si el legislador estableciera un tributo sobre una circunstancia que no fuera reveladora de capacidad económica, esta se podría llegar a considerar inconstitucional. Entre los índices que pueden citarse de capacidad económica están: la obtención de renta, la posesión de un patrimonio, el consumo, la adquisición de bienes... El Tribunal en la Sentencia 194/2000, de 19 de julio consideró inconstitucional la disposición adicional cuarta de la Ley de Tasas y Precios Públicos de 1989, por ser contraria al artículo 31 de la Constitución, pues, aunque la norma estuviera dirigida a la lucha contra el fraude fiscal y esta finalidad fuese constitucionalmente legítima, un tributo no puede exigirse en situaciones que no sean expresivas de una capacidad económica. Siendo muy amplia la libertad del legislador en este campo, deberá en todo caso, respetar los límites que derivan de dicho principio constitucional, que quebraría en aquellos supuestos en los que la capacidad económica gravada por el tributo sea no ya potencial sino inexistente o ficticia.

Y en último lugar el principio de capacidad económica se puede considerar un programa u orientación para el legislador. Así este recibe el encargo por parte del constituyente de hacer que el sistema tributario en su conjunto sea un reflejo de la capacidad económica global de los sujetos. Esto supone que el sistema tributario debe configurarse dando un peso relativo importante a las figuras que se basan en índices más perfeccionados de capacidad económica, como es el caso de la imposición sobre la renta. Señala el Tribunal Constitucional que la capacidad económica debe inspirar el sistema tributario en su conjunto, aunque en fechas recientes ha matizado que la obligación del legislador de cuantificar el gravamen en función de la riqueza del contribuyente no se limita exclusivamente a los tributos con mayor peso específico en el conjunto del sistema. Todo lo contrario, un análisis de la jurisprudencia permite colegir que la declaración de que el principio de capacidad económica inspira el sistema tributario, más que limitar la eficacia o alcance de dicho principio, ha permitido ampliar su ámbito de aplicación a recursos que no tienen naturaleza estrictamente tributaria, como es el caso de las sanciones por infracciones tributarias.

En relación con estas últimas apreciaciones del Tribunal Constitucional señala Herrera Molina (2020) que "supone un nuevo paso hacia la destrucción del principio de capacidad económica al tiempo que priva de casi toda eficacia a la prohibición de confiscatoriedad. Se puede decir que el Tribunal banaliza por completo ambos principios".

### 3.3. Principio de igualdad

El principio de igualdad tributaria se configura como una obligación para los poderes públicos que les impone gravar igual a aquellos sujetos que se encuentran en la misma situación y de forma desigual a los que estén en situaciones diferentes (Mata Sierra, 2009, p. 69)

Este principio constituye un valor no solo del sistema tributario, sino del conjunto del ordenamiento jurídico. Así destaca la doctrina del Tribunal Constitucional que el principio de igualdad se opone a la

discriminación en el tratamiento de situaciones que pueden considerarse iguales. Esto no impide que la ley establezca un trato desigual que se funde en criterios objetivos y suficientemente razonables.

Ahora bien, para que pueda emitirse el juicio de igualdad es necesario que los términos de comparación sean homogéneos.

Además, no toda discriminación o desigualdad de trato es contraria a la Constitución sino sólo aquella carente de justificación objetiva y razonable. Para que dicha desigualdad sea admisible no bastará con que el fin perseguido por la misma sea legítimo y razonable, sino que, además será indispensable que ese distinto trato se mantenga dentro de los límites de la proporcionalidad, evitando resultados especialmente gravosos o desmedidos.

Destacaba Sainz de Bujanda (1979, p. 150) que la idea de igualdad es la expresión lógica del valor justicia, y así, el principio de igualdad es el valor central en materia de distribución de la carga tributaria y de él se pueden deducir todos los demás.

Así la igualdad tributaria a la que alude el artículo 31.1 del CE no puede separarse en ningún caso de los principios de capacidad económica y de progresividad, en cuanto que resulta indispensable una cierta desigualdad cualitativa para entender cumplida la misma.

### 3.4. Principio de progresividad y prohibición de confiscatoriedad

La progresividad es aquella característica, en virtud de la cual a medida que aumenta la riqueza de un sujeto, aumenta la contribución en proporción superior al incremento de la riqueza. Así los que tienen más contribuyen en proporción superior a los que tienen menos. La progresividad supone de esta forma conjugar el principio de capacidad económica y el objetivo de redistribución de la riqueza que se establece en la propia Constitución.

Esta progresividad es un carácter que afecta no a cada figura tributaria singular sino al conjunto del sistema. Esto supone que en los sistemas tributarios han de tener un peso importante los impuestos progresivos.

La progresividad, y en general el objetivo de redistribución de la renta, tiene una profunda conexión con el valor de la igualdad, entendida como criterio material, que debe ser hecha efectiva también con el concurso de los poderes públicos. Esta relación entre progresividad e igualdad es resaltada por el Tribunal Constitucional que destaca que “es por ello –porque la igualdad que aquí se reclama va íntimamente enlazada al concepto de capacidad económica y al principio de progresividad- por lo que no puede ser, a estos efectos, simplemente reconducida a los términos del art. 14 una cierta desigualdad cualitativa es indispensable para entender cumplido este principio. Precisamente en la que se realiza mediante la progresividad global del sistema tributario en que alienta la aspiración a la redistribución de la renta”.

El principio de no confiscatoriedad viene a ser el contrapeso del principio de progresividad o, en otras palabras, el límite a la progresividad del sistema tributario.

Este principio es realmente difícil de perfilar o definir, así podemos afirmar que la prohibición de confiscatoriedad obliga a no agotar la riqueza imponible so pretexto del deber de contribuir.

La prohibición de confiscatoriedad afecta o se refiere tanto a cada figura tributaria concreta, como al sistema tributario en su conjunto, es decir dicha prohibición puede vulnerarse bien cuando un determinado tributo incide de forma desproporcionada en la riqueza gravada o bien como consecuencia del efecto global producido por diversas figuras del sistema tributario.

En fechas recientes el Tribunal Constitucional ha declarado inconstitucional la plusvalía municipal al entender que un impuesto –aun de modo aislado– pueda resultar inconstitucional en la medida en que produzca efectos confiscatorios, como sucede en determinados supuestos gravados por la dicha plusvalía. En relación con este pronunciamiento novedoso señala Tejerizo López (2019, p. 23) que con anterioridad a esta sentencia el Tribunal, nunca había declarado la inconstitucionalidad de un impuesto por considerarlo confiscatorio, y la mayoría de las resoluciones que citaban la prohibición de confiscatoriedad lo hacían en términos meramente retóricos.

#### 4. LA FINALIDAD DE LOS TRIBUTOS

El fin principal de los tributos es la obtención de ingresos por parte de las Administraciones Públicas con los que poder financiar los gastos públicos. Estos tienen por tanto una finalidad recaudatoria recogida en el propio artículo 31 al afirmar que “todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos”. En el mismo sentido destaca la LGT que su fin primordial es obtener los ingresos necesarios para el sostenimiento de los gastos públicos. Sin embargo y a pesar de ser la función recaudatoria la que da sentido a los mismos, esta no es la única que los mismos pueden cumplir, pues su establecimiento sirve también para la consecución de otros fines de carácter social, laboral o medioambiental entre otros. Estos son los llamados fines extrafiscales de los tributos.

La función extrafiscal de los tributos no está recogida expresamente en la Constitución, pero sí que se reconoce en la LGT en su artículo 2.1 al señalar que “los tributos, además de ser medios para obtener los recursos necesarios para el sostenimiento de los gastos públicos, podrán servir como instrumentos de la política económica general y atender a la realización de los principios y fines contenidos en la Constitución”. El propio Tribunal Constitucional en su Sentencia 19/2012, de 15 de febrero advierte que “el tributo no puede ser sólo una fuente de ingresos, una manera de allegar medios económicos a los entes territoriales para satisfacer sus necesidades financieras (fin fiscal), sino que también puede responder a políticas sectoriales distintas de la puramente recaudatoria (fin extrafiscal)”.

Señala Lejeune (1980, p. 176) que “el tributo no se agota en una función recaudadora, sino que, en cuanto institución constitucional, tiene un papel que cumplir al servicio del programa y los principios constitucionales”. En relación con el hecho de que tales funciones se consideren en cierta forma complementarias señala Casado Ollero (1991) que:

de la misma forma que no es posible concebir un tributo que responda únicamente a una función extrafiscal-aunque solo fuera por su intrínseca capacidad de procurar un ingreso al ente público siempre que se realice el presupuesto base de la imposición- tampoco sería posible pensar en un tributo orientado únicamente a su finalidad recaudatoria y ajeno por completo a cualquier efecto no fiscal (p. 81).

El legislador puede por tanto utilizar los tributos para alcanzar fines distintos de los estrictamente recaudatorios. Esta circunstancia no empaña en ningún caso la finalidad fundamental de los mismos. Así la imposición se configura en la Constitución como un instrumento al servicio de los objetivos de política económica (progreso social y económico, mejor distribución de la renta, ...). Ahora bien, los fines extrafiscales que pueden perseguir los impuestos no justifican por sí solos la existencia de los mismos, ya que su fundamento estriba en el principio de capacidad económica. Un impuesto absolutamente desvinculado de una fuente de riqueza, que prescindiera totalmente del principio de capacidad económica, se debería considerar inconstitucional, por muy loables que fuesen los fines extrafiscales perseguidos por el mismo.

Así un tributo que no tiene un fin recaudatorio y, por tanto, no tiene como fundamento la capacidad contributiva de los obligados a sufragarlo no es un tributo, ya que no podemos denominar de esta forma a una figura jurídica cuyo fin primordial no sea la cobertura del gasto público (González García, 2008, p. 601).

De esta forma los tributos pueden servir para cumplir otros fines constitucionalmente protegidos siempre y cuando no se desvirtúe la esencia de los mismos. El legislador puede facultativamente establecer un fin extrafiscal en los tributos o diseñar tributos cuyo fin fundamental sea extrafiscal.

#### 5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El objetivo de este trabajo era intentar dar respuesta a si se considera adecuado que los estudiantes de enseñanzas obligatorias conozcan unas ciertas nociones básicas del porqué de los impuestos y de cómo el pago de los mismos repercute en los servicios públicos de un determinado país.

En este sentido considero adecuada tal inclusión y que los futuros contribuyentes conozcan cuales son los fundamentos de los impuestos y qué principios debían respetarse en el momento de fijación de los mismos.



Estos conocimientos deben hacer surgir en la sociedad un cierto grado de conciencia fiscal, que sirva para que los ciudadanos asuman que el cumplimiento de sus obligaciones fiscales es una condición indispensable para el sostenimiento del Estado de bienestar. Ahora bien, debemos ser conscientes que para ello es fundamental también que el gasto público se gestione de forma eficaz y eficiente, con transparencia, rendición de cuentas y medidas efectivas que prevengan y castiguen la corrupción. El modo en el que dicho gasto público se realiza podrá hacer que la percepción social en torno a nuestro sistema tributario sea buena y sobre todo que a la hora de pagar se tenga en cuenta que con nuestros impuestos se sostienen una serie de servicios públicos esenciales, y que cuando alguien defrauda no es un fraude únicamente a la Administración tributaria sino al conjunto de la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2020). Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2019. *Documentos de Trabajo*, núm. 9/2020.
- Casado Ollero, G. (1991). Los fines no fiscales de los tributos, *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, núm. 213.
- Eseverri (1987). Las posiciones subjetivas derivadas de la aplicación del tributo. En A. Martínez y S. M. Retortillo (dir.) y *Estudios de Derecho y Hacienda*, Homenaje a César Albiñana García-Quintana, T. II, (pp. 831-866). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Madrid.
- González García, E. (2008). Los tributos extrafiscales en el Derecho Español. En C. Banacloche Palao, J. Banacloche Pérez Roldán y B. Banacloche Palao (coords.) *Justicia y derecho tributario. Libro homenaje al profesor Julio Banacloche Pérez* (pp. 599-644). Wolters Kluwer.
- Herrera Molina, P (1993). *La potestad de información tributaria sobre terceros*. La Ley.
- Herrera Molina, P (2020). "La banalización de los principios de capacidad económica y de no confiscatoriedad por el Tribunal Constitucional (sombras y luces de la STC 126/2019, de 31 de octubre sobre la segunda inconstitucionalidad de la plusvalía municipal). *Quincena fiscal*, núm. 6.
- Lejeune Valcarcel, E. (1980). Aproximación al principio constitucional de igualdad tributaria. En AAVV. *Seis estudios sobre Derecho Constitucional e Internacional tributario* (pp. 113-180). EDERSA, Madrid.
- Mata Sierra, M.T. (2009). *El principio de igualdad tributaria*. Aranzadi.
- Navas, M. (coord.) (2020). Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2019. *Documentos de Trabajo*, núm. 9/2020. Instituto de Estudios Fiscales.
- Sainz De Bujanda, F. (1979). *Lecciones de Derecho Financiero*. Universidad Complutense, Facultad de Derecho.
- Tejerizo López, 2019, p.23) ("Considerazioni generali sul principio di non conscatorietà nel diritto tributario spagnolo", en *Rivista di Diritto Tributario Internazionale*, núm. 1, 2019, pág. 23.



# EL SENTIDO CRÍTICO-REFLEXIVO Y LA ENSEÑANZA EN VALORES, EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. PROYECTO DE FORMACIÓN A DOCENTES Y A ALUMNADO DEL MASTER DEL PROFESORADO DE CERGY PARIS UNIVERSITÉ

**Cristina Baeza López**

*Profesora Universidad Complutense de Madrid  
y Universidad Carlos III de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de integrar los problemas del desarrollo sostenible en los programas educativos, y para ello, mejorar primero las competencias profesionales de los docentes, se inició a principios de 2020 una colaboración y un proyecto de formación a través del programa Erasmus + de movilidad de profesores, entre la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y, Cergy Paris Université. Identificando en el mismo la Educación en Valores como base fundamental de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Este proyecto ha supuesto un trabajo de coordinación y colaboración entre docentes de ámbitos de estudio diferentes, pero con un mismo interés por cultivar unos valores que están en estrecha relación con la preocupación social y con la responsabilidad de establecer un equilibrio entre el desarrollo y el respeto al medio ambiente y a la sociedad. Supone un importante paso hacia adelante enmarcado dentro del esfuerzo y la organización que, desde el Ministerio francés de la Educación Nacional, del Deporte y de la Juventud, aboga por formar a docentes y a personal de centros educativos, como premisa para comprometer a las escuelas e institutos con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, que está en línea con las directrices de la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) para la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

La estructura de este artículo consta del apartado 2, en el que se presenta el significado del Desarrollo Sostenible y la preocupación que desde las instituciones internacionales más significativas se tiene al respecto, dibuja un breve recorrido de los acontecimientos y acuerdos destacados, e incide en la comprensión de la amplitud de la Educación para el Desarrollo Sostenible. En el apartado 3, se describe cuál es la apuesta del modelo de educación francés a favor de la Educación para el Desarrollo Sostenible que ha favorecido el interés por la formación docente en este ámbito, y, se detalla el proyecto en cuestión llevado a cabo, describiendo las competencias y los valores intrínsecos, así como las fases de implementación y puesta en práctica. En el apartado 4 se incluyen las consideraciones finales.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

### 2.1. Significado y recorrido del Desarrollo Sostenible

Actualmente nos enfrentamos a una realidad extremadamente compleja en la cual las pautas de producción, distribución y consumo producen serios desequilibrios y un agotamiento de recursos que precipitan un importante y negativo impacto en los suelos, en los ecosistemas y en las sociedades. En los últimos años hemos sido cada vez más conscientes de cómo dichos procesos económicos, sociales y ambientales, están relacionados con las desigualdades, y, de cómo en esta relación se define no solo el presente sino el futuro de todos nosotros (PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], 2019). En este contexto, las desigualdades y la pobreza plantean un escenario y una sociedad donde la reflexión y el discurso sobre los valores, la ética, el progreso humano y la sostenibilidad se entrelazan. En primer lugar, por ser la igualdad y la desigualdad, términos controvertidos por la falta de objetividad en los mismos, y, por tanto, por la necesidad de presentar una base conceptual e indicar las limitaciones que diferentes visiones económicas pueden presentar sobre el término igualdad (Sen, 1979), y, en segundo lugar, porque las desigualdades interactúan y se vinculan entre sí a lo largo del tiempo, y además tienen claros efectos sobre aspectos clave como son la salud y la educación (Duflou, 2009; 2010), y sobre el capital humano (Lucas, 2004).

Dado el peso de las consecuencias de las desigualdades, importantes organizaciones, programas y, comisiones internacionales, como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia o la Cultura), el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), el PNUD, o la CMMAD (Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo), entre otros, llevan años trabajando a favor de una sociedad que requiere de personas con una mayor sensibilidad hacia el colectivo y hacia el entorno, y, con una notable capacidad de diálogo y de iniciativa para alcanzar el Desarrollo Sostenible. Se recuerda que, en su definición más aceptada, el Desarrollo Sostenible se centra en las necesidades del ser humano teniendo en cuenta la dimensión temporal, reconociendo los intereses y derechos de las generaciones futuras, y reafirmando que las dos dimensiones medio ambiente y economía, pueden reforzarse mutuamente (CMMAD, 1989).

Entre los acuerdos más señalados en cuanto a Desarrollo Sostenible se refiere, se encuentran aquellos que han fijado objetivos y estrategias para afrontar el cambio climático y reducir las emisiones de CO<sub>2</sub>, para lograr la seguridad alimentaria, para garantizar una vida sana, erradicar la pobreza y promover un plan de acción general en favor de las personas y del planeta, habiéndose llevado a cabo algunos de estos acuerdos en: la Conferencia de la ONU sobre Medio Ambiente y Medio Humano de Estocolmo en 1972, que condujo a la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987 que presenta el Informe Brundtland y nombra y explica por primera vez el Desarrollo Sostenible, la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, y, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo que tuvieron lugar en 1992, el Protocolo de Kyoto en 1997, los Objetivos del Milenio como asunción de un compromiso y una nueva alianza mundial en el año 2000, el Acuerdo de París, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, y, la Misión Innovación y el Pacto Verde Europeo del año 2019.

Se pone en valor, la Agenda 2030, presentada en el año 2015 por el entonces Secretario General de la Organización de Naciones Unidas (ONU), Ban Ki-moon, pues constituye una alianza mundial renovada que aprueba los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible considerados de valor universal, "transformadores e inclusivos, y, cuya finalidad es garantizar una vida sostenible, pacífica y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro" (UNESCO, 2017), y la cual es clave como guía de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Por último, se destaca en este apartado, cinco aspectos clave sobre el Desarrollo Sostenible que fueron presentados a lo largo de estas conferencias e informes de dichas organizaciones desde los años 70, y que todavía a día de hoy suponen grandes desafíos que deben ser comprendidos para seguir estableciendo una correcta acción corresponsable que los considere como primordiales:

- La reducción de la pobreza es un objetivo esencial y una condición "sine qua non" de la sostenibilidad, pues entre otros aspectos dificulta el suministro de servicios educativos y de otros servicios sociales, y favorece el crecimiento de la población y la degradación del medio ambiente, (UNESCO, 1997). Se señala por tanto a la pobreza como causa y efecto principal de los problemas mundiales del medio ambiente, considerando inútil tratar de encarar los problemas ambientales sin una perspectiva más amplia que abarque los factores que sustentan la pobreza mundial y la desigualdad internacional (CMMAD, 1989).
- La articulación definitiva entre medio ambiente y desarrollo, poniendo el acento en las preocupaciones ambientales, en un contexto de estrategia global de desarrollo.
- La formulación de un enfoque integrado e interdisciplinario de cara a las preocupaciones mundiales y futuro común, que muestre que es posible aunar fuerzas, identificar objetivos comunes y ponerse de acuerdo sobre acciones comunes reforzando la comprensión mutua y el espíritu común de responsabilidad (CMMAD, 1989).
- La identificación de la educación como una de las formas o instrumento facilitador del cambio, precisando que por sí sola no es suficiente para lograr un futuro más sostenible, pero, sin ella y sin el aprendizaje para el Desarrollo Sostenible, no se lograría la sostenibilidad. Por ello, junto a la tecnología, la transferencia de la investigación, los métodos agrícolas sostenibles, los cambios en la producción y en el consumo, se incluye a la educación (CMMAD, 1987; Vilches et al., (OEI) 2009; UNESCO, 2015-2016-2017; PNUD 2018-2019).
- El tratamiento en todos los ámbitos de estudio, incluidas las ciencias sociales y humanas, de las cuestiones relativas al medio ambiente y al desarrollo sostenible. La cuestión de la sostenibilidad debe ser abordada según una aproximación holística, interdisciplinaria, en la que las diferentes disciplinas e instituciones se mezclan, conservando cada una su identidad propia (CMMAD, 1989).

## 2.2. La Educación para el Desarrollo Sostenible

Al tiempo que se ha ido avanzando a nivel mundial con estos acuerdos y guías de trabajo, y, en los aspectos clave señalados, la educación en el ámbito de la sostenibilidad ha acompañado siempre este recorrido. Se reconoce a la *Educación Ambiental* (EA) como predecesora de la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS), aunque en realidad, pese a su nombre, la EA siempre ha incidido en más aspectos aparte del medioambiental, pero, ha necesitado de una mejor comprensión en toda su extensión y aceptación. Por su evolución propia y por su acompañamiento a la agenda del Desarrollo Sostenible se promovió desde la Cumbre de Río de Janeiro (1992) el cambio de denominación a la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS).

Posteriormente la UNESCO lideró el llamado Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS 2005-2014) reorientando la educación hacia la sostenibilidad y fomentando para ello el potencial de transformar la forma de pensar de las personas y los cambios de comportamiento que crearían un futuro más sostenible en términos de integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para generaciones actuales y futuras.

Esta reorientación de la educación hacia la sostenibilidad es en realidad un proceso de transformación educativa complejo y significativo que precisa de importantes reconsideraciones y ajustes que conforman una auténtica gestión del cambio, y, que requiere la implicación de todo un centro, del "centro docente como eje de los procesos de cambio" (Murillo y Hernández, 2011; Blanchard et al., 2014), el cual coordina estrategias y recursos con otros agentes sociales e institucionales que también participan.

Desde diferentes marcos legislativos y normativos, se han publicado textos y se han realizado aportaciones para trabajar en este sentido en los diferentes espacios educativos, destacando a nivel nacional y en relación con las comunidades universitarias el Documento Estrategia Universidad de 2015, donde se especifica que para el fortalecimiento de la responsabilidad social de las universidades y al apostar por la defensa de los valores democráticos de progreso, libertad y justicia para las personas, hay que fomentar el desarrollo sostenible y humano de todos los pueblos del mundo. En el mismo, se incide, además, en que solo con un cambio del patrón del sistema productivo, nuestro país contará con las dinámicas del desarrollo sostenible para las próximas décadas que no comprometan la prosperidad de las siguientes generaciones, instando a que las universidades acometan las reformas necesarias para promover un cambio de cultura integral.

Pero ello, desde CRUE, a través de nueve grupos de trabajo, se establecen unas directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum (2012), y si bien centran su foco de atención en la educación superior, éstas resultan válidas para el resto de niveles educativos, con la intencionalidad de preparar a un alumnado que en un futuro cercano deberá utilizar sus conocimientos en un contexto con unas necesidades sociales y ambientales muy concretas. Con estos objetivos, se apremia a revisar una serie de puntos importantes que, en realidad, interesan a cualquier centro educativo, como son entre otros:

- la pertinencia del modelo formativo respecto del modelo social y profesional demandado por el desarrollo sostenible,
- las competencias en sostenibilidad que se incluyen en los planes de estudios,
- la estructura de los planes de estudios y el contenido de los cursos,
- las estrategias docentes en el aula,
- la formación de los docentes,
- las técnicas de evaluación, valoración, el control y seguimiento y
- la posibilidad de crear espacios para la educación en sostenibilidad no formal o curricular.

Dicha revisión se considera indispensable para que la educación integre conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que formen a personas proactivas que sean capaces de tomar decisiones responsables. Promoviendo para ello, el trabajo en equipos multidisciplinares y transdisciplinares y, la formación del docente.

Con la intención de ser parte activa de estos equipos, y reconociendo la pedagogía emocional y la educación en valores como recursos de la educación en sostenibilidad, se ha llevado a cabo el proyecto de formación para la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible, entre docentes de la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid y de la Facultad de Educación Cergy Paris Université.

### *2.2.1. El sentido crítico-reflexivo y la enseñanza en valores en la Educación para el Desarrollo Sostenible*

La Educación para el Desarrollo Sostenible se apoya en un pensamiento crítico-reflexivo, en un aprendizaje social y, precisa de la introducción de un nuevo conocimiento y de una acción de cambio en entornos participativos, de deliberación y de adaptación (Weinstein, 2013). Con esta intención de plantear una dinámica transformadora en la comunidad educativa que, además, genere una transferencia de conocimientos e innovación necesaria para dar respuesta a los retos del Desarrollo Sostenible poniendo en valor "la educación para la comprensión" (Morin, 1999, p. 6), se reconoce la pedagogía emocional y la educación en valores como recursos básicos sobre los cuales se debe profundizar para construir un espacio clave para la Agenda 2030.

Con la pretensión de traducir los compromisos en hechos, y, repensar los Objetivos de Desarrollo Sostenible como desafíos de un quehacer educativo cuidado, se contextualizan problemáticas vividas y se posibilitan acciones críticas con las que desarrollar medidas que corrijan las desigualdades, con las que cultivar la participación plural, y además, replantear proyecciones educativas desde los análisis críticos interpretativos (Vitón, 2019). Todo ello, influye y propicia una educación que aspira a un desarrollo armonizado y que exige por tanto resolver tensiones y vislumbrar nuevos procesos y horizontes.

En esta línea se contempla el valor añadido que aportan tanto la pedagogía emocional, como la educación en valores donde se puede advertir las siguientes consideraciones:

1. La pedagogía emocional en este terreno supone explorar el campo de la empatía y del sentipensar (Moraes y Torre, 2002) como proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento, es decir, que hay una unión entre la reflexión y la emoción. Este vínculo reflexivo-emocional llevado a cabo en un primer término por los propios docentes permite una acción pedagógica en aula que liga conocimiento, aprendizaje, actitud y emoción, haciendo que la creatividad sea una aptitud tanto del docente como del alumnado, reorganizando y redescubriendo nuevas relaciones colaborativas que ayuden a implementar y favorecer competencias requeridas para la educación en sostenibilidad y habilidades para la vida.

2. Educar en valores con este trasfondo conlleva crear un proceso de desarrollo personal y humanizador liderado por los/as docentes que activa la responsabilidad del alumnado y su sensibilización hacia la convivencia en una sociedad plural y heterogénea que se implica en proyectos colectivos que apuestan por un modelo de sociedad inclusivo que reafirma una serie de valores y que apoyan los Derechos Humanos. Lo cual supone, una revitalización de los compromisos y de las obligaciones de cada persona como individuo y de la sociedad como colectivo, dando fuerza a la corresponsabilidad y a la Responsabilidad Social Compartida como modelo de acción de la ciudad educadora.

3. Se dibuja, por ende, un modelo de aprendizaje ético donde el contexto social, medioambiental y económico proporciona posibilidades para diseñar una pedagogía emocional que centra competencias, técnicas y recursos a través de los valores, la cooperación, la mediación y la interacción.

Por consiguiente, tanto en referencia a la Educación para el Desarrollo Sostenible, como al proyecto de formación específico llevado a cabo entre docentes de las dos Universidades -Complutense y Cergy Paris Université-, se prioriza la sensibilidad y la enseñanza moral y cívica para ayudar a docentes y a alumnado, a ser ciudadanos responsables y libres, conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones (MEN, 2015). Contribuyendo siempre a forjar un indispensable sentido crítico-reflexivo, y, un comportamiento ético, con la finalidad de preparar a ambos para afrontar las responsabilidades individuales y las colectivas, siendo esto la clave del sentir y proceder de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

## **3. PROYECTO DE FORMACIÓN A DOCENTES Y A ALUMNADO DEL MÁSTER DEL PROFESORADO DE CERGY PARIS UNIVERSITÉ, EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

### **3.1. El marco del modelo francés de la Educación para el Desarrollo Sostenible**

Desde el Ministerio francés de la Educación nacional, de la Juventud y del Deporte, se hace un gran hincapié en dos cuestiones muy importantes; en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la definición de la estrategia para su adaptación en las comunidades educativas (BO-MEN, 2015: 2021a, 2021b), y, además, en el referencial de competencias necesarias del profesorado (BO-MEN, 2013, p. 81-89).

Estos dos asuntos son definitivamente primordiales y quedan ligados por su dependencia mutua para alcanzar una correcta implementación.

La Educación para el Desarrollo Sostenible comienza su andadura en 2004 (Conseil Constitutionnel), en el sistema educativo francés, recogiendo la propuesta ampliada de la anterior Educación Ambiental. Se pretende incorporar la Educación para el Desarrollo Sostenible en todas las disciplinas existentes, en la oferta de formación nacional y académica, en los proyectos de centro, en la producción de recursos pedagógicos, y en momentos de encuentro específicos llevados a cabo junto a otros agentes. En el 2019 el Consejo Superior de Programas perteneciente al Ministerio de Educación, publica una nota de orientación y propuesta para los programas de 2020, en la cual propone una construcción estructurada en torno a cinco ejes temáticos: aire, agua, fuego, tierra y vida, y, ofrece diversas posibilidades para desarrollar una enseñanza explícita y progresiva, poniendo de relieve las interacciones complejas. En este sentido, insiste en tres aspectos: primero, en un enfoque transversal de los contenidos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible, el cambio climático y la biodiversidad, tanto para formar la mentalidad científica de los/as alumnos/as como para desarrollar su relación sensible con el mundo, segundo, en la observación como punto de partida del proceso científico, y tercero, en la actitud racional de los/as estudiantes en su aproximación a las cuestiones medioambientales.

Se pone de relieve que entre las actuaciones concretas a nivel nacional destacan, tanto la puesta en marcha de los nuevos programas para el liceo general o tecnológico<sup>17</sup> que incluyen temas transdisciplinares sobre el cambio climático, el desarrollo sostenible y la biodiversidad, y que cuentan con el refuerzo de su enseñanza desde el jardín de infancia hasta el final de la enseñanza secundaria, como, la consolidación de la Educación para el Desarrollo Sostenible en torno a unos pilares fundamentales como son: la Agenda 2030, la creación de una red de colaboración estructurada y de una estrategia nacional e internacional, el compromiso del profesorado y del alumnado con especial atención al liderazgo de los *eco-delegados*<sup>18</sup> (MEN, 2019a, 2019b) y, el refuerzo de la formación para supervisores y docentes.

A continuación, contando con este marco del modelo educativo francés, se profundiza en la descripción del proyecto de formación que se ha llevado a cabo en Educación para el Desarrollo Sostenible, y, en las competencias y los valores que lleva implícitos.

### **3.2. Proyecto de formación a docentes y a futuros docentes, del Máster del Profesorado de Cergy Paris Université. Definición de competencias, valores y fases.**

Este proyecto de formación colaborativa debe ser comprendido desde una perspectiva personal, didáctica e institucional (García, 1996; Libedinsky, 2001). Personal y didáctica, pues uno de los aspectos que ha favorecido la implementación del mismo ha sido la motivación personal y la receptividad de la coordinadora del Máster del Profesorado especialidad lengua española como lengua extranjera de Cergy Paris Université<sup>19</sup>, para ofrecer tanto a su alumnado, como a los propios docentes del Máster en dicha especialidad, la posibilidad de ampliar y mejorar sus competencias profesionales. E institucional, al haber contado con los departamentos de relaciones internacionales de ambas universidades a través del programa Erasmus+ de movilidad a docentes.

La realidad de este proyecto es compleja en cuanto a la diversidad de actores, pues se encuentra tanto la docente que impartiría la formación en Educación para el Desarrollo Sostenible, como la coordinadora-docente del Máster del Profesorado, y por supuesto, el alumnado del Máster donde algunos/as de ellos/as son futuros/as docentes de colegios e institutos, y otros/as ya han aprobado el concurso-oposición obligatorio y han ejercido profesionalmente en aula siendo responsables de una clase junto a un tutor. Debido a este factor, y a la consideración de la importancia de las competencias del "enseñante-profesional"<sup>20</sup>

<sup>17</sup> En el sistema educativo francés, la escolarización en "lycée" dura tres años, (*seconde, première et terminale*), para adolescentes de edades generalmente comprendidas entre los 15 y los 18 años. Los cursos de *première* y *terminale* conducen al examen de *baccalauréat* para así acceder a estudios superiores universitarios.

<sup>18</sup> La figura de los eco-delegados (éco-délégués) en los liceos, es la de embajadores/as indispensables para las iniciativas eco-ciudadanas en colaboración con toda la comunidad escolar.

<sup>19</sup> Cergy Paris Université en colaboración con el INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Versailles) imparten el Máster del Profesorado, MEEF (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), el cual se desarrolla en dos años, cuatro semestres, y combina la preparación al concurso oposición obligatorio para acceder como docente a cualquier colegio o instituto, con la formación disciplinar y profesional.

<sup>20</sup> Los autores Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, Ph., tratan el tema de la formación de los "enseignants-professionnels" considerando la práctica profesional como aquella que les permitiría dominar y movilizar saberes relacionados con el proceso de aprendizaje, al tiempo que analizan, deciden, planifican y evalúan, en una situación determinada, contando con unas actitudes de respeto, de control emocional y de colaboración.

(Paquay, et al., 1998), entendiéndose como tal, el conjunto de saberes, saber-hacer, y saber-ser (Altet, 1998, p. 33), se trabaja tanto competencias técnicas como competencias de orden relacional, y además, se opta por un modelo de trabajo colaborativo, al tener en cuenta que para poder realizar una transformación en aula “se necesita de un proceso de reflexión que, si además se hace de manera colectiva con otros docentes u otros centros, no solo se produciría en el aula, sino que se da en todo el contexto” (Barba-Martin, et al., 2016, p. 162).

### 3.2.1. Competencias y valores del proyecto de formación

Esta formación se ha articulado, por tanto, en torno a las competencias del “enseñante-profesional” mencionadas en el apartado anterior. Se han valorado principalmente dos tipos de competencias que han servido de hilo conductor para la planificación del mismo:

- primero, las competencias de orden técnico y específico en cuanto a conocimientos y conceptos básicos socio-económicos y medioambientales, necesarios para conocer y valorar mejor las dimensiones del Desarrollo Sostenible, y, para movilizar por tanto las competencias didácticas de los docentes del Máster y del alumnado (se recuerda que algunos/as son docentes y otros/as en breve futuros docentes),
- segundo, las competencias de orden relacional, pedagógico y social para la adaptación de las interacciones en aula (Altet, 1998, p. 33).

Teniendo en cuenta el primer tipo de competencias, las técnicas, se realiza una contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática, social, económica y ambiental, local y/o global y, se centra el tema de la utilización sostenible de recursos y la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social. Siendo estas competencias, dos de las propuestas desde CRUE (2019) para la adaptación de la sostenibilidad curricular.

Y teniendo en cuenta el segundo tipo de competencias, las de orden social y relacional, se procura ofrecer un tiempo de reflexión fundado en las relaciones con los otros, en una sociedad democrática, a través de los compromisos y de la toma de decisiones que todo/a ciudadano/a debe afrontar, y un tiempo para la práctica. Trabajando en este sentido las competencias de: el pensamiento crítico, la autoconciencia, el trabajo interdisciplinar y la colaboración, la anticipación, la estrategia, y la resolución de problemas.

En esta realidad formativa, se pretende construir una matriz de valores para ser afianzada a lo largo de la vida (Hoyos y Martínez, 2004, p. 37), enfocando dichos valores hacia una mejora y un cambio en las actitudes que como personas, como profesionales o como consumidores se tienen día a día.

De modo que no se define solo una actuación teórica en base a la crítica y reflexión, sino una acción real en línea con el comportamiento ético, para el corto plazo, y para el medio y el largo plazo, considerando una vida sostenible y pacífica, que aborda las barreras sistémicas de la desigualdad, de los patrones de producción y consumo no sostenibles y, la degradación del medio ambiente.

Apreciando el programa de la enseñanza moral y cívica propuesto desde el Ministerio de la Educación Nacional Francés, se trabajan los dos ejes allí presentados; *1. fundamentos y fragilidades del vínculo social, y, 2. la recomposición del vínculo social*, considerando dicho vínculo en su máxima extensión abarcando el vínculo social y el vínculo con el planeta. Trayendo ahora a un primer plano, la enseñanza en los valores específicos de: la responsabilidad social compartida, el compromiso ético, el respeto individual y a los otros, la igualdad, la equidad, y la empatía.

### 3.2.2. Fases y puesta en práctica de la formación

El trabajo colaborativo comienza desde la primera etapa de delimitación de necesidades formativas y recursos. Las necesidades más generales quedan claras desde el comienzo al insertarse dentro del marco del modelo francés presentado con detalle en este capítulo y, las necesidades específicas son delimitadas por la implementación de la formación en la especialidad de lengua española como lengua extranjera, del Máster del Profesorado de la Facultad de Educación de Cergy Paris Université.

En la temporalización y programación del proyecto de formación se distinguen cuatro fases que intercalan los tiempos de aprendizaje y puesta en práctica de las competencias más técnicas con las relacionales, procurando que no queden los oyentes como figuras pasivas, sino que sean también parte activa de la reflexión y del pensamiento crítico, siendo además creadores de una serie de recursos didácticos para



sus aulas como profesores de español en colegios e institutos. Por tanto, siendo oyentes, pero también actores protagonistas y participativos.

En la primera fase se trabaja solo con la coordinadora y docente del Máster que es quien mejor conoce el aula en el cual se llevará a cabo la formación, y, quien mejor conoce los requisitos demandados para la Educación para el Desarrollo Sostenible en el sistema francés. La colaboración en esta primera instancia supone un intercambio de informaciones clave por un lado para transmitir unos conocimientos concretos sobre Desarrollo Sostenible hacia el profesorado del Máster, y por otro, para recibir el profesorado de la Universidad Complutense las connotaciones y las novedades del sistema educativo francés, para que tras ello y entre ambas partes, se planifiquen las siguientes sesiones con el alumnado.

En la segunda fase se mantiene la premisa de mantener la formación colaborativa, por consiguiente, ambas docentes (de la UCM y de Cergy) comparten docencia simultáneamente, aunque por supuesto con orden. Esta fase se organiza en torno a los ejes mencionados en el apartado anterior poniendo en valor los conceptos que a continuación se nombran y ordenan en cada eje conductor.

En relación al primer eje, *fundamentos y fragilidades del vínculo social, económico y medioambiental*:

- el día de la sobrecapacidad de la Tierra
- indicadores básicos económicos y sociales (como el PIB, el Índice de Desarrollo Humano, y el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad)
- las desigualdades.

En relación al segundo eje, *recomposición del vínculo social, económico y medioambiental*:

- la Responsabilidad Social Compartida
- la economía circular
- los Objetivos del Milenio
- la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En la tercera fase, se plantea a los/as alumnos/as del Máster un trabajo para reconocer los desafíos que, como docentes, y desde la comunidad educativa, se tienen respecto de la Responsabilidad Social Compartida, así como, reconocer las posibilidades que se presentan para la inserción de la Educación para el Desarrollo dentro de los programas educativos, con el interés de movilizar recursos didácticos concretos.

Para alcanzar estos objetivos se propone a los alumnos/as una actividad práctica a realizar por equipos, en la cual se servirán de la Agenda 2030 y del calendario anual con las fechas de las celebraciones más significativas para el Desarrollo Sostenible, por ejemplo: 26 de enero día mundial de la Educación Ambiental, 30 de enero día escolar de la Paz y la No Violencia, 2 de febrero día mundial de los Humedales, 20 de febrero día mundial de la Justicia Social, y así hasta diciembre. A partir del calendario, se trata de seleccionar la fecha del día especial que quieran, y reflexionar, proponer, plantear y proyectar con detalle, con qué recursos y con qué dinámicas-actividades tratarían en sus aulas como profesores de colegio o instituto, la temática clave del día seleccionado, presentando después dicha propuesta al resto de compañeros del Máster.

Se pretende con ello, reforzar el compromiso necesario en torno a ciertos aspectos del Desarrollo Sostenible, a través de un proyecto de aula que también podría concretarse fuera del aula, ofreciendo así a su alumnado las posibilidades de experimentar diversas formas de compromiso. Con esta fase práctica se articulan, además, tanto los enfoques didácticos elegidos y la creatividad, como las competencias y los valores que se trabajarán en aula.

La Educación para el Desarrollo, en este contexto de aulas de español como lengua extranjera, permite además, utilizar recursos como textos escritos, cartas, exposiciones, discusiones argumentadas, debates organizados, puesta en escena, coreografías, música y canciones, etc. con un uso cultural, mediático y social. Trabajando a su vez expresiones, la gramática y/o el vocabulario.

Por último, en una cuarta fase, se establecen dos tiempos diferentes para evaluación y control. El primer tiempo de evaluación tiene lugar a la par que se realiza la formación en el Máster y los equipos de trabajo exponen sus propuestas y proyectos, y, el segundo tiempo, como control de seguimiento, mantiene el contacto a lo largo del tiempo con docentes y con los alumnos/as del Máster para así poder dialogar sobre las posibilidades reales que tienen en un futuro próximo la puesta en marcha de sus actividades y/o proyectos en las aulas de colegios o institutos, sobre las dificultades de la práctica habitual, sobre las adaptaciones si fueran necesarias, y/o sobre las nuevas ideas para contribuir a la construcción real de la Educación para el Desarrollo sobre la base de la enseñanza en valores.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Todo cambio, y como no podía ser de otra manera el de la implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible también, conlleva un difícil reto que exige metodología y conocimientos, pero que también presenta oportunidades de acción, de creación y de mejora. Y con esa intención de entender el reto como una oportunidad de acción, se ha presentado este capítulo y propuesta de formación real, donde el sentido crítico-reflexivo, la enseñanza en valores, el comportamiento ético, y los saberes procedentes de la experiencia práctica de cada uno/a resultan fundamentales.

La Educación para el Desarrollo Sostenible promueve el liderazgo de docentes y alumnado dentro y fuera de la comunidad educativa, y además encuentra el sentido de una Educación en Valores que es más amplia incluso que la educación moral, pues trata valores no solo morales en sentido restringido sino también cívicos (Martínez, 2004). En ella, es primordial “la formación de la conciencia personal, del juicio y del razonamiento moral de cada uno, pero, también la educación de una conciencia colectiva respecto a principios establecidos en las normas constitucionales de los países democráticos” (Gervilla y Quero 2014, p. 68). Por consiguiente, se promueven actitudes favorables al entorno, al equilibrio entre economía, recursos naturales, y sociedad, y, se crean “condiciones necesarias para educar en sociedades plurales” (Martínez, 2004, p. 19).

Para finalizar, cabe reforzar la idea de la Educación para el Desarrollo Sostenible como aquella que fundamenta un contexto gracias a la guía de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el cual se pretende alcanzar una tendencia descendente de las desigualdades y reorientar toda la educación en el sentido de la sostenibilidad. Comprendiendo, por tanto, que la noción de sostenibilidad incluye cuestiones no solo de medio ambiente, sino también de pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. Y que la sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional (UNESCO, 1977, Marcano, 2020)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*, (pp. 27-40), Bruxelles.
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J. y S. Martínez (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula, *Contextos Educativos*, 161-175.
- Blanchard, M., Muzás, M.D., Jiménez, M., Glower, A.M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador*. Narcea S.A.
- Conseil Constitutionnel (2004). “Charte de l'environnement de 2004” <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/charte-de-l-environnement-de-2004>.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Girona.
- CRUE (2019). Las universidades españolas se constituyen como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030. Valladolid.
- Duflo, E. (2009). *Expérience, science et lutte contre la pauvreté*. Collège de France - Fayard.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I)*. Editions du Seuil et la République des Idées.
- España. «MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad.» 2015.
- García, C.M. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia – CIDE.
- Gervilla, A., Quero, M. (2014). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Dykinson.
- Hoyos, G., y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Ediciones Octaedro.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Paidós.
- Lucas, R. (2004). *Lectures on Economic Growth*. Harvard University Press.
- Marcano, J. «Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental.» *Educación Ambiental en la República Dominicana*. septiembre de 2020. <https://jmarcano.com/educa/ea-documentos/declaracion-tbilisi/>.
- Martínez, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales.» En G. Hoyos y M. Martínez *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 17-44) Octaedro.
- MEN. (2013). «BO-Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013, Ministère de l'Éducation Nationale. France.» 2013.

- MEN (2015). «BO-Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement moral et civique de première.»
- MEN (2019a). «BO-Bulletin Officiel n°31 du 29 août 2019. Ministère de l'Éducation Nationale. Transition écologique.» 2019.
- MEN (2019b) «Ministère de l'Éducation Nationale. Programme de travail 2019-2020 du Conseil Supérieur des Programmes.» Paris.
- MEN (2021a). *Ministère de l'Éducation Nationale. L'Éducation au Développement Durable*. 2021. <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>
- MEN (2021b). *Ministère de l'Éducation Nationale. Le lycée d'enseignement général et technologique*. 2021. <https://www.education.gouv.fr/le-lycee-41642>.
- Moraes, M. C., & De La Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión.» *Organización y gestión educativa* 1, 17-21.
- ONU. «A/42/427. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD). Informe Brundtland.» 1987, 1-416.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck & Larcier s.a., 1er édition; 1998, 2ème édition.
- PNUD (2018). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Human Development Indices and Indicators. Statistical Update*. Nueva York: Communications Development Incorporated, Washington DC, USA.
- PNUD (2019) «Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Desigualdades del Desarrollo Humano en el S.XXI. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.» Nueva York.
- Sen, A. (1979). «¿Igualdad de qué?» *Ciclo Tanner de Conferencias sobre los Valores Humanos*. California.
- UNESCO (2009). *La Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), 2009. Principales conclusiones y caminos a seguir*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). «Declaración de Incheon y Marco de Acción para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.»
- UNESCO (2016) *Formando el Futuro que Queremos. INFORME FINAL del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, objetivos de aprendizaje*.
- UNESCO. «Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental - PNUMA-» Tbilisi (Georgia), 1977.
- UNESCO. «Informe del Director General sobre las actividades de la Organización en 1977-1978, presentado a los Estados Miembros y al Consejo Ejecutivo en cumplimiento del artículo VI. 3. b de la Constitución Conferencia General 21a reunión, 19.» 1977.
- UNESCO. *El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Sostenibilidad*. 20 de octubre de 2020. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>.
- Vilches, A., O. Macías, y M. Gil. (2009) *Decada de la Educación para la Sostenibilidad. Temas de Acción Clave*. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Vitón, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En S. Armando, M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba, *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible*. (pp. 217-235) Catarata.
- Weinstein, M. P. (2013). The global sustainability transition: it is more than changing light bulbs, *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, vol.9/issue 1, 4-15.



# FAMILIA Y VALORES CONTRA LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Lara López Hernández

Universidad Internacional de La Rioja

*“Los que recibieron educación son los que la dan, los hábitos ya engendrados tienen una profunda influencia en su proceder”*  
(Dewey, 1997; citado en Savater, 2002, p. 135)

## 1. INTRODUCCIÓN

Se han encontrado varios estudios que demuestran que ciertos valores en la familia, concretamente valores que los hijos aprenden de sus progenitores, como el afecto, la comunicación, valores pro-democráticos y de convivencia en la escuela, disminuyen los niveles de violencia escolar (López-Hernández y Sabater, 2018).

La familia es la principal fuente en la transmisión de conocimientos, actitudes, valores, roles y hábitos, que pasan de una generación a la siguiente por medio de la palabra y el modelo que ofrecen los padres en el día a día (Musitu y Cava, 2001; Castro, Vargas y García, 2021). Gracias a la familia se puede aprender a regular y no reproducir los conflictos fuera de la misma, en tanto que cuando se acaba con ellos a pequeña escala, surge un nuevo orden simbólico que prepara a los miembros para ver la vida de diferente manera más allá de la misma (Roudinesco, 2004). Por ejemplo, el conflicto del sexismo en la sociedad, sólo se corrige con un modelo parental equitativo (Musitu y Cava, 2001; Carrascosa et al., 2019), o la violencia y conflictos sociales, con un modelo educativo democrático y comunicativo de los padres hacia los hijos, enseñándoles habilidades sociales para comunicarse asertiva y empáticamente con los demás. Estas familias que ayudan a sus hijos a integrarse en sociedad, aportan un alto apoyo, un control y unión moderado entre los miembros, además de un establecimiento flexible de normas (Musitu y Cava, 2001).

Las situaciones estresantes y difíciles que se experimentan en el sistema familiar pueden dar lugar a crisis, siempre y cuando la familia no disponga de los recursos necesarios para afrontar estas crisis. Sin embargo, cuando la familia aporta estos recursos básicos, mantiene el equilibrio emocional a lo largo de la vida de los miembros, ofrece algo que ninguna otra institución puede aportar (Hill, 1958). Si los padres se muestran flexibles con sus hijos, los educan a través de reglas sencillas y consensuadas, y se aceptan a ellos mismos y a sus hijos, comprendiendo sus motivaciones y conflictos, aportan uno de los recursos personales más importantes, la adquisición de la confianza y seguridad en uno mismo (Bettelheim, 1997). Una seguridad que nace cuando los padres confían en sí mismos, se muestran seguros y se guían por su creatividad y espontaneidad, pues al igual que en una partida de ajedrez, la comprensión de cómo educar de forma correcta va surgiendo de dentro y “la apropiada experiencia interna, revela los superficiales que son los consejos” (Bettelheim, 1997, p. 59). En este sentido, independientemente de lo que ocurra en su vida exterior, la persona que ha adquirido seguridad dentro de la familia, posee una vida interior rica y provechosa que le hace estar satisfecha en sus relaciones con los demás, a corto y largo plazo (Bettelheim, 1997; López-Hernández y Sabater, 2018).

Las personas nacemos siéndolo ya, pero a diferencia de los animales, no lo logramos del todo hasta después (Savater, 2002), pues para llegar a ser persona necesitamos a nuestros padres. La familia es el primer contexto afectivo que sienta la base de nuestra personalidad, y si esta base ha sido positiva, vamos a integrarnos socialmente sin problemas. El estilo educativo y las experiencias vividas con los padres en la infancia van a determinar el comportamiento futuro de los hijos (Díaz-Aguado, 2006c, Martínez-Fernández et al., 2020). Se ha averiguado que el estilo educativo democrático parental, además del afecto y la comunicación son tres pilares básicos que nos ayudan a ser personas más tolerantes y más felices (Musitu y Cava, 2001), algo que nos aleja del impulso de dañar al otro. “Los padres deben tratar a sus hijos como criaturas razonables, hacerles comprender por la suavidad de sus modelos y por el aire tranquilo que

conservan hasta en sus reprimendas, que lo que hacen es útil y necesario para ellos y no es por capricho por lo que se ordena o prohíbe esto o aquello" (Locke, citado en Savater, 2002, p. 108)

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Desde una perspectiva sistémica, se puede definir la familia como un sistema abierto (García-Roca, 1999; citado en Álvarez y Rodríguez, 2008) con una serie de estructuras jerarquizadas y unas normas que regulan las acciones entre sus miembros, y de estos con el exterior, cuyo objetivo principal es proteger la pertenencia al grupo, compartiendo una serie de vínculos de afecto. Pero el concepto de familia no es unívoco, ya que se pueden apreciar diferencias significativas transculturales y temporales (Álvarez, 2004; citado en Álvarez y Rodríguez, 2008). Por ejemplo, no es lo mismo una familia actual, que una familia de hace cuarenta años en España, o una familia escandinava que una magrebí. En las familias españolas de hace cuarenta años y en las familias magrebíes, la estructura está más jerarquizada, los mayores infunden más respeto y autoridad a través de la imposición de unas normas más estrictas, además de proteger más la pertenencia al grupo que en las familias actuales o escandinavas. Pero a pesar de ello, en todas las culturas del mundo y a lo largo de toda la historia, la institución familiar ha sido y es altamente valorada como uno de los pilares fundamentales de la vida personal y social de sus miembros (Álvarez y Rodríguez, 2008). La familia es valorada como el núcleo donde comienza la socialización y la educación en valores, como el espacio que nos proporciona la estabilidad y la seguridad necesarias para integrarnos sanamente en sociedad, y para un desarrollo psicológico y equilibrado de nuestra personalidad (Álvarez y Rodríguez, 2008). Según Musitu y Cava (2001, p. 11):

La familia es el primer contexto en el que iniciamos nuestro desarrollo cognitivo, afectivo y social, en ella establecemos nuestras primeras relaciones sociales con otros seres humanos y comenzamos a desarrollar una imagen de nosotros mismos y del mundo que nos rodea.

Por ello, es muy importante que las relaciones familiares sean satisfactorias, sobre todo en los primeros años de vida, y que los padres respondan activamente a las circunstancias, construyendo un ambiente que dé sentido y oriente positivamente la vida de sus hijos (Bernheimer i Keogh, 1995; Bolaños y Stuart-Rivero, 2019).

## 2. EL CARIÑO Y AFECTO FAMILIAR PROTEGEN CONTRA LA VIOLENCIA

El cariño y la dedicación de las personas que crían al niño dentro de unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no (...), crean niños independientes y armoniosos (Olweus, 1998, p. 60).

El saber compartir afectos y sentimientos es un aprendizaje que se lleva a cabo en relación a un vínculo de apego con el modelo más cercano (Ortega y Mora-Merchán, 2000; López-Hernández y Ramírez, 2017). La teoría del apego de Bowlby (1980), explica cómo una forma de vinculación afectiva segura en la primera infancia, hace que las relaciones que se mantengan posteriormente con los demás sean positivas, es decir, el hecho de contar con un vínculo de apego seguro, y que cubra de forma satisfactoria las necesidades afectivas desde la primera infancia, ofrece la base para un desarrollo armónico e integral de la persona, así como las buenas relaciones y comunicación positiva con los demás (Rodrigo y Palacios, 1998). Según Smith (2006), los niños inseguros suelen manifestar más pautas de comportamiento de víctima durante el juego, aunque en ocasiones también desencadenan actos agresivos. La explicación está en que estos hijos no han conseguido una independencia emocional, debido a esta falta de cariño y comunicación con sus padres. Según un estudio de Jessor (1992), estos alumnos carentes de afecto, necesitan independizarse conductualmente de sus familias antes que otros de su edad, lo que provoca que se unan con más fuerza a una banda de iguales y tengan más probabilidades de participar en conflictos de grupo en la época adolescente.

La falta de afecto familiar causa ansiedad, baja autoestima e infelicidad en los hijos, lo que hace que estos no logren su identidad personal. Los alumnos que no han recibido afecto en la familia, se relacionan con los demás según un modelo interno inseguro e inestable, y tienden a tener dificultades de relación a lo largo de la vida, porque reproducen en sus relaciones ese modelo interno que aprendieron en su infancia; por el que tienen dificultades para evaluar la situación social real, encontrándose continuamente ansiosos con los otros (Morley-Williams y Cowie, 1999; Ortega, 2008, citados en López-Hernández y Ramírez, 2017). La etapa de la

adolescencia es una época difícil, en la que aparecen episodios de ansiedad, aunque para muchos adolescentes estos estados son transitorios, debido a que cuentan con un entorno familiar positivo que ha cubierto sus necesidades afectivas, lo que contribuye a la construcción de un autoconcepto y una identidad positiva y diferenciada, que les permite integrarse plenamente en sociedad (Gallego Codés, 2007). El autoconcepto y la identidad se consiguen en base a las valoraciones y al afecto que se recibe de las personas significativas a lo largo de la vida, determinando nuestro sentido de valor y de bienestar emocional (González Torres, 1994; citados en Gallego Codés, 2007). Así, cuando los padres son cálidos y cariñosos y participan activamente en la tarea de guiar y educar, los hijos se sienten amados, desarrollando un autoconcepto positivo, gracias al cual desean respetar el bienestar del otro (Garrido, 2006). Sin embargo, cuando el niño se ve solo, su autoconcepto es pobre, con poca seguridad en sí mismo, y con sentimientos de indefensión que le pueden llevar tanto a la victimización como a la agresión, debido a que tienen menor empatía y menor control de su conducta con los otros (Besag, 1989).

Casi un 60% de los españoles, no condenan la violencia física en momentos puntuales de la educación de sus hijos (CIS y el Defensor del Menor en 2006<sup>21</sup>). Otro estudio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid (Matey, 2010) apoya estos datos y concluye que la mayoría de los padres abofetea o da un cachete más de diez veces al año a sus hijos, algo que no consideran como maltrato físico. Pero si estas conductas de maltrato puntual, se producen en un contexto parental negativo, que no ofrece afecto ni cariño, incrementan la probabilidad de que aparezcan consecuencias psicológicas adversas en los hijos (Matey, 2010). La carencia de esa primera protección causa desorientación e inseguridad en el niño y por tanto infelicidad, ya que el niño difícil es el niño infeliz (Neill, 1990). Por el contrario, si en la familia reina un ambiente de paz y amor, los hijos pasarán el resto de su vida buscando e intentando reproducir eso que tanta armonía y felicidad les otorgó. Un niño feliz es un niño emocionalmente sano, sencillo y equilibrado, que va a buscar siempre relaciones constructivas para crecer (Neill, 1990), en tanto que “la idea socrática de la felicidad aliada con la virtud, la justicia y la caridad, resulta ser lo que en mayor grado explica que unos sean más felices que otros” (Elzo, 2006, p. 218).

El afecto familiar aporta la base del bienestar emocional a lo largo de la vida moldeando la personalidad de los hijos. La importancia de la familia en el mundo actual es primordial, es la principal responsable de la estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta (Flaquer, 2004). El amor familiar recibido, nos da la fuerza y el vigor necesarios para superar malos momentos a lo largo de nuestra vida, por lo que “desde la infancia, la principal motivación de nuestras actitudes sociales es el miedo a dejar de ser amados por quienes más cuentan para nosotros” (Savater, 2002, p. 57). Por tanto, tener a la familia como soporte afectivo, sobre todo en la infancia, nos salvará de conflictos y malos comportamientos en la adolescencia y en la vida adulta (López- Hernández y Sabater, 2018).

## 2.1. La educación afectiva familiar y el desarrollo moral

Freud comenzó a estudiar la ética y la moral en la década de los treinta, categorizándola como algo normativo e impuesto por la sociedad, para contrarrestar los impulsos violentos de la naturaleza humana. Pero el psicoanálisis de Freud no ayuda a entender la moral y sólo contribuyó a la confusión de los problemas éticos (Fromm, 1974). Fue Piaget en 1935, el primer autor que explicó el criterio moral humano, y su evolución pasa por diferentes fases. La fase heterónoma es la más precaria y se caracteriza por un realismo moral, los padres presionan moralmente a sus hijos con el deber y la autoridad, haciendo que realicen actos correctos para evitar la sanción o castigo. En esta fase, los hijos respetan a sus padres de forma unilateral, es decir cuando reciben una petición la aceptan, simplemente porque los respetan, sin que haya una relación de reciprocidad entre ellos (Bovet, 1927; Piaget, 1997, citado en López-Hernández, 2019a). Sin embargo, a través de la experiencia y el diálogo en el marco familiar y otros contextos cercanos, el hijo interioriza y generaliza las reglas, pasando a la fase autónoma, donde se produce la cooperación y el respeto bilateral. Ésta es la fase donde se hace el bien, en tanto que el adolescente casi adulto, ha adquirido un nivel de generalización superior y su elección moral coincide con lo que es más justo universalmente (Piaget, 1997), algo incongruente con la intolerancia y con cualquier tipo de violencia.

---

<sup>21</sup> Ver estos datos en El País (2006, 1 de marzo). Un 60% de los españoles aprueba el azote a tiempo para educar a los hijos. [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/espanoles/aprueba/azote/tiempo/educar/hijos/elpepusoc/20060301elpepusoc\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/espanoles/aprueba/azote/tiempo/educar/hijos/elpepusoc/20060301elpepusoc_6/Tes). [Consultado el 25 de marzo de 2018].

Más adelante, nació el enfoque cognitivo evolutivo del desarrollo moral de Kohlberg (1992), en el que se reformuló el modelo piagetiano del estudio de la moral en los adolescentes, a través de una secuenciación de tres niveles de razonamiento. El primero y más primitivo es el nivel pre-conventional, que tiene lugar en la infancia y se corresponde con la fase heterónoma de Piaget, dentro de la cual el niño se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos y de las reglas y expectativas sociales externas a él. Más tarde, en la adolescencia, aparece el estadio convencional que coincide con la última etapa de la fase heterónoma de Piaget, donde el preadolescente se siente miembro de la sociedad y se orienta en función de las expectativas marcadas por los otros, lo que explica que los alumnos se dejan influenciar más por el grupo, y haya más casos de violencia escolar en esta etapa del desarrollo. Por último, en el nivel post-conventional, que equivale a la fase autónoma de Piaget, coincidiendo con los últimos momentos de la adolescencia, la persona se orienta hacia la construcción de principios morales autónomos que le permiten integrarse idealmente en la sociedad (Kohlberg, 1992). A través de estos estadios, el adolescente pasa de ver la vida de una forma unilateral y absolutista, donde el valor de las personas está en función de cualidades físicas y prejuicios sociales, a una moralidad donde se construyen normas compartidas para establecer confianza, coherencia, imparcialidad y respeto, además de la consecución de unas obligaciones impuestas por uno mismo y no por las de los padres o profesores. Este es el estado superior donde la persona ya adulta descubre un sentido de la justicia similar a la filosofía de los derechos humanos, un momento en el que las formas agresivas de relación ya no tienen cabida (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, Díaz-Aguado, 2006).

Kohlberg afirmó que los principales cambios hacia una moral superior se producen con un desarrollo cognitivo. En este sentido, los estudios de Pérez-Delgado, García Ros y Clemente (1994) corroboran la idea, afirmando que la capacidad de razonamiento moral en adolescentes se impulsa con más fuerza, si reciben además una mayor educación formal. Sin embargo el desarrollo cognitivo, lógico o racional del adolescente es una condición necesaria pero no suficiente, pues no todos los que alcanzan estos estadios de desarrollo cognitivo, logran el límite superior de razonamiento moral (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, Díaz-Aguado, 2006). Según Kohlberg (1992), hay más personas que pertenecen a un estadio de desarrollo racional superior y menos personas que se encuentran en un estadio superior del desarrollo moral. Un estudio realizado en Estados Unidos (Kohlberg y Higgins, 1984; citado en Díaz-Aguado, 2006) muestra que alrededor del 50% de adolescentes y adultos alcanzan un pensamiento lógico formal, mientras que en esa misma población, sólo un 14% llega al nivel post-conventional en el juicio moral. Según un estudio de Díaz-Aguado (1996), solamente un 15% de las personas llega este estadio superior de los derechos humanos y siempre son mayores de 22 años.

La clave para acceder a los niveles superiores de moralidad está en alcanzar la denominada conexión moral, que va más allá del juicio o pensamiento moral, y supone actuar y poner en práctica en la vida cotidiana esos principios morales, lo que indica haber llegado al punto más alto en la evolución moral (Ortega, 2008). Varios estudios corroboran que cuanto mayor es la desconexión en el razonamiento moral más conductas agresivas (Brighi y Genter, 2010) tienen los hijos. Por el contrario, cuanto mayor es la conexión en el juicio moral, mayor es la frecuencia de ayuda a los demás. En este sentido, Caprara y Pastorelli (1993) estudian a adolescentes agresivos y encuentran que tienen más indicadores de desconexión moral que otros alumnos. La relación entre esta desconexión moral y conducta agresiva está mediada por componentes emocionales aprendidos en familias poco afectivas y con emociones negativas, como la culpa y la vergüenza (Bandura et al, 1996) entre otras. Por el contrario, una alta afectividad familiar, que evita la aparición de vergüenza y culpa y logra la presencia de orgullo y empatía (Ortega, 2008, citado en López-Hernández y Sabater, 2018) entre los miembros de la familia, consiguen la conexión moral necesaria para una mayor estabilidad ética y moral.

En conclusión, para lograr una alta capacidad moral es necesario tener modelos de familia felices que transmitan afectividad, cariño y sensibilidad, que hagan formar parte a los adolescentes de una sociedad justa. Por el contrario, las estrategias de desconexión moral o baja moralidad, han sido aprendidas dentro de un contexto familiar con un bajo nivel de afectividad, algo que nos muestra que una de las medidas más importantes contra la violencia escolar es fomentar la dimensión emocional en las familias (Ortega et al., 2002; Cava, Musitu y Murgui, 2006).

### 3. EL DIALOGO EN LA FAMILIA AUMENTA LA COMPETENCIA SOCIAL EN LOS HIJOS

Un pobre funcionamiento familiar en afecto y cariño, unido a la incomunicación dentro de la familia, se muestran como principales factores de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en los alumnos adolescentes (Lila, Buelga y Musitu, 2006; Estévez et al., 2007). Un clima familiar con estas características, se



convierte en estresor para los padres e hijos, los cuales reaccionan agravando aún más el patrón negativo de interacción dentro y fuera de la familia (Lila y Gracia, 2005). La autoestima en los adolescentes, aumenta principalmente a medida que estos están más orientados hacia la comunicación y el afecto en las relaciones con sus padres y con los demás, lo que les hace percibirse más asertivos, autónomos y con más apoyos (Jiménez, Musitu y Murgui, 2008). Por el contrario, las carencias comunicativas entre los miembros familiares se relacionan con la victimización en la escuela, y desajuste escolar de los hijos, lo que produce efectos negativos en la salud mental y comportamiento general de estos (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). En el caso de las chicas, se ha encontrado que dan más valor todavía a la comunicación, al estar por lo general más interesadas y preocupadas en la expresión de sentimientos en sus relaciones de amistad (Jiménez et al., 2008; López-Hernández y Ramírez, 2017).

Los hijos de padres comunicativos son más felices y con más éxito en la vida, por el contrario la falta de comunicación entre padres e hijos, es el factor de mayor riesgo familiar que crea tanto hijos víctimas como hijos agresores (Serrano e Iborra, 2005, Peñalva y Villegas, 2017). Según un estudio de Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007), en el que se entrevistaron a varios padres, de diferente edad, nivel educativo y tipología familiar; señala la importancia del diálogo para solucionar cualquier conflicto familiar, siendo el empleo de habilidades de escucha empática y expresión de sentimientos lo que más incrementa su capacidad para gestionar conflictos de manera constructiva y llegar a acuerdos con sus hijos. Pero el diálogo en familia, es un instrumento que no sólo soluciona problemas, sino que los previene antes de que ocurran, en tanto que protege contra conductas de riesgo, como el consumo de sustancias nocivas para la salud, especialmente en la etapa de la adolescencia (Moreno et al., 2006). Baldwin (1949) mostró que los hijos de padres comunicativos, que ofrecían además apoyo emocional y cariño a sus hijos, se distinguían por ser más extrovertidos, participar más activamente en la escuela, tener un estatus superior en el grupo de compañeros y mostrar más originalidad y curiosidad por los contenidos académicos. Y las conversaciones sobre vivencias compartidas entre los miembros familiares, facilita y mejora la organización de la memoria autobiográfica, además del interés por la comprensión de lo que piensa el otro y por las relaciones interpersonales (Fivush, 1991).

Sólo a través de la comunicación con los otros se produce el desarrollo social y afectivo del mundo que nos rodea (Martínez González, 2007). La comunicación dentro de la familia desarrolla la habilidad de percibir las situaciones de forma empática, el aprendizaje de conductas para controlar impulsos agresivos y altas aspiraciones educativas y de éxito en los hijos (Moreno, Muñoz-Tinoco, Pérez, y Sánchez-Quija, 2006, citado en López-Hernández, 2019a). Los padres comunicativos no solo hablan con sus hijos, sino que les apoyan en situaciones de estrés, escuchando su opinión sobre los conflictos y nunca imponiendo lo que deben o no deben hacer, sino proponiendo entre todos los miembros de la familia medidas a seguir para solucionar estos conflictos. Por ello, los alumnos que más se comunican en familia y mejor se llevan con sus padres, presentan valores más elevados de felicidad (Elzo, 2006; López-Hernández y Ovejero, 2018). Sin embargo cuando las familias no saben resolver sus conflictos, dialogan poco y de forma negativa, además de discrepar entre ellos sin llegar a acuerdos, provocan en sus hijos problemas comportamentales y emocionales en la adolescencia (Martínez et al., 2003). Aunque, no es tan importante la cantidad de comunicación y fluidez de diálogo dentro de la familia, sino la calidad de esta comunicación (Franz y Gross, 2001).

### 3.1 La comunicación familiar crea hijos altruistas

Los primeros juegos de interacción y comunicación con los padres o hermanos, proporcionan relaciones recíprocas e igualitarias y oportunidades para experimentar conflictos y negociaciones que aportan el aprendizaje necesario para adquirir destrezas relacionales (Piaget e Inhelder, 1981) y prevenir así conductas de acoso en el grupo de iguales. Es la familia la que influye determinantemente en el hecho de que el alumno adolescente sea más o menos aceptado socialmente en la escuela (Cava y Musitu, 2002, citado, López-Hernández, 2016). Si los padres muestran una actitud abierta en situaciones de interacción social, sirven de guía a sus hijos (Ladd, 1999); por ejemplo cuando acuden de forma habitual a la escuela para comunicarse con los profesores, con otros padres e incluso con los alumnos participando en diversos talleres. Con esta actitud familiar el hijo aprende a ser cooperativo y recíproco con sus iguales, lo que le permite lograr una perspectiva cognitiva más amplia sobre sí mismo y sobre los demás (Ladd, 1999). Los padres comunicativos son además atentos, comprensivos y democráticos, utilizado siempre el razonamiento, aportándoles modelos de expresión emocional adecuados para resistir la presión del grupo de iguales, y evitar la elección de amigos con problemas de conducta, eligiendo amistades adecuadas (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

Por tanto, los hijos de padres comunicativos no son agresores ni víctimas, ni espectadores pasivos en la escuela, sino alumnos altruistas y queridos por todos, algo que les ayuda a realizar muy bien el papel de mediadores cuando hay conflictos (López-Hernández y Sabater, 2018). Por el contrario, los hijos de padres que no usan el diálogo sino el control autoritario, son más pasivos, más conformistas y carecen de habilidades comunicativas; por lo que utilizan en ocasiones, la agresión física o verbal como medio más socorrido para relacionarse con los demás, pues la comunicación asertiva exige muchos recursos que no han adquirido en su casa (Díaz-Aguado, 2004, Carrascosa et al., 2019). Estos alumnos además de tener más dificultades de integración social en general, tienen peor autoestima y un bajo rendimiento académico (Cava y Musitu, 2000).

Además, en la mayor parte de los casos, los padres poco comunicativos muestran actitudes pasivas hacia la escuela, siendo su relación con los profesores casi nula, lo cual va en detrimento de la integración y convivencia del alumno (Ortega, 1998, López-Hernández, 2016). Como apenas hablan con sus hijos, es frecuente que desconozcan cuándo tienen exámenes, qué optativas han elegido u otras actividades realizadas fuera de casa, como dónde y con quién se relacionan (Díaz-Aguado, 2006b). Por el contrario, la actitud abierta y dialogante de los padres, influye determinadamente en el desarrollo altruista, la superioridad del razonamiento, el desarrollo moral, la autonomía y la capacidad de autocontrol de los hijos (Díaz-Aguado, 2006). Un estudio presentó varios dilemas morales a varios alumnos de secundaria; deduciendo que, los alumnos con principios morales más elevados: como la empatía, la solidaridad y la cooperación, tenían una educación familiar basada en la comunicación razonada dentro de un modelo educativo abierto y tolerante. Por el contrario, los alumnos con un juicio moral menos elevado, tenían valores más competitivos y recibían una educación familiar basada en el respeto a la autoridad convencional, bajo unas estrictas e impuestas reglas de conducta (Díaz-Aguado, 2006).

### 3.2 Los padres comunicativos tienen mayor formación

Cuanto mayor es el nivel educativo de los padres, mayor capacidad tienen para adoptar una perspectiva educativa comunicativa y flexible con sus hijos, la cual facilita un manejo positivo de los conflictos entre ellos (Martínez González, 2007). Estos padres con un nivel de educación superior, tienden a construir reglas y normas consensuadas y dialogadas dentro de un marco de trato igualitario y relación positiva con sus hijos, favoreciendo su desarrollo en valores y autonomía (Martínez González, 2007). Sin embargo, algunos padres con un nivel educativo alto, tienen profesiones a las que deben dedicar mucho tiempo, por lo cual pueden llegar a mostrarse permisivos con sus hijos en determinados momentos o incluso demasiado estrictos, ya que en la relación entre padres e hijos influyen otras variables como la falta de tiempo y el estrés entre otros, los cuales pueden llegar a contrarrestar su nivel educativo (Martínez González, 1996, López-Hernández, 2016). Los padres con alto nivel educativo tienen por lo general, aunque no todos, mayores niveles de razonamiento moral y se caracterizan por utilizar habitualmente un estilo de comunicación que implica intercambios de puntos de vista y pensamiento crítico con sus hijos, lo que hace a su vez, que estos últimos también desarrollen altos valores como: el altruismo, la cooperación, el respeto o la tolerancia (Matalinares et al., 2009). Este tipo de padres estimulan más la participación de sus hijos en la toma de decisiones y dedican más tiempo a la discusión asertiva, haciendo que sus hijos aumenten aún más estos valores con la edad (Matalinares et al., 2009).

Se ha encontrado además que la experiencia parental es otro factor determinante que forja en los padres ciertas habilidades positivas en el manejo de la comunicación con sus hijos (Dopkins y Stigler, 2003). Por tanto, los años de experiencia como padres y los años de educación formal de los mismos, se han relacionado como estrategias educativas que regulan la conducta comunicativa asertiva de padres a hijos (Dopkins y Stigler, 2003). La alta formación educativa o cultural en los padres hace que, además de mostrarse más comunicativos y dialogantes con sus hijos, estos se sientan más motivados y eficaces a colaborar en tareas escolares y extraescolares con sus hijos (Hoover-Dempsey et al., 2005). Por el contrario, ante esta carencia de formación, los centros educativos deberían proporcionarles programas específicos de formación y asesoramiento en su labor educativa (Hoover-Dempsey et al., 2005). En este sentido, Maganto y Bartau (2004) proponen en el programa COFAMI algunas estrategias adecuadas para que los padres mejoren la comunicación y la resolución de conflictos con sus hijos. Algunas de ellas son: comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles, además de ser firmes en sus palabras; aprender a ser positivos y recompensantes con el fin de motivar a sus hijos; escucharlos activa y empáticamente; expresar sentimientos cuando se dan opiniones y explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia. Cada vez hay más constatación de la necesidad de asesorar a las familias sobre estrategias con las

que resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente durante la etapa de la adolescencia (Martínez González, 2007). Sea como fuese, el objetivo principal es formar a los padres para que desarrollen procesos de comunicación, negociación y de establecimiento de límites con sus hijos y facilitar así la convivencia familiar y social (Martínez González et al., 2007, López-Hernández y Ramírez, 2017).

#### 4. VALORES DEMOCRATICOS FAMILIARES CONTRA LA VIOLENCIA

Según el estudio de López-Hernández (2019a), en general, los padres riojanos educan bien a sus hijos, usando un estilo democrático en su educación, aunque a veces hacen más hincapié en los estudios que en los valores para convivir. Se ha demostrado que los estilos educativos democráticos previenen la violencia.

Se puede diferenciar entre padres con estilo democrático y padres con estilo autocrático, en función de quién y cómo se toman las decisiones, sobre lo que afecta a los hijos (Kelly y Goodwin, 1983; citado en Musitu et al., 2007). Por ejemplo, en el estilo parental democrático, las decisiones se toman entre todos los miembros de la familia, incluidos los hijos, de forma consensuada; mientras que los padres autocráticos, son padres autoritarios que deciden su modelo de educación a seguir sin la aprobación de los hijos (Musitu et al., 2007). Existen tres dimensiones de disciplina familiar: una es la disciplina inductiva o de apoyo, en la que los padres expresan afectividad y razonamiento sobre las dificultades y conflictos que van surgiendo en la familia; otra es la disciplina coercitiva, relacionada con la coacción física o verbal; y la última, es la disciplina indiferente o negligente, en la que los padres se muestran permisivos e incluso pasivos con sus hijos (Cava y Musitu, 2001). Por una parte, la disciplina de apoyo se corresponde con un estilo democrático en la educación que los hijos reciben de sus padres; por otra parte, la disciplina coercitiva se corresponde con un estilo autocrático, y por otra, la disciplina indiferente o negligente se relaciona con un modelo o estilo educativo familiar errático (Ochaita y Espinosa, 2004).

Aunque estos tres modelos: el democrático, el autocrático y el errático, coexisten en la sociedad de hoy en día, se demuestra un significativo predominio del modelo democrático y participativo en las familias españolas actuales, en contra del modelo autoritario, que tiene cada vez menos cabida en nuestra sociedad (Cava y Musitu, 2000). Esto se debe principalmente al aumento de la cultura de los padres, y a una mayor igualdad entre hombres y mujeres, que hace que las responsabilidades y los derechos entre todos los miembros familiares, se reestructuren más equitativamente dentro y fuera del hogar (Cava y Musitu, 2000). Sin embargo, en estas nuevas familias, también el modelo errático está apareciendo con fuerza, debido al poco tiempo que muchos padres pasan con sus hijos por culpa del excesivo trabajo fuera del hogar, lo que hace que los hijos permanezcan muchas horas al día con sus abuelos, otros adultos y con dispositivos electrónicos. El exceso de trabajo u otras preocupaciones hace que los padres estén demasiado cansados o estresados, y adopten una forma pasiva en la relación con sus hijos (Ochaita y Espinosa, 2004, citado en López-Hernández y Sabater, 2018), lo que puede traer consecuencias negativas en su comportamiento.

En esta misma línea, el modelo "bidimensional familiar de socialización" de Musitu y García (2004), establecen una clasificación equivalente, aunque con cuatro estilos educativos parentales, en vez de tres. Por una parte, está el autorizativo que se corresponde con el estilo democrático y se caracteriza por una alta aceptación e implicación de los padres hacia la educación de sus hijos, donde los padres muestran a sus hijos agrado, y sentimientos de respeto cuando se comportan bien, además de ser buenos comunicadores, lo que crea unas relaciones satisfactorias con sus hijos. Los padres autorizativos están dispuestos además a cambiar ciertas normas si los argumentos de sus hijos les convencen, pero si estos se comportan de forma incorrecta, también pueden llegar a utilizar, aunque en muy raras ocasiones, la coerción física y verbal. Se ha descubierto que el estilo educativo autorizativo en los padres, es el que produce mejores resultados en el comportamiento de sus hijos fuera de casa (Smith, 2006). Sin embargo, los padres de estilo autoritario o autocrático, son muy exigentes con sus hijos y poco sensibles a sus necesidades, lo que les hace comunicarse en términos de demandas y exigencias, precediendo una mayor implicación de los hijos en comportamientos de acoso escolar (Baldry y Farrington, 2005).

El tercer estilo parental es el estilo negligente, que coincide con el estilo errático, el cual se caracteriza por no poner límites en el comportamiento de sus hijos. Y el cuarto estilo parental, es el indulgente, que es casi equivalente al estilo autorizativo o democrático, pero con la diferencia de que cuando el hijo actúa de forma incorrecta, el padre indulgente utiliza el diálogo y el razonamiento evitando el castigo, tratando siempre a sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de regularse por sí mismos (Musitu y García, 2004; López -Hernández, 2019). En conclusión, los hijos de padres autorizativos o democráticos, acatan las normas sociales y las interiorizan, son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza, son hábiles

socialmente, tienen elevado autocontrol y autoconfianza, son competentes académicamente y psicológicamente, además de tener un elevado autoconcepto personal y familiar (Musitu y Cava, 2001, Carrascosa et al., 2019). Por otra parte, los hijos de estilo indulgente, tienen unas características muy similares, pues ambos estilos son democráticos, y cuál es mejor de los dos, depende de la edad del hijo, principalmente. Sin embargo, se ha demostrado que cuando los padres combinan un nivel moderado de coerción propio del estilo educativo autorizativo, con un alto nivel de apoyo y de afecto, promueven en los hijos más conductas prosociales de convivencia, que si utilizan un estilo educativo más indulgente (Musitu y García, 2004).

## 5. VALORES FAMILIARES DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Se ha descubierto que la participación de los padres en la escuela favorece la convivencia entre alumnos. Según López-Hernández y Ramírez (2017), la mayoría de los alumnos riojanos encuestados opinan que la relación entre los miembros de la comunidad escolar es buena, aunque muchos padres se lamentan de su escasa participación en los centros educativos por falta de tiempo. A pesar de ello, los niveles de acoso en esta comunidad son bajos, entorno al 8% (Sabater y López-Hernández, 2018).

Los problemas de comunicación en el contexto familiar, suelen convertirse en problemas de ajuste en el contexto escolar y a su vez ejercen un efecto negativo en la salud mental del adolescente (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). En este sentido, la participación de los padres en la escuela es uno de los criterios que aportan mayor calidad y garantía de eficacia a la acción educativa, puesto que la escuela compensa muchas problemáticas familiares de los alumnos, potenciando su integración y su ajuste psicológico y social (Cava y Musitu, 2000). La familia y la escuela son dos contextos relevantes para los adolescentes que se superponen, y la estrecha comunicación entre ambos conlleva efectos positivos para todos (López-Hernández, 2019b).

La participación de los padres en la escuela, incide positivamente en las actitudes del hijo hacia ésta, pues reduce el absentismo y mejora el rendimiento escolar, debido a la continuidad entre los contenidos educativos académicos y los familiares (Martínez et al., 2000). Además, se ha comprobado que cuanto más relación existe entre padres y profesores, más aumenta el autoconcepto tanto familiar como escolar del hijo, lo que influye indirectamente en el comportamiento de éste (Estévez et al., 2007). En este sentido, con la implicación de la familia en la escuela se pone en marcha un círculo vicioso positivo, en el que no sólo ganan los alumnos, sino también los padres, ya que mejoran su actitud hacia la escuela y hacia el profesorado. Con ello, los profesores perciben una mayor competencia en su profesión, un mayor compromiso en sus actividades, aumentando su empatía hacia los alumnos y las familias; lo que hace a su vez, mejorar la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, la cual se encuentra estrechamente vinculada con la conducta violenta del alumno en la escuela (Moreno et al., 2009).

Por tanto, un centro educativo cohesionado por el respeto y el sentimiento de comunidad y convivencia, retroalimenta la autoestima y multiplica las energías de todos y cada uno de sus miembros. Por otro lado, la integración de nuevas culturas en los centros educativos actuales, de nuevos programas y de nuevas perspectivas sólo puede sustentarse con la participación y el apoyo de las familias; desde una perspectiva multisistémica que responsabiliza a todos los contextos cercanos de los problemas del comportamiento de los alumnos, pero a la vez los toma en cuenta como aliados y potenciadores de ayudas para mejorar sus competencias y habilidades (Oliva, 1999; López-Hernández, 2016; Sabater y López-Hernández, 2018). La relación que existe entre escuela, familia y ocio es determinante, pues los adolescentes con conductas graves en el ocio suelen tenerlas también en el ámbito familiar y escolar (Díaz-Aguado, 2004). Por tanto "la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, ha de ser una tarea compartida desarrollada de forma cooperativa por la familia y la escuela, así como por otros agentes sociales comunitarios" (Cano, 2007, p. 49).

Los profesores opinan que se les exige demasiado, ya que las familias y la sociedad en general han depositado demasiadas esperanzas de salvación en la escuela, pero no se puede bascular siempre todo el trabajo y todas las responsabilidades sobre esta y los profesores (Oliva, 1999). Para ello hay que crear una estructura que favorezca un clima de comunicación, participación y cooperación entre escuela y familia, con el fin de conseguir una educación de calidad que forme para la convivencia en democracia. Este ambiente de participación comunitaria exige un esfuerzo por parte de todos; por ejemplo, los profesores necesitan una preparación en educación familiar y dotarse de instrumentos y técnicas para concienciar e implicar más a las familias en la vida del centro, ya que se convierten en los principales agentes de cambio y dinamizadores de las relaciones (Jiménez et al., 2009; López-Hernández, 2019b).

Por otra parte, los padres también necesitan más formación si quieren participar en la escuela, y queda corroborado que, cuando estos participan en programas de formación en la escuela, se incrementan los efectos positivos sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos (Jiménez et al., 2009). Por tanto, aunque la escuela y la familia tengan papeles diferentes, ambas interactúan y se fortalecen, la familia refuerza a la escuela y la escuela refuerza a la familia, por eso es necesario que padres y profesores se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva esta participación. En este sentido, los padres deben tener confianza en el trabajo de los profesores y viceversa, para que sus relaciones sean de ayuda mutua y hagan frente a los desafíos que se les presenten (Sánchez Hidalgo, López Verdugo y Ridaó Ramírez, 2004).

La escuela de hoy en día ofrece una perspectiva integracionista, sin embargo, este encuentro es más teórico que práctico (Ibarra, 2002). Para que se establezca realmente esta relación participativa entre familia y escuela, se necesitan actividades específicas mejor planificadas y con una mayor duración en el tiempo (Filip, 1993), además de “partir del interés de los padres, los cuales deben proponer los temas, las características de las actividades a realizar, los horarios y la frecuencia de las mismas” (Reveco, 1995, p. 12). Hay que impulsar urgentemente el desarrollo de esta participación conjunta, pues es la familia quien proporciona los elementos claves que hacen posible que las escuelas puedan optimizar el desarrollo de los alumnos (Coleman, 1995). Un programa clásico de la participación activa de los padres en la escuela, fue el “programa de clases abiertas”, cuyo modelo original es el proyecto en Salt Lake City, UTA, EE.UU. (Marina y Bernabeu, 2009), donde los padres enseñan en las aulas algunas horas a la semana, algo que se hace sobre todo en infantil. Este programa es totalmente flexible: los alumnos son responsables de su aprendizaje, y las decisiones y las normas se establecen entre toda la comunidad escolar, desde una perspectiva de cooperación horizontal y no vertical. Sin embargo, para que este tipo de programas sean efectivos, es necesario formar altamente a padres y profesores, además de favorecer más la cooperación con otros profesionales internos y externos al centro (Díaz-Aguado, 2003).

En este sentido, las experiencias de Moreno (2001) y Ugarte et al. (2007), han sido muy positivas. En ellas se propusieron diferentes espacios de reflexión sobre conflictos cotidianos dentro de la escuela; en los cuales uno o más orientadores coordinaban las opiniones de un grupo de miembros directivos, profesores, alumnos y padres. La metodología, de estos grupos trataba de que todos ofreciesen soluciones alternativas y criterios de actuación mediante el diálogo, con el fin de alcanzar un mejor entendimiento, además de que los padres y profesores encontrasen técnicas para sentirse comprometidos en un proyecto común para la convivencia. Sin embargo, para mejorar aún más las relaciones entre escuelas y familias, se ha encontrado que es preciso ampliar la participación de la comunidad educativa al contexto municipal; con otros profesionales de ámbito médico, social y de ocio, con los que crear un debate educativo crítico para llegar a consensos, y fomentar aún más la cohesión entre todos; una experiencia ejemplar en este aspecto, fue la llevada a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona<sup>22</sup>.

Otro programa modélico a seguir fue el de la “comunicación cooperativa entre familia y escuela”, basada en la investigación de “family matters” o asuntos de familia, que los profesores Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross, llevaron a cabo a finales de la década de los 80 en la Universidad de Cornell de Nueva York (Forest y García Bacete, 2006). Este pretendía ayudar a padres y profesores a comunicarse mejor entre sí y a que los primeros se implicasen más en la escuela. El programa procuró introducir cambios de infraestructura necesarios para hacer el entorno escolar más cotidiano y más acogedor para las familias, además de potenciar la toma de decisiones conjunta, incluyendo también a la comunidad local. Los participantes en este proyecto fueron un miembro del equipo directivo, varios profesores, el psicopedagogo del centro, varios padres, un representante de la comunidad local y el “home-school liaison” o persona responsable de hacer de enlace entre la familia y la escuela; cuya labor era guiar el proceso y hacer que todos tomasen mayor conciencia de las habilidades que ya poseían, además de ayudarles a adquirir otras nuevas (Forest y García Bacete, 2006). Éste se componía de un taller de padres, un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo directivo. En el taller, tanto de padres como de profesores aprendieron a ponerse en el lugar del otro grupo, a realizar entrevistas provechosas entre ellos y a poner en práctica técnicas avanzadas para saber escuchar a los demás y resolver conflictos. El programa finalizó con una sesión conjunta donde padres, profesores y equipo directivo materializaron diversas actuaciones consensuadas.

---

<sup>22</sup> Ver experiencia en: Ayuntamiento de Barcelona (s.f.). Disponible en [http://w110.bcn.cat/portal/site/PortalBressol/menuitem.5f523bfc10b310d4a480a480a2ef8a0c/?vgnextoid=8a214d5497e4f210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=8a214d5497e4f210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=es\\_ES](http://w110.bcn.cat/portal/site/PortalBressol/menuitem.5f523bfc10b310d4a480a480a2ef8a0c/?vgnextoid=8a214d5497e4f210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=8a214d5497e4f210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=es_ES). [Consultado el 23 de noviembre de 2011]

Después de entrevistar a una gran parte de familias, y profesores participantes en el programa, los resultados mostraron que los padres se creían más competentes en la educación de sus hijos, se sentían más cómodos a la hora de comunicarse con los profesores, descubriendo cómo funcionaba el centro educativo y adquiriendo habilidades con las que se sentían más integrados dentro del mismo (Forest y García Bacete, 2006). También los profesores aprendieron cómo llegar de forma más eficaz a los padres, mediante estrategias de comunicación positiva y escucha activa, logrando una mayor comprensión de las barreras que impedían que los padres se implicasen en la escuela.

En conclusión, los modelos de participación activa de los padres en la escuela, desarrollan políticas más flexibles y creativas que fomentan otras formas de implicación de mismos, que van evolucionando según las circunstancias (García Bacete, 2003; González Medina y Treviño Villareal, 2020). Últimas experiencias de participación de padres en las escuelas, son por ejemplo las escuelas de padres y madres de la asociación mentes abiertas<sup>23</sup> que dota a los padres y madres de recursos y habilidades que posibiliten un crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar, entre otras necesidades. O programas Mindfulness con padres, profesores y alumnos que están reportando beneficios altamente positivos en todos los miembros de la comunidad escolar en varios países del mundo (López-Hernández, 2016b). Algunos de estos beneficios son la mejora en las relaciones afectivas y de comunicación entre padres e hijos, el aprendizaje de estilos educativos más abiertos y democráticos por parte de los adultos, mejoras profesionales de los docentes y de rendimiento escolar en los alumnos, entre otras muchas (López-Hernández, 2019a).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familiar en los jóvenes. *Bordón*, 60 (1), 7-21.
- Asamblea general de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Artículo 16.3. París.
- Baldry, A.C y Farrington, D (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and education*, 8, 263-284.
- Baldwin, A. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child development*, 20, 49-62.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, y G. Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71, 364-374.
- Bernheimer, L.P y Keogh, B.K. (1995). Wearing interventions into the fabric of everyday life: An approach to family assessment. *TECSE*, 15 (4), 415-433.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes. Open University press.
- Bettelheim, (1997). *No hay padres perfectos*. Grijalbo
- Bolaños, D. y Stuart Rivero, A.J (2019) *La familia y su influencia en la convivencia escolar*. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146.
- Bowlby, J (1980). *Attachment and loss*. (Vol. 3.). Basics Books.
- Brighi, A y Genter, M.L (2010). Bullying: un fenómeno inmoral, en R Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp.105-123). Alianza.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª ed). Graó.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7,19-36.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S., y de Jesús, S. N. (2019). *Prevención de la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes mediante el programa DARSÍ*. Infocop online.
- Castro, R; Vargas E y García, J.U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. Dilemas contemporáneos educativos, política y valores, 8 (1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
- Cava M.J; y Musitu, G (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Paidós.

<sup>23</sup> Ver Website mentes abiertas (s.f). Disponible en <https://www.mentesabiertas.org/cursos-de-formacion/ninos-adolescentes-y-jovenes/escuela-de-madres-y-padres/asociacion-psicologia-madrid> (Consultado el 8 de mayo de 2021)

- Cava, M. J.; Musitu, G.; Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3) 367-373.
- Cava, M.J y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Coleman, D (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de estudios de juventud*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Injuve.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson, Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M.J (2006b). Programas dirigidos a la familia, en A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela*, (pp. 215-239). Ariel.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Mensajero.
- Dopkins, A. y Stigler, S. (2003) Coparenting quality: contributions of child and parent characteristics. *Family relations*, 52, 232-240.
- Elzo, J (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. PPC
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Filip, J. (1993). Los enfoques de programas educativos con y para la familia. Familia y mejoramiento de la calidad de la educación. *Cuadernos CIDE*, año XXIII, 212.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-palmer quarterly*, 37 (1), 59-82.
- Flaquer, L. (2004). La articulación entre la familia y el estado de bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers*, 73, 27-58.
- Forest, C. y García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Nau Llibres.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Paidós.
- Gallego Codés, J (2007). *Educación en la adolescencia*. Paraninfo.
- García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-439.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Ariel.
- González Medina, M.A y Treviño Villareal, D.C (2020) Involucramiento docente y condiciones del aula: una diada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de investigación educativa*, 38 (2), 397-414.
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 49, 139-150.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary school journal*, 106, 105-130
- Ibarra, L. (2002). *Educación en la escuela, educación en la familia: realidad o utopía*. Universidad de Guayaquil.
- Jessor R (1992). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Developmental review*, 12, 374-390.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Internacional journal of clinic and health psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The journal of community psychology*, 37 (8), 959-974.

- Kolberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, 50, 333-359.
- Lila, M. S. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Lila, M.; Musitu, G.; Buelga, S. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Pirámide.
- López-Hernández, L. (2019a) Acoso escolar y familias de agresores. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(3), 153-164.
- López-Hernández, L. (2016b). Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes, *REOP*, 27(1), 134-146.
- López-Hernández, L. (2019). *Practicando Mindfulness con Niños y Adolescentes*. Pirámide.
- López Hernández, L y Ovejero, M (2018). Percepción de las consecuencias del bullying más allá de las aulas: Una aproximación cuasi-cuantitativa, Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-14.
- López Hernández, L y Ramírez, A (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar. Un estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja (Spain). *Rev. Brasileña Educación*, 22 (71).
- López Hernández, L y Sabater, C (2016). Acoso escolar. Un fenómeno complejo y global. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 3 (1)
- López-Hernández, L y Ramírez, A (2020) Acoso e inconvivencia escolar: el rol de la participación familiar en los centros Educativos. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39 (1), 55-77.
- López-Hernández, L. y Sabater, C (2018). *Acoso Escolar*. Pirámide.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Pirámide.
- Marina, J.A y Bernabeu, R (2009). *Competencia social y ciudadana*. Alianza.
- Martínez Fernández, M.B; Chacón Gómez, J.C. Martín Babarro, J y Martínez Arias, R. (2020) La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos, *Pulso*, 43, 15-34
- Martínez-González, R.A. (1996). *Familia y educación*. Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo.
- Martínez González, R.A (2007). *Programa guía para el desarrollo de habilidades y competencias parentales*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez González, R.A., Pérez Herrero, M.H. y Álvarez Blanco, L.(2007) *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en psicología social*, 1 (1), 64-67.
- Matey, P (2010, 15 de noviembre). Los niños españoles todavía se educan con el azote. El Mundo. Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2010/11/15/psiquiatriainfantil/1289817023.html>. [Consultado el 4 de diciembre de 2010].
- Moreno, M (2001). Colaboración escuela-familias: análisis de una experiencia de escuela de padres en el I.E.S. Torreblanca de Sevilla durante el curso 1998/99. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 12, (22), 341-353.
- Moreno, M., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9 (1), 123-136.
- Moreno, M.; Muñoz-Tinoco, V.; Pérez, P. y Sánchez-Quija, I. (2006). Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Infancia y aprendizaje*, 18 (3-4), 345-362.
- Musitu, G y García, J.F (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.



- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia*, (pp. 135-150). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Neill, A.S (1990). *Summerhill*. Fondo de cultura económica.
- Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la convención de Naciones Unidas*. Mac Grau Hill-UNICEF.
- Oliva, J. (1999). *La escuela que viene*. Comares.
- Olweus, D (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega, R (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia; Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Mergablum.
- Ortega, R.; Sánchez, V. y Menesini, E.; (2002): Violencia entre iguales y desconexión moral: el papel mediador de las emociones morales en un estudio transcultural con escolares españoles e italianos. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Peñalva, A y Villegas, A (2017). Factores de Riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM*, 27 (1), 191-210.
- Pérez-Delgado, E; García Ros, R y Clemente, A (1994). Capacidad de razonamiento moral en jóvenes y adolescentes (13-19 años). *Revista de educación*, 303, 261-279.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Morata
- Piaget, J (1997). *El criterio moral en el niño*. Fontanella. (Versión original, 1935).
- Reveco, O. (1995). *El trabajo de la familia de los párvulos*. Santiago de Chile: Junji.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Roudinesco, E (2004). *La familia en desorden*. Anagrama.
- Sabater, C y López-Hernández, C (2018) Consecuencias del acoso desde la perspectiva de la comunidad educativa: agresores y espectadores. En L. J. Cabrera (coord.) *Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación* (pp. 137-151). Universidad de Valencia, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.
- Sánchez Hidalgo, J; López Verdugo, I; Ridao Ramírez, P. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de educación*, 334, 143-164.
- Savater, F (2002). *El valor de educar*. Ariel.
- Serrano, A.; Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Smith, P.K (2006). Factores de riesgo familiares, en A. Serrano, *acoso y violencia en la escuela*, (pp. 135-157). Ariel.
- Ugarte, G.J., Casanova, O y Bazarra, L. (2007). *Profesores, alumnos, familias: siete pasos para un nuevo modelo de escuela*. Narcea.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of abnormal child psychology*, 28, 313-325.



## EDUCAR EN VALORES EN CONTEXTOS DE POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

**María Pina Castillo**

*Universidad de Murcia*

*Proyecto "Está en tu mano" Asociación Columbares*

No es nada nuevo que los valores son algo básico en cualquier ser humano, y es que poseer un sistema de valores, unas "guías" morales o éticas, es necesario para que las personas puedan orientarse a la hora de la toma de decisiones que repercuten a nivel personal y social. Por ello la educación en valores es fundamental para una sociedad comprometida y responsable, debiéndose realizar de una forma consciente e intencional, pero sobre todo transversal en todo el proceso educativo.

En este capítulo del libro se expone una experiencia práctica de educación en valores en contextos de pobreza y exclusión social. El objetivo es el de ofrecer una perspectiva más amplia a la hora de diseñar e intervenir con esta población, pues en el ámbito educativo son muchos los factores que influyen y las circunstancias que se dan, no existiendo una fórmula secreta. Sin embargo, conocer diferentes contextos y diferentes metodologías sí que enriquece la práctica educativa, pues permite tener una visión con más matices y por ende con más posibilidades de éxito.

Como acabamos de poner de relieve, no podemos homogeneizar la intervención que realizamos tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, pues no sólo cada individuo es único, sino que el contexto tiene una relevancia crucial. De la misma forma, tampoco podemos establecer rigurosamente las características de los contextos de exclusión social, aunque de forma general y en consonancia con diferentes investigaciones y autores sí que tienen consecuencias sobre las personas (Pina Castillo, 2020):

Las familias en situación de pobreza y exclusión social suponen una grave problemática social, debido a una realidad marcada por la carencia y necesidad que viven y que afecta especialmente al desarrollo de niños y niñas. La pobreza y la exclusión social repercuten en todo el tejido social, determinando estructuras de desigualdad de condiciones y perpetuando esta situación. Es indudable que los contextos de pobreza y exclusión social implican partir con desventaja con respecto al resto de la sociedad para los individuos que la viven. (p. 80)

Si los contextos de pobreza y exclusión social son tan diferentes de aquellos "normalizados" es de esperar que la metodología utilizada para educar en valores también sea diversa.

### 1. LOS (CONTRA)VALORES EN INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN CONTEXTOS DE POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La educación en valores conlleva la puesta en marcha de un engranaje con diferentes mecanismos, entre los que se encuentran los principales agentes educativos: familia, escuela y comunidad. Si tenemos en cuenta que es la familia la primera, y sin lugar a dudas la más influyente a la hora de educar en valores, ¿qué sucede cuando la educación en valores fracasa desde el ámbito familiar? Sucede que la escuela permanece como único garante de estos valores, por eso es tan importante conocer diferentes estrategias para educar en valores en estos contextos de vulnerabilidad, pues la comunidad, al igual que la familia no se elige.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y así como respalda Pinto-Archundia (2016):

Es imposible educar sin una intencionalidad elegida, ya sea la familia o la escuela, cualquiera que esta sea debe contemplar la relación con los demás, así como las normas que imperan en la sociedad donde el individuo se va a desenvolver para llevar esto a cabo, es necesario optar por unos valores en preferencia de otros. (p.276)

Siguiendo con este mismo autor, aunque tanto la familia como la escuela juegan un papel de peso en la educación en valores, es en la escuela donde se dan las condiciones óptimas para llevar a cabo esta formación de forma sistemática, pero sobre todo intencionada.

En este sentido y en consonancia con las palabras de Ortega Ruiz (2013) educar supone responder a la pregunta del otro, considerando que cualquier acto educativo sucede en un lugar y en un momento, y sobre todo en un contexto y una cultura. Para conocer cuáles son los valores elegidos para trabajar con infancia y adolescencia en situación de pobreza y exclusión social, primero hay que responder a la pregunta del otro para saber cuáles son aquellos más pertinentes, necesarios y útiles, y para ello hay que conocer las diferentes dinámicas que tienen lugar en estos contextos.

Según diferentes definiciones generales de inteligencia uno de los rasgos fundamentales es la capacidad de adaptarse al medio (G-Pedreira, 2018), por tanto, se podría afirmar que, cuando un niño o niña se adapta es inteligente. Sin embargo, cuando un niño o niña se adapta a un medio hostil, carente de valores, de normas y de respeto ¿quién se responsabiliza de su educación integral y de las consecuencias perniciosas que tiene para él o ella? Si un menor o una menor crece con ausencia de una educación integral, es decir, a todos los niveles, se convertirá en un/una adulto/a irresponsable con todo lo que ello conlleva, y pasará de víctima a verdugo/a. Por ello, es de vital importancia romper esa cadena, de lo contrario se seguirán produciendo y perpetuando estos círculos viciosos tan perjudiciales tanto para los individuos como para la sociedad.

De otro lado, las generaciones más jóvenes (no solamente en contextos de pobreza y/o exclusión social), “viven rodeados de medios en los que, en general, los referentes no son los valores, sino los contravalores” (Martínez, 2012, p. 12). Y es que, siguiendo con Buxarrais (2013, p. 63) “se debería evitar el fomentar contravalores como la manipulación, la ignorancia, la inconsciencia, la reactividad, el conflicto y el miedo a ayudar a consolidar valores como el respeto, la honestidad, la libertad, la solidaridad, la convivencia y el acuerdo”

Y es que, muchas veces, los contextos de pobreza y exclusión social se caracterizan por altas tasas de desempleo, baja cualificación, economía sumergida (en muchos casos procedente de la venta de estupefacientes y otro tipo de actividades ilegales) y un alto grado de marginación. No hace falta decir que un niño o niña que crezca en un entorno así, estará posiblemente más cerca de los contravalores, que de los valores.

Los valores se aprenden de forma vivencial y práctica, aprenderlos implica observar el entorno e interiorizarlo, en función de las diferentes experiencias. De forma general, cuando se habla de valores nos quedamos naturalmente con aquellos valores positivos, dejando de lado aquellos negativos, aunque para hacer justicia en los contextos de pobreza y exclusión social muchas veces prima el contravalor del que debería. Por eso, hay que educar en valores, en aquellos valores que deberían estar presentes en una sociedad desarrollada, y que tengan como eje transversal el respeto y la tolerancia.

Educar en valores, implica mostrar el camino para que los sujetos de la educación lo recorran por sí solos, como hemos visto, para mostrar el camino correcto es necesario saber que también hay uno que es el incorrecto, es decir, para aprender un valor es necesario conocer el contravalor. Sin embargo, si en casa la experiencia solamente se limita a valores negativos ¿cómo se puede educar en valores? La respuesta es que no es fácil, y aunque pueda parecer poco alentadora, conocer las posibilidades de una forma realista, nos orienta y nos sitúa más cerca de la solución.

Aprender por ejemplo que el respeto es el valor que debe primar, implica experimentar también la ausencia de respeto, descubriendo que lo que no me gusta para mí, no lo quiero para el resto (empatía). Así con todos los valores, la alegría no se puede apreciar o valorar sin antes haber conocido la tristeza, por lo que los valores se interiorizan cuando ha existido una experiencia del contravalor, pero sobre todo cuando la asunción de ese valor “nos interesa” y “nos beneficia”, hablando no solo desde un punto de vista ético-moral, sino de forma general.

Y es que en un contexto “normalizado” y con una buena educación en valores, no debería existir ningún hándicap insalvable, sin embargo, sí que se presentan diferentes dificultades cuando un o una menor crecen en un contexto donde priman las injusticias, en palabras de Enrique Martínez Reguera (1999, pp. 145-146):

¿Qué ocurre si esa impulsividad íntima y aún desorganizada, en vez de encontrarse con lo normal y normalizador, choca con el caos y el abuso?, ¿qué ocurre si el niño, observando que todos tenemos muy parecidas necesidades, de comer, de encontrarle sentido a las cosas, de saberse protegido, de ser significativo...comprueba que unos tienen demasiado y otros no tienen imprescindible? ¿qué ocurre si percibe que le hacen imposible lo necesario, o le incitan a lo prohibido,

o le imponen lo aberrante?, ¿qué ocurre cuando las únicas posibilidades concretas como la de ganarse la vida, se contemplan casi inaccesibles? Ocurre entonces que su natural proceso de imitación e identificación se interrumpe, se vuelve reactivo, a la defensiva, y el niño no madura.

Considerando estas circunstancias, educar en valores en estos contextos supone un gran reto que implica también poseer una visión global y flexible, y que exige sobre todo mucha paciencia, como veremos a continuación.

## 2. EXPERIENCIA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN EN VALORES CON MENORES EN CONTEXTOS DE POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

El primer reto que nos encontramos en este sentido es saber y elegir aquellos valores más necesarios y al mismo tiempo más útiles para los menores en este ámbito, lo que se presenta como algo complicado, pues implica un abordaje desde una perspectiva muy amplia.

Aunque todos los valores deben trabajarse de forma transversal, en este capítulo se hace referencia a una experiencia profesional concreta, con la única intención de darla a conocer para aquellas personas que estén interesadas en la temática y con la humilde pretensión de que ojalá sea de utilidad. Los valores que se trabajaron fueron los siguientes: el respeto (especialmente a las diferencias), la confianza, la responsabilidad y el esfuerzo.

El contexto en el que se desarrolla esta práctica de educación en valores, es un recurso de refuerzo educativo y ocio (basado en las inteligencias múltiples), en una zona marginal de un barrio del norte de Murcia de viviendas sociales, caracterizado por un alto grado de exclusión social en el que predomina un alto índice de delincuencia, absentismo escolar y abandono temprano, venta de estupefacientes y violencia.

Como educadora social de este recurso, al que los menores de entre 6 a 16 años asistían dos horas dos veces por semana, me encontraba con situaciones muy conflictivas. Estas situaciones me dejaban muchas veces fuera de juego, pues las problemáticas y la forma de abordarlas no las había estudiado en la universidad y aunque lo hubiera hecho, no habría sido capaz de llevarlas de la teoría a la práctica.

En la dinámica del día a día, en todos los grupos estaba muy presente la violencia tanto física como verbal y la falta de respeto total a los compañeros y en muchos casos a los adultos y referentes. Debido a que la mayoría de veces no asistían a clase a su centro escolar y/o no traían los deberes, la parte de refuerzo educativo era un "parche" en el que se intentaba que los menores mejoraran sus competencias académicas y por ende las competencias matemáticas y lingüísticas, pues eran bajísimas. Esto daba lugar a un círculo vicioso: los menores tenían un bajo nivel académico, en casa no contaban muchas veces con el apoyo en las tareas y la motivación para hacerlas era mínima, lo que los llevaba a una baja autoestima académica.

La parte de ocio sí que tenía un éxito mayor, pues en ella se trabajan las inteligencias múltiples y las actividades se centran en aquellas que les gustaban y que se les daban bien, lo que de alguna forma compensaba la falta de autoestima académica. Sin embargo, no era sencillo, pues la violencia estaba demasiado presente en la mayoría de los hogares y de todas formas en el recurso educativo con nosotros estaban dos horas, mientras que el resto estaban en sus casas o en la calle. No es cuestión de culpabilizar a estos menores, ni a sus familias, pues al final, como ya hemos dicho llegados a un punto las víctimas se convierten en verdugos.

La violencia en todas sus vertientes se convierte en la única forma que encuentran para sobrevivir en un entorno agresivo y poco empático, en el que si eres débil no sobrevives. Un ejemplo muy claro, lo encontrábamos cuando comenzaba en este recurso algún menor externo al barrio, con unos modales un poco más respetuosos, con el paso del tiempo terminaba adecuando su lenguaje y su comportamiento para poder sobrevivir en un contexto en el que los menores son carne de cañón. Esto provocaba al mismo tiempo que la situación de gueto se agudizara, pues nadie externo al barrio quería llevar a sus hijos/as a este programa.

Considerando estas circunstancias, el primer paso para poder trabajar los valores es asegurar el entorno estableciendo unas normas de respeto mutuo, pero ¿cómo hacer que se cumplan si son antagónicas a su día a día? Cualquier persona que haya leído hasta aquí, y que nunca haya trabajado en campo con estos contextos de pobreza y exclusión social estará pensando que no es posible que exista un entorno tan desfavorecido y

negativo para un menor (y razón no le falta), sin embargo y por desgracia, muchas veces la realidad supera la ficción y están mucho más cerca de lo que podemos pensar.

La única forma que funcionó (hablando desde mi experiencia profesional/personal) para establecer un ambiente respetuoso con unas normas que se cumplieran fue el simple y conocido "sistema de puntos". En condiciones normales, las normas se consensuarían y aprobarían por todos los alumnos haciendo primar el sentido común, algo que no es posible cuando en sus propias casas no existen ni tales normas ni tal respeto.

Por ello, algo tan sencillo como el sistema de puntos, con normas previamente aceptadas por todos (eso sí) se debía de cumplir con la finalidad de poder seguir asistiendo al recurso, como requisito imprescindible. Al principio, he de decir que me sentía muy recelosa de aplicar esta norma (a todos los maestros y las maestras que estéis leyendo esto, sé que en los centros educativos no es algo factible echar a un/a alumno/a, pero cada quién tiene que saber aprovechar sus circunstancias), aunque llegué a la conclusión de que había muchos menores en lista de espera para acceder al programa, por lo que era de justicia que los que estuvieran en él se esforzaran por valorarlo.

Cabe destacar que este recurso tenía muy pocas plazas en comparación con otros recursos de características similares, pues la ratio educador/a-alumno/a era de 1-8. Por otra parte, los recursos técnicos y educativos lo hacían muy atractivo y por ello la lista de espera para acceder era muy larga y prácticamente todos los días venía alguien solicitando entrar.

A continuación, vamos a entrar de lleno en la metodología y actividades, pero antes es necesario poner de relieve una cuestión, y es que hay que tener en cuenta las dificultades de educar en valores, cuando la mayoría de ocasiones son contrarios a lo que tienen interiorizados. Para entenderlo mejor, os voy a poner un ejemplo muy real: había una niña que se pasaba todo el tiempo agrediendo tanto física como verbalmente a sus compañeros y compañeras, por lo que todo el equipo educativo centró sus esfuerzos en que entendiera que eso no estaba bien. Pues bien, cuando parecía que lo había interiorizado tuvo una crisis, y es que no sabía qué era lo correcto, si lo que le decíamos nosotros y nosotras o lo que le decían en su casa y veía de forma constante. El dilema aquí no es pequeño, ¿cómo trabajar los valores cuándo son tan antagónicos al día a día de las personas? Respuesta nada fácil.

Llegados a este punto no vamos a tirar la toalla, y a pesar de todas las dificultades, hay que saber utilizar todos los recursos de la forma más eficiente posible para obtener los mejores resultados. Por ello, previo a trabajar los valores, se realiza una asamblea con cada grupo, para establecer las normas, que están íntimamente relacionadas con los valores. A continuación se presentan las actividades/normas establecidas, así como los valores que se trabajan que son los siguientes:

- Ser puntual: respeto, responsabilidad y esfuerzo. Ser puntual implica el respeto a la educadora y a los compañeros y las compañeras, pues no se interrumpe la dinámica de clase. El esfuerzo para estar en el aula a la hora, destacando que estos y estas menores no suelen tener unas pautas ni unos horarios establecidos por sus adultos, por lo que tienen que gestionarse por cuenta propia y ser responsables. Ser responsables cuando los adultos no solo no se preocupan de que sean puntuales en los centros educativos, sino que tampoco le dan importancia al que asistan de forma regular a las clases.

- Saludar al personal del centro: respeto. Una de las dinámicas muy común por parte de los y las menores era la de entrar al centro sin ni siquiera mirar ni saludar al personal que trabaja allí, principalmente al de recepción (ordenanzas). Esta norma que puede parecer muy nimia o trivial se considera básica y fundamental y tuvo un desarrollo muy positivo, pues se pasó de no percatarse de la existencia de estos trabajadores y estas trabajadoras y de no valorar su trabajo, a establecer relaciones muy favorables de confianza.

- Traer las tareas del colegio/instituto y hacerlas: esfuerzo, responsabilidad y confianza. Para poder asistir a este recurso tenían que traer la agenda con los deberes apuntados y los libros o cuadernos para hacer los deberes. El control de esta actividad no sería posible sin la colaboración de los y las docentes del centro, existiendo una coordinación con ellos. La confianza era un valor que no venía regalado y que ellos mismos tenían que ganarse y que era posible gracias a la evolución de la relación educador-educando y al conocimiento mutuo. Sin embargo, hay que destacar que es uno de los valores más frágiles en estos contextos, pues la desconfianza en estos entornos tan hostiles, está muy presente. Por último, la responsabilidad, y es que ni siquiera sus progenitores y/o tutores/as les inculcan lo importante que es realizar las tareas, así como tener y llevar el material escolar y no siempre es por falta de recursos económicos, sino más bien por falta de prioridades.

- Respetar a los compañeros/as y adultos: respeto y esfuerzo. Valga la redundancia, el respeto en este caso no solo proviene de su sentido más literal, sino también del respeto a las diferencias, pues muchas veces estos/as menores discriminan y rechazan lo que es diferente como norma. Por ello, se trabaja mucho la empatía y el aceptar que las diferencias no son negativas, sino todo lo contrario, que nos enriquecen. Muchas personas os estaréis preguntando que tiene que ver el esfuerzo en el respetar a las personas del entorno y la respuesta es bien sencilla, los niños, niñas y adolescentes repiten los comportamientos y actitudes que ven en su entorno y si están habituados a la violencia y a la agresión en su día a día ¿cómo se le puede explicar que aquellas dinámicas que se dan en su día a día son las erróneas? y que lo que está bien es lo que les decimos en un recurso en el que están 2 horas, mientras las otras 22 restantes las pasan en sus casas o en su entorno. Y es aquí donde entra en juego el valor del esfuerzo, esforzarse en no agredir ni física ni verbalmente a sus compañeros y compañeras, cuando la mayor parte del tiempo tristemente esta suele ser la moneda de cambio.

- Cuidar el material: respeto, responsabilidad y esfuerzo. Una vez más el esfuerzo está presente, porque de alguna forma, y es que como defiende Pérez Abellán (2006) la violencia constante que sufren estos menores "legítima" de alguna forma que quieran devolver todo el daño, muchas veces sobre cosas materiales, y en el peor de los casos sobre otras personas. Por lo que respetar, ser responsable y esforzarse son valores que se trabajan, aunque en contextos "normalizados" podría pensarse que de forma muy liviana, en estos escenarios supone todo un reto.

- Traer una merienda saludable: responsabilidad y respeto. Una de las dinámicas más incrustadas era la de traer comida basura para la merienda (procesados, chokolatinas, patatas fritas, golosinas...). Esto tenía varias consecuencias sobre su salud, la primera inmediata, la cantidad ingente de azúcar que si cabe alteraba más su comportamiento. Por ello se decidió que tenían que traer cosas saludables para merendar, como fruta o frutos secos. Esta última actividad es de la que más orgullo siento pues, aunque en un principio pueda parecer que no tiene ninguna importancia, el merendar cosas saludables implica cuidarse y por supuesto respetarse a sí mismo, y fue sin lugar a dudas la que más éxito tuvo y la más estable, pues lo que en un principio comenzó como una competición, terminó siendo un lugar de aprendizaje y autorrespeto.

### 3. EL RETO DE EDUCAR EN VALORES EN CONTEXTOS DE POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Soy totalmente consciente de las dificultades que entraña la educación en valores en contextos de pobreza y exclusión social, y aunque pueda parecer una tarea muy difícil para un resultado tan poco gratificante, como educadores y educadoras tenemos el reto de hacerle la vida más fácil a estos y a estas menores. Hay que seguir plantando semillas que quizás no crezcan lo rápido que nos gustaría, pero es necesario sembrar para que cuando se den las circunstancias propicias puedan florecer, se lo debemos como educadores y educadoras, pero sobre todo como sujetos responsables de construir un mundo más justo y comprometido.

Esforzarse constantemente es prepararlos para que lo tengan más fácil y poder hablar verdaderamente de inclusión social, pues no es fácil vivir en un escenario donde priman las injusticias y donde su educación en valores (entendiendo la educación como algo intencional y sistematizado en mayor o menor medida) es absolutamente inexistente. Si los progenitores o tutores/as no se preocupan ni de ellos ni de su educación, hay que poner en marcha todos los dispositivos existentes para luchar contra una situación tan injusta como urgente, incluyendo también la educación en valores. Y es que una educación en valores de calidad es la base sobre la que comenzar a construir, pues sin valores, estamos perdidos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en comunicación. *EDETANIA. Estudios y propuestas socioeducativa*, (43), 53-65.
- G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación educativa*, (28), 217-232. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5290>
- Martínez, M. (2012). La tarea de educar y la profesión docente. En M. Martínez (ED.) *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 9-35). Sello Editorial.
- Martínez Reguera, E. (1999). *Cachorros de nadie*. Popular.

- Pina Castillo, M. (2020). Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/95861>
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12 (3), 271-283.
- Pérez Abellán, F. (2006). *Pequeños monstruos, el largo aprendizaje de la maldad*. Ediciones B.
- Ortega Ruiz, P (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, 824, 15-28.



# LA LITERACIDAD COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

**Luis Carlos Granja Escobar**  
**María Constanza Cano Quintero**  
*Universidad Santiago de Cali*

## 1. INTRODUCCIÓN

El campo de la Educación Inclusiva (en adelante se entenderá como EI) ha venido siendo investigado desde diversas perspectivas que van desde los ámbitos políticos, sociológicos, económicos, hasta los pedagógicos, didácticos y curriculares. Básicamente porque se reconoce que la EI no hace referencia específicamente a la atención educativa de un grupo poblacional o etario, ni se limita exclusivamente a los procesos que se llevan a cabo dentro de los instalaciones de los centros educativos.

A propósito de la pandemia que inició en 2020, se hizo más evidente que la exclusión escolar también se vive en los entornos de la educación virtual, remota o asistida por TIC-. Se entiende que la educación inclusiva es un estado ideal donde se pretende que todos los niños, las niñas y los jóvenes puedan acceder a todas las experiencias formativas a las que tienen derecho desde sus características física, étnicas, culturales, económicas, de género, entre otros. (Echeita, 2017).

Por otra parte, las escuelas y colegios son escenarios cotidianos en donde se vive la tensión de la diversidad sociocultural de los estudiantes que asisten a ella. Dichas tensiones, no todas las veces se tramitan de forma adecuada generando conflictos que derivan en el bullying, la discriminación étnica, de género, económica, inclusive, si se pertenece a un grupo social. No obstante, las instituciones educativas son las llamadas a formar personas y ciudadanos(as) respetuosos(as) de la diversidad.

De allí, la importancia que en dichas instituciones de educación se construyan escenarios de investigación e incluyentes de la diversidad, en donde las identidades de género, étnicas y de cualquier otro tipo puedan recrearse en medio de la diferencia. Lo anterior adquiere una connotación especial cuando se piensa en la formación de los docentes y los valores que se desarrollan en ellos para la atención a la diversidad (Cano y Granja, 2017)

Existen variadas formas de abordar el valor del respeto por la diferencia, sin embargo, en esta reflexión se propone la literacidad como propuesta pedagógica, dado que se entiende como construcción cultural; es una puerta de entrada para entender el universo simbólico, la realidad social, la práctica y costumbre que están presentes en un determinado grupo social.

En este texto se pretende reflexionar sobre la necesidad de promover en los contextos educativos, valores que promuevan relaciones equitativas, responsables, significativas y, que garanticen el aprendizaje y el desarrollo óptimo a todos los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educativos. En consonancia con lo manifestado surge la siguiente pregunta que guía el presente documento de reflexión. ¿Es posible fomentar valores asociados a la educación inclusiva de la diversidad sociocultural, a partir de la literacidad como estrategia pedagógica?

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica que se presenta a continuación obedece a la delimitación de los conceptos que soportan la reflexión, esta se ha entendido como proceso y como producto. Ha sido proceso pues, recoge las etapas de inmersión en los conocimientos existentes y disponibles sobre el tema de la Inclusión y la diversidad y, como producto ya que su organización y definición se configura en sí misma como parte de un reporte de búsqueda e indagación bibliográfica que se presenta en el marco de este escrito.

## 2.1. Aproximaciones concepto de inclusión y diversidad

Uno de los propósitos de la educación, es precisamente, contribuir a la superación de la pobreza y las desigualdades sociales, por ello, no se entiende el concepto de calidad, sin los conceptos de equidad e inclusión. Al respecto, Narodowski (2008), planteará lo siguiente:

Se dice que no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Ambos términos son antológicamente dependientes. Y referirse a la educación en términos de calidad remite a la cuestión del valor de la educación, que lógicamente admite diversos criterios según quién asigne dicho valor, y con qué motivaciones (p. 23).

La educación inclusiva se entiende como la formación que se ofrece a todas las personas desde las distintas dimensiones que configuran sus características sociales, físicas, comportamentales o culturales. En los últimos años la Educación Inclusiva (EI), ha avanzado a pasos agigantados y ha logrado ubicarse en un lugar ético del ideal educativo. Marchesi y Martín (2014), mencionan que la transformación de los lineamientos legales en los países ha comprendido que no puede existir calidad educativa sino se garantiza la EI. Igualmente, en la Agenda 2030, la UNESCO (2017) define objetivos importantes de los sistemas educativos de los países, "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (p. 7)

Asimismo, Gimeno (2009) afirma que:

la educación inclusiva se ha vuelto un asunto de interés en las políticas educativas en la actualidad, el concepto en los últimos años ha tenido serias transformaciones, ampliando su entidad y significatividad, en el cual se emplean términos en el área de la política educativa como la calidad, la equidad, el acceso, la diversidad, la participación (p. 23)

La educación inclusiva se expresa en hacer que todos los niños, las niñas y los jóvenes sean reconocidos, que puedan participar de su proceso educativo en condiciones de equidad, de manera activa; que sean tratados con respecto y afecto por sus compañeros(as), docentes y toda la comunidad educativa y, que se sienta parte de un grupo, donde pueda establecer relaciones significativas y de amistad; "alejando con ello el riesgo de marginación o peor aún de maltrato por sus iguales" (Calderón, 2014) en Echeita (2017, p. 18)

El concepto de Educación Inclusiva se desarrolla como respuesta a las necesidades que van surgiendo a medida que se visibilizan grupos sociales que se sienten y son excluidos del sistema educativo, en consecuencia, para atender dichas reclamaciones se supone la transformación de prácticas y espacios educativos (Acosta y Ceballos, 2015).

De otro lado, la inclusión se relaciona con el concepto de equidad, ella, se funda en el derecho de cada persona a contar con una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente su potencial, y el garantizar que todos los individuos puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

La equidad educativa es una responsabilidad que compete a todos los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje y para esto es necesario la toma de decisiones en aras de obtener excelentes resultados sin exclusiones e incluyendo de manera asertiva a todos los grupos sociales, para ello, se deben aunar esfuerzos para la disminución de las barreras que produce la desigualdad, velar por el ingreso, permanencia y continuación de los estudios en todos sus niveles, siguiendo los lineamientos del sistema educativo.

Una de las manifestaciones por la cual la institución refleja su calidad educativa, es a través de la defensa de la equidad, al respecto, Gento (2007, p. 581), mencionará lo siguiente: "La calidad de la educación debe incluir la defensa de la equidad o igualdad de derecho de todas las personas, incluidas las que muestran alguna acusada diversidad, a beneficiarse de la misma calidad de la educación".

La inclusión, por lo tanto, conlleva a la adaptabilidad del sistema educativo, a la capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, determinar acciones con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades; políticas públicas que promuevan de manera efectiva los derechos de los grupos sociales independiente de su diversidad sociocultural. La inclusión, no solamente obliga a garantizar el acceso; las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias, que les permitan a los estudiantes, formarse en igualdad de condiciones dentro de los establecimientos educativos.

En este sentido, resulta muy importante las palabras de Fajardo (2018), que, citando a Rawls (2002), menciona lo siguiente: "La educación de calidad para todos es una cuestión ética y por lo tanto es una responsabilidad compartida para brindar las mejores condiciones de igualdad y oportunidad especialmente con los menos favorecidos de la sociedad" (p. 9).

La inclusión de los grupos menos favorecidos o vulnerables, la equidad y el respeto a la diversidad, son, entre otros, aspectos centrales para entretejer y desarrollar instituciones con calidad educativa; es claro que todo lo anterior es posible con la participación de los directamente implicados y afectados por dichas situaciones de discriminación (Granja y Cano, 2020)

Así las cosas, la participación, como lo señala, Sarramona (1999), se vincula directamente con la calidad, máxime en procesos educativos, lo cual, se espera que la participación sea en todas las etapas de un proceso institucional. Al respecto, Flecha (2009), realzará la participación de los diferentes actores, mencionando lo siguiente:

Gracias a esa relación dialógica que incluyó el reconocimiento de las voces que tradicionalmente han sido excluidas de los debates académicos, se pusieron las bases para mejorar el conocimiento científico sobre identidad cultural. De la misma forma, en el campo de la educación tenemos que cambiar las relaciones, pasando de relaciones de poder a relaciones dialógicas, que aumentan la calidad de las teorías y las prácticas educativas. Para ello, es una necesidad imperante que en los debates educativos sea de voz a todos los agentes (p. 161)

Sin embargo, Flecha (2009), no es el único que señala la importante contribución de la participación en la configuración de la inclusión desde la diversidad, pues, también se tiene la opinión de Pascagaza (2018):

En la inclusión, calidad y equidad, el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno (p. 15)

En síntesis, desde la perspectiva de los autores mencionados, la inclusión real no es posible sin la participación activa, en donde las personas planteen su visión del mundo desde su propia existencia, desde su propia construcción sociohistórica. Es desde allí, en donde los respectivos aportes individuales pueden ser enriquecidos con los otros puntos de vista, pero, además, es el principio de la inclusión; la construcción colectiva de una visión sobre la realidad en donde todos/as puedan desarrollar sus capacidades intelectuales, formarse y mejorar con ello la calidad de vida. Es importante recordar que, la calidad y la inclusión son dos caras de una misma moneda, por lo tanto, permitir la participación es parte de la calidad educativa.

## 2.2. Sobre la literacidad y las estrategias de enseñanza en la escuela

En el sentido de dar claridad sobre como se entiende la literacidad en el marco del presente documento, es importante avanzar en las diferentes definiciones y abordajes teóricos que se tienen al respecto, por ejemplo, para la Organización de Naciones Unidas la

Literalidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales (Riquelme y Quintero, 2017, p. 4)

Según Cassany (s/f), gran parte de los estudios que se realizan en torno a la literacidad se realizan desde la perspectiva sociocultural, en contravía “a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico)” (p.1).

La literacidad al ser influenciada por las variables y características de un contexto en particular, puede ser una vía para realizar análisis sociopolíticos en la perspectiva de considerar a los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos activos y multidimensionales. En consonancia con lo anterior, desde el enfoque de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), ella, no es solamente una habilidad técnica de lectura y escritura independiente del contexto, “es una práctica social, alojada en el contexto social” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 4)

La literacidad como texto, refleja las interacciones, las relaciones de poder, entre otros aspectos de un contexto social en particular. De allí, que la literacidad pueda ser considerada como praxis social. Así las cosas, la lectura y la escritura reflejan la cultura de la vida diaria del ser humano en sociedad (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016. p. 55).

La escritura desde un enfoque social y cultural, es considerada como un producto de las relaciones de las personas con su contexto. Se entiende como un acto social que reúne el conjunto de interpretaciones individuales que constituyen el sentido colectivo (Cassany, 2005). Desde la anterior perspectiva,

la alfabetización se relaciona con la lectura como un acto que involucra la percepción, la interpretación y la reescritura de lo leído, no solo se comprende la palabra, sino también la realidad del alfabetizado. En este sentido, el alfabetizado se halla en un mundo donde la palabra y los códigos escritos se relacionan entre sí (Gamboa et al., 2016, p. 55).

En consecuencia, en el ejercicio de la lectura y escritura esta implicada la necesidad de descubrir las cuestiones que no están explícitas en el texto, como, por ejemplo, la ideología, las relaciones de poder, la cosmovisión, etc. Esta forma de abordar la literacidad tiene una perspectiva sociocultural en la que se reconoce que es posible comprender la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad y grupo social (Cassany, 2006).

Por lo tanto, el término literacidad:

se relaciona con todo lo que se hace con los escritos en una comunidad determinada e implica entender los discursos como un reflejo de la visión, los valores, actitudes del orden social, es decir, desde lo sociocultural, abriendo caminos para la multiliteracidad, entendida como la lectura de muchos textos en breves y variados espacios” (Gamboa et al., 2016, p. 55)

En consonancia con lo expuesto, la literacidad; la escritura y lectura de los textos no solo permite la identificación de las características culturales de una comunidad, también permite la construcción de la identidad individual, la formación de ciudadanía. A partir del anterior planteamiento, la literacidad tiene que ver con la competencia de criticidad, la cual se requiere en la formación de ciudadanía y de valores hacia el respeto a la diferencia y, ello comienza desde la escuela, pues algunas funciones de la escuela es ser escenario para el desarrollo de la consciencia política. Por lo tanto, la escritura y la lectura desde la perspectiva de prácticas socioculturales implican al mismo tiempo el ejercicio de ciudadanía (Pérez, 2004).

En consecuencia, la literacidad puede ser entendida; como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto. (Gamboa et al., 2016, p. 58).

Por lo anterior, el desarrollar la literacidad con una perspectiva multicultural, requiere de cambios curriculares que conlleven a estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a los enfoques inclusivos y pluralistas de una ciudadanía activa y con valores de respeto de la diferencia, que se vean reflejados en las actividades que se realizan en el aula de clases, lo cual implica desarrollar nuevas investigaciones con el objetivo de generar los cambios curriculares adecuados para la deconstrucción de lo que se ha considerado necesario enseñar en relación a la lectura y la escritura (Taylor y Hoehsmann, 2011).

En sintonía con lo expresado, la escuela debe repensarse la forma como tradicionalmente aborda las dinámicas de lectura y escritura, para abrir caminos que reconfiguren el sentido de las mismas, haciendo especial énfasis en las interacciones de las personas y su relación con la cultura (Martos y Martos, 2012).

Al respeto, se evidencia que las estrategias pedagógicas en pro de aumentar los niveles de literacidad, son más eficaces si se utilizan vocabularios del entorno de los/as estudiantes, y la posibilidad de vincular las lecturas con las vivencias de la vida cotidiana. Pues, ello despierta la motivación por la lectura y la creación de textos. Por lo anterior, se deduce que los y las estudiantes pueden desarrollar capacidades para producir sus propios textos, en relación con el entorno socio-cultural y con su vida cotidiana (González y Londoño, 2019, p. 264).

En lo particular, para la educación básica se menciona que plantear la lectura desde lo colectivo y concibiendo al niño como un promotor, actor activo de lectura que aprende de los otros y con los otros, se convierte en un espacio “de formación en el que se despierta el interés por las prácticas letradas y se desarrolla la imaginación, la curiosidad y el deseo de escribir, reconociéndose como un sujeto dotado de significados que aporta al desarrollo del sentido colectivo” (Gamboa et al., 2016, p. 59).

Con este breve recorrido sobre los acercamientos conceptuales de la inclusión y la literacidad, es posible entonces, pensar que a través de la lectura y escritura se pueden desarrollar actividades de reconocimiento de la diversidad cultural y con ello espacios de inclusión en donde las diferentes miradas que tienen los grupos sociales y comunidades étnicas que confluyen en un mismo espacio escolar. No obstante, es importante avanzar en reconocer cuales son los posibles obstáculos y actividades para que la inclusión sociocultural sea posible a través de la literacidad.

### 3. PROPUESTAS PARA LA APLICABILIDAD DE LA LITERACIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Dado que se ha manifestado que la literacidad se propone como una estrategia para la inclusión educativa, dicha estrategia puede ser desarrollada a partir de algunas actividades de lectura y escritura desde las cuales se puedan generar procesos de conocimiento, reflexión y expresión de temáticas relacionadas con la inclusión, la exclusión, el marginamiento, acciones afirmativas, la equidad entre otros. Algunas de las actividades son:

- Interpretación de imágenes
- Producción de textos
- Lectura de textos descriptivos
- Lectura y escritura de cuentos
- Lectura y escritura de poesías
- Videoconferencias y elaboración de videos
- Lectura y realización de historias de vida
- Escritura y lectura de relatos y narrativas docentes y pedagógicas
- Realización y fotografías
- Uso de dispositivos virtuales
- Actividades en redes sociales.

En lo particular, a manera de ejemplo, se puede mencionar que la lectura de cuentos y leyendas originadas en la cultura afrodescendiente de la región del pacífico colombiano, ha permitido que estudiantes negros/afrodescendientes conozcan un poco más de las tradiciones culturales propias de su etnia, derivándose de ello, la construcción de identidad y fortalecimiento de la autoestima por su color de piel. Pero, además, ha contribuido para que otros estudiantes identificados como mestizos se concienticen sobre lo necesario que es respetar a sus compañeros/as negros/afrodescendientes, dado que han aprendido a valorar la diferencia.

Otro ejemplo que puede evidenciar como la literacidad es una estrategia para fomentar el valor del respeto por la diferencia, es cuando en un salón de clases, con presencia de una o más personas que pertenecen a grupos LGTBI o se declaran abiertamente de orientación sexual diferente a la heterosexual y, que sienten el rechazo y la discriminación de sus compañeros/as de estudio, se las invita a que narren mediante un cuento, una poesía, o cualquier otro tipo de escrito narrativo, sus experiencias, ello no solo hace que fortalezcan el valor de manifestar abiertamente sus pensamientos, también, conlleva a que los compañeros/as comprendan cuáles son los intereses, significados, valores y formas de ver y construir la vida de estos grupos sociales. Abriendo espacios para comprender al “otro” desde su cosmovisión.

Como se puede apreciar, los dos ejemplos anteriormente descritos y que han sucedido en un salón de clases, plantean cómo es posible fomentar valores como el respeto a la diferencia, ya sea esta originada por aspectos étnicos o por grupos sociales de cualquier índole, que hoy hacen presencia en los salones de clases de cualquier nivel educativo, es decir, desde la primaria, bachillerato o universidad.

Por último, mencionar para recordar que conforme a los llamados NEL (Nuevos Estudios de Literacidad) se reconoce que los procesos cognitivos y lingüísticos que están implícitos en la literacidad, promueven y movilizan aprendizajes que, en este caso estarían orientados hacia la inclusión educativa como una forma ver y entender desde ámbitos culturales, sociales y éticos, que están implícitos en la educación en general y en las prácticas de lectura y escritura en particular o lo que se ha venido definiendo como literacidad.

#### 4. CONCLUSIONES

Ante la problemática de exclusión sociocultural que se evidencia en los contextos escolares, entre los mismos estudiantes, a través de las prácticas pedagógicas de los docentes que no reconocen la diversidad cultural y social de los que asisten al aula de clases, inclusive, en políticas nacionales e institucionales que favorecen ciertas situaciones de desventajas de tipo cognitivo, físico, étnico y hasta económico, pero que no tienen en cuenta otras formas de exclusión que se viven en la cotidianidad de la escuela; situaciones como la discriminación y segregación por factores sociales y culturales, surge la literacidad como opción para fomentar valores de inclusión.

La literacidad entendida como producto social y cultural de determinados grupos sociales, abre la posibilidad para comprender, respetar y valorar la diferencia, a los “otros” que se plantean diferentes por no pertenecer al grupo hegemónico, en términos de sus hábitos de consumo, sus prácticas culturales, poder económico o por pertenecer a grupo urbano o rural específico.

No obstante, se requiere transformaciones curriculares y en las actividades pedagógicas para desarrollar la lectura como forma para valorar la diferencia y la escritura como práctica para evidenciar y recrear la realidad social en que están inmersos los/las estudiantes. Estrategias pedagógicas como leer la producción textual escrita de un grupo social y compararla con otras producciones de otros grupos sociales, permite una mayor conciencia de la diferencia.

Por otra parte, hacer partícipe a los estudiantes de su proceso formativo, escogiendo los temas y grupos sociales sobre los cuales les gustaría leer su producción literaria. Pero, también haciéndolos partícipes de sus propias producciones a través de la escritura, en donde ellos tengan la oportunidad de expresar ante sus demás compañeros y compañeras, su visión de la vida, las características al grupo o grupos sociales a los cuales pertenece. En otras palabras, el docente debe generar espacios interculturales a través de la lectura y también de la producción escrita, la cual puede ser en diferentes formatos (cuentos, poesía, novelas, historias cortas). Así, es posible construir valores de respeto a la diferencia y, con ello mejores contextos de inclusión sociocultural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (s/f). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura (pp. 1-10). Universidad de Concepción.
- Cano, M. y Granja, L. (2017). “La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción de conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos”. En *El prisma de la formación docente en Colombia teoría pedagógica y experiencia didáctica*. Universidad Santiago de Cali Editorial. P.64 – 78.
- Ceballos, B. y Acosta, N. (2015). Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Educación Infantil de tres universidades. *Revista Interacción*, 14, 111-128.
- Echeita Sarrionandía, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.

- Fajardo Pascagaza, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *Revista Cedotic*, 3(1), 6-31.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016) literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12(1), 53-70.
- Gento Palacios, S. (2007). Requisitos para una Inclusión de Calidad en el tratamiento educativo de la Diversidad,. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 581-595.
- Gimeno, J. (2009). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Revista Aula* (81), 11-35.
- González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268.
- Granja, L. y Cano, M (2020). La pedagogía crítica como elemento de la intervención social. En M.F. Gil, *Pensando la intervención social*, (pp. 39-47). Universidad Santiago de Cali.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza editorial.
- Martos, N., & Martos, G. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, 35, 109-129.
- Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Teorías, las Demandas y los Slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23.
- Pascagaza, E. F. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *REVISTA CEDOTIC*, 9.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política. Congreso Nacional de Lectura, Fundalectura, Bogotá. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-Z1W12-articulo.pdf>
- Rawls, J. (2002). *La Justicia Como Equidad: Una Reformulación*. Paidós.
- Riquelme, A y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte . *Reflexiones*, 93-105.
- Sarramona López, J. (1999). La autoformación en una sociedad cognitiva. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 28-37.
- Taylor, L., & Hoehsmann, M. (2011). Importancia de la literacidad multicultural: La educación cultural dentro y fuera del ámbito escolar. *Postconvencionales*, 3, 82-102.
- Unesco (2017). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Unesco.





*Segunda Parte*

**PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CAMPO  
DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**



# COLABORAR VS COMPETIR: CLAVES AXIOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

**Micaela Bunes Portillo**

*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la segunda parte de la asignatura *Teoría e Instituciones Educativas* que imparto en el primer curso del Grado en Educación Primaria, siempre realizamos un trabajo grupal. Entre las competencias específicas que recoge la memoria verificada del título se encuentra el trabajo cooperativo vs. esfuerzo individual.

Aunque me doy permiso para cambiar, suelo mantener las fórmulas de trabajo depurándolas poco a poco, gracias a la experiencia acumulada. Este año ha ocurrido algo distinto y he dejado que suceda, en parte, por el proyecto de innovación y valores en el que estamos enrolados.

En la presentación de la asignatura ofrecí a los alumnos la posibilidad de cambiar los planes en función de sus sugerencias. Y lo hicieron, tal vez, por el miedo que les da enfrentar pruebas escritas de desarrollo. Alteramos la previsión de la primera parte de la asignatura dedicada a la presentación de los temas contenidos en las lecturas recomendadas, contenidos de los que luego se han de examinar.

A raíz de compartir un texto del profesor e investigador del CSIC, Antonio Lafuente (2018), titulado <<Aula lenta>>, invité a los alumnos a la indisciplina y claro, nos saltamos lo comprometido en la guía docente. Ellas y ellos propusieron repartir los temas teóricos, asumiendo la responsabilidad de prepararlos y presentarlos en clase al resto de compañeros. El pacto fue asumir la responsabilidad de exponer los temas y también la de evaluar su trabajo (autoevaluación y coevaluación). Les hice cesión de todas mis funciones docentes: ellos serían los responsables absolutos. Mi papel fue asesorar, clarificar y empoderar. Sus propuestas fueron articulándose, poco a poco, y reconozco que se movilizaron una gran cantidad de valores.

Comenzó el trabajo grupal con unas pequeñas tomas de conciencia sobre <<la inteligencia colectiva>> a través del visionado de algunos buenos vídeos. Todos intuimos con claridad las garantías que nos ofrece el trabajo grupal sobre el trabajo individual, que es el sentido que doy a la competencia específica E13 de mi asignatura, porque las competencias han de ser también interpretadas por el docente que tiene que trabajarlas con sus alumnos.

El resultado ha sido bueno en líneas generales, nos hemos permitido indisciplinarnos, darnos tiempo, cambiar las cosas y experimentar.

Les pedí por escrito sus opiniones sobre la experiencia y hemos realizado un análisis cualitativo de los valores que desvelan sus impresiones, interpretándolas en el sentido de poner a prueba la fuerza colaborativa del grupo frente a las resistencias competitivas. Ha ganado la colaboración.

En parte creo que el trabajo grupal ha resultado exitoso porque los estudiantes han tenido toda la libertad (autonomía) y también toda la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y el de los demás. El segundo trabajo grupal de la asignatura ha contado con un menor compromiso por parte de los estudiantes. Tal vez por cansancio, tal vez porque yo no cedí todo el control al reservarme la evaluación del mismo y se desmotivaron. Vieron en mi reserva <<más de lo mismo>> y fue como dar un paso atrás.

## 2. VALORES TRABAJADOS Y CONTEXTO

En el modelo de trabajo y desarrollo de valores *Hall-Tonna* (Hall, 1986, 1995, 2000) con el que llevamos trabajando varias décadas (Bunes, Calzon, Elempuru, Fañanás, Muñoz-Repiso y Valle, 1993; Bunes y Elempuru, 2007; Bunes, 2012; Bunes, Mínguez y Elempuru, 2016; Bunes, Blesa, González Báidez, González Ortíz y Tornel, 2018; Bunes, Blesa y Tornel, 2019) los valores no tienen posibilidad de ser interpretados de forma aislada, es decir, valores como la colaboración, la creatividad o la responsabilidad son valores que necesitan ser interpretados en su diálogo con otros valores que se actualizan en un contexto social y personal concreto.

Nos encontramos en el aula de 1ºA del Grado en Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia (UCAM). Los estudiantes componen un grupo numeroso formado por más de sesenta alumnos y alumnas repartidos equitativamente por sexo que, con entusiasmo e inquietud (*Búsqueda/significado/esperanza; Asombro/Destino*) comienzan su andadura universitaria como un reto personal (*Competencia/confianza*). Tal vez, para la gran mayoría, se trata de la primera y más importante decisión (*Decisión/Iniciativa*) de sus jóvenes vidas. No todos han llegado con la misma carga en sus mochilas vitales: experiencias ambivalentes de afirmación (*Afirmación social*), de éxito (*Logro/éxito*), de respeto (*Derechos/respeto*), de responsabilidad (*Regla/responsabilidad*), de competencia (*Competitividad*) o de igualdad (*Igualdad/liberación*). Tampoco llegan todos en el mismo momento de desarrollo personal (Desarrollo personal/vocacional) ni de bienestar (Salud/Bienestar).

La colaboración es un valor avanzado que necesita integrar experiencias previas, algunas bastante complejas, como aquellas que están asociadas a los valores que acabamos de nombrar en último lugar. No se debe presuponer nada en este sentido y tal vez sea el error más común a la hora de enfrentar la educación en valores: creer que todos los alumnos se encuentran en condiciones de trabajar el valor o los valores que se proponen como objetivo, meta o modelo. La misma suposición vale para los docentes.

Según el modelo Hall-Tonna (HT en adelante), los valores proceden de experiencias humanas comunes a muchas culturas y momentos históricos. Siendo experiencias compartidas, no son idénticas, por eso no puede ser unívoco el significado del valor (Bunes, 2012).

El modelo HT maneja un gran número de valores (125) y no siempre se trata de valores distintos sino de versiones más o menos complejas de un mismo tipo de experiencia de valor o experiencia valiosa. Por ejemplo, el valor: *Responsabilidad compartida*, es una versión evolucionada del valor *Responsabilidad*. En el primer caso, sospechamos que el compromiso y desempeño individual tiene consecuencias en los resultados del trabajo del grupo y en las personas que lo componen y es necesario un convencimiento previo: que ni todo depende de uno mismo ni todo se nos va a dar hecho.

Con la finalidad de permitir a los lectores visualizar el modelo, presentamos el mapa de valores HT, sobre el que explicaremos la posición del valor que hemos trabajado: la colaboración.

Tabla 1

Mapa de valores Hall-Tonna clasificados por fases, etapas, metas y medios

FASE I SUPERVIVENCIA		FASE II PERTENENCIA		FASE III INICIATIVA		FASE IV INTERDEPENDENCIA	
Etapas 1 Supervivencia	Etapas 2 Seguridad	Etapas 3 Familia	Etapas 4 Institución	Etapas 5 Vocación	Etapas 6 Colaboración	Etapas 7 Sabiduría	Etapas 8 Orden Mundial
<b>VALORES METAS</b>							
<i>Interés en uno mismo/Control Autopreservación Asombro/Destino</i>	<i>Deleite-físico Seguridad</i>	<i>Autoestima Familia/Pertenecer Fantasía/Imaginación</i>	<i>Competencia/Confianza Creencia/Filosofía Diversión/Recreo Trabajo/Labor</i>	<i>Desarrollo-personal/profesional Igualdad/Liberación Integración/Totalidad Servicio/Vocación</i>	<i>Arte/ Belleza Conocimiento/Institución Construcción/Orden- Nuevo Contemplación Dignidad Humana Fe/Riesgo/Visión Presencia Ser uno mismo</i>	<i>Intimidad/Solidad Verdad/Sabiduría</i>	<i>Armonía Global Ecoridad Palabra</i>
<b>VALORES MEDIOS</b>							
<i>Comida/Calor/Vivienda Funcionamiento-físico Supervivencia</i>	<i>Afecto-Físico Economía/Beneficios Asombro/Curiosidad Placer-Sensorial Propiedad/Control Territorio/Seguridad</i>	<i>Afirmación-Social Amistad/Pertenecer Apoyo/Semejanzas Control/Orden/Disciplina Cortesía/Hospitalidad Cuidar/Criar Derechos/Respeto Destreza/Coordinación Equilibrio Obediencia Perseverancia/Paciencia Prestigio/Imagen Ser Querido Tradición</i>	<i>Administración/Control Artesanía/Arte Competitividad Comunicación/Información Deber/Obligación Diseño/Forma/Orden Economía/Éxito Educación/Certificación Eficacia/Planificación Gestión Honra Jerarquía/Orden Lealtad/Fidelidad Ley/Regla Logro/Éxito Patriotismo/Estima Pertenencia/Institución Productividad Prestigio/Poder Racionalidad Regla/Responsabilidad Responsabilidad Tecnología/Ciencia Unidad/Uniformidad</i>	<i>Adaptabilidad/Flexibilidad Autoafirmación Autoridad/Honestidad Búsqueda/Significado/Esperanza Calidad/Evaluación Compartir/Escuchar/Confiar Congruencia Decisión/Iniciativa Empatía Equidad/Derechos Expresividad/Libertad Generosidad/Compasión Independencia Ley/Guía Limitación/Aceptación Obediencia Mutua Relajación Salud/ Bienestar</i>	<i>Colaboración Comunidad/Apoyo Complementariedad Corporación/Gestión Crecimiento/Expansión Creatividad Educación/Conocimientos Ética/Responsabilidad Discernimiento Distanciamiento/Solidad Innovación/Progreso Intimidad Investigación Justicia/Orden Social Limitación/Desarrollo Misión/Objetivos Ocio Responsabilidad-compartida Rito/Comunicación Simplicidad/Juego Unidad/Diversidad</i>	<i>Comunidad/Personalista Interdependencia Visión profética Sinergia Síntesis creadora Transcendencia/Soledad</i>	<i>Justicia-Mundial Macroeconomía Tecnología</i>

Fuente: Hall, B.P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York: Twin Lights Publishing

Los 125 valores del modelo HT, se distribuyen a lo largo de cuatro fases y ocho etapas que nos ofrecen una perspectiva dinámica de los valores que se viven a través de experiencias humanas comparables, por lo que pueden ser compartidas utilizando un lenguaje no muy elaborado.

El desarrollo de los valores se verifica a lo largo de cuatro fases (Seguridad, Pertenencia, Iniciativa e Interdependencia). El tránsito por las fases de desarrollo humano está asociado a distintas experiencias y proporcionan visiones del mundo que reflejan diferentes maneras de entender y situarse en la realidad. Cada una de las fases incluye un conjunto de valores del ámbito individual (etapas impares) y otro conjunto de valores del ámbito institucional (etapas pares). El crecimiento requiere integrar valores personales e institucionales en cada una de las fases del desarrollo. Un total de ocho etapas, dos en cada una de las cuatro fases, completan el recorrido de los valores. En todas las fases hay valores *metas* que representan la *visión* y otros valores *medios* que muestran el camino para alcanzar las metas.

El desarrollo de valores puede considerarse como un recorrido o trayectoria que permite avanzar hacia una visión más integrada. Los valores básicos son el apoyo necesario para lograr una mayor coherencia entre la conducta y los referentes o ideales.

Por lo que respecta a nuestro valor, la *colaboración*, es un valor medio que se sitúa en una posición adelantada del mapa, en la fase III, etapa 6, que es una etapa institucional en la que se ha alcanzado una visión integrada del grupo: los objetivos del grupo armonizan con los objetivos de las personas que trabajan o forman parte de él. Las personas que alcanzan los valores de esta etapa han atravesado experiencias que les han permitido tomar una nueva conciencia: el grupo proyecta el desarrollo personal más allá de los límites propios y, en el compromiso con el crecimiento del grupo, está comprometido nuestro propio desarrollo.

Esto es posible porque hay valores compartidos sobre los que construir. Aquí radica el núcleo del compromiso y no en papeles firmados ni en pactos de sangre. Claro que el requisito es poder visualizarlos. El profesor Brian P. Hall se refería al conocimiento tácito y explícito (Nonaka y Takeuchi, 1995, citado en Hall, 2000) al hablar de los valores como información desconocida por la mayor parte de las personas, hasta que la reflexión sobre ellos y su identificación, transforme en explícito ese conocimiento.

Mi experiencia de trabajo educativo con valores me ha permitido comprobar dos cosas. La primera confirma la anterior información: que se desconocen a pesar de ser contraria la creencia. La segunda es que a esta información que opera tácita, aunque muy eficazmente en nuestra conducta, se accede con relativa facilidad. Todos hemos atravesado experiencias valiosas y, cuando reflexionamos y las analizamos, reconocemos en ellas valores con toda naturalidad. El problema radica en el (des)conocimiento previo que puede distorsionar la experiencia. Reconocemos solo como valores unos cuantos términos que, en general, están al alcance de muy pocos. Me refiero, por ejemplo, a la paz, la solidaridad o la justicia.

Si nos fijamos en el mapa, también son valores la seguridad, la curiosidad, el asombro, la eficacia o la diversión. Con ello quiero decir que, normalmente, manejamos un rango muy limitado de valores que son poco operativos en nuestra conducta del día a día.

Si pidiésemos a los estudiantes que señalaran cosas importantes del mapa, nos podríamos encontrar con lo siguiente (solo funcionamos con el sentido común, cada uno puede dar o restar verosimilitud a la propuesta resaltada en rojo):

Tabla 2:

*Mapa de valores hall-tonna clasificados por fases, etapas, metas y medios*

FASE I SUPERVIVENCIA		FASE II PERTENENCIA		FASE III INICIATIVA		FASE IV INTERDEPENDENCIA	
Etapa 1 Supervivencia	Etapa 2 Seguridad	Etapa 3 Familia	Etapa 4 Institución	Etapa 5 Vocación	Etapa 6 Colaboración	Etapa 7 Sabiduría	Etapa 8 Orden Mundial
<b>VALORES METAS</b>							
<i>Interés en uno-mismo/Control Autopreservación Asombro/Desafío</i>	<i>Deleite-físico Seguridad</i>	<i>Autoestima Familia/Pertenecer Fantasía/Imaginación</i>	<i>Competencia/Confianza Creencia/Filosofía Diversión/Recreo Trabajo/Labor</i>	<i>Desarrollo-personal/profesional Igualdad/Liberación Integración/Totalidad Servicio/Vocación</i>	<i>Arte/Belleza Conocimiento/Intuición Construcción/Orden-Nuevo Contemplación Dignidad Humana Fe/Riesgo/Visión Presencia Ser uno mismo</i>	<i>Intimidad/Solitud Verdad/Sabiduría</i>	<i>Armonía Global Ecorridad Palabra</i>
<b>VALORES MEDIOS</b>							
<i>Comida/Calor/Vivienda Funcionamiento-físico Supervivencia</i>	<i>Afecto-Físico Economía/Beneficios Asombro/Curiosidad Placer-Sensorial Propiedad/Control Territorio/Seguridad</i>	<i>Afirmación-Social Amistad/Pertenecer Apoyo/Semejanzas Control/Orden /Disciplina Cortesía/Hospitalidad Cuidar/Criar Derechos/Respeto Destreza/Coordinación Equilibrio Obediencia Perseverancia /Paciencia Prestigio/Imagen Ser Querido Tradición</i>	<i>Administración/Control Artesanía/Arte Competitividad Comunicación/Información Deber/Obligación Diseño/Forma/Orden Economía/Éxito Educación/Certificación Eficacia/Planificación Gestión Honra Jerarquía/Orden Lealtad/Fidelidad Ley/Regla Logro/Éxito Patriotismo/Estima Pertenencia/Institución Productividad Prestigio/Poder Racionalidad Regla/Responsabilidad Responsabilidad Tecnología/Ciencia Unidad/Uniformidad</i>	<i>Adaptabilidad/Flexibilidad Autoafirmación Autoridad/Honestidad Búsqueda/Significación Calidad/Evaluación Compartir/Escuchar/Confiar Congruencia Decisión/Iniciativa Empatía Equidad/Derechos Expresividad/Libertad Generosidad/Compasión Independencia Ley/ Guía Limitación/Aceptación Obediencia Mutua Relajación Salud/Bienestar</i>	<i>Colaboración Comunidades/Apoyo Complementariedad Corporación/Gestión Expansión Creatividad Educación/Conocimientos Ética/Responsabilidad Discernimiento Distanciamiento/Soledad Innovación/Progreso Intimidación Investigación Justicia/Orden Social Limitación/Desarrollo Misión/Objetivos Ocio Responsabilidad-compartida Rito/Comunicación Simplicidad/Juego Unidad/Diversidad</i>	<i>Comunidad/Personalista Interdependencia Visión profética Sinergia Síntesis creadora Transcendencia/Soledad</i>	<i>Justicia-Mundial Macroeconomía Tecnología</i>

Fuente: Hall, B.P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York: Twin Lights Publishing

Si dar lugar a proliferas explicaciones, en las experiencias de los estudiantes a lo largo de su escolarización preuniversitaria han aprendido más a competir que a colaborar y, en sus experiencias personales, este valor está alejado de sus vidas y ausente de sus deseos inmediatos (también mediatos).

Educar en valores es una audacia pues se trata de permitir que ocurra la experiencia y, situar la educación en la experiencia, es alejarla de los lugares dominantes (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). Este proyecto ha sido un atrevimiento por mi parte.

### 3. DINÁMICA DE TRABAJO

Mi experiencia con las dinámicas colaborativas en el aula me permite realizar dos afirmaciones de entrada. La primera es que el principal obstáculo a la hora de generar una dinámica colaborativa en los grupos de trabajo no es la presencia de estudiantes que, sencillamente, no quieren trabajar. Para estos el grupo es una especie de escudo protector que les permite vagar, como les permite pasar desapercibidos a los muy tímidos o con escasas habilidades sociales.

Los que tampoco exhiben habilidad social son los intransigentes, invasivos y/o agresivos, aunque tampoco suponen escollos insalvables. Es más, aprenden a domesticar sus impulsos y el grupo modera (con mayor o menor eficacia e intensidad) sus excesos.

La segunda afirmación desvela el obstáculo real, muchas veces insalvable en estas dinámicas: son los y las buenas estudiantes, responsables y trabajadores, esos que obtienen los mejores resultados, los que no están dispuestos a renunciar. Estos tipos son los que bloquean sistemáticamente la dinámica colaborativa del grupo, pues se resisten a emplear sus buenas cualidades si no es en su propio beneficio: a ellos y ellas les va bien competir porque siempre ganan ¿por qué deberían colaborar?

Los vídeos ayudaron algo, aunque en su interior permanecía el escepticismo. El problema radica en ver al otro como alguien valioso porque se tiene un conocimiento muy restringido de los valores y en general de lo valioso aplicado a la conducta humana. Es bueno ser trabajador y responsable (dócil y sensato), no tanto ser rápido e imaginativo (listillo o flipado); es bueno ser inteligente y sacar las mejores calificaciones (eficaz y competitivo), no tanto ser sensible y emotivo (flojo, llorón), aunque lo único que puede romper nuestros límites personales son las sinergias que seamos capaces de crear en el grupo. Nuestro potencial, en este sentido, formaría también parte de nuestro propio límite.

En el modelo HT no hay valores buenos y malos, es decir, no se contemplan valores y contravalores, solo combinaciones eficaces, menos eficaces o, simplemente imposibles. Y esto puede ser así porque los valores no pueden ser interpretados de forma aislada. No se trata de tener una bella tesitura de mezzosoprano o de tenor sino de empastar bien la voz en el canto coral.

El problema inicial de desconocimiento de los valores que operan en la conducta individual se transforma, en el grupo, en una combinación de valores que, además de desconocidos, suenan desafinados.

### 4. EXPERIENCIA CON LOS ALUMNOS

Los grupos se crean sin criterio. La mayor parte de las veces los profesores no conocemos a los alumnos que tenemos delante. En esta experiencia no sabíamos nada de ellos pues acababan de llegar a la universidad encontrándose en el primer semestre y curso de sus estudios. Ellos y ellas mismas decidieron con quienes deseaban o no, trabajar. Ésta no es una mala pauta y termina funcionando, de manera más o menos ajustada, con el tiempo. Nosotros no podíamos dejar pasar el tiempo necesario sin renunciar a la experiencia.

Comenzó un trabajo intenso que fue, poco a poco, cribando a los líderes eficaces y respetuosos. Inicialmente se trató de personas atractivas (inteligentes, desenvueltas) más que propiamente respetuosas. El trabajo grupal es una experiencia de aprendizaje de valores muy potente, no importa qué sepan o no sus componentes sobre estrategias colaborativas, cualquier decisión tomada y/o acción emprendida permiten subir un escalón hacia la colaboración, por muy alejado que se esté de ella.

El tránsito de los grupos es diferente en cada caso y algunos se rompen literalmente porque el diálogo de sus valores es imposible. Los valores no son inicialmente del grupo, sino que los aportan los individuos que lo conforman y en los inicios de constitución de un grupo no se comparte información profunda (la información sobre valores lo es) sino datos que sirven para identificar a las personas (ponerles nombre, rostro, procedencia, etc.). Una vez comienza a funcionar el grupo la conversación transforma los datos en información (datos en contexto), información que solo el tiempo transformará en conocimiento, explícito y tácito, que es donde se encuentran los valores. Hay valores compartidos que se constituyen en núcleo inicial del compromiso grupal. En el caso -muy raro- de no haberlos, es imposible que surja el diálogo ni que



aparezca una conversación serena sino crispada. El profesor tiene que ayudar a encontrar cauces de entendimiento en estos grupos, mostrando habilidades sociales conciliadoras y respetuosas con todos.

El que se sabe capaz y lo es, tiene que poner sus buenas cualidades al servicio del grupo y no solo de sí mismo. Si las más capaces son alumnas muy competitivas, no surgirá la colaboración, simplemente habrá un reparto de tareas que dejará a los aparentemente menos capaces interpretando papeles de reparto, aunque a veces en estos papeles secundarios se forjan los verdaderos protagonistas. Los docentes hemos de saber esperar, ser observadores pacientes porque nunca una operación tan compleja sale bien a la primera y es necesario no renunciar. Sabemos que los frutos en su sazón, los más apetecibles, no llegan yendo a buscarlos sino esperando por ellos.

En un sentido, el trabajo colaborativo requiere, más que de alumnos muy preparados y entrenados, de un profesor creyente, paciente y buen observador, cualidades que permiten, con el tiempo, acumular la necesaria sabiduría frente a la que, información y conocimiento, son eslabones intermedios en la gestión de la comunicación grupal (Minguillón, 2015).

Hemos encontrado el camino.

## 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES (TRANSFORMACIONES)

Tal vez sea recomendable que el lector de este modesto trabajo se atreva a abordar el mapa que figura en la parte inferior de una manera intuitiva. Daremos, no obstante, algunas pistas.

Se trata del mapa de valores que nos ofrece el Modelo HT, al que ya nos hemos referido anteriormente. En esta ocasión, algunos de los valores del mapa aparecen sombreados: en rojo, los que presentan frecuencias más altas, en verde, los que las presentan destacadas y en amarillo los que han sido elegidos alguna vez. Estas frecuencias se han obtenido como resultado de analizar el contenido de las impresiones escritas de los y las estudiantes sobre su experiencia con el trabajo grupal.

Las categorías empleadas para el análisis han sido los 125 valores con sus significados. Las posibilidades para interpretar los valores identificados, los criterios de clasificación que no ofrece el Modelo HT.

### 5.1. Resultados:

La imagen del perfil de valores en el mapa nos ofrece algunas pistas. Por ejemplo: hay pocos valores iluminados en las etapas extremas y las elecciones de mayor frecuencia se concentran en las cuatro etapas centrales. Vamos a avanzar en la interpretación.

En el trazado que configuran los valores identificados en el mapa y que denominamos *perfil de valores*, visualizamos una cierta inclinación hacia los valores situados en la parte izquierda sobre los de la derecha, un cierto retroceso frente al progreso que representan las selecciones de valor de las últimas etapas.

En las etapas intermedias, sobre las que recaen las elecciones de mayor frecuencia, se puede ver un pequeño 'salto' sobre los valores de la quinta etapa.

Las dos etapas contiguas (personal e institucional) sobre las que recaen las frecuencias más altas son la tercera y la cuarta. En ese ciclo de desarrollo se encuentra este grupo de estudiantes y representa sus valores del día a día.

Los valores de la etapa sexta, apuntan hacia nuevas experiencias para estos estudiantes, cuyas vidas transcurren mayoritariamente en la fase de pertenencia (Fase II del mapa), aunque en medio de contradicciones e intensas búsquedas y vivencias relacionadas con su desarrollo personal (quinta etapa).

Tabla 3.

Resultados del proyecto en aula basados en Hall (1995)

FASES Visión del mundo	FASE I SUPERVIVENCIA		FASE II PERTENENCIA		FASE III AUTOINIICIATIVA		FASE IV INTERDEPENDENCIA	
	El mundo es un misterio sobre el cual no tengo control.		El mundo es un problema que debo resolver.		El mundo es un proyecto en el que quiero participar.		El mundo es un misterio por el que nos preocupamos de manera global.	
Etapas	1: Supervivencia	2: Seguridad	3: Familia	4: Institución	5: Vocación	6. Nuevo Orden	7. Sabiduría	8. Orden Mundial
	Metas	Metas	Metas	Metas	Metas	Metas	Metas	Metas
	Interés en uno mismo/ Control Autopreservación Asombro/ Destino 2 Medios Comida/C olor/Vivien da Funciona miento físico  Supervivencia	Deleite físico Seguridad 2 Medios Afecto Físico Economía/ Beneficios Asombro/Curiosidad Placer Sensorial Propiedad/Control Territorio/Seguridad	Autoestima Familia / Pertenecer Fantasía/ Imaginación Medios Afirmación Social Amistad/ Pertenecer 2 Apoyo /Semejantes 8 Control/ Orden/ Disciplina 3 Cortesía/ Hospitalidad Cuidar / Criar Derechos/ Respeto 3 Destreza / Coordinación 5 Equilibrio Obediencia Perseverancia / Paciencia Prestigio / Imagen Ser Querido Tradicón	Competencia/ Confianza 3 Creencia / Filosofía Diversión/ Recreo 2 Trabajo / Labor  Medios Administración/ Control 2 Artesanía/ Arte/ Oficio Competitividad Comunicación / Información Deber / Obligación 2 Diseño / Forma/ Orden Economía/ Éxito Educación/ Certificación Eficacia/ Planificación 6 Gestión 4 Honra Jerarquía/Orden Lealtad/ Fidelidad Ley / Regla Logro/ Exito 5 Patriotismo/ Estima Pertenencia/ Institución Productividad Prestigio/ Poder Racionalidad Regla/ Responsabilidad Responsabilidad 4 Tecnología/ Ciencia Unidad/ Uniformidad 2	Desarrollo personal/ profesional 3 Igualdad/ Liberación Integración/ Trabajo / Servicio/ Vocación  Medios Adaptabilidad / Flexibilidad Autoafirmación Autoridad/ Honestidad Búsqueda/ Significado/ Esperanza Calidad/ Evaluación Compartir/ Escuchar/ Confiar 4 Congruencia Decisión/ Iniciativa Empatía Equidad/ Derechos Expresividad/ Libertad Generosidad/ Compasión Independencia Ley / Guía Limitación/ Aceptación Obediencia Mutua Relajación Salud/ Bienestar	Arte/ Belleza Conocimiento/ Intuición Construcción/ Orden Nuevo Contemplación Dignidad Humana Fe/ Riesgo/ Visión Presencia Ser uno mismo  Medios Colaboración 2 Comunidad/ Apoyo Complementariedad 5 Corporación/ Gestión Crecimiento/ Expansión Creatividad Educación/ Conocimientos 7 Ética/ Responsabilidad Discernimiento Distanciamiento/ Soledad Innovación/ Progreso Intimidación Investigación Justicia/ Orden Social Limitación/ Desarrollo Misión/Objetivos Ocio Responsabilidad compartida 4 Rito/Comunicación Simplicidad/Juego Unidad/ Diversidad 2	Intimidación / Soledad Verdad/ Sabiduría  Medios Comunidad / Personalista Interdependencia Visión profética Sinergia 2 Síntesis creadora Trascendencia / Soledad	Armonía Global Ecoridad Palabra  Medios Derechos Humanos Justicia Mundial Macroeconomía Tecnología

## 5.2. Conclusiones (transformaciones):

La explicación teórica ofrecida en el apartado anterior que es teórica, será contrastada, en éste, con las palabras de los propios estudiantes en sus valoraciones escritas sobre la experiencia atravesada.

Como afirmamos al comienzo de este capítulo, los valores que posibilitan el trabajo colaborativo están situados en la etapa sexta del mapa de desarrollo de los valores humanos. Las vidas de los estudiantes no se encuentran en esa posición tan avanzada, en cuanto al desarrollo de sus valores personales y grupales, aunque el trabajo realizado les ha permitido tomar contacto con ellos. Algunos han vislumbrado posibilidades al avanzar en su conocimiento personal, transformar sus relaciones personales y/o realizar nuevos aprendizajes que amplían su visión del mundo. Tomamos algunos ejemplos de las propias respuestas de los estudiantes:

- Estudiante 1 (NVS): *Al principio no nos conocíamos entre nosotros y se notó la falta de coordinación, pero bastaron un par de clases para que todos empezásemos a ver los puntos fuertes y débiles de nuestros compañeros. El resultado final y el trabajo diario que hemos llevado a cabo entre todos ha sido bastante bueno y en mi opinión **la compenetración que hemos experimentado nos ha llevado a querer mantenernos juntos para el próximo trabajo** (valor: Complementariedad, etapa 6).*
- Estudiante 2 (JHM): *En conclusión, voy a decir lo siguiente, esto me ha ayudado **a aprender más de la sociedad y de la capacidad humana** de cuando (sic) hay un bien común todos tenemos la capacidad de sobreforzarnos, unos más que otros pero (sic) nadie es perfecto (valor Limitación/desarrollo, etapa 6).*
- Estudiante 3 (ICP): *ha sido un gran método de adquirir información y de **aprender nuevos temas que estaban incomprendidos** como en mi caso la política en la historia de la educación (valor: educación/conocimientos, etapa 6)*
- Estudiante 5 (VVG): *La preparación del trabajo fue desarrollándose y, poco a poco, **comencé a darme cuenta de que todos los miembros del grupo podían aportar algo al trabajo, y así fue...** Un trabajo grupal requiere de esfuerzo, pasión, motivación y coordinación, características que dan (sic) que el resultado sea mucho mayor que en un trabajo individual (valor: Sinergia, etapa 7).*

Algunos han expresado en su escrito la transformación experimentada y cómo la experiencia les ha ayudado a crecer, a liberar un potencial personal que se ha visto crecer en el grupo:

- Estudiante 5 (DNG): *El trabajo grupal nos ha ayudado a conocernos entre nosotros y **a saber más los unos de los otros**, esta modalidad grupal nos ha aportado factores muy positivos de cada componente(sic). Siempre es **mejor tener varios puntos de vista sobre un tema**, puesto que se pueden conocer aspectos desconocidos que con un trabajo individual sería prácticamente imposible... Hemos aprendido a **trabajar en armonía** y a plasmar nuestro entusiasmo en el trabajo. Además, se nos ha dado una **libertad para trabajar** en clase que, en mi opinión, ha favorecido claramente su desarrollo (valores: compartir/escuchar confiar, unidad/diversidad, igualdad/liberación, sinergia).*

El último estudiante citado podría ejemplificar la evolución alcanzada por una parte significativa de estos universitarios noveles, evolución que ha pasado por potenciar su desarrollo personal (valores de la etapa 5) al liberal un potencial que se ha visto fortalecido, empoderado por el grupo.

Reflexión final: Los valores son escurridizos y no se dejan doblegar por los procesos formales de la planificación docente. Se trata de crear ambientes que los invoquen en prácticas audaces, más esotéricas que académicas. Una vez invocados, activados, operan en la experiencia individual y colectiva. Esta experiencia, improvisada y creyente, nos ha enriquecido a todos y nos ha permitido ampliar nuestra conciencia sobre los procesos educativos formales y su urgente necesidad de transformación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 233-259. Recuperado el 02/07/2020 de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4418/1/12%20-%20Pensar%20la%20educacion%20desde%20la%20experiencia.pdf?ln=pt-pt>
- Bunes, M. (2012). *El análisis de los valores como herramienta para el desarrollo organizativo: Una experiencia en Proyecto Hombre*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Murcia el 29 de mayo de 2012. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/27717>
- Bunes, M. Mínguez, R. y Elexpuru, I. (2016). Valores, conflicto y desarrollo organizativo: una investigación cualitativa con el Modelo Hall-Tonna. *Educatio Siglo XXI* 34 (3), 199-218. <http://dx.doi.org/10.6018/j/276021>
- Bunes, M., Blesa, B. y Tornel, M. (2019). Valores y experiencias del cuerpo y la imagen en las comunicaciones de jóvenes estudiantes: una perspectiva de género. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género* 4 (1), 80-97. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/4569>
- Bunes, M., Blesa, B., González Báidez, A., González Ortiz, J.J., y Tornel, M. (2018), El cuerpo y su ausencia: escenario y contenido de la comunicación, *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 54, 261-287. [http://www.theoria.eu/nomadas/54.2018.1/micaelabunes\\_coord.pdf](http://www.theoria.eu/nomadas/54.2018.1/micaelabunes_coord.pdf)
- Bunes, M., Calzon, J., Elexpuru, I., Fañanás, T., Muñoz-Repiso, M. y Valle, J. (1993). *Los valores en la L.O.G.S.E.: Un análisis de Documentos a través de la metodología de Hall y Tonna*. Mensajero-I.C.E. de la Universidad de Deusto.
- Bunes, M., Elexpuru, I. (2007). El Modelo Hall-Tonna de trabajo en valores: experiencias de formación en Proyecto Hombre. Claves para una reflexión institucional. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 65 (126), 379-406. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7316/7157>
- Escarbajal de Haro, A. (2004). *Personas mayores: educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Dykinson.
- Hall, Brian P. (1986). *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. Paulist Press.
- Hall, Brian P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. Twin Lights Publishing.
- Hall, Brian P. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En A. Villa. (coord.) *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*, Estudios en investigaciones del I.C.E. de la Universidad de Deusto, 13, (pp. 27-53). ICE, Universidad de Deusto.
- Lafuente, A. (2018). *Aula Lenta*. Recuperado el 04/06/2022 de: <https://educacionabierta.org/aula-lenta/>
- Minguillón, J. (2015). Datos, información, conocimiento: ¿sabiduría?. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, núm. 34 (juny) . <<http://bid.ub.edu/es/34/minguillon.htm>>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2015.34.2>

# ESPERANZA EN UNA EDUCACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA PRAXIS EN ESCENARIOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL LLEVADA A IDEALES COMUNITARIOS

Práxedes Muñoz Sánchez  
Universidad Católica de Murcia

*"¿Quién no hace de su debilidad virtud?"*  
(Hans Georg Gadamer)

## 1. ¿QUÉ PENSAMOS CUANDO NOS PLANTEAMOS SI EXISTE UNA EDUCACIÓN EN VALORES?

Como docentes en la escuela de formación a maestras y maestros, ¿tenemos recursos para dar, mostrar y vivenciar los fundamentos de los valores?, ¿somos parte de eso que llaman promocionar la cultura de la Paz?. En este caso me complace poder afirmar diferentes aspectos teóricos que me dan pie a entender los fundamentos de la educación en valores, que pueden estar entrelazados desde diversas perspectivas: descolonización, el buen vivir, aprendizaje y servicio, investigación acción, ciudadanía global, desarrollo sostenible, entre otras muchas dimensiones y temáticas. A ello nos podemos referir con la complementariedad entre la educación formal y no formal, la educación comunitaria y en las familias, en las supuestas sociedades, construidas y reconstruidas que arman ciertas estructuras de funcionamiento y elementos de poder.

Esta variedad de perspectivas conducen a una lógica aplastante sobre el "buen hacer" llamado en América Latina, la recuperación del sentido del "buen vivir" *Sumak kawsay*, desde esta forma sencilla de ver y/o entender la comunidad ya nos incluye todo el simbolismo que plantea un trabajo desde y con los valores humanos y en sociedad. El Buen Vivir constituye una oportunidad para construir colectivamente, y donde lo individual y colectivo favorezca una ética desde el sentido común, en pro de una sociedad democrática (Acosta 2010), y autores como Escobar (2012, p. 25) también señala que el buen vivir, "pretende introducir una filosofía de vida diferente en la visión de sociedad. Esto hace posible una ética del desarrollo que subordina los objetivos económicos a criterios ecológicos, a la dignidad humana y a la justicia social". Entender esto desde otras culturas no es fácil, pero también favorece entendernos en el palabra comunidad, con significados diferentes, y en este caso rescato una forma de entenderla integrada en el medio, en la diversidad y en la confluencia de estas diferencias, con un sentido de sostenibilidad y de saberes, identidades y pertenencias. La comunidad educativa también está en línea aunque a veces no verbalicemos estas confluencias, y esta visión me lleva a percibir, posiblemente, esa comunidad ideal que me inspira la *Sumak Kawsay*.

En el desarrollo formativo desde mi experiencia, ha sido y sigue siendo el entendimiento, la búsqueda, la inquietud por hacer este mundo mejor, como decía Eduardo Galeano "Otro mundo es posible", frente a la inexistencia de este paradigma o mi posible deficiencia educativa en mostrarlo.

Parto desde mi ignorancia en saber o no enseñar, adoctrinar o contradecir, una necesaria educación en valores basada en el apego, en el deseo de facilitar una educación en derechos humanos. En este sentido, los significados son múltiples y requieren ser ampliados por los diferentes diccionarios existentes, disciplinas así como competencias.

La Educación en valores tiene "buenas intenciones", es algo transdisciplinar, llevado a la cotidianidad, en el área de trabajo, estudio, familia y a eso que llaman "comunidad" y que puede llevar a equívocos. Requiere poner estas competencias sobre la mesa, y analizar si somos capaces de contagiar el entusiasmo por adquirir el aprendizaje de los valores y que se acoplen para ir hacia una sociedad inclusiva, solidaria, pero nos hace dudar o podemos caer en un narcisismo de ejemplariedad en cuanto a facilitar competencias y ejecutar las estrategias debidas sin revisar las transformaciones de cada quien.

Identifico mis dudas con la clasificación que aporta Ricardo Marín (1976) en cuanto al plano real e ideal de los valores en tanto que se mueve en lo subjetivo y en lo objetivo; esto lo hemos podido reflejar en las propias dudas planteadas en la propuesta del proyecto de innovación: *Educación en valores: más allá de la experiencia*. Si nos remitimos a valores que se han ido fraguando desde la Constitución Española (1978) con la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político, nos vamos yendo a las bases de una educación en valores que va tomando protagonismo, y con apoyo de las instituciones políticas, se visibilizan en estudios

sociológicos los valores, más allá de las instituciones vinculadas a la religión católica (Gervilla, 1988). Dewey (1990, 1978) los revierte en la democracia y en valores de equidad para entendernos como sociedad.

Si vamos hacia las clasificaciones de valores y cómo se han ido asentando en la educación, tenemos diversas teorías, desde Llopis y Ballester (2001) con la visión desde teorías objetivistas, historicistas y subjetivas a una tendencia más actual que va del enfoque tradicional (instrucción, refuerzo, imitación, persuasión) al innovador (selección, estimación y actuación de Raths, et al., 1967), entre otras que nos describe José Parra (2003), como es el desarrollo de valores según Piaget y la moralidad de Kohlberg. No es el objetivo de este capítulo hacer una revisión bibliográfica, pero si constatar la complejidad de cómo han sido considerados los valores en el ámbito educativo, y los múltiples enfoques que nacen de la diversidad cultural, muy encauzada en moralidades, ajenas y en el fondo, muy parecidas.

La Educación en valores puede caer en la mercantilización, como se puede ver en la página web de empresas multinacionales<sup>24</sup> que se llenan de mensajes de sostenibilidad, y que con la Agenda 2030 de desarrollo, ha verificado una fuente de iniciativas necesarias desde las instituciones, empresas e iniciativas ciudadanas; por fin, un marcaje en estas propuestas. Ahora falta aún, comprobar si se están llevando a cabo de una forma óptima, si solo es marketing, si existen procesos de evaluación, entre otros análisis y puntos de vista a discutir de cómo se realiza para su efectividad e integridad.

Hay alternativas a la educación en valores desde la propia reflexión, en el propio análisis de la educación en sí misma, y como hemos constatado en un periodo de formación permanente llevado a cabo por docentes de la Universidad Católica de Murcia, en el "Educar" como fuente a proporcionar cambios posibles, como afirma Gadamer (2000), uno se educa desde sus debilidades y requiere de colectivizar y comunicar en colectivo para favorecer el cambio, y es la comunicación uno de sus pilares a la vez que la propia hermenéutica de la educación en sí misma, la comprensión de esta educación como existencia en sí misma. También podemos observarlo en la corriente del historicismo, donde cada protagonista lleva sus necesidades a priorizar en los hechos por intereses particulares y/o del colectivo.

Por ello reconozco la autoría de este proyecto de innovación donde ha imperado un egoísmo positivo, el comunicar y compartir las dudas y reflexiones sobre cómo hacer educación en valores y las contradicciones surgidas, por lo que consideramos necesario de revisar, de repensar cómo lo estamos haciendo y por dónde encauzar nuestra profesionalidad. Sin dejar de lado los marcos de educación institucional, las dinámicas de los centros y cada vez más en las propias familias, en un espacio acelerado que muchas veces va en contraposición a la comunidad, donde podemos caer en responsabilizar al individualismo que impera, a la competitividad y muchas veces al miedo a sentir la otredad.

Sin caer en calamidades o admiraciones, doy mi confianza a permitir la complejidad en el ideal para construir hacia el cambio, y donde poder encontrar la topía y no quedarnos en la utopía; me alienta la afirmación de Wolfgang Brezinka (2002, p. 410):

No hay ninguna vida humana que se halle libre de valores ni hay tampoco una educación libre de valores. Quien pretenda dar una ayuda orientativa práctica de tipo educativo ha de exponerse en materia moral y cosmovisional, cosa que en nuestra sociedad pluralista seguramente no podrá ser sin que surjan conflictos.

Con esta incidencia sobre la educación en valores y su carga simbólica, expondré como he intentado materializar esta educación en valores desde una práctica que realizo desde que comencé a dar clases en el Grado de Infantil y Primaria, presentando pros y contras de la estructura pensada para la reflexión en valores comunitarios, cuyo objetivo principal partía de visibilizar los diversos escenarios educativos que se mantienen en esta sociedad, en este caso de la Comunidad Autónoma de Murcia, con el fin de poder darnos pistas a las incertidumbres que mantenemos docentes en nuestra práctica cotidiana, **presentar la vulnerabilidad del docente y abrir paso a nuevos planteamientos teórico prácticos de la educación en valores**. Y como indica Enrique Gervilla (1988) la educación es un valor en sí enormemente conflictivo, y en este caso consideramos que es lo interesante.

<sup>24</sup>[https://programainvestiga.org/junior\\_guia.php](https://programainvestiga.org/junior_guia.php);

[https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es\\_ES/comunicacion/docs/Infografia\\_Educacion\\_Valores.pdf](https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es_ES/comunicacion/docs/Infografia_Educacion_Valores.pdf); no es mi interés hacer publicidad, de hecho es solo para hacer un inciso en por dónde puede ir la educación en valores, movidos por empresas multinacionales cuyos objetivos pueden estar muy alejados de esto, pero tienen porcentajes económicos para proyectos de desarrollo.

## 2. DESPERTAR INQUIETUD MÁS ALLÁ DEL SER UNO MISMO, SU OMBLIGO

Es curioso que desde dos diversas asignaturas: Métodos, diseño y técnicas en investigación educativo (1º Grado de Educación en Primaria) y Atención a la Diversidad e Interculturalidad (3º Grado de Educación en Primaria), no es perceptible en qué grupo se despierta más inquietud por la necesidad de presentar los diversos escenarios educativos y una relación directa con la exclusión y discriminación, tanto social como cultural.

El alumnado novel del Grado posiblemente es menos conocedor de qué es la educación, para qué educar y los porqués que le hicieron decidir estudiar la carrera de maestro..., o tal vez lo tiene mucho más claro, frente al alumnado de tercero. Las asignaturas, sus contenidos así como el propio proceso de aprendizaje, pueden ser facilitadoras o por el contrario, complejizan mucho más el conseguir las competencias. En el caso de la asignatura sobre Diversidad e Interculturalidad, facilita entender el proceso de una educación inclusión, cómo es actualmente, para qué inclusiva y cómo mejorarla. En este caso se observa una profunda inquietud hacia cómo hemos sentido nuestra experiencia de aceptación y alteridad vivido en nuestro pasado escolar y comunitario, pero también de cómo hemos excluido en el aula y fuera de ella.

¿Qué prácticas se observan en la universidad?, las fuentes que se han ido fraguando es de la moralidad de Kohlberg, en este caso, los autores Caro, Ahedo y Esteban (2018), enfatizan en metodologías que acercan a la realidad y el dilema ético, con el fin de que nos pueda servir como servicio a la comunidad. Hay debates como el planteado por Carol Gilligan (1982) donde se tiene como idea del cuidado en una cuestión de género, que nos lleva a identidades aprendidas, prácticas endoculturales a la vez que se buscan y se alejan de un pensamiento estructural. Estas prácticas también están envueltas en estereotipos sobre disciplinas y profesiones vinculadas a prácticas de ayuda social y de quienes y cómo se cuida. Aunque esta sea parte de la esencia construida, esta reflexión es un apoyo a una presencia femenina con la particularidad de construir contra el patriarcado, en los elementos que lo refuerzan y han eliminado en su proceso histórico. Anna Maria Piussi (2010) nos relata esperanzas en la carrera universitaria y en la formación a docentes, desde la intensidad de las mujeres en el ámbito educativo a luchar por un cambio más humano y verdadero, universalista y libre, de alguna forma, espontáneo y conocedor de sus realidades, pero en definitiva, con la necesidad de alejarnos de lógicas del poder hegemónicas que mantienen estructuras patriarcales.

Uno de los objetivos planteados en el desarrollo de la formación se resume en: *fomentar el interés del alumnado por conocer los diversos escenarios educativos con la atención puesta en la desigualdad de oportunidades*, esto puede favorecer alcanzar diversas competencias registradas en la asignatura que lo focalizo en: *Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico*. Esta competencia muy compleja y de interés y que puede ser en parte común a todas las asignaturas, es de obligado cumplimiento en la asignatura de Atención a la diversidad e interculturalidad, enfocado en la Educación inclusiva, donde se hace una especial consideración a las dificultades encontradas en las actitudes racistas que se observan en nuestra sociedades y a veces el alumnado no lo percibe: *“yo no soy racista, pero ellos (extranjeros) tienen que adecuarse a como vivimos aquí”, “muchos de los barrios son de ellos (despectivamente)”...* entre otros comentarios.

La pregunta que me he hecho desde el inicio es qué hacer para que el alumnado sienta la necesidad de mejorar su práctica educativa, y sienta la necesidad de preservar los Derechos Humanos y la justicia social, y a la vez, que lo lleven a su práctica vivencial, a su sentir. Aquí es donde me es casi imposible medir, cuantificar cuánto de esto se consigue y, de alguna manera, ser asertiva con el alumnado en estas cuestiones. Pero el motor que movió integrar este proyecto ha sido, desde una enorme humildad, qué mejorar como docente para que mi alumnado sintiera la necesidad de defender los derechos humanos, a partir de valores como la solidaridad, la alteridad, humanidad y ciudadanía. Mi comprensión con la otredad es difícil ya que no sé admitir la irresponsabilidad democrática del alumnado cuando existen episodios de racismo, exclusión, discriminación, guetificación acorde, sus familias así como el desconocimiento real y sin motivación al conocimiento de la diversidad social y cultural. Esto se me ha hecho cuesta arriba, en cambio, no ha sido difícil un acercamiento y compromiso por entender las diversas capacidades desde la discapacidad intelectual y física y su creatividad en la mejora y transformación social y educativa.

Con esto pretendo exponer que existe una lejanía a escenarios comunitarios y educativos de exclusión social, que coinciden en ámbitos de pobreza. ¿Tal vez porque interviene un interés sociológico?, ¿son parte de los intereses de los medios sociales para excluir las múltiples realidades?, el propio profesorado ¿actúa fruto del miedo a escenarios no tan competitivos, menos visibles y proclive a potenciar la aporofobia?. A la vez, ¿desde qué prejuicios el propio docente parte, qué ha vivido, qué siente como educación inclusiva y como democracia global y participativa?.

Por tanto, esta pequeña investigación pone sobre la mesa, posibilidades, dificultades así como las inquietudes que han surgido durante el acercamiento a estos contextos educativos de escasa visibilidad social. Se ha tenido como eje, la motivación del alumnado en conocer y comprender para entender los múltiples escenarios educativos y llevarlos a de las dinámicas que surgen, pero también profundizar en la competencia cultural, la desigualdad de clases y los propios estereotipos y prejuicios que la sociedad mantiene y se comporta en base a estos. Así como reflexionar sobre los propios significados que los docentes y futuros docentes, llevan a la propia experiencia y creencia y por tanto, llevamos al aula los significados de lo que entienden por educación en valores, así como contradicciones entre educación inclusiva y valores democráticos; por lo que vuelvo a reiterar la necesidad de analizar qué y cómo trabajar la incorporación a sus vida y enseñanzas de estos valores.

### 3. COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURALIDAD PARA EL DÍA DE HOY

La competencia cultural es uno de los aspectos que me han movido a presentar esta pequeña posible práctica, válida para muchos, inexistente para otros muchos y/o ineficaz.

Gimeno Sacristán (2008) hace alarde de las dificultades que pueden presentarse sobre las competencias educativas, sus modas y las consecuencias de ello. Enmarcadas las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los cambios que han acaecido con el Plan Bolonia; modernización de las Universidades que actúa con una lógica de economía de mercado aunque con una discriminación positiva de las mujeres (Piussi, 2010).

En esta aportación remarco la contribución de la ciudadanía global, que he ido aprendiendo y entendiéndolo como esencial por Juan Benito (2011), que apuesta por una educación desde los valores democráticos, si hay una implicación tanto desde el docente (nivel personal y profesional) así como de las instituciones: "la Constitución se impone única y exclusivamente mediante una adecuada Educación constitucional. A lo que cabe añadir la importancia de la educación y construcción de la ciudadanía plural" (García y Benito, 2010, p. 87).

Estos valores se han podido trabajar más desde el ámbito de la educación social y del derecho, alejada un tanto de otros grados, J. Bautista Martínez (2008) considera que la competencia cultural y ciudadanía, nace la competencia de ciudadanía como competencia en educación social, para primaria y secundaria: "Con la competencia social y ciudadana, se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora" (Martínez, 2008, p. 121). En la búsqueda de coherencia con realidad, el autor también protagoniza aspectos de participación, de metodologías que favorezcan la ciudadanía, pero también una apuesta por las acciones de aproximar las políticas a la ciudadanía así como a la inversa y cómo hacer frente a las desigualdades sociales.

Dejando las competencias curriculares en las que se basó la nueva asignatura de ciudadanía, y visto las dificultades políticas que se han visto acaecer en escenarios donde se ha priorizado la libertad frente al otro, la desigualdad en el poder elegir centro por las familias, y donde se pueden observar cierta reticencia a estos límites educativos, y nos vuelven a confundir en cuanto a qué es lícito y qué no lo es:

En España hay 20.000 colegios públicos de primaria y secundaria y otros 9.000 entre concertados y privados. Pero los estudiantes no son iguales en todas partes: las brechas de renta y clase social que encontramos entre pueblos y barrios se reproducen —si no se amplifican— dentro de los colegios. Los centros educativos están segregados por las características de sus padres, como su riqueza o sus estudios, y lo normal en cada escuela es encontrar niños de orígenes sociales parecidos. Este fenómeno lo vemos cuando comparamos escuelas públicas y concertadas, pero no solo ahí: los datos del informe PISA demuestran que en la red pública también se segrega (El País<sup>25</sup>, 30/09/2019).

Actualmente con la presente *Ley Celaá* ("La Nueva Ley de educación cambia una filosofía elitista por la equidad<sup>26</sup>") de la Lomce a la Lomloe, no deja de crear polémica surgida en cuanto a las prácticas educativas

<sup>25</sup> Andrino, B., Grasso, A. y Llaneras, K. (2009). (4 de octubre de 2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Como la concertada y la pública segregan por clase social. *El País*. [https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939\\_154094.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html)

<sup>26</sup> Zafra, I. (2020). Isabel Celaá: "La nueva ley de Educación cambia una filosofía elitista por la equidad". *El País*. <https://elpais.com/educacion/2020-11-21/isabel-celaa-la-nueva-ley-de-educacion-cambia-una-filosofia-elitista-por-la-equidad.html?rel=mas>



en colegios concertados<sup>27</sup> así como en la posibilidad de elección del centro educativo, cuya repercusión se está notando en centros de barrios en exclusión social.

Frente a estas discusiones, se crean discursos diversos en estos escenarios educativos (en este estudio, en Educación Primaria y en el Grado Universitario Educación Primaria). O como puede verse en la realidad educativa en la Comunidad Autónoma de Murcia, por ejemplo en la localidad Roldán de poco más de 6000 habitantes, del municipio de Torre Pacheco, tiene tres colegios, dos públicos y uno privado (de coste elevado), de los dos públicos, se observa una distribución de la población de escasos recursos y de origen inmigrante, en el otro, alejado del pueblo (la mayoría población de origen inmigrante). Estas divisiones van creando desigualdades casi imperceptibles por la población local, pero van calando en la población, en la gutificación; se hace muy visible en centros de atención educativa preferente, cuya realidad social y educativa está ligeramente agravada por ser más desfavorecida. Sobre esta temática existen demasiados discursos contrarios que no permiten ponernos de acuerdo, incluso como docentes de los grados de educación, con posturas más liberales frente a otras que cuestionan estas prácticas como fruto de un capitalismo que desea fomentar desigualdades, o frente a nuevos discursos de *libertad* (fruto actual de políticas partidistas que han ido cambiando campañas electorales y en relación al COVID, confinamientos y polaridad ideológica).

A esto unimos las dificultades de elegir centros de Practicum entre nuestro alumnado que está en el último curso para graduarse de maestras y maestros. Hemos podido presenciar la elección de centros de cierto alumnado, quienes incluso han forzado el lugar de sus prácticas para no estar en centros educativos de escenarios de exclusión social *"¡tengo derecho a elegir un centro donde no haya peligro y no me vayan a robar!"*; a la vez también hemos encontrado alumnado que ha deseado ir a centros educativos complejos con el fin de acercarse a una atención a la diversidad evidente, de exclusión social y del ámbito rural, escuelas unitarias y centros de reagrupamiento rural. Esta variedad de alumnado nos hace ver que existen perfiles docentes y que requiere del apoyo universitario para atender a las motivaciones y realizaciones como profesionales educativos (Muñoz, Mateo y Álvarez, 2014).

Pero como docentes universitarios, sigue mi duda sobre las capacidades de obtener la consecución de competencias educativas, y en lo que me toca a mí, sobre educación inclusiva, atención a la diversidad, acercamiento al concepto de ciudadanía, entre otras muchas.

Algo está fallando, en definitiva, sobre la educación en valores, sobre los derechos humanos en las competencias sobre la ciudadanía, sobre valores de solidaridad y educación inclusiva, así como nuestra formación de formadores y propia. Esta deficiencia nos movió a seguir trabajando en metodologías que pueden ayudar a trabajar valores pero también a entender la formación respecto a fomentar una educación emancipatoria en futuros docentes para distinguir las emergencias a tratar para facilitar una educación inclusiva y transformadora.

## 4. METODOLOGÍAS DE REFLEXIÓN

### 4.1. Dimensiones de valores y sus significados

A continuación se presentan los principales valores que resultaron idóneos para trabajar en las prácticas cotidianas de la asignatura. Todos los significados que surgen parten de una cierta coacción sobre la ciudadanía y los derechos humanos. Visto desde múltiples realidades, se ha intentado sistematizar en base a los significados que emanaron de ejemplos que cada quien conocía y que se fue comprobando en el contacto con los centros. Algunos desde las experiencias profesionales, complementándolo con las personales y formativas.

Es necesario reconocer la doble reflexividad (Dietz, 2009, p.13-14), donde se evidencia las miradas y los enfoques etic y emic, algunos estructurados en las instituciones y otros desde las propias identidades, marcadas por cada experiencia: "entre un enfoque etic - necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado - y un enfoque emic - también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno". La perspectiva emic y etic siguen teniendo vigencia desde dónde se cruzan estas miradas, y accionar desde la consciencia de cada quien es algo que aún no encuentro la forma de entenderlo, salvo en estudios de tesis doctorales o quienes se sumerjan en la etnografía "pura y dura" en el caso de que repercutan en las propias necesidades reflexivas, donde la doble hermenéutica se presenta como parte de la carga simbólica personal, en este caso del reeducarse... Por lo que parto de significados y

<sup>27</sup> Completar información para contrastar en la revista, nº 4034, *Ecclesia* 2020. Jaque a la ministra Celaá.

simbiologías múltiples complicadas de sistematizar u ordenar como prioridades. Pero si he podido evidenciar estos significados en grupos de alumnado que ha puesto en práctica su investigación, sus propuestas educativas y que han sido valientes en organizar charlas educativas, de sensibilización y en solidaridad con colectivos (prevención de droga, prevención de trastornos de la alimentación y prevención de violencia), en ambas asignaturas: Métodos diseños y técnicas de investigación educativa y atención a la diversidad e interculturalidad.

La doble reflexividad puede ordenarse en unas dimensiones dialógicas que están interrelacionadas comunitariamente: Identidad propia, Identidad externa, Identidad comunitaria (comunidad elegida, comunidad impuesta, familia=casa, calle=barrio). Sencillas pero complicadas de identificar en cada quien, a falta de conocer y profundizar la realidad personal, para así comprender qué carga simbólica existe, que hay de identidad creada y foránea, y la complejidad de la realidad.

Entre la docente y el alumnado se crearon una serie de preguntas que surgieron para clarificar qué valores son los que serían importantes trabajar y desarrollar, fueron: respeto, empatía, ciudadanía global y colaboración.

Este estudio parte de una pequeña etnografía, en conversatorios en clase, tertulias, tarea obligada de entrevistar a docente o experto, preparación de visitas a los centros educativos y reflexión de la praxis (personal, profesional y educativa). Se ha partido de qué se impone en el deseo de enseñar, motivar e incluso, nos fue llevando a una cierta espiritualidad y entusiasmo con el sentido de la transformación personal y grupal.

Se recopila información desde las actividades propuestas en el enfoque de este proyecto de innovación, que ha sido contrastada en el seminario permanente del profesorado del Grado de Primaria e Infantil de la UCAM (2019-20), así como en el rescate de información recopilada de prácticas anteriores. Se obtienen a partir de focalizar el estudio protagonizando el objetivo de enseñanza y aprendizaje de educación en valores y en pro de los derechos humanos.

Las reflexiones se han ido llevando hacia qué se entiende y cómo cada quien entiende la educación inclusiva, qué es ciudadanía y cómo la podemos desarrollar en el aula. Las dificultades de entendimiento se daban cuando la reflexión iba entre un debe ser y es, enlazado a "buenas intenciones" que costaban profundizar en situaciones reales, y la mayoría de veces, solo se entendía cuando cada quien exponía como había sentido discriminación de algún tipo: *"Cuando viví en Estados Unidos, sentí discriminación"* (alumno<sup>28</sup>)

Los ejercicios han sido varios y parten de dinámicas de búsqueda de información, ver necesidades en el aula y proponer un proyecto de acción que facilite entender la ciudadanía y la pertenencia a una sociedad global. Este proyecto de acción ha podido ser mediado por mí como docente, que como ha sido indicado anteriormente, parte de mi propio sueño como ideal de praxis, que no tiene por qué entenderse como prioritario, ya que surge de mi subjetividad, de mis necesidades, de mi deseo; pero en este caso, considero de interés divulgarlo como parte de conocimiento en el ámbito educativo.

A continuación se presenta unas dimensiones obtenidas de un cuestionario de motivación, desarrollo y evaluación sobre prácticas educativas en colegios de Cartagena (Asdrúbal, San Vicente de Paul y Sagrado Corazón de Jesús); este ayudó a organizar temáticas, carencias, potencialidades y dificultades para reflexionar sobre por dónde van los conceptos de una educación posible de transformar y su aplicabilidad, que considero son necesarios de seguir indagando en la práctica personal y educativa:

---

<sup>28</sup> A partir de aquí cuando aparece entre paréntesis alumno son testimonios recogidos en diario de campo, evaluación de las prácticas y grupos de discusión en clase. El total son 8 alumnas y 3 alumnos del Grado de Educación Primaria, focalizada en la asignatura de Atención a la Diversidad, cursos 2018-19 y 2019-20.

Tabla 1.  
Dimensiones de valores en torno a ciudadanía y educación inclusiva

VALORES	Qué entiendes por...	¿cómo se trata?	¿Qué conflictos surgen?	¿cómo lo enseñarías?
	<b>CONOCIMIENTO</b>	<b>REALIDAD</b>	<b>CONFLICTO</b>	<b>APLICABILIDAD</b>
<b>Respeto</b>	-Entender a la otra persona -Facilitar la comunicación y la diversidad -Conocer el derecho a manifestar sus creencias y puntos de vista	-Normas de convivencia y respeto -Figura del docente -“No hay respeto entre alumnado” -Comportamientos disruptivos sin atención -Sociedades cerradas y patriarcales	-Redes sociales y sociedad -(odios)	-Liderazgo del docente -Dinámicas de cuentos y crear historias -Juegos de rol -Intervenir en la resolución del conflicto -Colaborar (alumnado y docentes) en la resolución de conflictos y proyectos colectivos.
<b>Empatía</b>	-“ponerte en los zapatos de otro sin haber vivido su problema”	-Valores interdisciplinarios, día a día referentes en la formación: visibilizándolos -Desconocimiento	-Quedarse en el ego -Empatía con la pobreza -desconocimiento	-Entender que todas las personas no somos iguales -Asertividad de las diferencias
<b>Ciudadanía global ¿?</b>	-Compartir “ciertos” derechos sociales o políticos en un mismo lugar -responsabilidades... reglas... -Desconocimiento	-No se trata -Más dificultades en localidades pequeñas (son más visibles/destacan las diferencias y hay más rechazo) -Solo desde lo “políticamente correcto”	- -Desconocimiento -Asumir las reglas de la sociedad -Ciudadanía ≠ respeto, empatía, derechos a cohesión de grupo	-Ser buen ciudadano -Aceptar el pluralismo -Derecho y deber
<b>Colaborar</b>	-Participar por un bien colectivo -Respetar -Crear en todo el grupo -Colaborar = voluntariado ¿? -Para mejorar y aportar ¿? -Ayuda -Involucrarse para tener respuesta y soluciones -Colaborar=empatía	-Apoyo en metodologías, -Obligación -Poco placer	-Desigualdad en las tareas -No comprometerse -Poca constancia	-Solucionar problemas del entorno -Definir estrategia para conseguir el fin...

Estas categorías se discutieron en diferentes etapas pero no siempre se aclararon las respuestas, por lo que sería de interés en futuros proyectos, ser capaces de evaluar muchas de las dudas planteadas así como las controversias de los valores y entender desde donde se perciben (yo, la otredad, quien es subalternizado y/o la ciudadanía). Se vio más claro en el apartado de la *aplicabilidad*, tuvo efecto en las prácticas del tema grupal, y sirvió de guía lo reflexionado.

#### 4.2. ¿Dimensiones de la metodología con intención de transformación?

La **metodología** se fue concibiendo durante el desarrollo de las prácticas y teoría de la asignatura Atención a la diversidad e Interculturalidad. Estos significados que han sido trabajados con alumnado del Grado de Educación Primaria ponen en entredicho la labor de enseñanza de las competencias de ciudadanía, pero si da un indicio de qué les mueve.

A continuación, se presenta un cuadro que consideramos el grupo tras la explicación de hacia dónde queremos llevar la educación en valores:

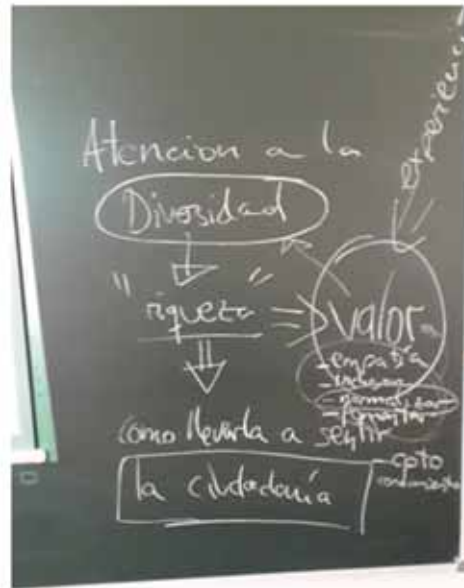


Imagen 1: Esquema trabajado en clase sobre atención a la diversidad (UCAM Cartagena 2019-20)

¿Cómo hacer sentir la ciudadanía como clave en la atención a la diversidad?. Desde este enfoque enlazamos hacia la riqueza, como valor en cuanto a la necesidad de la empatía, inclusión, normalización de la diferencia, identificar la riqueza de la diferencia y fomentar el conocimiento y la relación; fue llevado a la necesidad de cómo experimentarlo o de lo complicado que es pararnos a pensar en cada factor que está interrelacionado.

Es complejo el concepto y requiere de una asertividad casi innata, reflejo de los pensamientos rescatados sobre la percepción de la migración, multiculturalidad y la cercanía-lejanía de la interculturalidad. O cuando se convierte un discurso en solo palabras vacías imposibles de entender o de relacionar con la realidad, salvo en el asistencialismo acostumbrado a la sociedad, me refiero a:

*"somos ciudadanos con derechos y deberes en la sociedad y para la sociedad" (alumno);*

*"si eres ciudadano en España tienes que acostumbrarte a respetar las normas sociales y sus costumbres" (alumna);*

*"si no quieres practicar la religión católica en la escuela en España, por qué quieres recibir regalos de la cabalgata de reyes" (alumno)*

Ante respuestas tan diversas, por las que se pueden descifrar conductas, sentimientos así como acciones sobre lo alejado que tenemos el concepto de ciudadanía, nos pone en alerta sobre prioridades a tratar en la competencia cultural y que podremos resaltar en los contenidos trabajados durante varias prácticas de intervención en el centro, fuera del centro y experiencias personales y profesionales.

### 4.3. Respuestas desde las voces del alumnado sobre ciudadanía y competencia cultural

¿En qué se ha querido protagonizar?

En este caso rescatamos las conclusiones y valoraciones de las participaciones en el aula y las consecuencias observables en cuatro años de hacer esta aproximación a escenarios educativos, la posible

elección del centro para el Practicum así como de trabajos de la asignatura en centros de exclusión social y voluntariado:

#### 4.3.1. Aspectos personales y creencias de alumna/os:

*“cada alumno tiene una carga diferente” (alumna)*

*“Para ser conscientes de todo, siempre hay que vivir las cosas desde el interior” (alumna)*

*“¿Las familias se involucran? (Hago la pregunta aún sabiendo que no lo hacen)” (alumna en su trabajo de la asignatura)*

¿Prejuicios a subsanar?:

En este caso presento mi propio prejuicio o despertar a hacernos unos interrogantes:



Imagen 2. Mural en un aula de Cartagena (diciembre 2019)

Esta imagen me hizo ponerme en “alerta” ya que me pareció un tanto radical, *“estamos en España y solo podemos hablar español”*, algo que repetía el tutor de un centro educativo de Cartagena y lo volví a escuchar hace unos años en otras entrevistas a docentes, en todas, la mayoría del alumnado era de origen magrebí. Presentando esta imagen podemos ver dos posibilidades, que es una imagen del mundo y se señalan lugares donde se habla español, o se reitera que aquí se habla español y por tanto, como norma, hay que hablar español; ambas cuestiones están.

Me preocupa que estas ideas las pueda ver como parte de mi prejuicio, que puede no estar alejado de lo compartido en cuanto a actitudes de padres y madres de alumnado de origen extranjero y sus comportamientos en el centro educativo. Pero con la temática de aculturación/asimilación cultural, no es fácil llegar a la comprensión de qué es lo que se debe de hacer, ya que siempre, en clase, comenta el alumnado universitario:

*“si yo voy a Marruecos y entro a una mezquita, me obligan a ponerme el pañuelo” (alumnado)*

Un recurso que sigo utilizando en clase es el vídeo del Hiyab<sup>29</sup> (2007) para mostrar las controversias y praxis de docentes y estructuras educativas. Se cuestionan como docentes y como directivos implantan la propia aculturación del escenario educativo sin un acercamiento a la cultura que se acoge, por tanto, algunas de las preguntas a analizar y debatir son: *“¿nuestro sistema educativo está en contra de la diversidad cultural, aculturaliza?, ¿Tenemos en cuenta la diversidad cultural?, ¿nos forman para desarrollar como docentes la competencia cultural? y/o ¿cómo repercute el desconocimiento cultural de docentes en la praxis educativa?”*.

Dependiendo del grupo, el conversatorio va hacia la alteridad y en otros hacia la poca comprensión de la asimilación cultural y su dificultad para que la cultura acogida, comprenda y lo acepte como necesario. La mayoría siente que las personas de diferentes culturas deben de aceptar las prácticas cotidianas y

<sup>29</sup> Xala, X. (2007, julio 13) Hiyab Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=10TcXyEhr\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=10TcXyEhr_o)

estructuradas de la sociedad que acoge. Por ello, esto sigue confirmando la necesidad de trabajar la ciudadanía global y los derechos humanos.

Otro ejemplo que utilizo en clase es lo que expongo en el póster realizado en el III Congreso de Educación para el Desarrollo en San Sebastián en 2015<sup>30</sup>. El título ya nos dice la necesidad de revisar qué hace la escuela y la sociedad sobre la competencia cultural, como nos dijo una niña: *"somos mucho más que niñas con velo y henna"*:

**Saberes para visibilizar múltiples culturas en la escuela y fomentar la interculturalidad contra los estereotipo**  
**"Somos mucho más que niñas con velo y henna"**  
 Muñoz Práxedes<sup>1</sup>, Iniesta Almudena<sup>1</sup>, Yago, Carmen<sup>2</sup> y Álvarez M<sup>3</sup> Mercedes.  
 Universidad Católica San Antonio de Murcia<sup>1</sup> y Universidad de Murcia<sup>2</sup>.

**TEMÁTICA:**

- A partir de un trabajo etnográfico con grupos de niños, niñas y chicas jóvenes, junto a sus madres, todas de origen magrebí, hemos constatado sus necesidades de mostrar en la escuela muchas de las características de su propia cultura.
- Durante un proceso a partir de talleres sobre:
  - Derechos de las mujeres en nuestras diversas religiones y prácticas culturales.
  - Derechos en el país de acogida y en el Islam.
- Las interpretaciones/prejuicios

**MÉTODO: ETNOGRAFÍA:**  
 Feminista  
 Reflexiva (Muñoz, 2014)  
 Colaboracionista (Eyre, Bargarie y Speed, 2008)

**PARTICIPANTES:**  
 Niñas, niños, chicas jóvenes y sus madres de origen magrebí.

Prácticas de escuela  
Reflexión  
Presentación de saberes  
Creando colaborativamente

¿quién se conoce de la cultura árabe?  
¿descolonizando saberes?

<p><b>¿Identidad y presentadas como propias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A <b>Es lo político:</b> equidad mujer-hombre-clases sociales</li> <li>B <b>Es lo religioso:</b> Conocer el árabe desde el Corán ¿por qué no? Islamismo como resurgimiento y salvación.</li> </ul>	<p><b>¿Qué y cómo se descolonizará?</b></p> <p>La crítica a las prácticas culturales o islámicas? Lo apropiado y la violencia (Santos, 2014)</p> <p>Crítica y reflexión colaborativa. "Por qué no podemos tener clases de árabe si en Marruecos los españoles sí tienen?"</p>
<p><b>Es lo público:</b> Cuidado colectivo: "si le ponés pañuelo te insultan" si es que no tienes paño, si eres fur... Relaciones transfronterizas y redes de apoyo. Falta de relaciones interculturales.</p>	<p>Escucha activa y cuidado relacional: ¿Sometimiento del Islam? Reconocimiento de otros sistemas de autonomía y emancipación. Autoría desde el colectivo para el desarrollo comunitario.</p>
<p><b>Es lo privado:</b> Identidad colectiva que reverte en las familias en lo personal. Identidad religiosa transnacional</p>	<p>Acercamiento en la relación con mujeres y migrantes y autóctonas. ¿Espacios de dominación masculina/femenina? ¿Posición contra-occidente? E.J. El Hijab negro.</p>

**CONCLUSIONES**

- Necesidad de visibilizar las múltiples identidades de niñas y jóvenes de origen musulmán en su país actual.
- Sus protagonistas quieren torjar identidades de proyecto y cambio social: mostrar en los centros educativos cómo son a partir de: trabajo colaborativo - diálogo de saberes- ecología del saber (Eyre, Bargarie y Speed 2008; Eyre 2005; Foucault 2014). LIDERADO POR LAS PROTAGONISTAS, NIÑAS Y JÓVENES ÁRABES.
- Identidad transnacional o *intergaláctica*, niños y niñas cuyos familiares son de origen magrebí: "he nacido en España pero soy de Marruecos, porque me gusta más y allí está toda mi familia".

Foto: © 2005. Descolonización. Intermedialidad y Afectos. Intersecciones en lenguaje. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.  
 Eyre, C. y Speed, A. (2008). ¿Descolonización? Una propuesta de pedagogía crítica y decolonial. *Revista de Educación*, 162(1), 11-30.  
 Foucault, J. (2014). *El poder y la disciplina*. Barcelona: Lumen.  
 Muñoz Práxedes, M. (2014). *El poder y la disciplina*. Barcelona: Lumen.  
 Santos, B. (2014). *¿Descolonización? Una propuesta de pedagogía crítica y decolonial*. *Revista de Educación*, 162(1), 11-30.  
 Speed, R., Eyre, C. y Bargarie, J. (2008). *El poder y la disciplina*. Barcelona: Lumen.  
 Yago, C. (2014). *El poder y la disciplina*. Barcelona: Lumen.

Imagen 3: Póster III Congreso Educación al Desarrollo San Sebastián (Muñoz et al, 2015)

Aún así, la mayor dificultad que existe es entender que hay que evitar el esencialismo cultural, la folklorización, las semanas culturales y abrir paso a un conocimiento cultural transversal y continuado en el currículum.

#### 4.3.2. Categorías reflejando consecución de objetivos:

Aquí se presentan algunos de la consecución de los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de algunos de estos valores, en relación a actitudes pero también a dar por entendida los conocimientos presentados:

*"todos somos iguales y a la vez diferentes" (alumna)*

*"Las personas tienden a **empatizar** cuando son conscientes de las situaciones que se pueden dar. Por ello siempre es importante tener una toma de contacto con la educación inclusiva para poder aplicarlo y conocer su importancia" (alumna)*

<sup>30</sup> [https://www.congresoeducacion.es/edu\\_web/presentacion.html](https://www.congresoeducacion.es/edu_web/presentacion.html)

*“He trabajado bastante el **emprendimiento**. El hecho de ser una persona capaz de actuar responsablemente y llevando a cabo todos los proyectos. La cooperación en grupo ha sido también un factor importante” (alumna).*

*“Y otro valor muy importante ha sido el **entusiasmo**. Para mi es el más importante, si una persona no le hecha ganas y energía a todo lo que hace no va a llegar muy lejos. Entusiasmo a la hora de desarrollar las actividades, a la hora de estar con los niños en el centro educativo, en las salidas, los trabajos... (alumna)*

*“**empatía** a la hora de ponerme en el lugar de los demás y pensar de qué manera habría actuado yo. El valor de la **responsabilidad**, siendo consciente de que soy yo la que lleva a cabo y desarrolla las actividades. La **tolerancia**, la **creatividad**...” (alumna)*

*“no hay prisa en conseguir los estándares, el curriculum, lo principal es asentar conceptos básicos” (entrevista a docente del centro educativo Asdrúbal)*

- *“**admiración por docentes**: la consejería no les había podido proporcionar pizarras digitales, por temas económicos (...) y los docentes como medida para poder tener en todas las aulas, pagaron ellos mismos las pizarras, al igual que mejoras que se han realizado en el centro, han sido realizadas por ellos y por familiares que les han ayudado (...)es de admirar que centros de este tipo cuenten con personas que estén tan implicadas y luchen cada día por sus alumnos, por una mejor educación y para que tengan los mismos derechos y oportunidades que los alumnos de cualquier otro centro (...)A pesar de las dificultades con las que se encuentran, contexto, sociedad, ayudas externas... saben afrontar el día a día en el aula y también en el centro. No solo se piensa en los niños como alumnos, sino en ellos como niños que están en riesgo de exclusión social. También se preocupan por su educación y por su vida en general fuera del centro. (reflexión alumna entrevista en el centro educativo Asdrúbal)*

#### 4.3.3. Apoyo a la MOTIVACIÓN:

Las actividades llevadas en los centros educativos siempre ha sido el potencial para entender las explicaciones de los contenidos de las asignaturas, no obstante no era fácil de analizar en el momento, o de que se entendiera como la docente deseaba, pero si despierta al entendimiento de valores:

*“la motivación procede de los alumnos. Teniendo contacto con ellos te das cuenta de lo valioso e importante que es inculcarles una buena educación. Tenemos en nuestras manos el poder de cambiar generaciones y eso implica una gran responsabilidad” (alumna)*

*“Mi implicación en los centros educativos me ha permitido acercarme y, sobre todo, adentrarme en la realidad del propio centro. He comenzado con ello a tomar conciencia de la inmensa distancia que existe entre la teoría y la práctica. También he reforzado mi creencia en cuanto al papel esencial que desempeñan los docentes en la sociedad, aunque esto no se ha visto en numerosas ocasiones” (alumno)*

*“Las visitas a los centros nos han permitido poner en práctica y desarrollar la empatía, esa capacidad de ponerte en el lugar del otro e intentar entender y comprender el por qué de su comportamiento, su actitud, cuáles son sus carencias y qué virtudes se pueden desarrollar y trabajar en ese alumno”. (alumno)*

*“Las prácticas nos permiten trabajar en nuestra capacidad para cooperar y colaborar, aceptando las ideas, opiniones y aportaciones procedentes del resto de compañeros y compañeras” (alumno)*

#### 4.3.4. Metodologías y actitudes-aptitudes para adquirir como docente:

En la información obtenida se mantienen unidas estas características: metodología, actitud y aptitud, y van en relación a la propia experiencia de la que se parte, ya que esto nos hace ser sensibles a un conocimiento o a otro. De hecho, se mantiene una necesidad de llevar todo lo aprendido a la experiencia personal, pero no siempre se le da importancia o se cree que no lo tiene; esto se observa en la dificultad del alumnado en

expresar muchas de sus experiencias porque no las consideran válidas. Es el caso de una alumna cuyo padre es de origen magrebí y su madre europea, no lo necesita comunicar ni ve como diversidad en el aula, pero solo indagando y dándole visibilidad de su realidad en el aula, poco a poco comunica que le interesaría recuperar el árabe para ayudar a los menores que llegan al centro educativo y aún no dominan el idioma, o es el caso del alumno que es monitor de fútbol y la mayoría de su alumnado es de origen magrebí, cuya dificultad mayoritaria ha sido compaginar el entrenamiento con el Ramadán así como el enseñar al grupo a nombrar a los niños por su nombre y no por calificativos como *moro* o *negro*, aunque asegura que era lo menos, y que lo importante era parar y explicar las cosas para evitar el conflicto.

Aquí se presentan algunas de las deseos de aprendizaje recogidos:

*“se debe saber de qué manera actuar ante una situación de exclusión social y de qué manera afrontarlo para cortarlo de raíz” (alumna)*

*“ser un profesor te impone de manera automática tener una serie de valores que vas a necesitar poner en práctica todos los días” (alumna)*

*“Los valores que he puesto en práctica han sido los de la empatía a la hora de ponerme en el lugar de los demás y pensar de qué manera habría actuado yo. El valor de la responsabilidad, siendo consciente de que soy yo la que lleva a cabo y desarrolla las actividades. La tolerancia, la creatividad...” (alumna)*

*“Los temas de interés que personalmente me gustaría trabajar en los centros es el de la diversidad del alumnado y la interculturalidad. En la sociedad actual, ha aumentado de manera considerable la presencia de personas procedentes de otras culturas y pienso que es importante favorecer y aportar un conocimiento amplio respecto a los orígenes de las personas. Recalco esto porque hay que fomentar la integración de todo el mundo” (alumna).*

*“Creo que debería hacerse un esfuerzo por darle mayor visibilidad a centros educativos de exclusión social” (alumna)*

#### 4.3.5. Metodologías favorecedoras de entender aspectos de la exclusión social

*“Ha sido una entrevista muy productiva, interesante y enriquecedora, he aprendido mucho con ella. Ha sido acertada la idea de hacer la entrevista y conocer de primera mano, las situaciones que se viven día a día en este centro de difícil desempeño” (alumna).*

*“el trato fue excepcional y nos sentimos, por lo menos yo, como si ya formara parte del centro” (alumna)*

*“Las oportunidades con las que hemos contado de visitar distintos centro e incluso de intervenir en algunos de ellos han sido las experiencias más gratificantes y que mayor aprendizaje nos han aportado en estos cuatro años” (alumno)*

*“La empatía, la flexibilidad y la capacidad de ver otra realidad, desde otra perspectiva centrada en el ámbito profesional” (alumna)*





Imagen 4. Actividad de alumnas del Grado de Primaria en un colegio de Cartagena (Muñoz, 2019)

Se realizaron prácticas en los centros educativos que han sido partícipe la creatividad sobre entender la otredad, el respeto y la solidaridad. Nada fácil pero toda una experiencia complicada que favorecía un diálogo, un asombro, ganas de hacer pero también ganas de finalizar las prácticas en el centro. Destaco también a Alba, una alumna que trajo su violín y su creatividad le hizo marcar el juego de la silla, fue extraordinario la dinámica de grupo que se facilitó entre el grupo de alumnas con el aula de 4º de Primaria en el Colegio Patronato de Cartagena.

Por último deseo destacar prácticas voluntarias que se fueron desarrollando al unísono de la asignatura, como del alumno Antonio, que realizó varios cursos sobre “estilo de vida saludable” focalizada en dar consejos para una adecuada alimentación y evitar el consumo de alcohol, drogas y bebidas energéticas:

*“Estos temas suelen pasar bastante desapercibidos a lo largo del periodo educativo. Tampoco se presta la atención necesaria al trabajo de las emociones y sentimientos o a la educación sexual. Pretendemos formar alumnos en matemáticas, lengua o ciencias cuando aún no son capaces de gestionar, expresar o identificar sus propias emociones y bloqueos” (Alumno)*

#### 4.3.6. Pequeñas transformaciones

*“(…) nos ha permitido conocer de primera mano centros educativos ubicados en zonas que no frecuentamos de Cartagena. Estas salidas nos han permitido conocer la gran diversidad existente en nuestro municipio ya que estamos acostumbrados a ir a centros educativos cercanos a la universidad” (alumna)*

Es importante que consideremos la aportación de permitirnos hacer, en este caso “la suerte” de poder hacer, la asistencia a centros educativos diversos, donde el alumnado, en primer lugar, un tanto asustado, lleno de dudas y miedos de ir al centro educativo antes de su Practicum, y a la vez en barrios donde nunca habían ido, por una carga estereotipada en barrios de exclusión social de sus propias ciudades.

La respuesta del alumnado de los centros, ante la llegada de extraños, de jóvenes futuros docentes, destacaba el entender cómo son, qué les gusta de la escuela, qué quieren ser de mayores..., les agradó ser considerados importantes.

Las dificultades de comprensión han sido en los propios estereotipos que pudimos comprobar en el aula: *“es imposible hacer algo con las familias magrebis porque la religión de ellos es muy fuerte” (docente)*; frente a otras posturas, incluso del mismo centro educativo que tiende a fomentar una ciudadanía: *“hemos trabajado para crear un espacio con las madres del alumnado magrebi, pero nos enfrentamos con la administración local que lo ha frenado” (docente)*, *“la excusa es que no pueden juntarse a hablar del Corán si es un espacio público y laico, pero no es eso lo que van a hacer” (docente religiosa católica)*. Y sin cargarnos de estereotipos, la respuesta de otros centros educativos donde existe una realidad social y familiar más fácil o diferente, esta fue silenciada, normalizada.

Destaco una continua confusión de valores y actitudes en cuanto a ciudadanía, respeto y justicia, y con esto abrimos la necesidad de interiorizar sobre una necesaria educación en Derechos Humanos y en justicia social, que está bastante mediatizada por la realidad política nacional, regional y local.

A esto sumo a dónde se encuentra el Entusiasmo «*en*», «*theou*» y «*asthma*» de alguna manera es desde el interior de la persona, dios y (Soplo interior de Dios) y cómo llevarlo como aprendizaje de la vida, que va de la mano de la adquisición de valores..., o simplemente, de ser mejor personas.

Y nos lleva a hacernos interrogantes que se presentan en este compendio de capítulos, la evaluación, ¿cómo se puede evaluar el entusiasmo, la creatividad, la efectividad de un proyecto?, ¿qué valores evaluar y cómo entender las diversas actitudes que los contextos llevan al ser humano a modificar esas conductas?.

He podido contrastar un antes y un después de las clases prácticas y reflexiones realizadas, y se puede comprobar mayor claridad en algunos conceptos como ciudadanía, colaboración y empatía:

*"Según lo visto en los centros, yo creo que dejan la ciudadanía a un lado como valor en sí y la tratan más por el camino de 'lo políticamente correcto', es decir, enseñan a los niños a ser educados, a ser buenos ciudadanos; pero quizá no terminan de asentar el valor como derechos entre todos para fomentar la cohesión de grupo" (alumna)*

*"sería incongruente relacionar el valor de la ciudadanía con la falta de respeto y empatía hacia otras personas sólo por prejuicios xenofóbicos o racistas" (alumna)*

*"Hay que tener empatía y respetar al otro para poder ser una persona colaborativa; ya que en muchos centros son personas colaborativas gracias a que tienen como base el respeto y el creer en todos" (alumna)*

*"colaborar como un método tira más a utilizar ese ser colaborativo para alcanzar otro fin mayor, que suele ser común o social" (alumna)*

## 5. CONCLUSIONES A REFLEXIÓN: POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Este alumnado con la puesta en práctica de la docencia en espacios de controversia, de dificultad, donde existe el miedo a encontrarse en escenarios complejos, favorecen la visibilidad, y quién sabe, pero parece que despierta un poco antes la conciencia de la injusticia social y educativa, al abandono gubernamental pero también de la ciudad, el descuido vecinal, y todavía, podemos representar la carga simbólica que puede ejercer el estereotipo de barrios únicamente para pillar droga, minudeo, y nada más..., por lo que participar de otras realidades educativas pueden marcar la formación hacia elementos necesarios de inclusión social y educativa y en entender la ciudadanía desde la participación social verdadera.

Acercarnos a nuevos barrios, puede permitir el entender que el ser educadores debe ser en múltiples escenarios y con un compromiso de igualdad en los derechos educativos. Los alumnos admiten que estos pensamientos estaban antes en ellos: *"no pasó nada, la verdad, pero admito que no quise irme en mi coche para evitar peligros" (alumno)*; *"este barrio está abandonado y la pena es que solo se le conoce por la venta de drogas" (alumna)*.

Trabajos como Bayón y Saraví (2019) pone en conocimiento como las dimensiones morales y simbólicas favorecen y legitiman las relaciones de desigualdad también en el ámbito educativo, estos autores nos recuerdan la categoría teórica que subyace en los segmentos de la población medidos en clases sociales y en la pobreza. La clase no es sólo un concepto sociológico o una categoría teórica para ubicar segmentos poblacionales en el campo social, es una experiencia vivida, por ello, ante la intención de que el alumnado comprenda estas realidades, deduzca que parte de una legitimización de la desigualdad se comprende si han partido de sectores sociales más desfavorecidos y si además, conviven con ella, requiere el mirar con "distintas gafas" (como con las gafas de género e interculturalidad).

Hay diferentes autores que considero mis guías en cuanto a la educación en valores y que comparto aquí como posibles herramientas desde la antropología y sociología de la educación. Tilly (2000) pone en evidencia la dificultad de trabajar contra las desigualdades sociales (permanentes) por la existencia de una dimensión individualista, de este "sistema mundo" (Wallerstein, 1989).

También pongo a Anibal Quijano (2014) como recordatorio de que las desigualdades propician procesos coloniales del poder, así como postcoloniales en el sistema de saberes que perduran en conocimientos de estilo eurocentrista y asimilacionista, que está directamente influenciado por una dependencia histórico

estructural y que dentro de nuestros sistemas educativos, podemos ver una complicada puesta en práctica de asimilación cultural, de lejanía a la pluralidad social, de dificultad comunicativa que en estos momentos daría para otro libro sobre lo aprendido durante el confinamiento y postconfinamiento durante el COVID19.

Aún así, la desigualdad social existente y su carga simbólica es complicada de trabajar en el aula, en parte por alumnado que se encuentra con dificultades económicas junto a lo inverso. Existe una notable dificultad de ponernos en el lugar del otro y a la vez, esa empatía va fluyendo en función de intereses personales.

No por ello hago excusas o comprensión desde la relatividad, pero sería necesario que el docente facilite espacios para comprender el origen de las desigualdades, que hable y comunique la dificultad de que se entiendan ciertos valores y derechos humanos para con el/la otro/a, desde la experiencia y que sea entendida como derechos humanos y ciudadanía, con la necesidad de responsabilizar a la universidad en su proceso formativo (Benito, 2011):

si hay un colectivo de personas que por disponer de acceso a la cultura y la ciencia deberían comprometerse con lo social, éste es el colectivo universitario (...) Conjugar la formación de expertos profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral (p. 237).

Cuando en el aula hemos hablamos de derechos surge otra contradicción: “¿y deberes?”; existe posturas desde una obligatoriedad para ser ciudadano sin acompasar con la aceptación y el sentido del derecho a participar de un estar democrático, desempoderando a una sociedad civil que no tiene por qué tener banderas.

Inspiradores en esta búsqueda crítica de la teoría y práctica han sido Gunther Dietz (2003) el diálogo de saberes y la etnografía doblemente reflexiva, Xochitl Leyva (2008) con la investigación colaborativa, y desde el ámbito de la educación, a M<sup>a</sup> Jesús Vitón (2012) en la encrucijada de una educación transformadora y a Juan Benito (2011) militante para caminar en pro de la ciudadanía global y la democracia. Colegas y académicos transformadores desde su ser y práctica, favorecen el creer en una dimensión ética de las ciencias sociales para y por las personas, me han enseñado a creer y buscar un conocimiento colaborativo, descolonial y comprometido con la realidad. Pero también cada docente en el aula me han dado lecciones de mis supuestos conocimientos que voy transmitiendo a alumnado, exponen creatividad hábil en escenarios tan complejos y muchas veces, alejados de las instituciones educativas, y por último a mi alumnado, futuros docentes, que día a día me enseñan potencialidades-debilidades y contradicciones de la formación universitaria y de mi misma.

Ante la experiencia expuesta, me queda recurrir a un recurso que se utilizan en diferentes países de América Latina, un año de servicio o seis meses en la profesión de la que se han formado. Es común que el alumno del grado de maestro decida hacer su año sabático y práctico en una comunidad rural de difícil acceso, o en una comunidad extrarradio, es decir, donde se observan necesidades tanto formativas como logísticas. Esta experiencia está en prácticas universitarias que favorecen un Practicum desde otra índole, no asistencial si no, de alguna manera, colaborativo, donde el aprendizaje es mutuo y se apuesta por la transnacionalidad; requiere de examinar si mantiene una carga “asistencial” o de apoyo técnico, para fomentar otra característica, más de aprendizaje mutuo. Estas prácticas ya se están haciendo en el ámbito nacional en la Universidad Autónoma de Madrid liderado por nuestra colega M<sup>a</sup> Jesús Vitón y que ya está sistematizándose información de estas experiencias basadas en al transformación de la educación (UNESCO, 2015).

Y concluyo con mi propio aprendizaje y del alumnado en la esperanza de compartir, vivenciar y reflexionar las experiencias educativas que nos acercan a una educación en valores de justicia social, de participación ciudadana y emancipatoria, pero con la humildad de acercarnos a comprender la necesidad de la competencia cultural para la equidad como parte de nuestro aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Espinosa, A. (2009). *El Buen Vivir, una oportunidad por construir. Ecuador Debate. Innovaciones y retos constitucionales*, 75, 33-47.
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85.
- Benito, J. (2011). Ciudadanía, universidad y derechos humanos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 227-241.

- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista española de Pedagogía*, año LX, 223, 399-413.
- Caro, C., Ahedo J. & Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: Actualidad y prospectiva / Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: Present and future. *Revista Española De Pedagogía*, 76(269), 85-100. Retrieved April 17, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/26451542>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo indigenismo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad 9. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2011: Nuevas epistemologías en Antropología: temas y abordajes*, 45.
- Escobar, Arturo (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso, *Revista de Antropología Social* 21, 23 – 62.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse* (Vol. 4). Grupo Planeta (GBS).
- García, F. M. & Benito, J. (2010). Educación constitucional y ciudadanía plural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 87-104.
- Gervilla, E. (1998). Educación y valores. *Revista española de pedagogía*, 399-426.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata.
- Leyva, X. & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. Leyva, Xochitl, Araceli Burguete y Shannon Speed (coord.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-108) CIESAS/FLACSO.
- Llopis, J.A. y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Tirant lo Blanch.
- Marín, R. (1976). La educación en función de los valores. *Revista Española de Pedagogía*, 132, 145-169.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos, en J. Gimeno (coord.) *La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos*, (pp. 103-142) Ediciones Morata.
- Muñoz, P. (2019). Proyectos educativos que favorecen una dialógica emancipatoria sobre la ciudadanía y la solidaridad en la formación del profesorado. En M.C. Pérez (coord.) *Innovación docente e investigación en educación* (pp. 1113-1124), Dykinson.
- Muñoz, Práxedes & Mateo, Cecilia & Álvarez, M<sup>a</sup> Mercedes (2014). Perfiles docentes a partir de una etnografía en la escuela. Investigación acción desde el Prácticum. *Historia y Comunicación Social*, 19, 363-374.
- Muñoz, P., Iniesta, A., Yago, C. y Álvarez, M. M. (2015). *Saberes para visibilizar múltiples culturas en la escuela y fomentar la interculturalidad contra los estereotipos: "Somos mucho más que niñas con velo y henna"*, Presentado en la sesión de pósteres en el III Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo, San Sebastián.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula, *Tendencias Pedagógicas* 8, 69-88.
- Piussi, A. M. (2010). ¿Qué (nos) ocurre en la Universidad?, en R. Arnaus & A. M. Piussi, (coord.) *La universidad fértil*, (pp. 29-50). Octaedro.
- Quijano, Anibal (2014) Colonialidad del poder y clasificación social, en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Comp.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. (pp. 67-107) Editorial Akal.
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. Uthea.
- Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Vitón de Antonio, M.<sup>a</sup> J. (2012) *Diálogos con Raquel. Praxis pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Editorial Popular.
- Wallerstein, E. (1989). 1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes. *Estudios Sociológicos*, 7(20), 229-249.
- Xala, X. (2007, julio 13) Hiyab Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr_o)

# ANÁLISIS DE VALORES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PRÁCTICA FUERA DEL AULA

Enrique Mena García

*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores se suele trabajar en centros educativos según Poveda Martínez (2018, p. 24) para conmemorar un día concreto, como acto del Día D; como homenaje; de protesta; etc., pero, suelen estar programadas y no se vuelve a ellas hasta el curso siguiente.

La Educación Artística puede ser una inflexión en valores desde cualquier área, donde las artes dan juego como herramienta eficaz para alcanzar otros propósitos disciplinares. La especialidad en artes debería buscar la actualidad sociocultural y preocuparse de situaciones que son "prime time" en tiempo real, y, de esa forma absorber, más si cabe, la atención del alumnado y su compromiso con una causa.

Estamos convencidos que las artes pueden actuar de mediadoras ante cualquier área como apuntábamos, catalizadora para impulsar una idea o aprendizaje transversal. Hoy más que nunca son más necesarias las artes, aunque se desplacen y arrinconen entre leyes educativas, en plena era del hiperconsumo, la pandemia del Covid-19 y del aumento de los desastres naturales. Debemos mirar hacia las políticas que proclama la UNESCO con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>31</sup>, donde la educación de calidad debe estar liderada por un incremento de la creatividad y el conocimiento cultural para apoyar mejor otros puntos tales como la sostenibilidad, consumo responsable, acción por el clima, vida de ecosistemas, energías no contaminantes, aguas limpias y saneamiento, etc. Una educación ambiental que coge cada vez más relevancia, desde los gobiernos, instituciones científicas, ONGs, sistemas escolares y sociedad en general (Khon y Ramírez, 2006), aunque, la realidad de los intereses económicos de grandes líderes y lobbies frenan este interés de avanzar hacia un planeta más limpio y sostenible.

Hernán (1993, p. 29) afirma que "la Educación por el Arte ciertamente podría constituirse en uno de los medios más poderosos para crear conciencia ambiental en el curriculum escolar", y expone sus razones las cuales pasan por el contacto de expresión directa de las artes, la relación con el medio ambiente distinta que ofrece el arte, desde texturas, espacios, emociones, etc., y como cauce de denuncia y reflexión en artistas.

Christiane Paul (2008, p. 21) recoge una serie de cuestiones que debemos plantear ante la sostenibilidad en el contexto del arte, y son:

- ¿Cómo hemos de entender un arte y una cultura sostenibles?
- ¿Cómo enfoca el arte la sostenibilidad de la cultura?
- ¿Cómo puede ser el arte sostenible (en los dominios del networking?)

Esta autora, curadora de prestigio, se hace la difícil pregunta de cómo educar en valores e incluso cómo formarse en ellos, y cita espacios que no siempre suelen ser el aula, como el patio u otros espacios donde pueden existir conflictos, confrontaciones y situaciones críticas o difíciles que se deben solventar (Poveda Martínez, 2018, p.27).

Nuestro planteamiento gira en torno a un mural, en el que se cuidó la relación de juego-educación-arte, la cual puede aportar una dosis de entusiasmo para afrontarla, como búsqueda, a veces, de complementos adecuados hacia la necesaria motivación. Suele aparecer habitualmente el término "sorpresa" cuando existen prácticas alejadas de las cuatro paredes del aula con un trabajo colaborativo como mecanismo. Esto es lo que se suele llamar "Educación No Formal". Y la apuesta para que funcione, es la certeza y creencia de ese "valor" por parte del profesor-guía de los alumnos, indispensable junto a la práctica.

La acción planteada se sitúa en la asignatura de 4º curso, *Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual* en el Grado de Educación Primaria de la sede de Cartagena en la UCAM (Universidad Católica de

---

<sup>31</sup> <https://es.unesco.org/sdgs>

Murcia). Un campus tranquilo y reducido en alumnos, propicio para ejercer con la mediación de las artes una acción social de protesta.

Proyecto fundamentado por el colapso del Mar Menor acaecido el 12 de octubre de 2019, día que se empezó a fraguar el cambio de práctica pensada a comienzo de curso por la de un mural fuera del aula. El Mar Menor contiene varias isletas de origen volcánico en sus 180 km<sup>2</sup> separado del Mar Mediterráneo por una estrecha franja de 20 km de larga llamada La Manga del Mar Menor, perteneciente a dos municipios, Cartagena y San Javier.

La repercusión nacional no se hizo de esperar después del aluvión de imágenes de este desastre recogido en vivo, que derivó a la consecuente manifestación en la ciudad de Cartagena el 30 de octubre con una marea de manifestantes que alcanzaron las 55.000 personas (González, 2019).

Una fecha en la que no podíamos ser indiferentes, y que gracias al avance de las Redes Sociales, se presenciaba en directo la tragedia, donde miles de peces agonizaban en plena orilla, y se observaba cómo la biodiversidad de este bello lugar, se veía desajustada por diversas causas (vertidos, urbanización desmedida, descontrol de saneamiento, plantaciones agrícolas inapropiadas, efecto de las lluvias torrenciales provocado por la Depresión Aislada en Niveles Altos (DANA), etc.), por las que no entraremos a profundizar, ya que no somos ningún comité de expertos, pero al menos, podíamos extraer un valor/es de todo aquello.

Debemos apreciar con sensibilidad la situación natural o patrimonial de nuestro entorno, y ser capaces de girar el rumbo de la clase y concienciar en valores a través de acontecimientos de actualidad, y hacerse eco de los mismos, afrontándolos de cara.

En definitiva, esto fue lo que sucedió en otoño de 2019, cuando la práctica programada desde inicio de curso se suspendió en el instante que se comprobó en los medios de comunicación y RRSS la catástrofe ecológica que se estaba viviendo en la laguna salada más grande de Europa, haciéndose viral, al igual que la extensión del hashtag "#SOSMARMENOR" (Ruíz, 2020).

## 2. OBJETIVOS

La idea era trasladar un mensaje de conciencia ambiental a través de un mural fuera del aula como protección de este paisaje ligado a la memoria de todos y, a su vez, aprovechar investigaciones acerca de la sostenibilidad y educación ambiental, y finalizar con el empoderamiento de los alumnos durante horas frente el mural. Una libertad en el ejercicio que conlleva el placer de imaginar y crear sin ataduras, en línea con lo que Guillén (2012) afirma: "el juego constituye una necesidad para el aprendizaje que no está restringida a ninguna edad, mejora la autoestima, desarrolla la creatividad, aporta bienestar y facilita la socialización".

La dinámica de trabajo consistía en llevar la práctica y el mensaje fuera, que pudiera servir de canalización de nuestra impotencia e inculcar el valor de solidaridad y compromiso por el desastre natural que vivíamos tan de cerca, proyectando en primera instancia el mural fuera del pabellón donde dábamos clase, idea que abandonamos al poco tiempo.

El cambio referido se produjo al existir un muro corrido de 10 metros propicio para extender pintura dentro del campus, pero, al solicitar permiso fue denegado, ya que la propuesta era pintar en acrílico sobre la pared, y se comunicó que no debía dañarse. Por lo que, otra solución era la de colocar un rollo continuo de papel para no dañar el muro. Se rectificó pronto, al pensar que no perduraría mucho el papel debido a las inclemencias del tiempo, por lo que establecimos un mural de 7 metros de longitud aproximadamente en el pasillo del pabellón 3, donde se ubican las aulas del Grado de Educación y de otras titulaciones como Educación Física y Enfermería. Por tanto, el propósito de alcanzar con nuestro mensaje al público, unido a la protección y perdurabilidad, estaba cubierto. Al finalizar el curso 2019/20 seguía intacto.

Por consiguiente, se debía trabajar sobre el diseño de muchos metros contando solamente con siete alumnos, donde después de obtener un esquema de lo que queríamos, la imaginación, creación e instalación procuró una armonía de diálogo en todo ello.

Existen estudios que demuestran los beneficios de las acciones educativas en parques y jardines públicos desde todas las áreas, como afirma Molina (2007, p.12), el cual se pregunta si ¿podrían usarse como aprendizaje? y ¿cómo?.

Son los diversos espacios fuera del aula los que mejor optan a un empoderamiento juvenil, también como lugares de encuentro o relación (Maso, Bernet, Jiménez-Morales, Úcar, 2017, p. 25).

Volvemos a la educación fuera del aula denominada “educación no-formal”, de modo paralelo y complementario al currículum escolar. Según Eraso (2012), esta experiencia “favorece la conexión del niño con la realidad y le permite participar de forma activa en el entorno social en que se desenvuelve”.

### 3. DINÁMICA DEL TRABAJO

Además del trabajo cooperativo del grupo y análisis del contexto en el que se planificó y desarrolló la actividad, buscamos respuestas a una sociedad cambiante, promoviendo conceptos nuevos en el alumnado de Educación Primaria como son las corrientes artísticas surgidas en los años 60 del siglo XX como el land art, arte povera, arte ambiental o ecológico, junto con información sobre qué entendemos por instalación artística y sus orígenes con Marcel Duchamp, padre del famoso urinario en 1917 y de lo que vendrá con el arte conceptual (Gompertz, 2014), ejemplificado en artistas (Ripa, 2018) con fines didácticos y lúdicos como la japonesa Toshiko Horiuchi que crea parques infantiles a través del ganchillo. Sobre 2002 surgió una nueva corriente en el arte conocida como arte basura o reciclado, también conocido como Junk Art, Trash Art, upcycled art o upcycling art (Ripa, 2018). Ejemplos y posturas que trasladamos a la realidad de nuestras ciudades por las que transcurrimos, ante este caos de planeta y de cifras alarmantes, por el que afirma Barragán (2008, p. 14), que se debe hablar de “sostenibilidad incluyente”.

En el previo a la incursión del mural, proporcionamos unos antecedentes con datos a los alumnos sobre la situación de riesgo ecológico que sufre el planeta, aportando estadísticas como las que asegura Greenpeace sobre el plástico desde 1950, que es cuando empezó a despuntar el material, produciéndose en todo el mundo más de 8.000 millones de toneladas de plástico de todo tipo: desde el que se usa en botellas y todo tipo de envases, hasta las resinas para fabricar muebles, pasando por las fibras textiles (...), con el abrumador dato de que la mitad de este material se ha producido tan solo en los últimos 13 años (Greenpeace.org).

Sobre lo encontrado en artículos científicos acerca del binomio educación artística y valores es pobre, así como el de educación artística y arte de reciclado o medioambiental. Se reduce el campo científico a la parte musical, y a una escasa decena de artículos en los últimos años. Existe algún libro, como *Los valores del arte en la enseñanza* (2002) de Ricard Huerta. Un libro que corre paralelo al congreso celebrado en la Universidad de Valencia para que los profesionales (docentes e investigadores), aconsejen y sugieran sobre el arte y la educación (Huerta, 2002, p.16).

Esto recuerda a la acción de recogida de basura en 2017 después de la noche de San Juan en la playa de Riazor (A Coruña), a través del colectivo artístico Basurama para crear en la arena la palabra A-MAR (MR, 2017). Unas posturas de concienciación que nos llevan a pensar en otras investigaciones como la Tesis de Catalina Rigo Varnell (2005) titulada *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística: propuestas*. En ella la autora recoge un apartado de “Los valores en educación”, pero, no desde el enfoque que perseguimos de arte, medioambiente y valores. Esta tesis aporta de forma excelente a numerosos artistas comprometidos por el medio ambiente, como Atsuko Takenaka; Christine Borland; Roger Acking; Soledad Salamé; Fabiana Barreda; Marc Quinn; José Damasceno; Yolanda Gutiérrez; Curro Ulzurrum; Marta Lucía Villafañe, y así un largo etcétera (Rigo, 2005, pp. 265-275) Todo, en una sociedad que está cambiando, cuya cultura debe actualizar su compromiso.

El arte, al margen de otros valores, tiene un denominador común inherente del mismo como es lo estético o ético, etc. Esparza (2020), asegura que con el arte debemos aprender a tener “una mirada distinta que nos lleve a adquirir conciencia ambiental y conciencia estética de nuestro mundo”.

Sobre aquello necesario en la especialidad artística, Touriñán (2011) afirma:

Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión (p.78)

Sobre esta simbiosis de arte y valores, tenemos a Paoli (2010) que con dinámicas pedagógicas que llama JVLC (*Jugar y vivir los valores en Primaria*), se ayuda del arte para el desarrollo de actitudes positivas, como el valor de la amistad respetuosa y feliz gracias al baile, teatro, cuento, etc.

La educación artística tiene muchas posibilidades como vehículo de educación emocional, no desde la arteterapia, que funciona a modo de psicoterapia, sino, como expresión, autoconocimiento, etc.

#### 4. EXPERIENCIAS

La experiencia con los alumnos es el mayor valor del proyecto, sumado al aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo (AC), por lo que recogemos un crisol de valores que actúan ante el eje ecológico y de sostenibilidad, como son el compañerismo, la colaboración, el respeto y conciencia ecológica, a la vez que se afianzan amistades y una mayor solidaridad.

Los alumnos necesitan a alguien que les acompañe para hacer fácil lo difícil en el aprendizaje, pero, sobre todo, y como dice Benbenaste (2015) despertar el interés, y los educadores somos los facilitadores donde unos y otros experimentamos.

Antes de abordar el mural, hubo una lluvia de ideas y diálogo de qué era lo más adecuado como mensaje en esos 7 metros, cuyas imágenes tuvieran sentido y conexión. Pensamos en la filosofía de los opuestos, de los contrarios, como un yin y yang, donde estuviera representado el lado en el que hay que estar y apostar si queremos salvar el planeta, decisión correcta que nos llevaría a la luz, y, por el contrario, el lado oscuro y tenebroso, repleto de obstáculos y signos de decadencia o muerte que nos abocarían al fin.

Fueron los propios alumnos los que idearon las dos caras que hacen de eje vertebrador para representar esos opuestos. A partir de ahí, fluyeron más ideas por parte de todos.

Nuestro objetivo radica en las artes cuyo eje está en la educación desde una acción social, la cual, según Acaso (2017), tiene tal poder que puede cambiar el mundo, de transformarlo todo desde un "pensamiento divergente y crítico del placer como herramienta, del empoderamiento de los educadores como intelectuales y del trabajo proyectual colaborativo" (p.168). Estas acciones pueden recuperar el placer como motor de aprendizaje y cuyos recursos serán estoicos, como afirmaba Séneca, alejados paradójicamente en la práctica de lo digital, en este mundo afianzado en las nuevas tecnologías.

Se ha comprobado que un brainstorming entre compañeros aumenta las posibilidades de ideas, divergencias y mejor estudio de los elementos de composición a su alcance. Educar en una práctica fuera del aula contribuye a un asombroso principio de libertad, y como universidad, se debe generar este saber continuo y de pensamiento, en consonancia con Lledó (2018), cuando asegura "que educar es saber pensar para saber ser, para saber hacer" (p.193).





*Figura 1. Ejecución del mural realizado por los alumnos en el pasillo de la universidad (Fotografía del autor)*

Se realizaron 3 sesiones ocupando parte del pasillo central, ubicados en un extremo para no entorpecer el paso de otras aulas. La asignatura contaba con pintura (botes grandes de acrílico), pinceles y brochas (varios tamaños) ante un papel continuo de 7 metros de longitud, por 1 metro de ancho, que colocaríamos en la pared central del pasillo, usando cinta de carroceros para ajustarlo en el muro. La improvisación, después de tener clara la división y confrontación que partía de esos rostros centrales, fue creciendo con las horas, así como la valentía, libertad de expresión y nuevos retos por parte de todos.



*Figura 2. Proceso del mural corrido (Fotografía del autor)*

#### **4.1. Reflexión en valores desde el prisma de los participantes**

Nos habla Novo (2002) de los valores emergentes como el de “la diversidad, la resistencia de lo pequeño, lo descentralizado, el valor de los contextos y también de “las historias” irrepetibles, idiosincrásicas, imposibles de medir u homologar (...)” (p. 26). Tal vez, a través de esta simple práctica viva y abierta, se haya despertado o al menos interpretado con otra mirada ese estado de la cuestión que asumimos como reto desde aquel aciago otoño. Complejidad y problemática que no se ha solventado y creemos que a corto plazo el deterioro de la laguna persistirá. Por ello, es probable que esta cuestión sea retomada por nuevos alumnos de la asignatura el curso siguiente.

Sobre los valores que actuaron en esas fechas de creación y colocación del mural, se ideó pasar una especie de informe a los alumnos para que expresaran qué valores habían actuado en el proyecto. Un informe a posteriori, cuando se había asentado el trabajo y observábamos con perspectiva lo ocurrido con la idea, el grupo y la materialización. Por consiguiente, en este punto se sintetiza cualitativamente aquello más relevante de esos informes, en los cuales se pedía exactamente esto: “Desde vuestra percepción y como

reflexión personal deben expresar su impresión acerca de la misma, e indicar qué valor/es entran. Argumenten el por qué”.

#### 4.1.1. Valoraciones de los alumnos tras su finalización

Casi todos fotografiaron el mural, esto ya resultó un buen síntoma. La idea de crear algo todos juntos en equipo marcaba cierta diferencia con la mayor parte de prácticas del curso. Por lo que, en estas declaraciones que seguidamente recopiló de los propios alumnos, se percibe un cierto orgullo por parte de ellos tras su finalización.

Muchos remarcan el compañerismo y la grandeza de la aportación de conjunto, incluso, hasta un alumno lo consideró imprescindible. Todos estaban de acuerdo en afrontar temas presentes en nuestro entorno más cercano, la realidad que vivimos.

Valores que sumamos en la opinión de los alumnos como: La creatividad (desarrollo de la imaginación); el trabajo cooperativo (capacidad para colaborar y cooperar); amor, respeto e iniciativa ecológica; compromiso; responsabilidad; conservación; participación ambiental; conocimiento ecológico (actitudes y valores hacia el medio ambiente); concienciación; y aceptar ideas, opiniones y aportaciones distintas. Son todos estos los valores recopilados en los alumnos (algunos expresaban dos, otros más) a modo general sin individualizar y concretar aportaciones.



Figura 3. Detalle: Vertidos, guillotina, peces corrompidos, desechos de todo tipo, etc., sobre un panorama ensombrecido para los que no defienden el Mar Menor, que se dirige al fin, extrapolable a otras causas medioambientales (Fotografía del autor)

## 5. CONCLUSIONES

No podemos omitir la conciencia creadora del ser, propia de nuestro intelecto, y al servicio de una educación artística donde pedagogía y creación se dan la mano, unida a un proceso que replantea preguntas en los alumnos y se involucran conjuntamente.

Guillén (2012) indica que “la neurociencia está demostrando que las actividades artísticas (involucran a diferentes regiones cerebrales), en particular la musical, promueven el desarrollo de procesos cognitivos”. Por tanto, nuestro proceso en la práctica fue aunar conocimiento artístico, conciencia ambiental y emoción.

En principio, suele ser garantía de éxito cualquier práctica atractiva y participativa fuera del aula, y con esa apuesta creemos tener un porvenir en la escuela. Un alumnado que debemos apoyar como potencial ilimitado desde la conciencia de una sociedad que lo necesita, en una educación distinta, que absorba ideas de metodologías activas como la Waldorf, Reggio Emilia o Montessori, que apuestan por espacios naturales y una expansión más allá de las aulas, que buscan ambientes propicios para una educación que conecte con la realidad, el medio ambiente y despierte sensaciones que en un aula no tendrán.

La práctica siempre podrá replantearse y conducir a la reflexión de posibles mejoras que podamos introducir en siguientes ocasiones y poder avanzar.

A lo largo de este proyecto finalizado, leímos sobre “laboratorios ciudadanos”, que recuerdan al Aprendizaje Servicios (ApS), y tienen la particularidad de ser de bajo coste e involucrar a comunidades afectadas o movimientos sociales, por lo que como bien dice Lafuente (2018) son promotores de la cultura libre donde se transmite y documenta un conocimiento desde lo experimental. El aprendizaje servicios conlleva una metodología con la unión de ayuda a alguna comunidad, por lo que nuestra práctica de aprendizaje experiencial recuerda el caso de los laboratorios ciudadanos, pero, estos no se guían por una metodología específica, concretando entre los propios ciudadanos de forma libre y gratuita proyectos en una sede física a modo de Medialab Prado (<https://www.medialab-prado.es/>), el más popular de todos.



*Figura 4. Captura del mural a base de secuencias fotográficas ubicado en el pasillo central del pabellón 3 de la UCAM en Cartagena (Fotografía del autor).*

Son obvios los beneficios en el desarrollo del niño junto a la naturaleza, existiendo la ecoterapia como ayuda desde el diálogo en la naturaleza, y, por otro, nadie pone en duda los beneficios de las artes, incluso como arteterapia, por lo que ambos conceptos educativos (el ambiental y artístico), según López, Vega, Loren (2017, p. 5), son “complementarios para el conocimiento del mundo que nos rodea, ya que nos proporcionan nuevas herramientas para la percepción cognitiva, emocional e intuitiva de la realidad”.

Terminamos con Ernst Fischer (2001) al que muchas veces recurrimos, porque “el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo” (p. 21). Incluso, se han realizado estudios de grupos donde en unos se aplicaban las artes y en otros se usaba una enseñanza más tradicional en materias de ciencias obteniendo en los que usaron actividades artísticas un mejor desarrollo en la memoria a largo plazo (Hardiman, et al. 2014, citado por Guillén, 2015).

Cita y argumento final suficientes para proseguir con la defensa de las artes y la cultura, cada vez más mermadas por políticas legislativas, sumando la pandemia del Covid-19, causante de cientos de recortes, clausuras y paro en un sector inmenso de población vinculado a lo cultural de manera directa o indirecta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, P. (2008). Prefacio: ¡No volarás!. En Barragán, P. (Ed.) *Sostenibilidades*. Edizioni Charta.
- Eraso, I. (2012). Cuando los niños aprenden fuera de la escuela, *blog emoCreativos, descubriendo nuevas claves sobre el aprendizaje*. <https://emocreativos.com/2012/09/25/cuando-los-ninos-aprenden-fuera-de-la-escuela/>
- Esparza Escalante, J. E. (2020). rECONectarnos a través del arte y la educación ambiental, *Planeteando.org*. <https://planeteando.org/2020/01/28/reconectarnos-a-traves-del-arte-y-la-educacion-ambiental/>
- Fischer, E. (2001) *La necesidad del arte*. Península.
- Guillén, J. (2012), Neuroeducación: Estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro, Barcelona, *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Guillén, J. (2015), ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?, Barcelona, *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>
- Gompertz, W. (2014). *¿Qué estás mirando? 150 años de Arte Moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Taurus.
- González, J. A. (2019). Un grito histórico por el Mar Menor, *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/murcia/arranca-gran-manifestacion-20191030174059-nt.html>
- Hardiman M. et al. (2014). The effects of arts integration on long-term retention of academic content, *Mind, Brain and Education*, 8(3), 144-148.
- Hernán Errázuriz L. (1992). Educación por el arte y conciencia ambiental. *Aisthesis*, 25, 27-33.
- Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Universidad de Valencia.
- Khon K. & Ramirez L. (2006). La influencia del arte en la educación ambiental y como incide en patrones de comportamiento. *Nomads United S*. <http://nomadsunited.com/pdf/edustudy.pdf>
- Lafuente, A. (2018). Laboratorios ciudadanos y nueva institucionalidad. N° 256, *AC, Agenda Cultural Alma Máter*, Universidad de Antioquía. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/334573/20790423>
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Maso, P, Bernet, J, Jiménez-Morales y M, Úcar, X. (2017), La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos, *Revista interuniversitaria Pedagogía social*, 30, 19-34.
- Molina Ruiz, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación*, (44) 4, 1-12.
- MR. M. (2017). La basura recogida tras la noche de San Juan fue reutilizada para crear una obra de arte, *mirevista*. <https://mirevista.com/la-basura-recogida-tras-la-noche-san-juan-fue-reutilizada-crear-una-obra-arte/>
- Novo. M. (2017), Capítulo I: Descubrir, imaginar, conocer: Ciencia, arte y medio ambiente. En López M, Vega M, & Loren L. (2017). *El arte como herramienta para la educación ambiental*, (pp.13-26), CENEAM: Centro Nacional de Educación Ambiental. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2017-07-08-abril-vega-loren-tcm30-419306.pdf>
- Paoli, A. (2010). Arte y educación en valores. *Argumentos* 23(62), 13-37.
- Paul, C. (2008). Prácticas artísticas sostenibles. Barragán, P. (Ed.). *Sostenibilidades*. Edizioni Charta.
- Poveda Martínez, M. D. (2018). Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas. Un cambio de perspectiva metodológica. Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.
- Rigo Varnell, C. (2003). Sensibilización medioambiental a través de la educación artística: propuestas, [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/5396/1/T27339.pdf>

- Ripa, J. (2018). Arte y basura, la paradoja más bella, *El País*. [https://elpais.com/elpais/2018/02/28/album/1519836412\\_609287.html#foto\\_gal\\_1](https://elpais.com/elpais/2018/02/28/album/1519836412_609287.html#foto_gal_1)
- Ruiz, M. A. (2020). Un Mar Menor de peces muertos, *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/lospiesenlatierra/blog/menor-peces-muertos-20200106175634-nt.html>
- TED. (2015, mayo 7) Benbenaste, L. *Fuera de la escuela, en serio*, [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SAvWGOahz0o>
- Touriñan López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte, *Revista ESE, Estudios sobre Educación*, 21

**DECIR QUE SOMOS QUIEN SOMOS: LA EDUCACIÓN EN VALORES  
A TRAVÉS DE LA POESÍA SOCIAL ESPAÑOLA EN EL AULA DE SECUNDARIA**

**Alejandro Jacobo Egea**  
*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con García Labiano (1996), la *Educación en valores* trata del proceso de socialización de los alumnos, esto es, trata de que estos sean educados con unos valores que les permitan la inserción social.

En el ámbito de la Educación, debemos retrotraernos a esta cuestión y citar los siguientes documentos oficiales, en los cuales se constata la importancia y la influencia de los valores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, hallamos la *Declaración de los Derechos Humanos*, de 1948, donde leemos en su artículo 9 que: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales". El segundo documento al que debemos referirnos es el de la *Constitución española* (1978); en el texto, leemos en el Artículo 27, segundo apartado: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales." Por último, en la *Ley Orgánica de Educación vigente*, la *LOMLOE*, se nos dice en el "Preámbulo" lo siguiente:

"...la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia, que contribuyen a la base de la vida común (...), la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad (...), se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia (...)" (17161-17162).

Así las cosas, estos temas transversales se concretan en los siguientes: *Educación para la salud, Educación para el consumidor, Educación moral y cívica, Educación para la Paz, Educación ambiental, Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos y Educación vial.*

Por ello, la *Educación en valores* es una temática que no solo debe ser desarrollada mediante la acción tutorial, sino que se puede abordar desde cualquiera de las materias —pues es un eje metodológico de la intervención social y educativa— mediante:

1. La lectura de textos que tratan estas cuestiones y la exposición de su comentario crítico.
2. La realización de actividades variadas que ofrecen las TIC y que tienen como finalidad la reflexión sobre la propia actuación en el contexto social.
3. Representaciones teatrales, visualización de películas o cortos, juegos de rol, escenificaciones u otro tipo de acciones que permiten la empatía y la catarsis de los asistentes con la escena que están visualizando.
4. Asistir a centros en donde se trabaja para el desarrollo de los valores citados (centros de integración, organizaciones no gubernamentales, asociaciones con tales fines, etc.), así como aquellos otros en donde se muestran las nefastas consecuencias del no respeto a los valores (centros de personas de movilidad limitada por no respetar las señales de tráfico, charlas de drogodependientes que se han integrado a la sociedad y que se muestran arrepentidos, etc.).
5. Se pueden aprovechar, asimismo, ciertos días que están reconocidos en el calendario con una temática concreta (día de la tierra, día de la paz, día del medio ambiente, etc.) para el desarrollo de actividades muy variadas.

No obstante, abordar la *Educación en valores* en el aula de Secundaria se nos presenta como algo mucho más complejo, dada la controversia en relación con lo que son los valores —su definición— y su tratamiento en el aula, en tanto que suponga un asentamiento de la implantación de una concepción global de la función docente que nos lleve a concebir y presentar al alumnado la educación que recibe como un todo de materias relacionadas entre sí, lo que supondría darle una mayor importancia a la interdisciplinariedad; es decir, se trataría de que el alumno pueda percibir que los conocimientos que ha adquirido durante un curso, durante

un día escolar o un mes, provenientes de diversas áreas temáticas, están interconectados y no distan mucho en su ámbito práctico ni en sus orígenes teóricos.

De esta forma, la *Educación en valores* se ofrece como un tipo de educación transversal que puede ser tratada de forma conjunta en actividades que agrupan profesionales de diversos Departamentos didácticos, dotando tales actividades de grandes dosis de interdisciplinariedad (Parra Ortiz, 2003).

Por este motivo, en este trabajo nos proponemos abordar la cuestión de la *Educación en valores* y su relación con la poesía social española en el aula de Educación Secundaria para la materia de Lengua castellana y Literatura. Para ello, trataremos en un primer apartado la cuestión de los valores y su relación con las inteligencias intra e interpersonal; seguidamente trataremos las características de la poesía social dentro de su contexto histórico-social.

A continuación, en un segundo apartado, expondremos el contexto en el que hemos llevado a cabo nuestra práctica docente, en la asignatura "Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Lengua y Literatura española", perteneciente a la especialidad de Filología e Idiomas del *Máster en Formación del Profesorado* de la Universidad Católica de Murcia, ofreciendo con ello la dinámica de trabajo de la práctica.

## 2. LOS VALORES Y SU NECESARIA RELACIÓN CON LAS INTELIGENCIAS INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL

Trabajar la *Educación en valores* en el aula de Lengua castellana y Literatura supone tener en cuenta los siguientes aspectos fundamentales:

a) Que los alumnos puedan desarrollar su sentido crítico y que, por lo tanto, sean capaces de emitir sus juicios de valor con respecto a las cuestiones tratadas, de forma competente y respetuosa.

b) Conseguir que se cree una situación de convivencia en las aulas y que esta se pueda transpolar a otras circunstancias de la vida cotidiana.

c) Lograr de los discentes una implicación fehaciente en las iniciativas que surgen de esta educación en valores, de manera que las hagan suyas y que, en consecuencia, las respeten y las fomenten.

d) Que los alumnos conciban el instituto no solo como el lugar en el que se imparten conocimientos teóricos de "consumo rápido y olvido fácil", sino que lo asuman como un centro en el que se forma a la persona intelectual, mental y personalmente, para su desarrollo completo.

e) Reconocer la importancia del trabajo colaborativo, en grupo y cooperativo. De esta forma, es fundamental el desarrollo de la Inteligencia emocional y social, en tanto que esta situación de colectividad se presentará en la vida del estudiante también en su futuro laboral.

En este sentido, sabemos que los *valores* pertenecen a la dimensión ética del ser humano, la cual versa sobre el comportamiento que este "debe observar según los principios de su naturaleza" (Tierno 2009, p. 65), es decir, sobre las razones que tiene para saber lo que debe hacer y debe evitar, y a la dimensión social.

Así entendidos, los *valores* no son ni subjetivos ni objetivos, sino ambas cosas a la vez. Además, no existen con independencia de las cosas. Desde esta perspectiva, que es la que adoptaremos de aquí en adelante, los valores existen como la valoración que el hombre hace de las cosas mismas, es decir, el sujeto valora las cosas, y el objeto ofrece un fundamento para ser valorado y apreciado. Por este motivo, consideramos que los valores están íntimamente ligados a las inteligencias intra e interpersonal, pues confieren la dimensión moral que cualquier individuo haya interiorizado y asumido, y a la vez, este los transmitirá y contagiará en la sociedad para contribuir a la felicidad de sus semejantes con sus esfuerzos.

Sobre la base de lo que acabamos de apuntar, Gardner señaló que el hombre no debería ser valorado solo por su capacidad intelectual, ya que su formación académica no determina su éxito o su fracaso en la vida (2011). De esta manera, Gardner amplió el concepto de "inteligencia" y estableció siete tipos. Así, además de los dos tipos de inteligencia académica (la capacidad verbal y la aptitud lógico-matemática), propuso la capacidad espacial, el talento kinésico, las dotes musicales, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Aunque obviamente todos los tipos de inteligencia estudiados por Gardner son importantes, nosotros nos centramos en las dos últimas, dada la importancia y la relación que tienen con los valores en general, y con la *Educación en valores* en particular para la didáctica de la Lengua y la Literatura española.

La *inteligencia intrapersonal* se entiende como el desarrollo de una habilidad cognitivo-emocional que permite a cada ser humano configurar una imagen exacta y verdadera de sí mismo para actuar en la vida de una manera más eficaz. Por ello, este tipo de inteligencia debe desarrollarse, a nuestro modo de ver, en una serie de dimensiones propias del ser humano, a saber: la psíquica, intelectual y racional, la afectiva y, según apuntábamos arriba, la dimensión ética.



Por otro lado, la *inteligencia interpersonal* sería la capacidad de comprender a los demás, de saber ponerse en su lugar a través de la empatía. Como es lógico, los valores que el ser humano desarrolla gracias a este tipo de inteligencia pertenecen a su dimensión social, pues es en esa dimensión donde el ser humano es consciente de que es un "ser" *para* el "otro", de que es capaz de amar y comprender a sus semejantes.

Como señala Bernabé Tierno (2009, p. 72): "Por la dimensión social el hombre puede dar un valor añadido a su propia existencia porque ya no vive solo para sí, sino que vive también por y para los demás", lo que implica dejar huella en las personas en relación con los valores sociales que este transmita a través de los personales, pues es un hecho innegable que el ser humano no puede transmitir valores a los demás si previamente no ha desarrollado en sí mismo una serie de valores intrapersonales.

En este sentido, y de acuerdo con la clasificación de los valores establecida por Quintana (1992), podríamos esquematizar los valores y su relación con las inteligencias intra e interpersonal de la siguiente manera:

Tabla 1.

*Inteligencia intrapersonal e interpersonal en relación a valores.*

TIPO DE INTELIGENCIA	VALORES
Inteligencia intrapersonal	<i>Valores personales:</i> felicidad, sana ambición, competencia personal
	<i>Valores morales:</i> la fidelidad, la capacidad de esfuerzo, la veracidad, la templanza, la responsabilidad, la autodisciplina, la obediencia a la autoridad justa y el cumplimiento del deber.
Inteligencia interpersonal	<i>Valores sociales:</i> el hábito de trabajo, la amistad, el amor y el espíritu de familia.

En la actualidad, y en consecuencia con lo que venimos señalando, el equilibrio personal e intelectual del alumno no debe únicamente orientarse en el mero aprendizaje de los contenidos de una determinada materia; además, el docente debería motivar al alumnado y enseñar la manera cómo dichos contenidos transmiten asimismo una serie de valores y de emociones y sentimientos, máxime en el caso de los contenidos literarios. Por este motivo, nos detenemos a continuación en la *Educación en valores* en la literatura, proponiendo varios casos prácticos de la poesía social para la trasmisión de dicha educación en el aula de Secundaria.

### 3. EDUCACIÓN EN VALORES EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA: EL EJEMPLO DE LA POESÍA SOCIAL

La mejor forma de educar en valores es trabajar sobre ellos, aprender a identificarlos.

Por este motivo, la *Educación en valores* a través de la poesía social nos permite desarrollar nuestro pensamiento reflexivo, lo cual contribuye de manera ineludible a desarrollar nuestras inteligencias intra e interpersonal, con los respectivos valores que se han señalado anteriormente. Para ello, el rol del profesor de Lengua y Literatura españolas es fundamental, pues cuando un profesor de literatura determina afrontar la educación en valores de sus alumnos desde el punto de vista intelectual y emocional "está cumpliendo con su verdadera función: está contribuyendo al desarrollo de un hombre libre" (Sánchez Doreste 2003, p. 808).

En este sentido, la Literatura se ofrece como un medio idóneo para ello, y, sobre todo, la poesía social. Educar en la sensibilidad ante los valores contenidos en este tipo de poesía es nuestro principal objetivo. Expliquemos seguidamente las características de la poesía social antes de exponer el desarrollo de nuestro proyecto para llevar a cabo en el aula de Educación Secundaria.

#### 3.1. La poesía social en el marco de la literatura española contemporánea

Con el marbete de *poesía social* nos referimos a un tipo de poesía testimonial que comenzaron a cultivar los poetas españoles en la década de los años 40, adquirió su auge en la década de los 50, y comenzó a dar

sus últimas boqueadas aproximadamente a mitad de los años 60. A través de ella, sobre todo los autores de la Generación de los 40, denunciaban situaciones de la vida que ellos estimaban como injustas, a las que pretendían dar soluciones por medio de la palabra escrita.

En este sentido, algunos de los temas que se tratan en este tipo de poesía pueden detallarse como sigue: referencias a la Guerra Civil española, solidaridad con el 'otro'; la voluntad de lucha política, el tema de España y su historia, etc... No obstante, en nuestros poetas de la Generación del 50 y del 60 cabe decir que el tratamiento de la poesía social no fue el mismo, pues los poetas de esta generación (Gil de Biedma, Barral, Goytisolo, González, etc...) "no la entendían como un arma política, y en sus composiciones retornan al discurso neorromántico para poetizar sus experiencias personales mezclándolas con sus recuerdos de infancia" (Jacobó Egea, 2013, 68).

Por otro lado, esa visión desarraigada de la poesía social surge de la defensa de ciertos *valores*, principalmente el valor de la solidaridad, y del consiguiente compromiso con el mundo para tomar partido ante los problemas que las personas sufren. No obstante, es obvio que no todo se reduce al valor de solidaridad en este tipo de poesía pues, sobre todo en las últimas décadas, la poesía social ha tomado otros rumbos en cuanto a su contenido y, si bien es cierto que en un primer momento, como venimos comentando, el objetivo fue concienciar al lector sobre determinadas cuestiones atinentes a la situación política e ideológica del país, en la actualidad la poesía social se refiere más bien a reflejar la transmisión de determinados valores que venimos estudiando en este trabajo, como veremos con ejemplos más adelante.

Señaladas, *grosso modo*, las características más pertinentes de la poesía social española, abordamos a continuación el proyecto que se ha llevado a cabo en el aula de Secundaria; proyecto que hemos realizado en la asignatura "Proceso de enseñanza-aprendizaje en Lengua y Literatura castellana", perteneciente al *Máster en Profesorado* de la Universidad Católica de Murcia.

### 3.2. Proyecto en el aula: "Versos para la Educación en valores"

Para llevar a cabo la *Educación en valores* en el aula de Secundaria, se plantea una tarea en la que los estudiantes del *Máster en profesorado* deben realizar una unidad didáctica a partir de la elección de uno o varios poemas de un autor / a del siglo XX, preferentemente que haya escrito poesía social, y cuyos textos se refieran directamente a uno o varios valores (personales, morales, sociales), según hemos visto anteriormente.

Asimismo, la unidad didáctica que debe realizar el alumno tiene que construirse desde el enfoque por tareas, encaminado a plantear un proyecto final a través de la herramienta digital *Glogster* ([www.glogster.com](http://www.glogster.com)). Esta herramienta, como se verá, nos permite crear un póster digital que podemos confeccionar con contenido audiovisual, textos, imágenes, canciones, así como incorporar otras redes sociales como *Twitter*, etc.

La importante radica en que, como decimos, los alumnos deben centrarse en el desarrollo de determinados valores a partir del comentario y de la relación del poema o de los poemas sociales elegidos.

A continuación, presentamos dos tipos de prácticas que nosotros mismos hemos realizado. Para ello, tenemos en cuenta, en lo atinente a la estructura de las dos prácticas —obviando el *Marco didáctico* de la unidad (objetivos, contenidos y criterios de evaluación)—, de cuatro a cinco actividades para trabajar los valores en el aula, encaminadas a la creación del póster con recursos digitales.

#### 3.2.1. Práctica I: Educación para la paz

Las actividades planteadas a continuación buscan trabajar la Educación para la paz a través de la poesía social española tras la Guerra Civil. En la Educación para la paz se busca fomentar la tolerancia y el respeto de los alumnos, rechazar la discriminación, prevenir y combatir cualquier tipo de violencia.

Como sabemos, el tema de la guerra sigue presente en nuestra sociedad, por lo que es necesario educar para generar conductas humanas que promuevan la paz y la convivencia. Partiendo del período de posguerra en España, esta propuesta busca promover un coloquio sobre las repercusiones de la guerra. Además, se pretende que el alumno pueda valorar las consecuencias que la desigualdad y la discriminación tienen en la convivencia diaria.

En cuanto a los contenidos transversales relacionados con la *Educación en valores*, destacamos los siguientes:

- Prevención y resolución pacífica de conflictos.
- Transmisión de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, el pluralismo político y cultural.
- Respeto a los derechos humanos, a los hombres y mujeres por igual, etc.
- La prevención y rechazo de cualquier tipo de violencia.

Respecto a las actividades que proponemos, en la primera de ellas se realizará una breve descripción del contexto del poema. Búsqueda y presentación de la corriente poética a la que pertenece el poema y análisis (tema, estructura y mensaje). El ejercicio ha de incluirse en el póster en formato texto, con enlaces a fuentes externas para ampliar información.

En la segunda actividad, uno o varios integrantes del grupo se graban recitando/interpretando el poema para insertarlo en formato *podcast* o vídeo en el póster digital.

La actividad tres consiste en la interpretación del poema en relación con situaciones actuales, búsqueda de ejemplos de desigualdad, injusticia o falta de libertades. Se pueden insertar estos ejemplos en el póster digital a través de fotos, vídeos, referencias a reportajes, etc., que luego se explicarán el día de la presentación para valorar su repercusión en la convivencia diaria. También se pueden buscar imágenes que ilustren los sentimientos que el autor quiere transmitir en el poema e insertarlas en el póster para valorar las repercusiones de la guerra en las sociedades actuales.

Para la actividad 4, se realizará un comentario del documental visionado, en formato vídeo o audio (el formato será aquel que no se haya utilizado para la actividad 2).

En cuanto a la actividad 5, los poemas ofrecen contenido político de la época de posguerra, buscar a personajes de la ciudad o familiares que cuenten sus vivencias de la época. Grabar los fragmentos con los dispositivos electrónicos (formato vídeo o audio) siguiendo las pautas de la entrevista explicadas en clase. Esta actividad se tendrá que realizar en horario extraescolar.

Una vez realizadas las actividades, los alumnos procederían a confeccionar su *Glogster* personalizado sobre los valores que se están trabajando en el aula.

Para esta práctica, presentamos el póster digital que hemos confeccionado en la siguiente imagen:

**La poesía de los años 60:  
La poesía del conocimiento**

**Ángel González**  
Elegido por aclamación.  
Sí, fue un malentendido.  
Gritaron; ja las armas! y él entendió: ja las armas! dijo luego.  
Era pundonoroso y mató mucho.  
Con pistolas, con rifles, con decretos.  
Cuando envainó la espada dijo, dice:  
La democracia es lo perfecto.  
El público aplaudió. Sólo callaron,  
impasibles, los muertos.  
El deseo popular será cumplido.  
A partir de esta hora soy «silencioso»  
el Jefe, si queréis. Los disconformes  
que levanten el dedo.  
Inmóvil mayoría de cadáveres  
dio el mando total del cementerio.

**La promoción poética de los años 60**  
A mediados de los cincuenta en pleno auge de la poesía social, surge un grupo de poetas encuadrados por la crítica como la "generación del 50" (o del 60) o "segunda generación de posguerra". La poesía social constituiría también un fenómeno cultural aplicable al complejo social de una época idónea, en dependencia de sus circunstancias.

**Características:**  
a. Actitud ética  
b. Posición crítica ante la realidad  
c. Preocupación por lograr un estilo personal que huya del prosaísmo. Esto lo consiguen mediante la depuración del lenguaje coloquial.  
d. A veces se da entrada al humor, la ironía o el escepticismo.  
e. La poesía no solo se entiende como comunicación, sino, también, como una forma de experiencia personal de conocimiento y de exploración de la realidad.  
f. Subjetividad e intimismo.

**Ejemplos de desigualdad, injusticia o falta de libertades**

**Testimonio de la Guerra Civil**

**Joan Manuel Serrat recitando el poema de Ángel González**

En este poema, Ángel González nos cuenta cómo fue elegido Franco presidente del Gobierno. En la primera estrofa, dice que todo fue un malentendido, que mató a mucha gente y que era delicado. Muchos ciudadanos le apoyaron, sin embargo todo fue un engaño ya que con su trunfo se instaló un régimen dictatorial que duró casi cuarenta años. Las últimas dos líneas indican que toda una población la cual, la mayor parte, fue asesinada después, apoyó a un hombre que implantó el terror y el miedo en España.

Imagen 1. Glogster sobre la poesía social en los años 60

### 3.2.2. Práctica II: Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos

Dado que la poesía, como dijo el poeta Gabriel Celaya, puede considerarse “un arma cargada de futuro”, se propone uno de los poemas más emblemáticos y reivindicativos de la argentina Alfonsina Storni, para tratar la desigualdad de género en clase: “Tú me quieres blanca”.

La lectura y el posterior análisis de dicho poema derivará en una serie de actividades encadenadas, todas ellas para fomentar el espíritu crítico en el alumnado, erradicar posibles actitudes sexistas y valorar el papel de la mujer a lo largo de la historia.

Presentamos a continuación una serie de actividades interconectadas en las que se combinan los diversos lenguajes verbal, audiovisual e irónico, para fomentar la reflexión de nuestros alumnos en cuanto a la temática de la desigualdad.

Mediante esta secuencia de actividades se trabajarán conceptos tales como la inteligencia emocional y la cooperación.

La primera actividad a realizar por los alumnos será el visionado de uno de los recitales de Elvira Sastre, poeta actual con la que pueden sentirse identificados muchos alumnos. Se trata del poema “Somos mujeres”, que es un alegato hacia la igualdad de condiciones. Dicha actividad permitirá analizar la prosodia, la entonación y el lenguaje no verbal del mismo modo que reflexionar sobre el papel de la mujer en la era actual. Los alumnos deberán analizar la imagen que proyecta Sastre de la mujer y compararla con la de Storni. ¿qué tipo de mujer transita por el poema de Sastre?, ¿se trata de la misma imagen de mujer que la de Storni?, ¿qué las une?, ¿qué las diferencia?, ¿ha cambiado la situación, a pesar de la diferencia generacional?, y ¿exponen ambas la misma problemática?. Una vez analizado el panorama literario, trasladamos a los alumnos a las artes plásticas.

La segunda actividad tiene por objeto el análisis de uno de los cuadros de la pintora mejicana Frida Kahlo y la ilustración de la joven Jone Bengoa. En ambos, la temática central es el dolor de las protagonistas. Del mismo modo que ocurría en la actividad anterior, se hará un breve recorrido por la vida y obra de las autoras para profundizar en las pinturas.

Posteriormente, para la siguiente actividad, los alumnos deberán indagar y seleccionar una obra de arte en la que el sujeto u objeto de creación sea una mujer, todo ello en pequeños grupos. Se recopilarán las distintas obras y se dispondrán en un *collage* en clase. ¿de qué modo aparece la mujer representada en las obras de autoría femenina?, ¿y en las que su representación es el objeto de creación?, ¿ha habido algún tipo de dificultad en la búsqueda?, y, ¿ocurre lo mismo que en el panorama literario?

Una vez analizado el *collage*, se da paso a la siguiente actividad: el análisis de la obra de las *Guerrilla Girls* y su funcionalidad en la actualidad. Mediante la observación de las obras del colectivo feminista, y en consonancia con la actividad anterior, se hará reflexionar al alumno sobre el panorama de la mujer en el arte y la importante función reivindicativa de dicho grupo. Se darán tres breves pinceladas sobre la función y actos del colectivo: ¿qué reivindican las *Guerrilla Girls* con sus actuaciones?

Una vez finalizadas dichas actividades, se dispondrá a realizar la actividad final: el gran debate. Tras haber recopilado el alumnado todo tipo de información de la situación de la mujer a lo largo de las diversas épocas y a través de las distintas disciplinas, estará capacitado para argumentar sobre las posibles desigualdades de oportunidades existentes en España. ¿Cree que ha habido desigualdad de oportunidades a lo largo de la historia?, ¿en qué otros ámbitos podemos encontrarlas?, ¿la situación ha mejorado? y si no es así, ¿cómo podría mejorarse?

Se trataría de construir un debate acerca de la desigualdad de oportunidades en la actualidad española y proponer posibles vías de mejora.

Presentamos seguidamente la imagen del *Glogster* que hemos preparado para esta segunda práctica:



Imagen 2. Glogster sobre la Igualdad de oportunidades para ambos sexos.

#### 4. CONCLUSIONES

Según se ha podido comprobar a lo largo de nuestro trabajo, los *valores* guardan relación con nuestra forma de ser y de actuar, puesto que influyen en nuestra visión del mundo y en nuestras prioridades particulares. En este sentido, los *valores* irremediabilmente inciden en los temas transversales de los que hemos dado cuenta y sobre los que nuestros alumnos han llevado a cabo su práctica para el aula de Secundaria.

Por ello, la *Educación en valores* ayuda y promueve en el aula el desarrollo de los temas transversales, así como en las habilidades que se llevan a cabo para dicho desarrollo.

En relación con ello, la poesía social nos ofrece un marco desde donde podemos pasar de los valores individuales —desarrollados a través de la inteligencia intrapersonal— hasta los grupales o *valores sociales* —a través de la inteligencia interpersonal—. Ello es así porque, desde la perspectiva axiológica, los *valores* se relacionan con nuestro interior (l. emocional) y con nuestras conductas (l. múltiples), ayudándonos a discernir sobre lo que es importante para nosotros en nuestra vida o construyendo la cultura de un grupo de personas.

En otro orden de cosas, aunque relacionado con lo que hemos trabajado en los primeros apartados de nuestro trabajo, nuestra práctica y aplicación en el aula de Secundaria sobre la *Educación en valores* utilizando para ello la poesía social, nos permite sensibilizar a los alumnos ante los *valores* humanos —tanto los personales como los sociales— contenidos en los versos, lo cual contribuye, además, a la adopción del hábito de lectura como forma de enriquecimiento individual. Los ejemplos que hemos dado para finalizar nuestro trabajo dan buena cuenta de ello.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Labiano, José Miguel (1996). *Programa de acción tutorial para la educación secundaria obligatoria*. Praxis.
- Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Jacobo Egea, Alejandro (2013). Discurso histórico y discurso ficcional en la poesía social española: el ejemplo de Jaime Gil de Biedma. *Acantilados de papel*, 1, pp. 67-71.

- Parra Ortiz, José María (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Quintana, J. M. (1992). "Educación en valores y diseño curricular". *L.O.G.S.E. Perfiles para una nueva educación* (pp.15-26). ICE de la Universidad de Granada.
- Sánchez Doreste, Josefina. (2003). La literatura y el desarrollo de la personalidad. Búsqueda del ser. En Ángel G. Cano y Cristina, Pérez (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, (pp. 807-815). Universidad Castilla La Mancha.
- Tierno, Bernabé (2009). *Los pilares de la felicidad*. Booket.

# ACERCAMIENTO HACIA LA INCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

**Francisco José Parra Plaza**  
*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN DEL VALOR EN LA SOCIEDAD

En la sociedad actual, partimos de la base en la que los valores se fundamentan en función del contexto en el que nos encontremos. La influencia de la cultura, costumbres y la religión de tiempos pasados, en conjunto con los hábitos modernos componen los valores actuales, es lo que hace que presenten un significado social.

¿Qué entendemos como valor? López-Toledo, (2011) los define como "Grado de utilidad o aptitudes de las cosas para satisfacer la necesidad o bienestar". Desde el punto de vista educacional, se puede utilizar este concepto de valor como una pauta de comportamiento en la búsqueda de una transformación social y realización de una persona. Aunque debe de tenerse en cuenta que un valor no solo significa modificar una actitud, éstos tienen que aprenderse y construyen la base de la educación en valores.

La naturaleza de los valores es intrínseca, condicionan nuestras acciones, desde dentro, y nos permiten reflexionar acerca de las de las decisiones que tomamos relacionadas con nuestra forma de actuar (Arribas, 2006). Es obligación del educador facilitar este aprendizaje de valores y establecer el marco de actuación idóneo para intentar transmitir un valor. Para ello, en su desarrollo, las decisiones que se tomen tienen que tener presente los sentimientos de la persona que los quiere inculcar. Por ejemplo, de nada sirve que se intente concienciar al alumnado de la importancia de no generar hábitos perjudiciales, en un futuro, para su salud, como el tabaquismo, si ellos mismos han visto a un profesor fumar; ¿cómo se podría infundir el valor respeto entre ellos? Si son conscientes de que existe una disputa entre los educadores.

Por estos motivos, no será suficiente enseñar un valor, el valor tiene que aprenderse y el ambiente idóneo para hacerlo será a través de las sensaciones, emociones y experiencias individuales. El no tener estos sentimientos, no quiere decir que no existan, ya que son realidades absolutas y siempre están presentes en el ser humano (Echevarría, 2000), es posible que no se haya encontrado marco físico ni dada la temporalidad adecuada para desarrollarlo.

## 2. UTILIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN COMO VALOR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Uno de los espacios más favorables para el desarrollo integral de la persona (aspectos emocionales, afectivos, cognitivos y sociales) es la práctica de actividad física y deportiva, considerada un lugar privilegiado para la acción humanizadora (González, 2006), por tanto, potenciadora en la transmisión de valores. Sin embargo, también puede ser portadora de valores negativos o contravalores. La figura del educador tendrá una gran importancia y su capacidad de influir sobre los demás será crucial para el aprendizaje del valor. El profesor es la figura encargada de propiciar situaciones donde pueda prevalecer el éxito o fracaso colectivo ante el individual, de solventar cualquier conflicto o situaciones potencialmente violentas, e inculcar la aceptación tanto de las normas como de los resultados obtenidos.

De todos los valores que se pueden transmitir a través de la práctica docente y, concretamente, dentro de la educación física, se ha tomado como referencia la inclusión, debido al carácter universal y de unificador de culturas que tiene el deporte (Ríos-Hernández, 2009). Buceta (2001) ya desde edades tempranas establece una clasificación de valores que se pueden examinar en la práctica de actividad física como son el compromiso, aceptación, respeto, tolerancia y solidaridad. Por lo que con un fin educativo, a través del

deporte se pone de manifiesto la necesidad de potenciar la inclusión, teniendo en cuenta los valores que se empiezan a inculcar con el paso de los años. Todo ello, a fin de obviar la priorización de los resultados, que sólo pueden traer consigo la adquisición de actitudes negativas, dificultando el desarrollo personal (López-Sacristán, 2020).

Dentro de los beneficios, a nivel social, que presenta la práctica de actividad física, se puede observar que ayuda a aumentar la autoestima personal, mejora la capacidad de actuar y desarrollarse en la sociedad actual, disminuyendo también la agresividad (Álvarez-Chaparro y Alud, 2017). Por tanto es fundamental, desde la perspectiva del educador fomentar iniciativas que defiendan la inclusión. La participación social se hace vital, ya que los alumnos no sólo intervendrán en situaciones donde exista práctica física, sino que se establecerá una relación de convivencia entre ellos. Torres (2019) establece que existen diferentes agentes socializadores para justificar la práctica de actividad física, que sirven de guía para las diferentes situaciones y problemas cotidianos a los que se puede enfrentar un joven, como pueden ser los profesores, padres y compañeros de clase.

Al igual que la práctica de actividad física al aire libre, por ejemplo, sensibiliza sobre la importancia del respeto y mantenimiento del medio natural. La práctica deportiva desde la perspectiva de una sociedad inclusiva permite valorar positivamente la diversidad humana, fortaleciendo la aceptación de las diferencias individuales (Adirón, 2005). Además, constituye el aprendizaje hacia la construcción de un mundo en el que a través de la convivencia ayudemos a contribuir de oportunidades a todas las personas, aunque no sea necesariamente igualitario para todos.

### 3. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO DE LA INCLUSIÓN

Uno de los principales problemas observados en la sociedad actual radica en el desconocimiento de las diferencias individuales mencionadas en el párrafo anterior. En un trabajo realizado por Parra, Sánchez y Vílchez (2019) en el que se pretendía conocer cuáles eran las actitudes hacia la discapacidad por parte de estudiantes universitarios, se observó que la mayoría de alumnos que participaron habían tenido poco contacto, o ninguno, con la discapacidad y, por tanto, desconocía la magnitud del problema. Cuanto mayor es el contacto con aquello que te hace diferente, aumenta la sensación de inclusión y en consecuencia, se produce una mejora a nivel de sentimientos y emociones, una mayor aceptación de lo desigual y un alto grado de atribución de autonomía (capacidad de actuar por voluntad propia). Por ello, una de las principales cuestiones que surgen desde la perspectiva educacional, es acerca de cómo se puede producir el este acercamiento hacia lo diferente a fin de fomentar la inclusión. Para dar respuesta a la cuestión planteada, se proponen una serie de prácticas basadas en las experiencias del alumnado, en las que se podrá observar a través de sus reflexiones el grado de aprendizaje e interiorización del valor.

Desde la experiencia personal y a través de metodologías vivenciales y reflexivas, como docente dentro del grado de magisterio en educación primaria, una de las alternativas que se plantea puede ser el uso técnicas audiovisuales como aproximación inicial al problema. Para ello, se ha tenido en cuenta el planteamiento metodológico de aportaciones como las de Orozco y Moriña (2019), en las que se afirma que el uso de diferentes recursos tecnológicos a la hora de plantear el problema de la inclusión favorece el desarrollo y comprensión de la misma. También, estos autores afirman, que este tipo de recursos son positivos para el alumnado ya que recibir una información previa sobre la práctica beneficia tanto a alumnos como profesores. Por ello, específicamente, dentro de la mención de educación física del Grado en Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia, se plantea la reproducción de un documental en el que se pone de manifiesto la importancia de la práctica de actividad física para las personas que son diferentes. Además, en él se puede observar, claramente, el concepto de inclusión, sus beneficios y los cambios que produce en la sociedad. Por tanto, uno de los criterios a tener en cuenta para conocer o ser consciente de la comprensión del significado de la inclusión radica en el planteamiento al alumnado de cuestiones acerca del trato hacia lo diferencial y la importancia de la actividad deportiva en sus vidas.

Dentro de los resultados obtenidos se pueden encontrar respuestas de los alumnos como las que se muestran a continuación:

*"Si extrapolamos esta situación a la escuela, se plantean circunstancias similares en las que maestros y alumnos deben afrontar la situación de la mejor manera. Un ejemplo en el que las personas discapacitadas se podrían ver excluidas con mayor facilidad es a la hora del recreo. En este sentido los*



*alumnos no están concienciados de lo que significa deporte inclusivo, por lo que si practican algún deporte, la mejor solución es excluir a quien no saben cómo tratar. Bajo mi punto de vista, no solo la visualización de vídeos de este tipo, sino también vivencias junto a personas discapacitadas en nuestro día a día nos ayudarían a aprender a incluirlas en la sociedad desde el momento en que ven la luz."*

*"Podríamos considerar esto como un paso al frente. No nos centramos únicamente en la adaptación que, a mi parecer, no siempre nos conduce por el camino más adecuado, sino por el más fácil. Incluir supone igualar, contar con una serie de reglas y pautas comunes que todos debemos seguir y respetar. A Su vez, supone una gran oportunidad para aprender, para trabajar en la empatía, en la capacidad de cooperación y colaboración."*

*"Se consideran requisitos fundamentales en la construcción de una adecuada identidad personal y desarrollo de la capacidad para conocernos a nosotros mismos. De este modo, favorecemos las relaciones interpersonales, comprendiendo y respetando a los demás, asumiendo la complejidad de la convivencia."*

Al analizar respuestas como las que se acaban de presentar, el alumnado pone de manifiesto la necesidad de realizar tareas inclusivas. También, consideran que en ellas se produce una mayor comprensión hacia los problemas de la sociedad y facilitan su desarrollo integral como personas. Por lo que se puede concluir que el hecho de intentar acercar, inicialmente al alumnado, a conocer un problema puede ayudarle a una mayor comprensión y entendimiento del mismo. Para finalizar, este tipo de prácticas es extrapolable a la transmisión y aprendizaje de otros valores, a pesar de que únicamente se haya planteado desde la perspectiva de la inclusión.

Continuando con metodologías de intervención que puedan ponerse en práctica en las aulas, el intercambio de roles puede ser un gran método para abordar la inclusión. Según Del Campo y Pombo (2003), este tipo de actividades favorecen la empatía y estimulan el proceso de toma de conciencia de la situación a niveles emocionales, sociales y morales. Entre los beneficios del método destacan una mayor aceptación de uno mismo y de los demás. Principio básico de la inclusión, del que se recomienda este tipo de tareas en alumnado que desconoce o trata diferente a colectivos más desfavorecidos en la sociedad, coincidiendo con una de las necesidades que vimos anteriormente, por ejemplo, sobre el acercamiento a la discapacidad.

Santana y Garoz (2013) afirman que ser consciente de las dificultades y necesidades de este tipo de colectivos ayuda a actuar en consecuencia y que, dado el potencial educativo que tiene la educación física, se hace necesario el planteamiento de actividades que simulen situaciones motrices que generen algún tipo de desventaja.

Por ello, otra de las prácticas, propuesta durante el transcurso de las asignaturas en la mención de educación física, consiste en la simulación de una discapacidad física a fin de comprobar cómo reacciona la sociedad en situaciones de la vida cotidiana. Se recurrió al uso de sillas de ruedas y se permitió el desplazamiento libre, durante una hora, por el entorno. Así, el alumnado, tras haber recibido indicaciones sobre la conducta a adoptar y su responsabilidad, pudo comprobar cómo reaccionaba la sociedad ante las personas que presentan discapacidad física, intentando también superar las barreras arquitectónicas presentes en cualquier ciudad. Además, de manera transversal se pueden transmitir otros valores como son la igualdad, el respeto, la responsabilidad y la ciudadanía.

Entre las respuestas a la experiencia del alumnado se encontraron muestras de gran acercamiento y concienciación acerca de la discapacidad en la sociedad:

*"Las personas tienen especial sensibilidad al encontrarse con gente en estas circunstancias pero no hay que olvidar que son iguales que todos pero con una discapacidad, deberían ser conscientes que aunque estén en esa situación no podemos tratarlos como si fueran débiles o con lástima dado que pueden ejercer muchas tareas al igual que cualquier persona sin discapacidad, otra situación que me llamó mucho la atención fue que al salir de la biblioteca había un grupo de escolares de entre 8-11 años, pues bien, todos ellos me miraban con cara de pena."*

*"Desde mi punto de vista ha sido una experiencia más que positiva ya que me he puesto en la piel de una persona que tiene que ir en silla de ruedas y vivir, desde su perspectiva, las dificultades a las que tiene que exponerse en su día a día. Desgraciadamente, son barreras que la sociedad pone a estas personas y hay que ser conscientes de que a pesar de su discapacidad no son menos ni más que nadie, son iguales, y tienen el mismo derecho que todo el mundo a andar por la calle sin tener que estar pendientes de que paso de peatones escoger debido al grosor de su bordillo, y este es solo un ejemplo"*

*"En cuanto a la gente, nos trataba con excesiva amabilidad, y nos miraba con mirada de lástima, como si fuera extraño vernos tan felices yendo en una silla de ruedas"*

Llama la atención, entre las reflexiones recogidas por los alumnos, como durante el transcurso de la asignatura son capaces de interiorizar el concepto de inclusión. Sobre todo, tras el contacto previo visto en prácticas anteriores de lo que significa este proceso. En ellas se puede observar cómo son capaces de diferenciar con claridad el concepto, manifestando la necesidad de reconocimiento igualitario de aquellas personas diferentes en la sociedad. Incluso en algunos casos, han llegado a reivindicar los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad, de la que se puede sacar en claro que se necesita un proceso de transformación y comprensión social. Tras la intervención práctica, se puede destacar que los alumnos tienden a pensar que las diferencias personales no son un impedimento o desventaja en el conjunto de la sociedad.

Finalmente, la utilización de metodologías como el aprendizaje cooperativo permite adquirir competencias necesarias para alcanzar un desarrollo integral completo (Lata y Castro, 2015). Además, se destaca la necesidad de implementar metodologías que sean capaces de integrar las necesidades y potencialidades de todo el alumnado. Por lo que este tipo de contenidos alternativos son de gran utilidad para la educación debido a que la convivencia entre personas diferentes mejora la interacción y la obtención de un bien compartido. Debido a ello, en función de las posibilidades y recursos educativos de los que se disponga, el acercamiento a colectivos desfavorecidos puede ser una variable vinculante en el aprendizaje y transmisión del valor.

Dentro de la propuesta práctica, en este caso, se desarrolló una jornada de actividad física inclusiva con los alumnos de la mención de educación física y alumnos del programa de inserción sociolaboral para personas con discapacidad intelectual "Ucampacitas", cuya finalidad era que personas con discapacidad pudieran participar en actividades deportivas junto con otras sin discapacidad. Para ello, desde el ámbito de la educación física se planificaron diferentes actividades deportivas, centradas mayoritariamente en juegos populares y tradicionales de la región de Murcia.

A continuación se muestran algunas de las reflexiones elaboradas por el alumnado de la mención de educación física tras las jornadas:

*"Mi experiencia personal en las prácticas ha sido positiva. El haber estado haciendo deporte con los alumnos de Ucampacitas en varias ocasiones me ha abierto la mente de muchas maneras, me ha hecho rehacer esquemas y me ha enseñado mucho respecto a las discapacidades que tanto había visto en libros. Las relaciones que hemos formado con los compañeros de Ucampacitas será algo que no olvidaremos nunca y que nos ayudará en el futuro. Por último, quiero mencionar lo que más me ha sorprendido y gustado de las prácticas, lo fácil que ha resultado establecer vínculos con Ucampacitas y lo dispuestos que estaban a practicar deporte con nosotros la mayoría de ellos. Para concluir, el deporte es una gran manera de unir gente, ya sea con discapacidad o sin ella"*

*"Personalmente, pienso que este tipo de proyectos han de ser llevados a cabo con mayor frecuencia, pues ayudan a los lazos de cohesión social, a eliminar la exclusión, y a saber que hay otras personas que también merecen la oportunidad de realizar y llevar a cabo sus ambiciones y retos"*

*"lo que más me ha gustado de las prácticas elaboradas ha sido conocerlos y notar que no solo nos estábamos integrando, sino también incluírnos con personas discapacitadas"*

Mediante las reflexiones obtenidas, se ha podido profundizar acerca de la comprensión del concepto de inclusión. Los alumnos han formado parte del grupo y el trato entre ellos ha sido entre iguales. Así lo han reflejado y durante todo el proceso de convivencia se ha producido un cambio en su manera de actuar o tratar a colectivos diferentes con los que no están acostumbrados a interactuar.

No obstante, y a pesar de los resultados obtenidos, cabe destacar que al tratarse de una asignatura de la mención de educación física centrada en la discapacidad, el valor de la inclusión ha ido acompañando durante todo el curso.

#### 4. CONCLUSIONES SOBRE LAS TAREAS INCLUSIVAS

Al respecto del proceso de transmisión de valores en educación, cabe reseñar que parte de este trabajo está llevado a cabo con el fin de servir de guía en la enseñanza y aprendizaje del valor. Pienso que cada educador tiene que encontrar ese momento idóneo para poder transmitir aquello que siente. Adecuándose siempre a las características y condiciones del grupo.

Como se mencionó anteriormente, los valores siempre han estado presentes en el conjunto de la sociedad y es función del profesor ayudar a afianzar su aprendizaje. Personalmente, a raíz de mis vivencias en la educación, he trabajado valores durante años, sin ni siquiera ser consciente del proceso y de lo que estaba llevando a cabo. Por lo que aunque no sea algo tangible y que se pueda sentir, no quiere decir que no existan, ya que son universales. Considero que fomentar la participación social, diferenciar los espacios de instrucción en libertad y trabajar con responsabilidad ciudadana, puede servir de molde para lograr una interiorización de la inclusión en el desarrollo integral de la persona. No solo extrapolable a los colectivos con discapacidad, sino a cualquier grupo de personas en situación de inferioridad o desigualdad. Para concluir, se muestran imágenes del día de las jornadas, recuerdo que alguien me preguntó quiénes pertenecían a la mención de educación física, a lo que respondí:

*"Yo solo veo alumnos.."*



Imagen 1. Practicando el juego tradicional de "Bolos Huertanos". Fotografía propia del autor.



Imagen 2. Jornadas Juego popular "roba colas". Fotografía propia del autor.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Ministerio de Educación República de Perú.
- Álvarez-Chaparro, E., y Alud, S. (2017). La actividad física y sus beneficios físicos como estrategia de inclusión social del adulto mayor. *Inclusión Y Desarrollo*, 5(1), 23-36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.23-36>
- Arribas, F. (2006). Del valor intrínseco de la naturaleza. *Isegoría*, (34), 261-275.
- Buceta, J.M. (2001). *Actividad física y deporte en la infancia y la adolescencia*. UNED.
- Del Campo, J., y Pombo, N. (2003). Iguales, pero Iguales: una propuesta para el conocimiento de las capacidades en Educación Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (4), 25-32.
- Echevarría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Plaza y Janés.
- González, F. (2006). *Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. CCS.
- Lata, S., y Castro, M. M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- López-Sacristán, A. (2020). La educación mediante los valores del deporte en educación física. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41260>
- López-Toledo, R. (2011). *Educación en Valores*. Bubok Publishing.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338.
- Parra, F. J., Sánchez, E., y Vilchez, M.P. (2019). *Actitudes hacia la discapacidad de estudiantes universitarios*. [Ponencia]. III Congreso Internacional sobre Fútbol, Fútbol Sala y Psicología, Santiago de Compostela, España.

- Ríos-Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para EF y el Deporte*, (9), 83-114.
- Santana, P., y Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(49), 1-17.
- Torres, J. (2019). *La práctica deportiva y los valores sociales en un grupo de jóvenes de 13 años de un club de fútbol en la ciudad de Cali* [Tesis doctoral, Universidad de San Buenaventura Colombia]. <http://hdl.handle.net/10819/7556>



# EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL HUERTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Carmen María Martínez Morales**

*Universidad Católica de Murcia*

**David Jiménez Hernández**

*Universidad Miguel Hernández y UNED*

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta inicial del proyecto *Huerto Ecológico con ciencia y conciencia* (PID 11/18), financiado por el plan propio la Universidad Católica San Antonio de Murcia, pretendía que los estudiantes de tercero del Grado de Educación Infantil del Campus Universitario de Cartagena, durante el curso escolar 2018/2019, pudieran experimentar la puesta en marcha, desarrollo, cuidado, aprendizaje y evaluación, de un huerto escolar como herramienta de aprendizaje. Para ello, no solo realizaron el huerto, sino que los temarios de las asignaturas implicadas en el proyecto se trabajaban a través de metodologías que favorecen el contacto directo con el huerto escolar, entre ellas la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de Medio Natural, por el contenido del currículum relacionado con las plantas, los planetas, el día y la noche, entre otros conceptos. Y Nuevas Tecnologías aplicadas a las Educación Infantil, como herramienta de difusión de los resultados a través de la realización de un blog.

## 2. METODOLOGÍAS DOCENTES UNIVERSITARIAS VERSUS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

La experiencia en educación universitaria parte de un objetivo doble, por un lado, contribuir al aprendizaje práctico para diseñar y construir un huerto escolar, sin duda una metodología que en su actividad docente futura podrán utilizar. Contando con el desarrollo y puesta en funcionamiento del huerto escolar de principio a fin, así como la difusión y multiplicación del aprendizaje logrado a través del blog; como, por otro lado, integrar los conocimientos que las materias implicadas tienen asociadas como parte del currículum del Grado (Botella, Hurtado y Cantó, 2017). Esta experiencia práctica deja que el ritmo de aprendizaje también se adecúe al ritmo de la naturaleza, trabajando actitudes como la paciencia, habilidades como la observación, valores como el cuidado del medioambiente, y, en definitiva, un estado de conciencia más cercano al ser humano (Bunnell, 2009), sin perderse entre el ritmo tecnologizado de la sociedad actual.

Además, la utilización de huertos escolares en educación infantil, mejoran el aprendizaje con múltiples beneficios, como el contacto con la naturaleza, el pensamiento concreto que se vuelve más realista en esta etapa de aprendizaje, entre otras (Gozalbo y Nuñez, 2016). No debemos olvidar que los niños aprenden de modo diferente a como aprenden los adultos, respetar sus periodos madurativos y de desarrollo mejoran el clima en el aula y dan cabida al aprendizaje significativo, en mayor medida que mediante otras formas metodológicas más tradicionales.

Trasladar la experiencia viva de un aprendizaje a sus futuras aulas de infantil puede dar a los estudiantes las claves de la utilización de metodologías más adaptadas a la forma en la que los niños aprenden, creando un entorno más amable con éstos, respirando aire libre y tocando elementos naturales como: semillas, tierra, agua, madera, entre otros (Ríos y Álvarez, 2014). Todos estos elementos, cuando se acompañan de una educación respetuosa, basada en el amor, con implicaciones de transformación individual del docente, que se presenta ante sus estudiantes como un modelo digno de ser imitado (Martínez-Morales y Jiménez, 2020). Para ello no basta con proponer una metodología pensada en los periodos de aprendizaje del niño sino, al mismo tiempo, querer utilizar el encuentro humano, docente-discente, para transformar la sociedad mediante el cuidado y el autocuidado.

Cabe tener en cuenta que, metodológicamente un huerto escolar, o cualquier otro recurso didáctico que utilicemos, aun adaptándolo al nivel educativo en el que nos encontramos, puede arrojar luz sobre la

diferenciación en el aprendizaje de cada uno de los discentes. Si bien, podemos utilizar el recurso tanto a nivel universitario como en educación infantil, debemos ser conscientes que los niños lo recibirán con una gran alegría, disfrutando de mancharse con la tierra, poder jugar con el agua, tocar y experimentar los materiales, ensuciarse, y todo lo que la experiencia conlleva (Bernardi, 1991). Los adultos universitarios en cambio, encontrarán, lo que los niños veían como oportunidades de experimentación y aprendizaje a través del juego, como un obstáculo. Es decir, los adultos no lo recibirán de tan buena gana, ya que siguiendo a Montessori (2013), su período sensible de experimentación a través de la manipulación, ensuciarse, embarrarse, concluyó varios septenios atrás (Steiner, 2011). Es por ello, que bajar hasta la mirada del niño (Martínez-Morales, López y Trujillo, 2019), entender cómo lo que para un adulto es un obstáculo para un niño es una oportunidad, ha sido, sin duda, un valor añadido en nuestras investigaciones.

### 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: LOS HUERTOS

Antes de comenzar a explicar el desarrollo cronológico del presente proyecto, es necesario mencionar que los estudiantes se distribuyeron por cinco grupos. Cada uno de ellos debía crear un blog, que perseguía la realización de diferentes entradas o *post* explicando cada uno de los pasos que daban y en el que se pudiera ver la evolución de su huerto. Era necesario que estos comenzaran con una pequeña presentación del grupo y de su trabajo. Además, se dejó libertad para organizarlo como cada grupo estimara oportuno, para que existiera diversidad y riqueza en las diferentes fotos, textos, vídeos o GIF (Graphics Interchange Format).

La creación de los huertos se realizó a finales de febrero y principios de marzo de 2019. Previamente a esta fecha, se hizo acopio de los diferentes materiales por parte de la universidad, la cual cedió un pequeño terreno para el huerto que se cercó con una valla de alambre.

Durante la primera sesión, los estudiantes comenzaron allanando el terreno ya que se encontraba bastante irregular. A continuación, se hicieron cinco hileras o caballones, una para cada grupo.

En este proceso, fue necesario labrar la tierra, hacer diversas zanjas, remover y añadir tierra abonada con fertilizante para el crecimiento de todo lo plantado. Concretamente en este primer momento, se sembraron zanahorias mediante el espolvoreo de semillas por la parte del terreno seleccionadas para éstas, y acelgas, en este caso, fue necesario realizar diferentes incisiones en la tierra e introducir tres o cuatro simientes. Para concluir, se regó con abundante agua y se colocaron etiquetas con lo que se había plantado en cada sitio.



*Figura 1. Primer día en el grupo "La alegría de la huerta". Extraído de: <https://laalegriadelahuerta.blogspot.com>*

*En el aula*, se procedió a plantar en vasos diferentes semillas que no podían ponerse directamente sobre la tierra. De esta manera, germinaron pimientos, calabacines, albahaca, tomillo, rábanos, que, durante varios días fueron regados para que brotaran, controlando su crecimiento antes de trasplantarlos.



Para que germinaran las semillas de rábano se siguieron las siguientes instrucciones: colocar una servilleta por la mitad, humedecerla, soltar unas pocas semillas, doblar en cuatro la servilleta e introducirla doblada en un vaso. Durante este proceso, resultó fundamental humedecer la servilleta cuando se secaba. Los pasos realizados para que germinaran otras plantas fueron: echar tierra abonada en un recipiente (vasos o cubo), insertar la semilla en el recipiente y cubrirla con tierra, añadiendo agua para favorecer su crecimiento. Al igual que en la anterior, durante los días siguientes era indispensable regar las semillas siempre que la tierra estuviese seca.



Figura 2. Plantación en vasos dentro del aula. Extraído de: <https://verdesgotasdevida.blogspot.com>

Durante la segunda sesión, se regaron de nuevo cada una de las hileras de los huertos y se trasplantaron todas las semillas germinadas de los vasos a la tierra. Además de los vegetales, también se plantaron diferentes plantas aromáticas. En primera instancia para tenerlas y comprobar cómo se desarrollaba, pero también para obstaculizar la proliferación de plagas en el huerto que afectarían al resto de vegetales sembrados. Las hierbas aromáticas plantadas fueron romero, albahaca y tomillo.

En la tercera sesión los grupos advirtieron de la existencia de diferentes “bichos” en el huerto, sobre todo hormigas. Se roció con insecticida natural para eliminarlos y para que la cosecha no sufriera daños. En esta sesión como en el resto, se fue a regar al huerto y los estudiantes pudieron observar los primeros brotes de las acelgas. Con el objetivo de favorecer un mayor crecimiento de todas las semillas, se añadió más tierra para que la hilera ganara más altura. Finalmente, a la tierra se añadió más fertilizante.

En la cuarta semana se dividieron los grupos de la clase. La mayoría permaneció en el aula plantando guisantes y habas en vasos de plástico, para ejecutar los procesos de trasplantar que habían realizado en sesiones anteriores. Para ello, se colocaron tres semillas de guisantes y dos de habas en cada vaso. A continuación, en un cubo grande se plantaron de forma aleatoria esos dos tipos de semillas, siempre poniendo dos semillas de guisantes por agujero. La intención era dejar crecer la raíz y en una semana trasplantarlas a las hileras de los huertos. El resto de los grupos, se fueron al huerto para regar. Al llegar allí, un grupo observó que su planta del calabacín había muerto.

Un ejemplo se puede observar en la siguiente figura.



Figura 3. Semillas de habas y guisantes. Extraído de: <https://agfajardos.blogspot.com/>

La quinta sesión se dedicó a la decoración del huerto. Para ello, se ubicaron unos pequeños tablones de madera a modo de valla (figura 4), comenzando antes por hacer unos pequeños surcos en los laterales para poder hundir un poco las maderas. Una vez realizado, resultaba posible añadir más tierra para dar una mayor altura al huerto. Asimismo, para facilitar una mayor protección, se pulverizaron los laterales de la misma con insecticida natural y se regó todo.



Figura 4. Valla de madera de la hilera. Extraído de: <https://elhuertodelatiamaaria.blogspot.com/>

A continuación, los estudiantes exponen unos consejos que ayudarán a conseguir el éxito en la supervivencia de las plantas de un huerto:

1. Respetar la época de cada planta y conocer la mejor manera para que germine.
2. Plantar lo que corresponda con cada clima y zona.
3. Tener precaución con el riego es algo fundamental, no echar agua de más ni de menos.

Previo a la sexta semana del huerto hubo un periodo de vacaciones, pero el alumnado se encontraba tan motivado que acudía a observar el huerto fuera del horario y de las sesiones previstas. Tras este periodo vacacional y unido al cambio de estación, se vio favorecido el rápido crecimiento de la plantación, lo que fue muy satisfactorio para los estudiantes, ya que vieron recompensado su esfuerzo y constancia. Las plantas que más se apreciaban fueron la del guisante, albahaca, habas y acelgas, aunque aún no se podía valorar sus frutos.

Ese tiempo también sirvió para que proliferaran las plagas, especialmente las de gusanos. Por esa razón se volvió a echar insecticida.



Figura 5. Estado de la plantación después del periodo vacacional. Extraído de: <https://laalegriadelahuerta.blogspot.com/>

Para la séptima sesión ya se pudieron recoger los primeros frutos, concretamente los rábanos que habían salido de la tierra. Cuando recolectaron los más grandes, advirtieron que otros de menor tamaño se

entrelazaban a pesar de que no era el momento de su extracción. Por eso, los más pequeños volvieron a ser introducidos.

Con la llegada del calor, fue necesario aumentar los riegos realizados al cabo de la semana para evitar la deshidratación.



Figura 6. Extracción de un rábano. Extraído de: <https://huertagenera.blogspot.com/>

En la octava sesión, se llevó a cabo la recolección final porque la cosecha ya estaba lista. Esta sesión fue especialmente emotiva para todos los estudiantes, ya que pudieron probar sus propias cosechas y quedaron muy satisfechos por su sabor y los resultados obtenidos.



Figura 7. Estado final de un huerto. Extraído de: <https://laalegriaadelahuerta.blogspot.com/>

#### 4. CONCLUSIONES

Tras esta experiencia de innovación docente, debemos reflexionar sobre tres importantes cuestiones que hemos podido observar.

En primer lugar, la experiencia de trabajo de los estudiantes, mientras que estudiaban sus asignaturas en relación con el huerto escolar, al mismo tiempo tenían que ejercitar su propia paciencia, observando el proceso interno que experimentaban en contacto con la naturaleza. Apreciando a su vez, los ritmos de la naturaleza, aguardando que cada actividad dé sus frutos, al igual que esperamos que las semillas nos dejen ver el tallo, las hojas, de este modo, tomando conciencia sobre los procesos de maduración de las plantas y con ello, el temario que debían integrar. Y sin duda, propició una pedagogía lenta (Vila-Castelló, 2014), en la que no pedimos a la planta que dé sus frutos hasta que no esté preparada, no apremiamos al tallo para que salgan las hojas, no movemos las hojas del calendario para que las estaciones pasen y veamos su acción sobre nuestro huerto. Del mismo modo, así pensamos la educación para nuestros discentes, especialmente cuando son niños en educación infantil, no le apresuramos para que escriban su nombre, no esperamos que sepan los números antes de estar preparados para dar esos frutos, y no esperamos que lleguen a la madurez antes de que su cuerpo, hasta que su ser, su diseño, su comportamiento nos indique que están preparados.

Por otro lado, observamos que el huerto escolar es un recurso que, utilizado en educación infantil, tiene un gran potencial, ya que se sitúa bajo la metodología perfecta para el aprendizaje de los niños, tocando, experimentando, en la naturaleza, ensuciándose, mojándose, viviendo las estaciones de año, viendo cómo afectan a nuestras plantas, adquiriendo el aprendizaje de lo concreto y no de una representación gráfica de la realidad, que sin duda le añade dosis de complejidad a la mente en la infancia. Mientras lo concreto, lo que toco, lo que observo en todas sus dimensiones, también en sus temperaturas y puedo oler e incluso saborear, me dará una formación más holística de la realidad y se adecuará al lenguaje en el que lo niños aprenden: jugando.

Por último, y no por ello menos importante, debemos entender que la visión adultocrática del aprendizaje (Herrera, Mónaco y Trova, 2014), queda puesta en luz, cuando a nuestros adultos discentes sí veían como obstáculo ensuciarse, tocar la tierra, el agua, porque no estaban en ese periodo sensible del aprendizaje y, por lo tanto, la experiencia no iba a ser tomada desde la misma perspectiva que para la verdadera población objetivo del proyecto, que son sus futuros estudiantes de educación infantil.

Así, pudimos constatar, que si bien el proyecto de innovación docente iba a cumplir el objetivo de conocer y poner en marcha un huerto escolar, finalmente cumplió más la función de ver las diferentes perspectivas entre el adulto y el niño, y entender los ritmos del niño, que como experiencia plena para nuestros discentes, que en muchas ocasiones sentían pereza para ensuciarse las manos, salieran al huerto y prescindieran de la comodidad de sus pupitres y el calor del aula.

Esta realidad nos hace reflexionar, sin duda, sobre este perspectiva adultocrática de la docencia, en la que los niños y niñas se adaptan a metodologías docentes, en cierto modo, cómodas para los adultos, pero no tanto para ellos, que necesitan el contacto con la naturaleza, el movimiento, la experiencia ensuciándose las manos y la ropa, para ellos eso no son obstáculos, para los adultos suelen serlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardi, L. (1991). *Enseñar y aprender ciencias naturales*. Editorial Pax México.
- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A., & Cantó Doménech, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia*, 139, 19-31.
- Bunnell, L. (2009). *Vivir tu diseño. Manual del estudiante*. Jovian Archive. Human Design Hispania.
- Gozalbo, M. E., & Núñez, L. A. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 667-679.
- Herrera, K. L., Mónaco, F., & Trova, V. S. (2014). Enormes Minucias. Virajes y Revires de una experiencia de Filosofía con Niñas y Niños. *Revista 12*, (2).
- Montessori, M. (2013). *La mente del bambino: mente assorbente*. Garzanti.
- Martínez-Morales, C.M., López Ruiz, A. & Trujillo Vargas, J.J. (2019) Las pedagogías alternativas como nuevo paradigma educativo. En Carmona, A. y Martínez, S. *Desarrollo Humano VI*, (pp.135-154). Dykinson
- Martínez-Morales, C.M. & Jiménez, D. (2020). Cambio educativo a través de innovación con alma: observaciones de estudiantes en el espacio educativo Alma Montessori. En Gázquez, J. J. et al. (Eds.) *Innovación Docente E Investigación En Arte Y Humanidades*, (pp.359- 374). Dykinson.

- Ríos Ballarín, Ú., & Álvarez, M. E. D. (2014). El Huerto Escolar en Educación Infantil. . [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/14376?ln=es>
- Steiner, R. (2011). *El primer septenio*. Editorial Antroposófica.
- Vila-Castelló, M. (2014). *La pedagogía lenta: Una propuesta educativa*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2316>



# VALORES, CREATIVIDAD Y MÚSICA. TRINOMIO INSEPARABLE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

María del Mar Bernabé Villodre  
*Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Tocar juntos, cantar juntos, bailar juntos, escuchar juntos, crear juntos... Cuando se piensa en los diferentes procesos musicales, lo primero que acude a la mente es el hecho de que se necesita "del otro". Es decir, la Música es considerada una actividad conjunta y compartida en la cual se crean interdependencias que llevarán a la obtención de un producto común final. Más allá de las implicaciones culturales que puedan comentarse del citado producto (Aparicio y León, 2018; Azorín y Bernabé, 2019; Olvina, Reis y Ferrerira, 2020), lo cierto es que la importancia de la Música como herramienta de trabajo de valores no ha sido tan señalada (Peñalver, 2019; Rodrigo, Rodrigo y Mañas, 2020).

Llegados a este punto, quizá resulte lícito señalar qué valores debe (sobre)entenderse que se trabajan por el simple acto de la interpretación musical. Quizá aquí se entraría en un debate sobre la Música como herramienta de trabajo cooperativo (Fernández, 2011; García, 2019) y/o colaborativo (Berbel, Murillo y Riaño, 2020; Toro, 2011; Vargas, Gértrudix y Gértrudix, 2015), entrándose en discusión sobre las posibles diferencias, similitudes y beneficios de una opción frente a la otra, que excederían los intereses de este documento. Ahora bien, aunque no puede obviarse que toda práctica grupal no implica necesariamente colaboración y cooperación en estrecho hermanamiento por parte de los participantes; todos los implicados en la práctica grupal musical (orquesta, banda, conjunto de cámara) crean vínculos comunicativos en distintos sentidos para poder ofrecer una interpretación de calidad para sí mismos y para el público receptor. O lo que es lo mismo: se crea música entre todo el personal que participa con su instrumento, necesiándose unos a otros para empastar, para dar dirección, etc.

Este espíritu de colaboración, de cooperación, en definitiva, de difusión de valores de respeto de la alteridad y de comprensión de la diferencia, tan arraigados a la práctica musical, deberían estar presentes durante el proceso educativo desarrollado en Infantil. Si bien en dicha etapa educativa no suele hablarse de educación musical en el sentido más estricto del término (como podría pasar en Educación Primaria), lo cierto es que los procesos musicales pueden contribuir al asentamiento y consolidación de multitud de valores comprendidos en la famosa *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*, muy fáciles de adaptar a la especial idiosincrasia de esta etapa educativa.

Atendiendo a todo lo expuesto, desde las universidades se hace especialmente necesario que se promuevan actividades para el trabajo de estas temáticas transversales. De modo que, se fomenten actividades para trabajar los valores desde muy distintas, variadas y complementarias perspectivas. Así, surgió la experiencia que se expone en este documento, en la que se promovió el reciclaje de canciones por parte del profesorado en formación para su adecuación al trabajo de determinados valores en el aula de Educación Infantil, fomentándose la creatividad, el descubrimiento de los valores y la "utilitarización" de la Música para dichos fines.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Los valores en el contexto legislativo de Educación Infantil

El denominado proceso de enseñanza/aprendizaje supone que el profesorado transmite unos conocimientos que el alumnado aprenderá en aras de un desarrollo cognitivo que le posibilite formar parte de la sociedad como un miembro de valor. Ahora bien, cuando formamos o enseñamos, no termina de dejarse de lado lo que podría denominarse la educación más general del alumnado: es decir, que también se forma personas y no solo se enseña a personas. Aunque esto lleva debatiéndose durante décadas e, incluso, siglos, en pleno siglo XXI no parece que se termine de llegar a un acuerdo. Lo cierto es que, desde la legislación

española, se propiciaron guías, pautas de actuación en esa dirección de educación y no tanto de formación: la *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes* vino a ser un documento que trató de recoger lo que algunos docentes hemos llegado a considerar un proceso inseparable del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado: su educación más global y general.

Aunque dicha referencia legislativa nunca fue derogada, la aparición de la asignatura de “Educación para la ciudadanía” y las denominadas Competencias Básicas con sus “Competencia social y ciudadana” y “Competencia cultural y artística” de la LOE y las reformuladas “Competencias sociales y cívicas” y “Conciencia y expresiones culturales” de la LOMCE, vendrían a “dar más pistas” al profesorado sobre cuál era parte de su labor escolar. Así, desde ese año 1994, se estaba haciendo referencia a la necesidad de que la formación “[...] no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p.29262). Ahora bien, ¿qué valores debían considerarse como imprescindibles para dicha formación personal de calidad? Surgen así unos temas transversales que estarían presentes en distintas áreas educativas: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. Será esta *Resolución de 7 de septiembre de 1994* la que considere como “[...] fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p.29263) a la educación moral y cívica, que debería convertirse en “eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del currículo” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p.29263).

Como estudiantes del sistema educativo español, todos hemos vivido experiencias como las del “Día de la Paz” o el “Día de la Constitución Española”, que implicaban una adecuación de las aulas y los espacios comunes, actos especiales dentro del devenir ordinario del centro. Desgraciadamente, suele tenderse más a esto que al hecho de que se indicaba que “[...] deberá hacerse preferentemente de forma que se integre en las actividades habituales” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p.29264).

En los Decretos vigentes en la Comunidad Valenciana para Educación Infantil, los *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* y el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, tienen claras referencias a lo que estableció la resolución anterior: “[...] facilitar actividades que generen hábitos de colaboración, respeto y solidaridad, proponer actividades de acuerdo con el momento evolutivo de la niña y del niño y ofrecer valores de acuerdo con el contexto cultural en el que se van a desarrollar” (Conselleria de Educación, 2008a, p.5507). Además, también se establece una clara relación entre lo que se debe enseñar a nivel conceptual y actitudinal: “El término contenidos [...]. Son los objetos de enseñanza-aprendizaje que se consideran necesarios para el desarrollo de la personalidad de la niña y del niño, a los que se integran las destrezas, procedimientos, hábitos, actitudes, valores, normas democráticas [...]” (Conselleria de Educación, 2008b, p.55023). De esta forma, quedaría constatada la importancia otorgada a la educación inseparable de la formación del alumnado, incluso, de esta etapa educativa.

## 2.2. La creatividad en Educación Infantil

El ser creativos está considerado una competencia transversal que implica la capacidad de desarrollar actividades innovadoras y originales (Peñalba y Blanco, 2020). La creatividad implica producción, creación y no solo imaginación (Guichot-Reina y De la Torre, 2018). Es una “variable psicológica esencial para el desarrollo humano y social” (Serrano et al., 2018, p. 139). Pero, para que esta capacidad o competencia pueda ser trabajada en el aula de Infantil, el profesorado tiene un papel relevante en la promoción de la actividad creadora entre su alumnado (Dominguez y Pineda, 2019); de ahí, precisamente, la necesidad de prácticas formativas como la propuesta en epígrafes siguientes.

Dominguez y Pineda (2019) han señalado que el fomento de la creatividad en este aula de Infantil puede deberse a: el papel superfluo del Arte en el currículo, la tendencia a repetir datos históricos para la enseñanza del Arte y el libro de fichas tradicional que tiende a olvidar lo musical y lo artístico plástico. Serrano, Aragon y Del Águila (2018) también han señalado que dentro del aula de Infantil existen elementos inhibidores que podría decirse que terminan debilitando esta capacidad innata del infante. Aunque se trate de luchar contra estos aspectos negativos con el fomento de prácticas que partan de planteamientos contrarios, no puede



obviarse el hecho de que la creatividad puede estimularse y es educable (Guichot-Reina y De la Torre, 2018), por tanto, su desarrollo recae en las prácticas docentes durante esta etapa de Infantil para asentar unas buenas raíces desde la más temprana edad.

A nivel legal, en el *Decreto 37/2008*, se menciona únicamente en cuatro ocasiones el término "Creatividad": la primera vez para hacer referencia a una estructura básica que debe desarrollarse; la segunda y la tercera para hacer referencia a capacidades potenciales y relacionadas con la "sensibilidad y la emotividad" (Conselleria de Educación, 2008a, p.55015); y la última como parte de las capacidades que podrían desarrollarse gracias al juego simbólico. Todo esto siempre dentro del área de "Los Lenguajes: Comunicación y Representación". Por su parte, el *Decreto 38/2008* considera que el alumnado de Educación Infantil "potencialmente posee" (Conselleria de Educación, 2008b, p.55030) la capacidad creativa, en íntima relación "con la sensibilidad y la emotividad (Conselleria de Educación, 2008b, p.55030). Después, es citada hasta en cuatro ocasiones más, lo que muestra la importancia que se otorga a esta capacidad para el desarrollo global del educando.

¿Cómo podría traducirse esto a nivel educativo en dicha etapa? ¿Qué áreas podrían potenciar el trabajo de dicha capacidad? Como puede deducirse de las referencias consultadas, es el área de "Los Lenguajes: Comunicación y Representación" la que comprendería casi todas sus menciones. Así, quedaría justificada la realización de actividades musicales creativas con el alumnado de Infantil, hecho que conlleva que, durante la formación del profesorado, se desarrolle su creatividad.

### 2.3. La Música en Educación Infantil

Son muchos los autores que han otorgado especial importancia al desarrollo de la actividad musical en Educación Infantil (Arriaga, et al., 2012; Ciurana y Alsina, 2019; Rodríguez, 2015; Vicente y Rodríguez, 2014). Ahora bien, si se estableciese una comparativa entre la producción científica para Infantil y para Primaria o Secundaria, estas últimas serían las vencedoras. ¿A qué puede deberse esto? Principalmente, al hecho de que la realización de actividades musicales en Infantil no siempre cuenta con el especialista de Primaria y recae en el profesorado de apoyo de Infantil o en lo que la propia tutora estime oportuno (o su capacidad le permita) trabajar. Aunque excede de lo pretendido en este documento, no puede dejar de comentarse el hecho de que el profesorado de Infantil no termina de considerarse competente para trabajar la Música en dicha etapa (García-Gil y Bernabé, 2019), siendo esto principalmente lo que lo delimita a la hora de aprovechar más ampliamente las peculiaridades de la misma de cara al desarrollo general del educando.

Los distintos procesos musicales que pueden ser trabajados en el aula podrían aportar mucho al infante. Estos son la interpretación vocal e instrumental, la composición e improvisación, la audición y el movimiento. Cada uno de ellos ha sido investigado con profundidad por el profesorado especialista del área de Didáctica de la Expresión Musical, aunque se ha tendido más hacia la educación musical que hacia lo que implican sus procesos para el desarrollo generalizado del alumnado. En esta dirección, se podría hacer referencia a las experiencias desarrolladas desde la Musicoterapia Educativa; no obstante, muchos podrían alegar que se excederían los objetivos de la educación reglada... Ahora bien, la "utilitarización" de los procesos musicales en Educación Infantil podría llevar a la consecución de resultados positivos en las diferentes áreas de desarrollo del educando (motriz, perceptiva, lingüística, socioafectiva...). Pero, ¿qué dice la legislación al respecto? ¿Asienta lo que debe perseguir el desarrollo del lenguaje musical en esta etapa? ¿Permitiría su "conversión" en herramienta más que en un fin en sí misma?

La Música, lo musical... conceptos muy presentes en los citados decretos de la Comunidad Valenciana (12 veces para el primer ciclo y 13 para el segundo), manifiestan la importancia otorgada a la Música en esta comunidad autónoma de gran renombre bandístico (Oriola, 2017). Se insiste más en una concepción próxima a lo utilitario que a lo educativo musical per se. Si se atiende a las menciones a la educación musical para dicha etapa, el *Decreto 37/2008* establece que

[...] se entiende como un medio de expresión y como sistema de representación, donde podrá desarrollar sus capacidades expresivas, creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como instrumento de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico expresivo y de la expresión instrumental (Conselleria de Educación, 2008a, pp.55015-55016).

En la referencia para el segundo ciclo, las definiciones sobre la educación musical serían las mismas. De modo que, el desarrollo de propuestas vocales como la aquí presentada quedaría perfectamente justificada en la etapa y, por tanto, en la formación del profesorado: se trabaja la canción (el canto) y la creatividad con las modificaciones de las letras.

### 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVO-FORMATIVA

#### 3.1. Contexto

Esta experiencia se ha venido desarrollando desde el curso 2015/2016 hasta el curso 2019/2020 con alumnado del Grado de Maestra en Educación Infantil de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Seguidamente, se enumeran grupos implicados y cursos:

- Curso 2015/2016: grupo O, 52 estudiantes (44 mujeres, 8 hombres); grupo U, 48 estudiantes (44 mujeres, 4 hombres).
- Curso 2016/2017: grupo O, 43 estudiantes (42 mujeres, 1 hombre); grupo P, 48 estudiantes (43 mujeres, 5 hombres).
- Curso 2017/2018: grupo Q, 48 estudiantes (46 mujeres, 2 hombres); grupo R, 35 estudiantes (35 mujeres, 0 hombres).
- Curso 2018/2019: grupo P, 53 estudiantes (50 mujeres, 3 hombres).
- Curso 2019/2020: grupo Q, 40 estudiantes (37 mujeres, 3 hombres); grupo R, 40 estudiantes (38 mujeres, 2 hombres).

La asignatura donde se desarrolló la experiencia fue "Procesos Musicales en Educación Infantil", que se cursa en el segundo cuatrimestre del tercer curso del citado grado. Esta asignatura se divide en siete temas que abordan todos los procesos musicales (audición, interpretación vocal e instrumental, movimiento), así como contenidos psicoevolutivos musicales, de Lenguaje Musical y legislativos. La experiencia desarrollada se encuadró en el cuarto tema, centrado en la interpretación vocal.

#### 3.2. Objetivos

Atendiendo a las competencias del Grado relacionadas con la asignatura tales como "Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal", "Promover la sensibilidad relativa a la creación artística" y "Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices y la creatividad", se pretendieron los siguientes objetivos:

- Principal: crear textos alternativos que promuevan valores universales desde canciones populares urbanas con temáticas amorosas.
- Secundarios: fomentar el trabajo de la creatividad y propiciar puntos de encuentro para fortalecer vínculos socioafectivos desde la participación en actividades artísticas.

#### 3.3. Procedimiento didáctico

El Tema 4 en el que se desarrolla la práctica propuesta está en el ecuador de la asignatura, lo que permite trabajar la técnica vocal con mayor conocimiento musical por parte del alumnado. Para poder comprender mejor la propuesta, debe comentarse qué unidades componen dicho Tema 4 y dónde se encuadraría la misma: 1. Formación vocal y auditiva, 2. Lectura musical, 3. La canción y su didáctica y 4. Improvisación vocal. Esta actividad formaba parte de la unidad tercera, que comprendía el trabajo de sugerencias metodológicas para la enseñanza de la canción.

Una vez comentadas las diferentes fases del proceso de enseñanza de una canción, se pasó a la organización de grupos con número de miembros impar (así nunca se producen empates durante el proceso de trabajo, evitándose que caigan en discusiones o que el profesorado tenga que desempatar). Durante todos los cursos académicos el procedimiento didáctico se desarrolló siguiendo los mismos parámetros, produciéndose los cambios en el tipo de canciones propuestas por el alumnado (las canciones favoritas iban cambiando según las modas del año en curso).

El siguiente paso se centró en el comentario de los posibles valores universales que podían trabajarse. Para ello, se partió de la citada *Resolución de 7 de septiembre de 1994* y se trató de evitar que se repitiesen

valores y canciones a trabajar con ellos. Una de las indicaciones que se dio fue que no podían utilizarse canciones infantiles para crear nuevas letras, puesto que estas canciones transmitían enseñanzas y valores, por lo que su cambio no podía suponer ningún “cambio” en su visión a la hora de trabajar con ellas. Se pretendía que las piezas musicales cuyos ritmos son asociados tradicionalmente a un lenguaje sexista, etc., puedan ser vistas como musicalmente atractivas y motivadoras para el movimiento, por ejemplo, siempre que se cambien sus letras en favor de una educación en valores más “subliminal”.

Llegados a este punto, cada grupo tuvo una sesión y media para la preparación de las letras. En este momento, se les animó a crear movimientos, escenografías e, incluso, cambios de vestuario, en aras de potenciar el valor que se estaba trabajando. En cuanto a la elaboración de la letra y las normas de ajuste acento musical – acento textual, se indicó la normativa sobre cómo debía realizarse; no obstante esto, no siempre pudieron seguirla correctamente y no les resultaba extraño, dado que algunas de las canciones de sus cantantes favoritos presentan errores en este sentido.

Una vez finalizado el tiempo para la preparación de las nuevas letras, se interpretaban delante del resto de compañeras del aula. Tras lo cual, se procedía a comentar si quedaba claro el valor trabajado, así como se dejaba espacio para comentarios musicales en el más puro sentido.

Como puede observarse, el procedimiento didáctico primaba por su simplicidad. Sin embargo, el potencial de este tipo de trabajo permite el desarrollo de la capacidad creativa del futuro profesorado de Educación Infantil, que tanto necesita de esta para hacer frente a una etapa en la que el alumnado brilla por su inquietud corporal, emocional y atencional.

### 3.4. Resultados de la experiencia

Dado el amplio margen de cursos académicos en que fue desarrollada la práctica propuesta y, por tanto, la multitud de canciones “recicladas”, se ha optado por presentar las que se han considerado más interesantes y que pueden aportar un más claro mensaje del proceso y del producto resultante. Comentaremos algunas de ellas, donde más detalladamente puede comentarse la diferencia entre el producto inicial (mensaje primigenio de la canción) con el resultante (letra compuesta por cada equipo).

Como puede comprobarse con el simple acto de sintonizar una emisora cualquiera especializada en música popular urbana, gran parte de las canciones tienen una temática amorosa. Atendiendo a esto, no debe resultar extraño que algunas de las que seleccionó el alumnado se correspondiesen con esta; sin embargo, puede haber claras diferencias en cuanto al mensaje transmitido en cada una de ellas, sobre todo, en lo que respecta a la forma en que se concibe el rol de la mujer en las mismas. De manera que, se pasa a exponer aquellas cuyo mensaje original podía clasificarse dentro de la temática amorosa y, seguidamente, se comentará qué valores se pretendió trabajar con ella.

Un grupo de estudiantes selección “Bailando” de Enrique Iglesias. Consideraron que podían “modificarla” para que fomentase la educación cívica, ese tratar con sus iguales y el respeto que implica. La titularon “La amistad”. Se muestra un fragmento de la letra de la canción original y, al lado, unas estrofas y estribillo de la letra, una vez modificada por el alumnado:

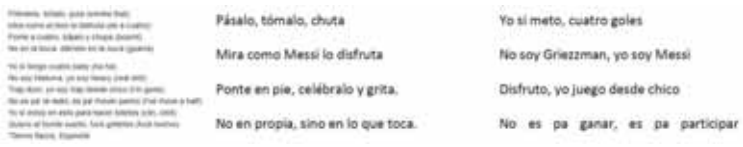
Yo te miro, se me corta la respiración	Yo te miro, se me corta la respiración
Cuando tú me miras se me sube el corazón	Cuando tú me miras se me sube el corazón
(Aceleras a mi corazón)	(Aceleras a mi corazón)
Y en un silencio tu mirada dice mil palabras	Y en un silencio tu mirada dice mil palabras
La noche en la que te suplico que no salga el sol	La noche en la que te suplico que no salga el sol
(Bailando, bailando, bailando, bailando)	(Bailando, bailando, bailando, bailando)
La noche calentando, tu cuerpo meneando	La noche calentando, tu cuerpo meneando
Subiendo y bajando (subiendo y bajando)	Subiendo y bajando (subiendo y bajando)
(Bailando, bailando, bailando, bailando)	(Bailando, bailando, bailando, bailando)
Este fuego acá dentro, subiendo, creciendo	Este fuego acá dentro, subiendo, creciendo
Ardiendo y quemando	Ardiendo y quemando

En esta misma línea de trabajar valores cívicos y ciudadanos, iría la canción modificada por otro grupo que, en este caso, partió de una canción original de mensaje más duro respecto a lo femenino en

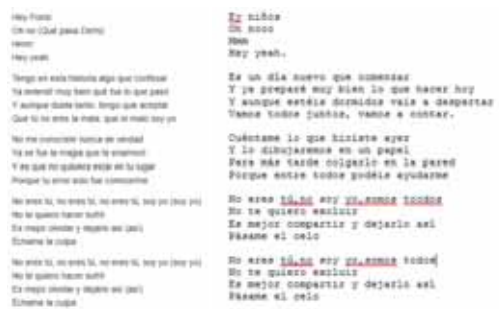
contraposición con lo masculino: “La rubia” de La Nueva Escuela. Veamos un fragmento de la canción en cuestión y compárese con la resultante:



Otro grupo también se centró en esta temática, aprovechando una canción de corte similar e, incluso, más duro que la anterior canción original. Obsérvese cómo de un lenguaje malsonante y grosero, se pasa a hablar de la amistad, del respeto entre iguales; pero, el profesorado podrá aprovechar las implicaciones rítmicas y corporales que tiene el lenguaje musical utilizado en la canción original. Dicha pieza, “Lollypop” de Kidd Keo pasó a centrarse en un partido de fútbol y sus implicaciones para la formación cívica del alumnado (respeto de las normas de conducta, etc.):



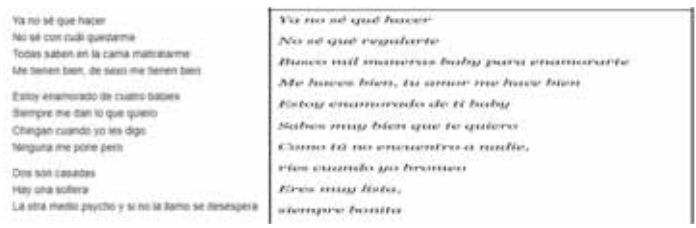
Algo similar sucedió con la canción “Échame la culpa” de Luis Fonsi y Demi Lobato, que pasó a tratar valores cívicos y ciudadanos de respeto entre iguales:



Otra temática transversal incluida en la citada *Resolución de 7 de septiembre de 1994* y trabajada a lo largo de los distintos cursos académicos fue la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. Así, la canción original “Andas en mi cabeza” de Chino y Nacho, pasó a centrarse en el respeto a la mujer:



En este mismo sentido, varios grupos se decantaron por canciones de Maluma. Destacó una letra que introdujo interesantes matices a la letra original, al dar una vuelta a la concepción del amor: ella no se desvive por complacerle, sino que es él quien debe hacerlo porque es ella quien decide. Un mensaje de considerable importancia para educar en la igualdad de sexos y que la mujer sea consciente de que no debe sentirse inferior en una relación de pareja. La canción original era "4babys" de Maluma:



La educación ambiental también se propuso como temática transversal para educar en el respeto a la diversidad ambiental y en las consecuencias positivas del reciclaje. Para ello, un grupo escogió la canción "El perdón" de Enrique Iglesias y Nicky Jam, nuevamente de temática amorosa, y la titularon "El perdón del Planeta Molón". En la letra resultante, puede observarse que no solo sería posible trabajar las implicaciones del acto de reciclar, sino la importancia de la colaboración entre seres humanos para llevarlo a cabo y, así, trabajar valores sociales y cívicos: el concepto de ciudadanía tiene arraigado el desarrollo conjunto y compartido de acciones que posibiliten un mejor devenir para todos.



La educación para la salud pudo ser trabajada cuando un grupo de estudiantes consideró que la confianza en uno mismo, la autoestima y la autopercepción positivas debían trabajarse porque formaban parte de todo un compendio de elementos que podrían dotar de una positiva salud mental. Así, escogieron la

mundialmente conocida “Despacito” de Luis Fonsi y Daddy Yankee y la modificaron para poder trabajar dicha temática:

Si, sabes que yo amo un poco más Tengo que hablar contigo hoy (Dy)	Si, sabes que quiero estar en <b>despacito</b> Tengo que estar contigo hoy
Vi que te ves así y estábamos Meditando el camino que yo voy	Vi que te ves así y estábamos Vi que te ves así y estábamos
Oh	Tú te ves así y estábamos Vi que te ves así y estábamos
Tú, si eres así y yo soy el mal Tú me estás haciendo un poco Tú me estás haciendo un poco	Tú me estás haciendo un poco Tú me estás haciendo un poco
Oh yeah	Tú me estás haciendo un poco Tú me estás haciendo un poco
Tú, ya me está gustando más de lo normal Tú me estás haciendo un poco Tú me estás haciendo un poco	Tú me estás haciendo un poco Tú me estás haciendo un poco
Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Digo que te voy a besar despacito Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Digo que te voy a besar despacito Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito	Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Digo que te voy a besar despacito Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Digo que te voy a besar despacito Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito
Y hacer de tu cuerpo todo un momento (Subir, subir) Oh	Y hacer de tu cuerpo todo un momento (Subir, subir) Oh
Quiero ser tu país	Quiero ser tu país

En relación con otra temática incluida en la citada referencia legislativa, la educación sexual, estaría el trabajo de la diversidad familiar, que un grupo quiso trabajar desde la canción “Shape of you” de Ed Sheeran (se ha puesto una versión traducida de la letra para facilitar la comprensión del cambio del mensaje original). En este caso, se decantaron por una pieza de música pop que, habitualmente, suele contar con letras más almidaradas y exentas de lenguaje malsonante. Esta temática que trabajaron si bien no hablaba directamente de educación sexual, formaría parte del círculo de temáticas resultantes del devenir de la política actual sobre el tema: matrimonios hombre-hombre o mujer-mujer que adoptan, etc. De modo que, se convierte en un tema transversal necesario para facilitar una convivencia no discriminadora entre el alumnado que pueda estar en alguna de las situaciones que el alumnado quiso incorporar a la letra. Al mismo tiempo, al incluir referencias a la diversidad cultural en una de las estrofas, incorporaron otra temática de la *Resolución de 7 de septiembre de 1994* como es la educación para la paz, que implica el respeto a la diversidad sociocultural.

Chica, sabes que quiero tu amor, tu amor fue hecho a mano para alguien como yo. Vamos, ahora, haz lo que yo digo, puede que esté loco, no me hagas caso. Tú eres, chica, mi habitación, agárrame de la cintura y pon ese cuerpo sobre el mío. Vamos, haz lo que yo digo, vamos, vamos ahora, haz lo que yo digo.	Am, aquesta cançó els tipus de famílies ensaltres aprendres hi ha moooo de les que tu potes imaginar i les anem a presentar.
Estoy enamorado de la forma que tienes, empujamos y tiramos como hace un millón, aunque mi corazón también se está enamorando, estoy enamorado de tu cuerpo. La pasada noche estuve en mi habitación, y ahora mis sábanas huelen a ti. Cada día descubro algo nuevo, estoy enamorado de tu cuerpo.	Jordi té dos mares, Maria té un pare i jo tinc papá i mamá.
Oh, yo, oh, yo, oh, yo, estoy enamorado de tu cuerpo. Oh, yo, oh, yo, oh, yo, estoy enamorado de tu cuerpo. Oh, yo, oh, yo, oh, yo, estoy enamorado de tu cuerpo. Cada día descubro algo nuevo, estoy enamorado de tu cuerpo.	Vine i conta'ns la teua experiència, et volem escoltar.  Jordi és de Panamà i Maria és de Madagascar, Jo vinc de San Sebastián Estime la terra i cuidala.
	Diden va ser adoptat i de la guerra el van poderem lluitar
	Vivem la diversitat, vi vivem la diversitat mmh
	Que bonic és ser diferent, estimar a tota la gent, compartir és construir, respectem les famílies (hiii)
	Uh ah uh ah uh respectem les famílies Uh ah uh ah estimem la diversitat

Se trataba de conseguir que el alumnado en formación fuese consciente del considerable potencial de estímulo rítmico-corporal que tienen este tipo de canciones, que suelen coincidir con ritmos de hip-hop, trap, reggaetón y similares, y que bastaría con adecuar las letras para redondear el “efecto” educativo de forma positiva. De este modo, podrían aprovecharse para el trabajo de temas transversales de considerable importancia para la etapa inicial en la que desarrollarán su labor docente.

La interpretación que cada grupo debía realizar al finalizar la preparación de las letras partía de utilizar las versiones de karaoke. Aunque, como ya se ha comentado, se dio la opción de realizar el montaje

instrumental, la escenografía y el vestuario, de forma que todo resultase mucho más creativo de cara a su formación profesional.

### 3.5. Evaluación: alumnado y profesorado

El procedimiento de evaluación de la experiencia puede dividirse en dos: aquella destinada al alumnado (realizada por el profesorado) y la del profesorado (realizada por el alumnado). A su vez, la evaluación del alumnado se subdividió en dos: el proceso de “re-textualización” de la canción y la interpretación de la misma.

Comencemos por la evaluación del alumnado. Esta quedó recogida en el diario de clase, donde se registraban las participaciones del alumnado a nivel grupal, el comportamiento durante las exposiciones del resto de grupos y sus interacciones en los momentos de retroalimentación tras las exposiciones. En cuanto al proceso de crear un nuevo texto, fueron muchos los grupos que, a lo largo de los distintos cursos académicos en que fue realizada esta experiencia, no terminaron de comprender que la textualización musical debe seguir las mismas reglas de acentuación que cuando nos comunicamos de forma oral: si una palabra es aguda, llana o esdrújula, no se puede cambiar la sílaba acentuada para ajustarla a la acentuación de la frase musical; así, queda implícito que deben buscarse palabras que ajusten adecuadamente, cambiándose la frase oral como se considere necesario para que las acentuaciones no se vean afectadas. Aquí fue donde más errores se detectaron.

En cuanto a la interpretación vocal, el alumnado debía poner en funcionamiento lo aprendido en las unidades anteriores de dicho tema que han sido comentadas en epígrafes anteriores. Por tanto, debían respirar correctamente, articular y proyectar la voz como se había trabajado previamente. Respecto a esto, los resultados del alumnado fueron mejores, ya que mostraron que habían asimilado los contenidos teórico-prácticos relacionados con la técnica vocal. Esta evaluación fue realizada también con las anotaciones registradas en el diario de clase del profesorado; aunque, también se tendrían en cuenta los comentarios del alumnado después de las exposiciones, que hacían referencia a falta de articulación y, por tanto, incompreensión de algunas palabras durante la interpretación, por ejemplo.

Ya centrándonos en la evaluación del profesorado que realizó el alumnado, se pidió que se centraran en la utilidad de la práctica propuesta, en el sentido que pudieran verle, en la practicidad de la misma para la etapa... Una estudiante señaló que:

*“El proceso de creación ha sido divertido” (E.1.), que también fue comentado por otra estudiante: “Asimismo, fomenta la creatividad y les permite plasmar sus gustos, aficiones e intereses” (E.100.).*

También, se recogieron las siguientes reflexiones sobre lo que consideraban que había pretendido conseguir el profesorado con este tipo de prácticas:

*“Este ejercicio tiene mucha riqueza en valores pero también nos sirve para trabajar la audición y por tanto la atención, la concentración y el autocontrol” (E.1.).*

En relación con esto, otra estudiante señaló que:

*“[...] es muy importante antes de poner una canción en nuestra clase, analizarla y ver realmente qué mensaje transmite” (E.300.).*

Resultó interesante el hecho de que consideraran que prácticas como la propuesta podía llevar al alumnado de Educación Infantil “a desarrollar un pensamiento crítico sobre la música que escuchamos” (E.84) y a aprender “a ser críticos” (E.1.). Sin embargo, respecto a la realización de este tipo de actividades por parte del alumnado de Educación Infantil, hubo quien consideró que “[...] es muy difícil hacer esta actividad en infantil, ya que probablemente no tengan las capacidades necesarias de comprensión para llevar esta tarea a cabo” (E.84). Esta última estudiante interpretó la propuesta como algo que debía hacer el alumnado de Infantil, cuando lo que se pretendía era dar recursos al profesorado para que tuviesen material para la audición y el movimiento.

En líneas generales, el alumnado se consideró satisfecho con la docencia desarrollada y así quedó plasmado en las encuestas de evaluación del profesorado. Los comentarios sobre el grado de satisfacción con la actividad en concreto fueron positivos, salvo por el hecho de que no se sentían muy seguros ante la interpretación vocal en público y esto suponía que se mostraran reticentes ante este tipo de prácticas formativas.

#### 4. CONCLUSIONES

Esta experiencia didáctica ha permitido llegar a las siguientes conclusiones relacionadas con la formación musical del profesorado de Educación Infantil:

1. La necesidad de reforzar la seguridad del profesorado con prácticas vocales, cuyo trabajo puede reportar considerables beneficios de dicción, articulación y respiración al alumnado de esta etapa.
2. El importante trabajo creativo que se desarrolla por parte del profesorado en formación, que tan beneficioso puede ser para su práctica profesional con un alumnado cada vez más sobrestimulado y necesitado de rapidez ante posibles cambios en las sesiones previamente estructuradas.
3. La educación en valores, en esas denominadas temáticas transversales, puede ser trabajada de forma atractiva, amena y divertida mediante las canciones.
4. Lo útil de las canciones “deshechadas” por su temática, pero que tan atractivas son rítmica y melódicamente, y cómo pueden reconducirse para ser de utilidad en el aula de Educación Infantil.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, J.M. y León, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108.
- Arriaga, C., Madariaga, J.M. y Morentin, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el grado de maestro de educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 55, 26-39.
- Azorín, J.M. y Bernabé, M. (2019). Musicogramas para la interculturalidad: ¿Estamos preparados en Educación Primaria? *Magister: Revista de Música y Docencia Musical*, 12(1), 60-75.
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91.
- Ciurana, M. y Alsina, M. (2019). El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 42-62.
- Conselleria de Educación (2008a). Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. DOGV(03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3829, pp.55003-55017.
- Conselleria de Educación (2008b). Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. DOGV(03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3838, pp.55018-55047.
- Domínguez, I. y Pineda, J.A. (2019). Arte y creación en el aula de Infantil. *Investigación en la Escuela*, 97, 64-83.
- Fernández, N. (2011). Música en el cine: una propuesta de trabajo cooperativo en base a una red social educativa en un curso de 4º de la ESO. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 235-250.
- García, P. (2019). El aprendizaje cooperativo en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 79, 63-68.
- García-Gil, D. y Bernabé, M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil: consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Revista Prisma Social*, 25, 126-148.
- Guichot-Reina, V. y De la Torre, A.M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 39-52.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*. BOE (23/09/1994), núm.228, referencia 20935, pp.29262-29265.



- Olvina, G., Reis, J. y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311.
- Oriola, S. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. [Tesis Doctoral]. Lérida: Universidad de Lérida.
- Peñalba, A. y Blanco, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae*, 7, 57-73.
- Peñalver, J.M. (2019). Música popular contemporánea y Educación en valores: la movida madrileña en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 29-42.
- Rodríguez, G.A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 6, 742-764.
- Rodrigo, I., Rodrigo, L. y Mañas, L. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47.
- Serrano, N., Aragón, E. y Del Águila, Y. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el valor de la tecnología emergente 3D y la creatividad para su futuro profesional en Educación Infantil. *Bordón*, 70(4), 137-152.
- Toro, O.M. (2011). Enseñanza mutua y sistemas colaborativos en música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 24(88), 30-43.
- Vargas, E., Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2015). Los procesos colaborativos de la composición musical on line. El caso de la plataforma "Poliedro". *DOCREA*, 4, 20-37.
- Vicente, R.M. y Rodríguez, J. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(3), 149-166.



*Tercera Parte*

**APORTACIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES  
CON LA VISIBILIDAD DE MUJERES Y ENTRE MUJERES**



# INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE: EL RESPETO COMO VALOR DE TRANSMUTACIÓN PERSONAL

Carmen María Martínez Morales

*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje nunca es unidireccional, los docentes nutrimos a los discentes en la misma medida que los discentes nos nutren a nosotros. Estar en un proyecto de innovación docente, bajo el propósito de llevar al aula manifestaciones prácticas del valor del respeto, en la formación de los Grados de Educación Infantil y Primaria, nos situaría en el reto de revisar esos valores en una mirada hacia dentro del propio docente que se muestra frente a ellos.

## 2. TRANSFORMACIÓN DEL DOCENTE, TRANSMUTACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL

Finalmente la vida se dibuja como una danza entre el consciente y el inconsciente, cuando naces todo es inconsciente y conforme creces, vas adquiriendo conciencia, cuando eres adulto aún no has dejado de crecer, te queda mucha conciencia por adquirir, y en mi caso la brújula es el sentir. Cuando veo que algo no me hace sentir bien, reconozco que me he salido del camino.

Así descubrí la crianza respetuosa (Coto & Cubillo, 2020), y por ende la educación respetuosa (Vara, 2020), esa que nace desde antes de la concepción, donde, si hay la suficiente conciencia, ya preparas un entorno lo suficientemente seguro para procrear. En mi caso eso lo descubrí a posteriori, ahora tomo conciencia, pero lo cierto es que la vida lo quiso así, y así fue perfecto, como tenía que ser.

Fue embarazada de mi hija cuando conocí a Malena, mi matrona, que en los cursos de preparación al parto ya me shockeó. No me quiso enseñar lo que aparece en las películas, dijo que “ya sabíamos respirar”, en cambio le dio la vuelta a mi mundo y me mostró que la crianza respetuosa pasa por una mirada consciente al niño, en la que luego me descubriría Gutman (2018a, 2020), Alcocer<sup>32</sup>, Laborda (2019) y otras, que ha de pasar primero por una mirada hacia adentro.

Después de esa preparación al parto, vendría el parto, que también fuera respetado (Murialdo, 2020), la lactancia, retirando los obstáculos sociales para que se pudiera dar, la crianza en brazos, la lactancia materna a demanda (González, 2010) y prolongada (López, 2018), la alimentación complementaria también a demanda, conocida con el anglicismo baby led weaning (BLW) (Brown, Jones & Rowan, 2017), el colecho (Landa et al., 2012), el acompañamiento emocional del llanto del bebé (Jové, 2006), la mirada desde la piel de esa niña (Pinkola, 2001) que nace en un entorno de transformación, donde la sociedad está mutando del discurso de “el bebé te manipula” a “solo pide lo que necesita”.

Este acompañar desde el sentir y la conciencia ascendente no se muestra más allá de un aprendizaje constante, de un puerperio extendido, donde mis bebés se convirtieron en mis maestros sin más formación que sus instintos y para mí paralelamente devorar cada libro que caía en mis manos para a la par que entender qué había detrás del comportamiento de mi bebé, saber qué hacer, cómo actuar, para que su ser no fuera demasiado dañado, asumiendo un margen de error, que a posteriori, cuando tomo conciencia, diviso con claridad, y me perdono.

Llega el momento de institucionalizar a mi bebé, a los 21 meses de vida, y también llega a mi vida, como esos regalos que no esperabas, la escuela Jardín Waldorf de Murcia, y con ella Paco, el maestro de mi hija. Si tuviera que describir esa etapa en pocas palabras diría, que Steiner (2011), al igual que Montessori (Montessori y Bofill, 1986) o Pikler (1984), entre otros, nos mostraban cómo regar la semilla del respeto en nuestro interior a través de enormes dosis de respeto hacia la infancia.

---

<sup>32</sup> Alcocer, V.(2021) <https://violetaalcocer.com/>

Subirse a los árboles, dejar de proyectar mis miedos, que se muevan en libertad (Pikler, 1984), hablarles con el respeto que hablarías a un adulto y mostrar los límites de nuestro planeta, nuestro ser y nuestra sociedad, con su cultura incorporada, pero a través del amor, con una mirada amorosa y de aceptación incondicional: "no te quiero por lo que haces, te quiero siempre, pase lo que pase y hagas lo que hagas, siempre, te quiero siempre".

En este transcurrir y caminar, llegaron otras etapas y entonces la conciencia vuelve a agitarse en mi ser cuando descubro que aún habiendo leído libros, visto vídeos, asistido a conferencias y congresos, y teniendo sobradamente estudiada la teoría de la crianza respetuosa, en numerosos episodios de mi hacer como madre, no había respeto. Entonces esta vez el regalo viene de la mano de M<sup>a</sup> Ángeles y se llama: el viaje hacia adentro, desarrollo personal, acompañamiento terapéutico o cualquier término en el que nos encontremos más cómodos.

Así descubro a M<sup>a</sup> José, mi psicóloga del Centro Hebamme. Y ahí voy tomando conciencia de esas otras barreras que no veía, otras sombras (Rodríguez, Casarella & Tabachnik, s.f.), de mis máscaras, de mis duelos sin llorar, de mis heridas, de los sometimientos de mi ser a mi entorno, al sistema, a la sociedad, a la cultura, al buenismo, a la ingenuidad rota y congelada, en definitiva a todas esas partes en sombra que mi cuerpo esconde en lugares insospechados y esperando que tome conciencia sobre ellos, me va lanzando pequeñas señales de enfermedad como camino (Dethlefsen, 2014), para que cuando esté preparada las vaya sanando.

En medio de estos episodios de la vida aparece el presente proyecto de innovación educativa, Más allá de la experiencia: Trabajar los valores en el aula, y yo reflexiono sobre cómo nutrir a partir del conocimiento y la conciencia de estas experiencias, llevando al aula de las asignaturas Atención a la Diversidad e Interculturalidad y Enseñanza y Aprendizaje del medio Natural, en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil respectivamente, ese respeto que he querido que acompañe la vida de mis hijos, la mía propia y por ende, todo lo que me rodea.

Así que a la par que vamos analizando y reflexionando sobre los conceptos del temario, nos los vamos llevando con ejemplos a las futuras aulas de primaria e infantil, intento poner palabras que lleven al alma esta mirada de respeto a la infancia, esperando que mis discentes traten con el respeto a sus discentes que deben tenerse a sí mismos y como es adentro es afuera, vean reflejados, en los niños espejo (Levin, 2000), sus rabias, sus miedos, sus heridas, ... y las utilicen para tomar conciencia y transmutarlas, no las tapen, no las repriman, no las castiguen, no las manden a la silla de pensar, en definitiva, no las dejen en la sombra.

No lo lograré, soy consciente que no lo lograré, ese trabajo no es mio, es de cada uno de ellos, que quiera hacer ese viaje, hacia adentro, el más difícil, que busquen los compañeros adecuados, que quieran tomar conciencia y escuchar a su ser interior que les muestra cuando algo no está bien.

Para mí, en este periodo de mi camino, y el suyo solo me queda confiar, saber que les mostré la parte de mi experiencia que sabía que una educación respetuosa existe, que yo la he visto, que aún no siendo estática sino cambiante y en constante revisión (Micol<sup>33</sup>, 2021) sí existe y su materialización pasa por uno mismo, encontrando nuestra semilla del respeto y queriendo regarla, cuidarla, quitarle las partes que la dañan y confiando en que sus frutos serán bellos, porque el amor con conciencia era lo que la cuidó.

### 3. EXPERIENCIAS DESDE EL RESPETO EN EL AULA UNIVERSITARIA, EJEMPLOS PRÁCTICOS Y COMENTARIOS DEL ALUMNADO MEDIANTE LA REFLEXIÓN ARGUMENTADA.

El reflejo de esta perspectiva llevada a cabo desde la experiencia en el aula de los mencionados grados la vemos en diferentes comentarios durante el desarrollo de las asignaturas:

Grado en Educación Primaria. 3er Curso. Asignatura: Atención a la diversidad e interculturalidad. Curso 2019-2020. 1er Semestre.

Grado en Educación Infantil. 3er Curso. Asignatura: Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural. Curso 2019-2020. 2º Semestre.

<sup>33</sup>Micol, M. (2021) <https://www.facebook.com/monica.micol.aroca>

Tras hablar de la diversidad del alumnado y el respeto a la diversidad desde la perspectiva del respeto a la infancia dentro del aula de primaria, ya que para los niños del aula de primaria, el adulto es su primer referente, si se siente respetado y reconocido en su diferencia por su maestro, tendrá un ejemplo de respeto hacia sí mismo, y por ende hacia los demás.

*Ante ello la alumna S15PD exponía: Estamos intentando que los niños sigan un modelo de aprendizaje fijo (...), les estamos juzgando por su carencia de determinadas habilidades (...) sin buscar aquello en lo que pueda destacar o sus intereses.*

Queda reflejada esa toma de conciencia en la ausencia de respeto en el aula convencional, ella alude a la estandarización de la metodología docente y el ritmo del aula, donde destacarán determinados alumnos con unas habilidades, mientras que otros quedarán relegados a una posición inferior de estima, por no llevar el "ritmo de la clase".

*Además en su reflexión argumentada también establecía: (...) no estamos generando los espacios para escuchar a los niños sin juicio previo, (...) así le damos a entender que si no se adapta a unos estándares, vale menos, (...)*

Con ello se hace latente que, en opinión de la alumna, no existe en el aula convencional de primaria un espacio generado para la escucha y la interacción con el alumnado, donde se sientan escuchados sin un juicio adultocrático (Casal, 2002).

*(...) con ello también le influimos en su autoestima negativamente.*

Identifica igualmente las repercusiones que este comportamiento dentro de la educación convencional podría tener en los niños en la etapa infantil, determinante en la formación de su autoestima.

También vemos una propuesta de respeto a la diversidad incluyendo la diversidad del aula como una oportunidad para el enriquecimiento mediante una metodología de aprendizaje colaborativo.

*En este sentido, la alumna S26PD expresa: "En un grupo diverso con un alumno con dislexia, y otro iniciándose en la lectoescritura, plantearíamos una actividad, en la que las habilidades que muestran tener se ven como una oportunidad, el alumno con dislexia daría una perspectiva diferente y amplía de los propios conceptos en sí y la posibilidades expansivas de los mismos, mientras que el alumno que se está iniciando en la lectoescritura encontraría otros elementos de la comunicación para plasmar en el trabajo su perspectiva".*

Así el respeto a la diversidad les conduce a una gran variedad de posibilidades que no habrían estado presentes si no se hubieran tenido en cuenta desde esta perspectiva.

Otros aspectos de respetar al niño y cuestionar la metodología la expone una alumna del siguiente:

*(...) hay que enseñar desde el cerebro del que aprende, nos hace cuestionarnos que si no conseguimos lo que queremos en clase, a lo mejor la culpa no es del niño sino del método empleado para ello por lo que habría que modificarlo (...)* (S23PD)

Esta mirada hacia la infancia cuestionándonos desde dónde miramos y desde dónde enseñamos, revisando entonces nuestra metodología para analizar si se adecúa a los medios o canales por los cuales el aprendizaje permea significativamente en la infancia.

Relacionado con lo anterior, el estudiante S12PD realiza igualmente la misma puesta en duda de la metodología y la propuesta de conocimiento a disposición de los niños de educación primaria, diciendo lo siguiente:

*(...) exigimos respuestas o maneras de pensar exactas y concretas y no estamos abiertos a otras respuestas por parte de los niños (...)*

Lo cual choca con la posibilidad de pensamiento divergente (Barraca Cavero, 2019), no dando la posibilidad de de encontrarnos con una respuesta más allá de las conocidas o establecidas en nuestro momento histórico contemporáneo.

También llega a una conclusión similar el estudiante S34PD, en este caso uniéndose con la crítica a la metodología expuesta anteriormente, cuando establece que se convierten

*(...) alumnos y colegio como máquinas de producción y reproducción, repetición y memorización (...).*

Otra propuesta en el mismo sentido la encontramos explícitamente en el comentario de S33PD, cuando muestra lo siguiente:

*(...) hablar de que no existe un único pensamiento posible, de cambiar el método de enseñanza; ya que conforme pasa el tiempo van perdiendo creatividad y pensamiento divergente, ya que obligan a que solo haya una respuesta correcta (...)*

Además, la estudiante S03PD, lleva su reflexión más allá, poniendo en cuestión un sistema educativo que ha variado poco metodológicamente desde su creación (Robinson & Aronica, 2018):

*(...) hemos de cuestionar la educación tradicional y defender la idea de una revolución educacional, ya que en pleno siglo XXI las escuelas siguen basándose en el estilo educativo de comienzos del siglo XVIII (...)*

Y añadiremos que tener una institución educativa con estilos metodológicos parecidos al momento de su creación serían beneficiosos si viéramos que la respuesta del alumnado en su totalidad fuera positiva, pero son muchos los autores, entre ellos Foulcaut, Berstein y Wills, (Beltrán, 2011) que a lo largo de la historia han puesto de manifiesto no sólo la ausencia de dichos beneficios sino los perjuicios que un sistema educativo obsoleto en su idiosincrasia arrojaba a cada promoción de estudiantes que pasa por él.

Por otro lado, haciendo referencia de nuevo a este enfoque metodológico pero en este caso dentro del aula universitaria la alumna S02PD expresa:

*(...) me gusta cuando deja que mis compañeros hablen e intervengan y cuando habla de algo que se hace visible y se nota, también cuando te muestran como una más y no como una profesora jefa que manda más que enseña (...)*

Ya que como establece Acaso (2000), no podemos pretender que nuestros estudiantes universitarios puedan utilizar metodologías innovadoras, creativas y respetuosas, si no han tenido ejemplos tales en su formación universitaria, ya que les faltaría la praxis metodológica que acompañe al discurso teórico. En este sentido cabe destacar que utilice la expresión “una profesora jefa”, que hace referencia igualmente a la perspectiva adultocrática que antes comentábamos. Seguida de la expresión igualmente profunda “que manda más que enseña” que refleja fielmente el sentir de los estudiantes ante dicha metodología convencional.

Profundizando en el carácter obsoleto de la metodología convencional como se expresaba antes y presuponiendo unos intereses relacionados con la estandarización y la sumisión, la alumna S07PD lanza la siguiente reflexión:

*(...) se aprecia claramente que la educación tiene un interés financiero y los niños están programados para repetir nuestras respuestas clasificándolos por años y no por intereses, (...) en conclusión, los niños tienen su propia respuesta y no tenemos que limitarlos como el sistema nos educa (...)*

Como podemos extraer de la reflexión de la alumna, hace referencia también a la separación y organización escolar, cuando existen organizaciones más amables con la infancia y menos artificiales, como la propuesta de división amplia de edades por Montessori (citada en Ponce, 2016, P.146), que daría lugar a importantes ventajas para el aprendizaje, con una metodología que aproveche dicha diversidad dentro del aula de primaria. Y también propone una clasificación por intereses o una mayor libertad (Ponce, 2016) que daría lugar a esa búsqueda de los propios intereses del educando.

También relacionado con esta separación ficticia de la organización escolar, presentamos en el aula una dinámica que consistía en proponer diferentes clasificaciones del alumnado, algunas más evidentes como el color de los ojos, o el lugar de residencia, y otras más sutiles como los logros deportivos o escolares (número



de sobresalientes obtenidos en el curso anterior), los alumnos ante las diferentes propuestas debían posicionarse en un lugar u otro, quedando reflejado dónde se clasificaban y expresaban cómo se sentían en dicha situación.

Analizando algunas reflexiones en los estudiantes, su discrepancia se hacía evidente en comentarios como expresa S08PD

*(...) separando y clasificando a las personas, como si lo que nos da valor fuera lo que se nos da mejor que a otros, y no lo que somos capaces de hacer si se atiende a las capacidades individuales (...)*

También lo expresa S05PD, cuando se lamenta diciendo

*(...) estábamos siendo divididos por aspectos físicos o por logros y para mi eso no es lo importante ni define a las personas ni lo que somos (...)*

Ambos estudiantes ponían de manifiesto su disconformidad con haber utilizado clasificaciones ficticias para separar al alumnado, enfatizando en sus carencias y utilizando una jerarquía de valor entre los estudiantes. Tras ello se hacía una toma de conciencia de llevar esta dinámica de manera evidente en las aulas de primaria, con los niños que no tienen la posibilidad de activar su pensamiento crítico y defenderse frente al adulto de referencia que pueda utilizar esta separación y clasificación, sin que nadie pueda confrontarle. Ante lo cual los mismos estudiantes expresan:

*(...) son clasificaciones a las que nos hemos sometido siempre sin tener conciencia de ellas (...)*  
(S08PD)

*(...) cuando eres niño sabes que tu maestro o cualquier adulto te trata mejor cuando eres buen estudiante y muy obediente (...)* (S05PD)

Finalmente nos encontramos con esta idea de ausencia de conciencia sobre las repercusiones que pueda tener la acción del docente en el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y social del niño. Poniendo énfasis en la acción del profesorado bajo la teoría del etiquetado y su repercusión en el propio éxito académico del alumno y su propio desarrollo como antes apuntábamos. Y estas reflexiones como una aproximación a esta conciencia que nos permite ir realizando los ajustes necesarios para mejorar la relación profesor alumno y por lo tanto el clima del aula.

#### 4. CONCLUSIONES

Podemos estar asistiendo a un cambio colectivo de conciencia, mediante la mirada hacia la infancia y su cuidado, teniendo en cuenta la repercusión que, la ausencia de un cuidado que cubra las necesidades de la infancia, a largo plazo, se traduce en problemas fácilmente evitables poniendo conciencia en etapas anteriores.

Pero esta dinámica no funcionará si no revisamos lo que hace a sus actores mantenerla, la propia socialización del profesorado y aquellas respuestas automáticas que siguen moldeando el sistema educativo, basado en las propias experiencias y como consecuencia de reacciones inconscientes, donde la infancia es la más perjudicada.

Es grato observar las opiniones y reflexiones del alumnado universitario poniendo énfasis en la necesidad de un cambio estructural, una conciencia de mirada hacia la infancia. No obstante las declaraciones de intenciones y la crítica al sistema educativo se quedaría en agua de borrajas y llegado el momento de su desempeño profesional, caen en las mismas estandarizaciones y categorizaciones, sintiéndose presos de un sistema que los atrapa aun siendo ellos quienes lo conforman.

Pero ese cambio ha de pasar por un proceso arduo para ellos, identificar qué partes de su hacer están enquistadas en heridas o condicionamientos de su propia historia individual, qué reacciones se dibujan desde el juicio hacia afuera en lugar de la mirada hacia dentro, utilizando los desencajes con la infancia como llamadas de atención para, por un lado, ver cómo adaptar metodologías, acciones y tareas escolares, y por otro, para revisar aquello que se mostró para que fuera revisado en el individuo.

Entendiendo en este caso el contacto con la infancia como una oportunidad de transformación y crecimiento personal, elevando la conciencia, abanderados por el amor y el respeto a uno mismo y al niño.

Y como apunta Laura Gutman (2018b), una crianza amorosa puede salvar a la humanidad, que sin duda ha de pasar por un acto de amor hacia nosotros mismos. Si nos atrevemos a dar ese salto al vacío.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, (12), 41.
- Barranca Cavero, A. V. (2019). Pensamiento divergente en estudiantes de cinco años de las instituciones educativas de educación inicial, Comas, 2019.
- Beltrán, J. (2011) *Sociología de la Educación*. S.A. McGraw-hill / Interamericana De España
- Brown, A., Jones, S. W., & Rowan, H. (2017). Baby-led weaning: the evidence to date. *Current nutrition reports*, 6(2), 148-156.
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 59(2002), 35-49.
- Coto, M. G., & Cubillo, N. S. (2020). Crianza Respetuosa: Hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Estudios*, (41).
- Dethlefsen, T. (2014). La enfermedad como camino: Un método para el descubrimiento profundo de las enfermedades. *Debols! Ilo*.
- González, C. (2010). Un regalo para toda la vida.
- Gutman, L. (2020). La maternidad y el encuentro con la propia sombra. *Sudamericana*.  
(2018a). *La biografía humana: una nueva metodología al servicio de la indagación personal*. Sudamericana.  
(2018b). *Una civilización niocéntrica: Cómo una crianza amorosa puede salvar a la humanidad*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina
- Jové, R. (2006). Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución. *La esfera de los libros*.
- Laborda, I. (2019) *Dar voz al niño: Ser los padres que nuestros hijos necesitan (Embarazo, bebé y crianza)*. Grijalbo Ilustrados.
- Landa Rivera, L., Díaz-Gómez, M., Gómez Papi, A., Paricio Talayero, J. M., Pallás Alonso, C., Hernández Aguilar, M. T., ... & Lasarte Velillas, J. J. (2012). El colecho favorece la práctica de la lactancia materna y no aumenta el riesgo de muerte súbita del lactante: Dormir con los padres. *Pediatría Atención Primaria*, 14(53), 53-60.
- Levin, E. (2000). La función del hijo: espejos y laberintos de la infancia (pp. 255-p). *Nueva Visión*.
- López Bernabé, A. (2018). Los beneficios de la lactancia prolongada en niños mayores de 12 meses
- Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Murialdo Miniello, V. (2020). *La construcción cultural del parto respetado en Madrid*.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global (Vol. 92)*. Narcea Ediciones.
- Ponce, N. (2016). En búsqueda de la libertad y la construcción del conocimiento. Un acercamiento al método Montessori. *Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva*, 137.
- Pinkola Estés, C. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. LIBERDOPLEX.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2018). *Tú, tu hijo y la escuela: el camino para darle la mejor educación*. Grijalbo/Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rodríguez del Sel, S. M., Casarella, J. A., & Tabachnik, G. S. (s. f.). *Sombras que iluminan. El trabajo en Salud*.
- Steiner, R. (2011). *El primer septenio*. Buenos Aires. Editorial Antroposófica.
- Vara, Y. G. (2020). *Educación sin miedo a escuchar: claves del acompañamiento respetuoso en la escuela y la familia*. RBA Libros.

# LA ENSEÑANZA DE LAS POLÍTICAS Y MEDIDAS CONTRA LA VIOLENCIA A LAS MUJERES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS VALORES: EL RESPETO A LA VIDA, A LA INTEGRIDAD FÍSICA Y MENTAL, DERECHOS PROPIOS Y AJENOS, Y LA ACEPTACIÓN DE LA LIBERTAD DE MUJERES Y NIÑAS.

Carmen Martínez Fernández  
Universidad Católica de Murcia

## 1. INTRODUCCIÓN

En lo que llevamos de siglo, las enseñanzas universitarias en España han debido modificarse y adaptarse a los cambios introducidos por el proceso de integración educativa en Europa, mediante los acuerdos del Proceso de Bolonia, de 1999, con el objeto de crear en 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>34</sup>.

Esta nueva situación europea plantea diferentes retos para nuestro sistema educativo universitario. Diferentes informes se han centrado en estudiar nuestra situación e indicar algunos de estos retos y las prioridades que debemos abordar.

Desde centros privados, como la universidad de Comillas, se ha señalado la importancia de “ajustar y adaptar más nuestra oferta curricular a las demandas de la sociedad y del mercado laboral, tanto en contenidos curriculares y formación en habilidades como en métodos formativos” (Julia, 2019, p.79).

Estos ajustes y adaptaciones se hacen con la finalidad de mejorar el beneficio de la sociedad que hace el esfuerzo de formar a su población joven; pero además, se conseguirá mejorar la inserción laboral del alumnado titulado que, lamentablemente y, con frecuencia, no encuentra encaje en nuestro sistema productivo y laboral, y permanece como desempleado o se coloca en empleos de menor categoría, como subempleo o sobrecualificación<sup>35</sup>.

En el mismo sentido, se observa desde las universidades públicas, y menciona el Informe de Rectores de Universidades de España concretamente como prioridad y como compromiso de nuestro sistema universitario:

Avanzar hacia formas docentes más abiertas y flexibles, hacia el aprendizaje a lo largo de la vida y hacia la implementación real y consolidada de modelos de aprendizaje personalizados y centrados en el estudiante que les provea de las competencias y habilidades necesarias para que se conviertan en ciudadanos activos, críticos y responsables (CRUE<sup>36</sup>, 2020)

Por ello, insisten, desde el nivel europeo en el cambio de metodologías docentes basado en competencias, así como el aprendizaje a lo largo de la vida como una de las medidas prioritarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Declaración de Bolonia y EEES<sup>37</sup>, 2020)

Para avanzar, para modernizar las enseñanzas superiores, todas estas organizaciones privadas e instituciones públicas coinciden en solicitar que se materialice el trabajo de adaptación y las reformas de las propias universidades, en las que deben participar tanto administraciones educativas como redes universitarias, los diferentes participantes o *stakeholders*.

A pesar de los esfuerzos realizados en nuestro país en las últimas décadas por aumentar los niveles educativos, la realidad es que no contamos con más titulados superiores que los de otros países europeos. En la población de 25 a 65 años tenemos un 26% de titulados superiores, frente al 30% de media en la UE-23, y el 31% de la OCDE. Sin embargo, en los últimos años se han incrementado más los estudios de postgrado que los de grado, tanto en centros públicos como, sobre todo, en los privados. Esto es, el alumnado que ya posee

---

<sup>34</sup> Información Proceso de Bolonia. Disponible en [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es)

<sup>35</sup> Informe Fundación CYD 2019 (2020). 7 retos de las universidades españolas. Recuperado de <https://www.fundacioncyd.org/informe-cyd-2019-desafios-universidad-espanola/>

<sup>36</sup> Informe CRUE 2020. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue\\_Bolonia-y-EEES-1.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue_Bolonia-y-EEES-1.pdf)

<sup>37</sup> Declaración de Bolonia y EEES (2020). <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eees/es-espacio-europeo-educacion-superior/>

titulación prosigue y mejora su formación, lo que aumenta la **sobrecualificación** de la población joven titulada<sup>38</sup>.

Con ello mejora considerablemente sus opciones de empleabilidad, porque el mercado de trabajo, a pesar del elevado desempleo en nuestra población joven, quienes tienen estudios superiores alcanzan mejores tasas de empleo (el 53,1% entre 16 y 24 años, y el 66,7% entre 16 y 29 años). Entre los jóvenes en paro, el grupo con estudios más bajos alcanza el 49,1% (hasta los 24 años) mientras que entre los que tienen estudios más altos el paro alcanza el 16,9%, en el mismo grupo de edad (MITES<sup>39</sup>, 2020).

A pesar de lo determinante que resulta el nivel educativo en el empleo, observamos que persiste la dificultad de inserción laboral incluso entre quienes han cursado estudios superiores. Entre otros problemas, por la falta de adecuación de los conocimientos impartidos y las necesidades de los mercados, por ello las universidades deben hacer más esfuerzo de adaptarse a los cambios.

En esta labor de adaptación y modernización, el profesorado y la gestión académica, tanto de centros públicos como privados, tiene mucho que reflexionar y aportar, desde los horarios prolongados dedicados a la docencia, como la relación entre tiempo de docencia y de investigación en el profesorado, y la ratio entre tiempo lectivo de teoría y de prácticas, así como el desarrollo de trabajo individual y de grupo en el alumnado.

## 2. SUPERAR LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE NUESTRO PAÍS: APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS Y VALORES, APRENDIZAJES PARA EL RESTO DE LA VIDA

Es bien sabido que en nuestra enseñanza universitaria se imparten, sobre todo, contenidos teóricos y, se pide memorizarlos. Escasamente se desarrolla el espíritu crítico, o se favorece ejercitar la autorreflexión y el debate en grupo, que permite ampliar los límites de la autorreflexión, y débilmente se ejercita y se trabaja sobre los valores.

Como estudiante, hace años, en nuestro país y después en otros países, he podido ser testigo y experimentar diferentes estrategias de enseñanza. Las críticas al sistema español se centran en que es una enseñanza teórica y memorística. El profesorado aporta contenidos teóricos (y proporciona mucha información) y el alumnado debe memorizar y retener esa información para después reproducirla en las pruebas que evalúan y verifican sus conocimientos, y que les permiten así superar cursos y llegar a obtener titulaciones.

En unas disciplinas más que en otras, se desarrollan enseñanzas orientadas a desarrollar más la reflexión, el debate y el espíritu crítico, que debería alimentarse desde el bachillerato como competencias y destrezas previas a la universidad, donde deberían ser prioritarias y fundamentales. Tampoco la enseñanza en valores forma parte de los contenidos del nivel de grado. En este caso el motivo es diferente, es porque se supone que ya se han aprendido a lo largo del sistema educativo de primaria y secundaria, y en bachillerato.

Como docente, me propuse facilitar la reflexión y el debate en clase, en temas muy relacionados con valores fundamentales como la integridad física y mental, la libertad individual, los límites a esta libertad, el respeto al prójimo, y el respeto a lo público, al bien común, al "interés general", y el conocimiento y desarrollo de los derechos y deberes fundamentales, entre otros. He tenido la oportunidad de ponerlo en práctica. Tanto la reflexión individual solicitando la realización de pequeños trabajos, como la reflexión conjunta en clase, o en pequeños grupos de trabajo y el debate al final de las exposiciones.

## 3. PLANTEAMIENTOS TEÓRICO Y PRÁCTICO DE LA ASIGNATURA DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y DOMÉSTICA EN CRIMINOLOGÍA. DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS A LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y AL DEBATE EN CLASE

La asignatura expone el problema del análisis de la violencia de género y doméstica (VGyD) como grave problema con múltiples vertientes, causas y consecuencias. Se revisan los enfoques teóricos clásicos de la sociología y de la psicología, y se conocen los principales conceptos que nos ayuden a analizar el problema. Además, se realiza el planteamiento de los aspectos sociales, culturales, psicológicos y personales relacionados con las desigualdades, como origen del problema. Igualmente, se amplía el contenido con los aspectos sociales y sanitarios, los factores de riesgo y los factores de prevención. Se añade la legislación actual, convenios internacionales, aspectos jurídicos, organizaciones específicas, protocolos e instrumentos legales de actuación. Aspectos policiales y grupos especiales de actuación.

<sup>38</sup> CRUE. La universidad Española en cifras (2020). <https://www.crue.org/>

<sup>39</sup> MITES. Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social (2020) Informe Jóvenes y Mercado de Trabajo, nº 25.

Tanto al inicio del curso, como al inicio de cada tema teórico insisto mucho en que deben conocer y comprender los **conceptos** relacionados de cada tema, y en la parte práctica deberán aprender a aplicarlos, inciso también en los **indicadores** (cuantitativos); y en las **fuentes de información** que deben conocer, y saber utilizar, tanto oficiales como de organizaciones privadas.

Todo el contenido se estructura en dos partes: una parte teórica y otra parte práctica, y se complementan. La parte teórica consiste en la exposición de los contenidos de cada tema, con ejemplos relacionados que ayuden a la comprensión. Durante mi exposición, donde se incluyen ejemplos aclaratorios, el alumnado puede intervenir, preguntar dudas, pedir aclaraciones o sencillamente hacer aportaciones y poner otros ejemplos que conozca.

Los objetivos de la asignatura nos dan una idea más concreta del contenido que se desarrolla y del modo de realizarlo.

- Conocer y comprender la magnitud del problema, el significado y el alcance de la Violencia de Género y Doméstica, y los diferentes aspectos relacionados con el origen.
- Conocer el marco de actuación legislativo y las diferentes actuaciones integrales, en el marco de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Reflexionar sobre los diferentes aspectos relacionados con el problema: sociales, sanitarios, jurídicos, policiales, económicos y políticos, y orientar las actuaciones a la prevención, disminución y erradicación del problema.
- Conocer los diferentes instrumentos de actuación y las instituciones y organismos creados para la prevención, el estudio y formación, la intervención.
- Reflexionar, discutir y fomentar una actitud crítica frente a conductas, mensajes, discursos, prensa, y cualquier forma de mensaje o medios que distribuyen y reafirman los estereotipos de género, como aspectos que contribuyen a continuar y agravar el problema.

Las competencias generales y básicas de la asignatura hacen referencia expresa a las siguientes capacidades:

- Que el alumnado haya demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que el alumnado sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que el alumnado adquiera la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que el alumnado esté capacitado para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que el alumnado haya desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Respecto a las competencias transversales, se mencionan las siguientes:

- Capacidad de análisis y de síntesis
- Capacidad de organización y de planificación
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones basadas en los conocimientos adquiridos
- Desarrollar habilidades necesarias para el trabajo en equipos interdisciplinares
- Aprendizaje de forma autónoma e independiente
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad intelectual
- Ejercicio de liderazgo dentro del ámbito de la disciplina
- Iniciativa y carácter emprendedor

- Considerar los principios del humanismo cristiano como valores esenciales en el desarrollo de la práctica profesional.
- Capacidad de proyección de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas para promover una sociedad basada en valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo.

Finalmente, se indican otras 3 competencias específicas:

- Capacidad de comprender el problema y de conocer y aplicar los conceptos y principios teóricos de la sociología, así como conocer y manejar las fuentes de datos y las evidencias científicas sobre el problema.
- Capacidad para entender el funcionamiento, métodos y estrategias de las principales instituciones, públicas y privadas, relacionadas directamente con el delito, los agresores y las víctimas.
- Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de prevención y reducción del problema.

El programa de enseñanza teórica y práctica comprende los siguientes contenidos:

- Tema 1. Introducción a la violencia de género.  
Conceptos actuales. Procesos de socialización y enfoques teóricos de la Sociología.  
Enfoque ecológico: determinantes sociales.  
Características, y Tipos de violencia (fuentes de información y datos fiables).
- Tema 2. Aspectos psicológicos y sanitarios.  
Conceptos y enfoques teóricos de la Psicología: El ciclo de la violencia (2). Dependencia emocional y Síndrome de indefensión aprendida.  
Violencia en adolescentes, jóvenes y adultos.
- Tema 3. Aspectos sociosanitarios.  
Instituciones especiales, públicas y privadas, competencias y actuaciones. Observatorio de la violencia de género.  
Servicios sanitarios. Servicios sociales (recursos).
- Tema 4. Aspectos legales y jurídicos. Internacional y nacional. (Prevención y protección)  
Prevención y protección: ley 1/2004 y convenios internacionales. (IV Conferencia Mundial de Mujeres, 1995)  
Ley integral y actuaciones integrales. Nuevo Pacto de Estado contra la VG.  
Nivel Mundial: NNUU y CEDAW  
Nivel europeo: Convenio de Estambul 2011 y GREVIO  
Actuaciones Penales: legislación y tipos de medidas cautelares (alejamiento, pulseras de control, prisión,

otros)

- Tema 5. Aspectos policiales (seguridad)  
Grupos especiales: estructura y organización.  
Guardia Civil, Policía nacional y policías autonómicas  
Policía local
- Tema 6. VGyD y medios de comunicación.  
El problema de los estereotipos.  
Sensibilización mediante audiovisuales y otros documentos  
Divulgación mediante obras artísticas: literatura, cine, pintura, y otras.  
Información a través de medios: prensa, radio, tv, y otras.  
Reflejo del problema en redes sociales Facebook, Instagram, twitter, y otras.

Por último, se complementa este material teórico con seminarios prácticos para desarrollar pequeños trabajos individuales que se van a presentar y debatir en clase.

Los seminarios se alternan con los temas teóricos, a lo largo del curso, de manera que se van aplicando los aprendizajes teóricos en la realización de los ejercicios propuestos en cada seminario. Alternando así la teoría con la práctica, y finalmente con la exposición, el debate y la discusión en clase.

Seminario 1. El Observatorio de la Violencia del MSSSI. Trabajo descriptivo (buscar y presentar evidencias respecto a un objetivo muy concreto y reducido).

Seminario 2. Resumen informes Fiscalía y Poder judicial. Recursos sociosanitarios y jurídicos existentes y organización de los mismos.

Seminario 3. Medidas preventivas y de actuación: ¿Dónde incidir?

Seminario 4. Ley Orgánica 1/2004 y Pacto de Estado 2017. Revisar novedades por títulos.

#### 4.RESULTADOS Y EXPERIENCIAS CON EL ALUMNADO

Los resultados han sido muy buenos. El planteamiento de las clases y la dinámica empleada ha supuesto una asombrosa y enriquecedora oportunidad de conocer y comprender sus posiciones iniciales, y los avances sobre las mismas después de cada exposición, de cómo han utilizado los contenidos teóricos y del proceso de búsqueda y de selección de la información y los datos reales y actualizados sobre cada tema trabajado.

El enfoque de la asignatura y de los ejercicios en clase ha sido como se indica: comenzaba con la exposición teórica y con la aportación de datos y evidencias que me permitían argumentar y sostener las principales ideas y después las conclusiones. Mostrando así, que ese formato era el que debían utilizar en sus trabajos individuales o de grupo.

Me he servido además, de una metodología anglosajona: el enunciado de una idea se debe apoyar en argumentos en donde se utilicen datos y evidencias, obtenidas de fuentes fiables y actualizadas. Se trata de las estructuras: P.E.E. (Point, Evidence, Explanation) y P.E.E.L. (Point, Evidence, Explanation and Link). Son estructuras para desarrollar párrafos en disertaciones escritas, pero también son estructuras que permiten la correcta argumentación en presentaciones orales y en debates<sup>40</sup>.

Búsqueda de datos actualizados, fiables, y de evidencias. Reflexión sobre temas de la asignatura y debate posterior en clase:

- Datos actuales sobre denuncias y mortalidad por violencia de género.
- Datos de mortalidad de menores y de menores huérfanos.
- Servicios de atención integral, en relación a la ley orgánica 1/2004
- Ampliación de la violencia de género con las aportaciones del Convenio de Estambul (2001, ratificado por España en 2014): incluye otros tres temas fundamentales que afectan a mujeres y a niñas: la trata de mujeres y menores con fines de explotación sexual; la mutilación genital femenina (MGF); y los matrimonios forzados de niñas menores -temas que tienen su antecedente en la Plataforma de Acción de la IV Conferencia de Mujeres de NNUU, Beijing 1995. (Martínez Fernández, 1997).

#### 4.1. Valores sobre los que trabajamos durante el desarrollo de la asignatura

##### 4.1.1. De lo privado a lo público

Se discute el cambio social tan importante en los últimos 25 años aproximadamente, de considerar tanto la violencia de pareja o expareja, como la violencia doméstica, dentro de las familias, como un asunto privado, para considerarlo un problema social. Sostienen Bosch y Ferrer (2000) que la opinión pública es un buen medidor de los que se considera un problema social "lo es si la opinión pública lo considera como tal". Aunque esta consideración puede variar por grupos sociales, es innegable que hay un cambio de valores detrás de la consideración de las agresiones a mujeres y niñas, y las conductas violentas, en general, como un problema social. Como lo es también que los medios de comunicación juegan un papel determinante (Bosch y Ferrer, 2000, pp. 4-5).

##### 4.1.2. De la relación entre igualdad y violencia contra mujeres y niñas, y del beneficio común

Desde hace varias décadas, Naciones Unidas y después el Consejo de Europa, han trabajado específicamente para conseguir derechos para las mujeres que permitan tener sociedades más igualitarias. La paradoja es que parece necesario asegurar que haya sociedades igualitarias entre hombres y mujeres para prevenir la violencia, al mismo tiempo que, la eliminación de la violencia y los abusos y agresiones sexuales contra mujeres y niñas, son la condición para alcanzar sociedades más igualitarias, un mayor desarrollo y la paz. Es evidente que el beneficio de tener sociedades más igualitarias, desarrolladas y de vivir en paz es general, no solo beneficia a las mujeres (NNUU, CEDAW 1979; OMS, 2006; Convenio Estambul 2001; PAHO 2013; OMS 2013; OMS 2014; GREVIO, 2014).

##### 4.1.3. De las libertados individuales y sus límites, la libertad de los demás

<sup>40</sup> <https://www.virtuallibrary.info/peel-paragraph-writing.html>

En relación al ejercicio de la libertad individual, a la experiencia y la vivencia de los derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas, y el debate sobre los límites de esos derechos como seres que vivimos en sociedades complejas, es importante resaltar y debatir las diferencias entre hombres y mujeres en la percepción y en el ejercicio de sus derechos. En el importante papel que tiene la socialización en la construcción de los estereotipos de género, masculinos y femeninos, y de estos estereotipos con el uso de la fuerza y el ejercicio del poder. Se tocan algunos aspectos sobre la masculinidad, y los cambios en estas construcciones sociales sobre las ideas de lo masculino y lo femenino. Se debate también sobre la idea dominante de la vida en pareja y de la más reciente de aceptación de otras opciones individuales (González Gavaldón, 1999; Bonino, 2000; Bourdieu, 2000; Lorente Acosta, 2007).

#### 4.1.4. Del valor de la vida y el respeto a la integridad física y mental de la otra persona

Muy relacionados con los rasgos de los caracteres masculinos y femeninos que recibimos en la socialización, están el respeto a la integridad física y mental, y moral, el respeto a la vida, propia y ajena, y al ejercicio de la libertad. El uso tanto de la fuerza física como de las coacciones y la privación de libertad, de la manipulación, de las agresiones verbales, psicológicas y del abuso y agresiones de carácter sexual, y la dominación económica, como diferentes formas de ejercer la violencia sobre mujeres y niñas. Estos valores entran en el debate desde el inicio, aunque los coloque al final. Se comentan los derechos fundamentales del Título I de nuestra Constitución, de 1978. Se comentan con los aspectos legales donde vemos la ley de Atención Integral y se debate sobre la necesidad de una atención integral a un problema tan complejo con tantas vertientes que abordar (Ley Orgánica 1/2004 y texto refundido 2015).

## 5. CONCLUSIONES

Es fundamental un buen conocimiento teórico y un manejo de las fuentes para enmarcar las situaciones que se analizan en el contexto adecuado, y trabajar con la perspectiva necesaria.

Es importante la enseñanza con un enfoque multidisciplinar o de cómo superar los límites de las materias en las enseñanzas de grado.

Resulta muy creativo complementar los conocimientos teóricos y proporcionar información, con la reflexión individual y el debate en grupo, para ver con distancia nuestras propias actitudes, conductas y valores, y para poder ampliar este marco de reflexión con el contraste de las opiniones de los demás.

Es necesario identificar y comprender que los valores no son fijos e inamovibles, sino que son cambiantes y están influenciados por el contexto.

Es muy enriquecedor desarrollar el espíritu crítico para detectar situaciones normalizadas que son inaceptables y no deben ser toleradas, y para generar cambios de actitudes y de conductas.

En este mismo sentido, es un salto cualitativo el poder desarrollar el espíritu crítico y también la revisión del ejercicio de la propia libertad y la responsabilidad. Esto nos permite afrontar las situaciones en las que ejercer los derechos y deberes como ciudadanas y ciudadanos que somos, tan libres como responsables.

Finalmente, es imprescindible y prioritario que al final de la asignatura, el alumnado sea consciente del valor de la vida humana, de la integridad física y mental, y de la importancia de ejercer las libertades propias y ajenas en un contexto normativo que garantiza nuestros derechos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A., Chueca, A., López J. A. y Mora, S. (coords.) (2020). *Informe España 2019*. Capítulo 1. La universidad española. Evolución y retos ante una nueva sociedad y economía. Universidad de Comillas.
- Bonino L (2000). Sobre masculinidad y deconstrucción estereotipos de género: Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. *Nuevas masculinidades*, 2, 41-64.
- Bosch Fiol E, Ferrer Pérez VA.(2000). Dossier. La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Revista Intervención Psicosocial*, 9 (1) 7-19.
- Bourdieu P (2000). *La dominación masculina. Interiorización de roles y expectativas*. Anagrama.
- Colás Bravo P, Villaciervo Moreno P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 25, 35-58.
- Convenio de Estambul (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. <https://rm.coe.int/1680462543>



- CRUE (2020). *La universidad Española en cifras*. <https://www.crue.org/>
- CRUE 2020. Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue-Bolonia-y-EEES-1.pdf>
- Educaweb (6 de marzo de 2021) ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-ees/espacio-europeo-educacion-superior/>
- Fundación CYD 2019 (2020). 7 retos de las universidades españolas. Recuperado de <https://www.fundacioncyd.org/informe-cyd-2019-desafios-universidad-espanola/>
- González Gavaldón (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- GREVIO, Grupo de Expertos en la Lucha contra la Violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica (2014). <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/grevio>  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_02.pdf)
- Comisión Europea (9 de marzo de 2021) Información Proceso de Bolonia. [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es)
- Julià, J. F. (2019). Capítulo 1. La universidad española. Evolución y retos ante una nueva sociedad y economía. En Blanco, A., Chueca, A., López J. A. y Mora S. (coords), *Informe España 2019* (pp.59-88). Universidad de Comillas.
- Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la VG. Disponible en [http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/definicion/pdf/LEY\\_ORGANICA\\_1\\_2004contraviolencia.pdf](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/definicion/pdf/LEY_ORGANICA_1_2004contraviolencia.pdf) y BOE: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760&p=20150723&tn=2> (última modificación: 6 de octubre 2015). BOE: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- Lorente Acosta M, (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35.
- Maqueda Abreu M.L. (2006). La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 08-02. <http://criminnet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>
- Martínez Fernández C, y Montero Corominas M.J. (1998) *¿Qué ha supuesto la Conferencia de Pekín para las mujeres?. Aproximación a los acuerdos adoptados en la IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre las Mujeres, Pekin (China)*, 4-15 de septiembre de 1995. Instituto de la Mujer - EMAKUNDE.
- MITES. Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social (2020) Informe Jóvenes y Mercado de Trabajo, nº 25. [https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec\\_trabajo/analisis\\_mercado\\_trabajo/jovenes/2020/Junio2020.pdf](https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2020/Junio2020.pdf)
- NNUU, CEDAW (1979). Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm> y <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- OMS (2006). Estudio multipaís sobre salud de las mujeres y violencia doméstica contra las mujeres. Resumen del informe en español. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43390/1/924359351X\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43390/1/924359351X_spa.pdf)
- OMS (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO\\_RHR\\_HRP\\_13.06\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf)
- OMS (2014). Informe sobre la prevención mundial de la violencia. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO\\_NMH\\_NVI\\_14.2\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf)
- PAHO (2013). Legislation on violence against women: overview and key components. Legislación sobre violencia contra las mujeres: panorama y aspectos clave. Informe Especial. *Rev Panam Salud Pública* 33(1), 61–72. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/9219/a09v33n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

### Bibliografía complementaria de la asignatura:

OMS por temas: Violencia doméstica. Accesible en: <http://iris.paho.org/xmlui/browse?value=Violencia%20Dom%C3%A9stica&type=subject>

- OMS (2002). Informe Mundial sobre la violencia en el mundo. Disponible en <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/725>
- OMS (2014). Informe sobre la prevención mundial de la violencia. Disponible en [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO\\_NMH\\_NVI\\_14.2\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf)
- Foucault M (1985). Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. Sobre poder y sexualidad como conjunto de saberes y conductas que sitúan a las personas en “grupos bio-psico-socio-culturales genéricos” y condiciones de vida predeterminadas que delimitan sus posibilidades y potencialidades vitales. Historia de la sexualidad, tomos I, II, y III. Siglo XXI, México.

#### **Webs relacionadas para uso en los seminarios:**

- <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/instituciones/observatorioEstatal>
- [home.htm http://www.poderjudicial.es](http://www.poderjudicial.es)
- <http://www.tribunalconstitucional.es>
- <http://www.derechoprocesal.es>
- <http://www.mjusticia.es>
- <http://www.congreso.es>
- <http://www.senado.es>
- <http://www.guiaviolenciadegenero.com/>
- <http://www.observatorioviolencia.org/> (Fundación Mujeres)
- <http://www.institutodelamujer.org>
- <https://www.inmujeres.gob.es/>

# VIOLENCIA DE GÉNERO Y VALORES EN LA SOCIEDAD ACTUAL: REFLEXIONES DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO DE ESTUDIANTES

**Almudena Iniesta Martínez**

*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Se plantea un proyecto sobre valores y violencia de género con la necesidad emergente de colocar esta temática en una posición relevante dentro de las materias transversales que se trabajan en el aula, formar en valores favorece el desarrollo integral de la persona, como la construcción de una sociedad, respetuosa y humanizante.

El objetivo principal es conocer y analizar como los/as estudiantes verbalizan, comparten, sienten y perciben el conocimiento acerca de los valores interconectando estos con la violencia de género. Otro objetivo más específico a desarrollar sería trabajar la perspectiva de género abordando las relaciones de pareja y la violencia de género desde el marco de los valores como el cuidado, la responsabilidad, el respeto y la solidaridad con el otro/a y cómo esto es entendido, asimilado y abordado por los/as estudiantes.

La estrategia pedagógica que se desarrolla es la de implementar una metodología innovadora, haciendo especial hincapié en aquellas donde los/as estudiantes puedan alcanzar habilidades y las competencias relacionadas al trabajo compartido. Las metodologías innovadoras que se llevan a cabo están enmarcadas dentro del trabajo colaborativo, el cual podemos decir, que es un proceso por el cual, el estudiante obtiene mayores beneficios que si lo hiciera por sí solo, con este tipo de estrategia didáctica alcanzan un mejor proceso de motorización de sus conocimientos (Guerra, Rodríguez y Artilles, 2019). Se llevarán a cabo diferentes exposiciones para situar a los/as estudiantes en este ámbito de trabajo, ya que muchos de ellos/as no tienen conocimientos previos e intereses por estas temáticas, y de esta forma se busca despertar el interés inicial que suscita lo desconocido, mediante diferentes actividades que conforman este aprendizaje colaborativo como, debates reflexivos sobre áreas específicas de los principales ámbitos de estudio y trabajo cooperativo dentro del aula en los cuales se abordan cuestiones relacionadas con los valores y el género.

Lo/as estudiantes trabajan de forma continuada en grupo y se permite de esta manera que sean ellos/as los/as que vayan dirigiendo sus propios grupos de trabajo. Se produce con estas metodologías activas de trabajo una retroalimentación de sus aprendizajes que les favorece en el desarrollo y asimilación de los nuevos conocimientos (Vinuesa, 2002).

Figura 1.  
Modelo aprendizaje colaborativo.



Podemos decir, que el aprendizaje colaborativo dentro de la educación se enmarca como una didáctica con diferentes alternativas metodológicas que ayudan a potenciar los valores del otro/a y los tuyos propios, y que optimizan el desarrollo de procesos creativos y reflexivos sin tener que situarnos en paradigmas individualistas (Suárez, 2010). Esta metodología de aprendizaje nos ofrece la oportunidad de poder compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre los/as estudiantes, al mismo tiempo que fomenta y favorece el aprendizaje interdependiente entre ellos y ellas (Godoy y Madinabeitia, 2016).

Cuando hablamos de la formación y desarrollo de valores y actitudes estamos exponiendo la necesidad cada vez mayor de abordar esto dentro del aula, no exclusivamente la necesidad de enseñar conocimientos básicos que se enmarcan dentro del currículum oficial, sino también la de favorecer la formación de los/as estudiantes como personas activas, para generar conocimientos e impulsar positivamente los valores de la sociedad a la pertenecen. Hay una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad en general, la familia como eje principal dentro de su microsistema y establecido como el ámbito privado de la persona, y si exponemos la educación estaríamos situados en el ámbito público, por lo que no podemos afirmar que esta tarea sólo depende de la educación primaria, secundaria y de la educación superior, sin embargo, si podemos decir, que el dominio y posición de la escuela en este ámbito es muy significativo y si a los/as profesores se les ofrece y prepara en las herramientas y estrategias precisas para intervenir en la formación de valores de forma transversal en las diferentes áreas, el desempeño de su enseñanza será mucho más efectivo y los/as estudiantes obtendrán mayores beneficios de la misma, y no sólo cuando se traten específicamente estas cuestiones o temas, sino, sobre todo, durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones cotidianas con sus alumnos/as y colegas, es decir, en todo momento de la vida escolar y en las relaciones con las familias de los/as estudiantes.

## 2. UNIDADES TEMÁTICAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Las personas nos ajustamos a unos cánones sociales que se han establecido como una serie de creencias sobre los roles normativos que los hombres y las mujeres tienen asociados a su sexo, esto se le nombra estereotipos de género (Quesada, 2010), los cuales nos sirven para describir metas y expectativas para ambos sexos, apuntando un crecimiento opuesto para hombres y mujeres (Iniesta y Muñoz, 2016).

Cuando hablamos de los *estereotipos femeninos*, se detectan indicadores que los encuadran en:

Falta de control; Pasividad; Irracionalidad; Superficialidad; Afecto; Sumisión; Intuición; Cuidado; Dependencia; Fragilidad; Cualidades y aptitudes manuales y hacía

Cuando hablamos de *los estereotipos masculinos*, se detectan indicadores que los encuadran en:

Estabilidad emocional, Dinamismo. Racionalidad. Fuerza; Capacidad de afrontamiento; Cualidades y aptitudes intelectuales; Aptitud para las ciencias;

Una vez centrada la temática de trabajo se avanza en la parte más específica sobre la violencia de género y los valores. La exposición de la violencia de género que se lleva a cabo se centra en la población adolescente y joven y así de esta manera se pretende acercar y generar empatía en edades similares a los/as estudiantes con los/as que estamos trabajando.

Mostramos el manejo de las creencias y de los mitos en base al concepto de amor que se percibe como verdadero y socialmente aceptable, el cual se tiñe de leyendas en relación a éste conformándose así unas creencias de amor romántico que quedan muy alejadas de la realidad (Iniesta y Muñoz, 2018; Donoso, Rubio, y Vilá, 2018). Esta óptica romántica del amor que recogen los jóvenes y adolescentes para iniciar y entender sus primeras relaciones amorosas queda marcada y potenciada por factores que dificultarán el poder establecer relaciones simétricas entre ellos (Gómez, 2004). La construcción social del amor, a través de los agentes de socialización, especialmente los medios de comunicación, conducen a procesos de atracción y elección no exentos de asimetrías de poder y modelos hegemónicos de ser chica o chico (Blanco, 2014; Ferrer y Bosch, 2013).

La investigación e intervención que Repullo (2016) realiza sobre la violencia de género se centra en "*La Escalera-Cíclica de la Violencia*", para ello recoge los estudios que Walker en 1979 realizó sobre los procesos cíclicos de la violencia. *La Escalera-Cíclica de la Violencia* se basa en el grado de habitualidad a determinadas conductas y comportamientos, por parte de la chica, que se van a instaurando en la relación y que se van asumiendo y aceptando como normales cuando se inicia una relación y cómo esto va ascendiendo lo que denomina Repullo denomina escalera cíclica de la violencia y de esta manera se conformará el mecanismo de dominio por parte del chico, que será importante conocer y trabajar para deconstruir esta escalada de violencia en edades cada vez más jóvenes. *La Escalera Cíclica de la Violencia de Género* según Repullo (2016) se divide en tres recorridos:

**1º**, formado por cuatro escalones y se define por ser el más intangible, el más normativizado entre la adolescencia, por tanto, este inicio se enmascara por «muestras de amor» por parte de la chica y no como una táctica de violencia por parte del chico.

1. Control de espacios presenciales, virtuales y control estético
2. Aislamiento de amistades, familia y hobbies
3. Chantaje y culpabilización
4. Agresión sexual por falso consentimiento

**2º**, formado por cuatro escalones y se define como aquél que empieza a ser consciente y a tener luz sobre por la chica de la violencia que están sufriendo, aunque ya se ha generado una adherencia afectiva que hace más difícil romper con el chico sumando a esto que produce un refuerzo bajo continuadas promesas de cambio de conducta por parte del chico.

1. Desvalorizaciones, humillaciones e insultos
2. Intimidación
3. Agresiones físicas iniciales
4. Amenazas

**3º**, los últimos tramos de esta escalera cíclica de la violencia, están formado por dos escalones los cuales son los más severos, en los cuales la chica está agobiada y no puede tomar decisiones y encontrar una salida la despersonalización sufre, la escasa autoestima y la dependencia afectiva y el miedo son factores que la frenan y que la dejan desprovista de fuerza para hacer la ruptura:

1. Agresión sexual por fuerza

## 2. Violencia física severa

Como ha quedado explicado anteriormente la violencia de género es una estrategia de dominio-sumisión dentro de relaciones asimétricas, que tiene distintos niveles y llega a comprender y asimilar los riesgos que pueden sobrellevar con la subida del primer bloque de violencia (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011). Es primordial que se tengan conciencia de esto, no sólo las chicas por supuesto, sino también es necesario el conocimiento, la prevención y el trabajo que se lleva a cabo con las familias, el grupo de iguales y la población en general. Hay una necesidad acuciante de (re)conocer la violencia de género, especialmente en una población adolescente y joven, con el objetivo de deconstruir los mitos que hay alrededor del amor, y la "naturalización" e "invisibilización" de las distintas formas de violencia

El trabajo en valores es esencial en la sociedad, los valores orientan los objetivos educativos porque son la motivación última de toda conciencia humana (Pereida de Gómez, 2001). Para trabajar áreas problemáticas sociales como la violencia de género los valores ocupan un lugar privilegiado ya que, suscitar valores y crear actitudes debe ser contenido de cualquier programa de formación integral y no solo de contenidos de aprendizaje para poder conectarlo con diferentes temáticas.

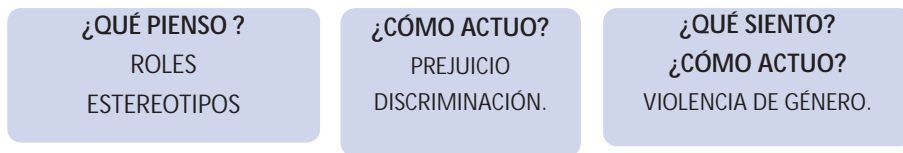
## 3. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS GRUPOS

Una vez expuestas y explicadas los diferentes contenidos a tratar, se comienza el trabajo colaborativo desde los grupos de trabajo que se han conformado al inicio de la clase. Están formados por grupos de entre 5/ 6 personas, grupos heterogéneos y flexibles que han conformado de forma aleatoria sin una condición de base para ello. Se le da a cada grupo esquema de trabajo que se ha creado (Figura 2) y partir de esto deberán de trabajar en ello y dar respuestas argumentadas a las cuestiones de este esquema. Analizarán sobre cuestiones como; la perpetuación de los roles y estereotipos, la normativización de la violencia de género en la sociedad, el aumento de la violencia de género en jóvenes y adolescentes y conectamos con los valores presentes en la sociedad la confianza, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, la libertad.

Se inicia con unos primeros debates sobre aspectos y fundamentales como los relacionados con los roles de género, estereotipos, prejuicios, discriminación y violencia de género. Planteando actividades para que los/as estudiantes puedan trabajar en estas temáticas mediante el trabajo colaborativo, para ello se les ofrece material sobre estos conceptos, que tendrán que debatir y reflexionar sobre él y las experiencias de vida que han podido en relación a estas temáticas de trabajo, en estos pequeños grupos de trabajo colaborativo.

Figura 2.

*Esquema de trabajo para los grupos.*



Fuente. Elaboración propia

En base a este esquema Figura 2, deben de iniciar el trabajo en los grupos dando respuesta las cuestiones que se les plantean, en primer lugar, lo harán de forma individual y luego lo compartirán con el grupo e iniciarán los debates y reflexiones en relación a las áreas de trabajo.

Figura 3.

*Esquema de trabajo para los grupos*



Este segundo esquema de trabajo les inicia en el debate de la conexión de los valores y aspectos relacionados con el género y la violencia de género, las reflexiones desarrolladas en los grupos de trabajo se presentan a continuación en el análisis e interpretación de las narrativas.

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS

A continuación, se presentan las reflexiones que se exponen en los diferentes grupos de trabajo quedando enmarcadas en el cuadro de categorías que emergen de sus propias narrativas y partir de éstas hallaremos subcategorías emergentes.

##### 4.1. Categoría: Estereotipos y roles de género

Desde esta principal categoría de trabajo emergen de las reflexiones y exposiciones que han llevado a cabo otras subcategorías como:

*Subcategorías Emergentes:*

- Cultura culpabilizante
- Creencias disfuncionales
- Desigualdad de género
- Jerarquía de poder

Los valores culturales y sociales posicionan a la mujer y al hombre en lugares diferentes, aunque algunas ocasiones esto no sea tan visible, existe una jerárquica asimétrica de poder por tanto en las relaciones en vueltas en creencias erróneas sobre el amor:

*"Sucede por aquellos valores que aún predominan en la sociedad actual que han mantenido a la mujer en una condición de supuesta inferioridad. Porque siguen viendo a la mujer como un ser inferior y al ser un colectivo más vulnerable y no tener unas herramientas lo suficientemente adecuadas para establecer un pensamiento propio, siguen asociando a la mujer bajo los cánones impuestos en la sociedad pasada"*  
G1

*"Principalmente aparece porque existe una desigualdad de género en la que el hombre domina a la mujer que produce una asimetría de poder en la relación, además de la cultura que culpabiliza a la mujer"* G2

*"A la mujer en un estatus de inferioridad ante el hombre. Es difícil de detectar por los mismo estereotipos nombrados anteriormente y porqué finalmente la víctima de violencia de género es dominada y controlada por la otra persona que coarta su libertad" G3*

*"Sucede por el establecimiento de la relación de poder y dominio del hombre a la mujer" G4*

*"La violencia de género se sigue permitiendo socialmente, por las propias características y roles de género que se han ido adoptando y perpetuando a lo largo de la historia, es decir, por el patriarcado, el cual ha influido culturalmente en las creencias, actitudes y comportamientos de la sociedad" G5*

*"Las redes sociales e internet son espacios de reproducción de la desigualdad de género y del sexismo"*

*"estas diferencias de estatus pasan desapercibidas ya que se han normalizado debido a la interiorización de unas ideas patriarcales" G3*

#### **4.2. Categoría: Valores sociales y violencia de género**

Desde esta principal categoría de trabajo emergen de las reflexiones y exposiciones que han llevado a cabo otras subcategorías como:

*Subcategorías Emergentes:*

- Escaso reconocimiento personal
- Indefensión
- Cultura culpabilizante
- Mitos del amor romántico
- Valores sociales
- Normativización

En las narrativas hallamos argumentos relacionados con la indefensión y el reconocimiento personal, las creencias erróneas en relación al mito amor romántico se ven reflejadas en sus argumentos:

*"No se detecta fácilmente porque suele tener un inicio muy sutil. Además, las mujeres maltratadas tienden a poner en marcha mecanismos de negación del maltrato, así como presentar creencias disfuncionales, como el hecho de considerar fundamental el mantenimiento de la familia (en el caso de que existan hijos de por medio) a pesar del daño que están recibiendo. Por otro lado, la baja autoestima impide reconocer que están siendo víctimas de violencia de género, culpabilizándose de los comportamientos del agresor. Además, un elemento muy común y relevante es el miedo de la víctima de las amenazas de su agresor y de no ser creída si decide contarlo." G4*

La normativización y aceptación de una estructura social culpabilizante es reflejado en sus retóricas:

*"Recogiendo una frase que vimos en clase "lo habitual se vuelve normal, y lo normal se vuelve invisible". Dependiendo a la clase social que pertenezcas, la cultura, la ideología y creencias, y la educación que te hayan dado, son factores que desarrollen la violencia. Y son por estos mismos factores por los que no se detectan tan fácilmente, y es que se ha normalizado, por desgracia, la violencia hacia las mujeres en todos los contextos donde existe violencia. Y esto dificulta que se vea la violencia que existe". G5*

*"En muchas culturas está normalizado y se culpa a la mujer, además de que al hombre que maltrata muchas veces se le suele ver como una persona buena (socialmente hablando). La realidad es que se permite porque no se ve a simple vista y la mujer que sufre violencia puede creer que eso es amor por lo*



*que le han enseñado o por lo que cree (autoestima baja), o no se ve capaz de contarle porque tiene miedo del propio maltratador o las posibles repercusiones negativas de contarle" G2*

*"Se normalizan ciertos actos cuando en realidad se tratan de conductas que posicionan a la mujer en un nivel inferior. Por ejemplo, la creencia de que en una relación de pare. Está normalizado e inculcado por la sociedad por lo que es algo "normal". Ja una mujer busca ser protegida y el hombre debe ser el que protege" G4*

El desarrollo integral de la persona se ve mermado por la necesidad de empoderamiento y reconstrucción y fortalecimiento de la imagen personal:

*"La baja autoestima y dependencia que llegan a sufrir hacia la pareja, lo cual hace que cualquier violencia parezca justificada. No se detecta fácilmente por el miedo a denunciar o a hablar sobre el tema" G3*

*"Está poco visibilizado, camuflado con los mitos del amor romántico; se niega el daño que se sufre; se apela a ideales familiares; se atribuyen el fracaso de mujer, madre y esposa". G2*

*"Naturaliza la violencia e impide que la mujer pueda salir de esta. Creo que las razones por las que sucede la violencia son las que explican el porqué es tan difícil detectarla, influye mucho la idea que tenga la mujer de la violencia, además de aparecer, en este punto, el ciclo de violencia que es muy complicado de romper por lo que se dificulta el salir de esta espiral de violencia" G1*

Expresan como la violencia de género es generada por los valores que todavía preexisten en la sociedad actual, basados y contruidos desde el marco del pensamiento patriarcal, y que marcan el camino que los jóvenes y adolescentes siguen construyendo, en muchos casos, sin plantearse que estos valores y pensamientos arraigando todavía más los valores androcéntricos, así lo muestran en sus narrativas:

*"La violencia contra las mujeres se da por un conjunto de valores que aún predominan en la social actual, teniendo su origen en la cultura, la educación, la religión, las leyes, el propio lenguaje etc., el cuál ha minimizado a la mujer en un estatus de inferioridad ante el hombre. generando una indefensión aprendida que le impide denuncia, escapa o finalizar esas relaciones de abuso. Generándose un acto de violencia continuado en el tiempo, basado en un modelo afectivo desigual y asimétrico en el que uno de la pareja lleva el control y el otro la sumisión y aceptación de su situación". G3*

*"Creo que cada vez se va permitiendo menos. Las mujeres son cada vez más conscientes de sus derechos y reciben más información a través de diferentes medios. También creo que los hombres van concienciándose (muy poco a poco) y entendiendo cada vez más la lucha de las mujeres. Aunque creo que todavía les queda mucho camino. Creo que la violencia se permite socialmente por la creencia de que el hombre es superior a la mujer y que ésta debe obedecerle. Que si el hombre alguna vez pega a una mujer es porque ésta o le ha puesto muy "nervioso" o le ha "sacado de sus casillas". Normalizan esa actitud de poder, incluso las propias mujeres ven razonable esa respuesta. Menos mal que, como ya he dicho, creo que poco a poco van cambiando las cosas. G2.*

*"La exposición a modelos violentos y las relaciones de poder que se constituyen a partir la infancia marcan su proceso evolutivo y derivan a la justificación, en muchos casos, de la violencia como medio de expresión y comunicación válido. La violencia se conforma según un patrón circular, no necesita de razones externas para su perpetuación y pasa a formar parte del repertorio de conductas de interacción entre las parejas adultas y entre los más jóvenes. Las redes sociales e internet son espacios también espacios donde confluyen elementos de ideales de amor romántico y exposición de la vida personal, que suponen nuevas formas de violencia y control sobre las mujeres". G1*

*“Socialmente es permitido porque no se conoce ese abuso de poder y de violencia ejercido ante la mujer. Y porque todavía a día de hoy a poca concienciación del problema por falta de conocimiento y entendimiento del sufrimiento que sufren las víctimas de violencia de género, desmereciendo lo ocurrido con frases como “si hubiera sido así, ¿por qué no has denunciado antes?” “Está quiere quedarse con la casa” ...pero esto se debe al tabú social que hay para hablar de este tema y el desconocimiento y asunción de roles preestablecidos. G2*

#### **4.3. Categoría: Adolescencia y violencia de género: valores asociados**

Desde esta principal categoría de trabajo emergen de las reflexiones y exposiciones que han llevado a cabo otras subcategorías como:

*Subcategorías emergentes:*

- Nuevas tecnologías y redes sociales
- Mitos del amor ideal
- Marco social
- Modelos y valores violentos
- Culpabilización

Las nuevas tecnologías y las redes sociales han favorecido a la construcción de una sociedad más desarrollada y avanzada, al mismo tiempo que han facilitado que se extiendan en la actualidad nuevas formas de violencia y de control siendo estas cada vez son más complicadas de detectar y frenar.

*“la violencia de género en adolescentes y parejas jóvenes ha aumentado también quizás por el acceso a las nuevas tecnologías” G1*

*“Las cosas que ha provocado que aumente la violencia de género es la pandemia actual. El hecho de estar confinados y que las mujeres no puedan “escapar” ni “librarse” de sus agresores, no tener acceso a redes de apoyo social o familiar, que los jóvenes tengan que recurrir al control de las redes sociales por no poder interactuar físicamente, etc. Creo que la violencia de género en adolescentes y parejas jóvenes ha aumentado también quizás por el acceso a las nuevas tecnologías, creándose nuevos métodos de control, humillación y amenazas”. G1*

*“En este tipo de población parecen influir en gran medida las redes sociales que dan pie a la posibilidad de sexualizar a la mujer, además existen muchos mitos acerca de la idea del amor o de la “relación perfecta”, o sobre lo celos que se ven como un acto positivo por parte de la pareja, la idea de algunas personas de que sin peleas la relación podría llegar a ser aburrida y que realmente estas dan “vidilla” a la relación, etc. En esta edad es cuando se crea la idea del amor romántico por lo que las vivencias y aprendizajes al respecto van a repercutir en el futuro de las decisiones que tomen en cuanto a las relaciones amorosa”. G3.*

El marco social sostiene la estructura en la que se construye las diferencias de género en la sociedad, y como se mantiene en el tiempo con la creación de modelos y valores violentos que se establecen como signos a seguir por la población más joven dejando de lado otros valores fundamentales como hallamos en sus narrativas:

*“Actualmente, entre los adolescentes este hecho aumenta por la exposición a modelos violentos y un aprendizaje basado en el patriarcado. En estas edades suelen tenerse ideales de amor romántico, en el que la pareja siente que su relación es única y exclusiva. Por otro lado, debido a las redes sociales se tiene mayor accesibilidad a estos ideales, donde además se muestra como los miembros de las relaciones de parejas adolescentes se encuentran en desigualdad, Por otro lado, estos medios son una vía para mantener el control constante hacia la pareja, ya que permiten estar conectados continuamente y sin interrupciones espaciales y temporales” G4*

*“Por el odio que infundan los partidos políticos, por lo que se ha normalizado durante estos años en la sociedad, por las redes sociales, por la educación que está involucrando bastante y por no saber qué es el amor, qué es el respeto, qué son y cómo se forman las relaciones sociales”. G1*

Cuando nos referimos a violencia de género debemos volver a explicar que estamos inmersos en un sistema que se fundamenta en el sustento y refuerzo de las asimetrías de poder apoyada en el género. Los mitos no son estáticos, se adecuan a los tiempos para prolongar manteniendo las mismas creencias, estos nuevos mitos nacen para acomodarse al contexto, por un lado, reformulan algunos de los mitos de antes para tener una referencia más compleja de ellos y, por otra parte, se trazan nuevos mitos, pero con el mismo objetivo y finalidad que los anteriores la de proteger y establecer las posiciones de poder. Estos mitos y concepciones que se tiene sobre el amor y las relaciones de pareja fortalecen los estereotipos de género y las relaciones basadas en la dominación como expresan en sus retóricas:

*“Por la mala interpretación que se hace sobre el amor verdadero y sobre lo que es una pareja “sana”. Existe una mayor relación con celos muy influenciada por las nuevas redes sociales” G2*

*“En la actualidad, muchos jóvenes mantienen relaciones tóxicas, es decir, perjudiciales para ellos/as, tanto para chicos como para chicas, en las que hay una gran dependencia y exclusividad emocional, la violencia queda encuadrada dentro de uno marco social de aceptación “La idea de que con una pareja debes compartir todo, porque si no compartís todos los gustos y espacios no sois una pareja perfecta, es también una creencia perfecta para los jóvenes que ejercen violencia en sus parejas”. G3*

*“Porque se asume que ese tipo de amor o relación es lo “normal”, “si no es celoso no me quiere” “el solo quiere protegerme” G5*

*“Se podría unir a las dificultades para hacer frente a la frustración, música, series de televisión, videojuegos etc.... podríamos decir mil cosas, pero la culpa es de la sociedad por haber normalizado tanto en la televisión la violencia de género, antes como se empezaron a conocer los primeros casos la visión y perspectiva de las mujeres que vivieron eso fue más impactante porque era algo que hasta ese momento no se había hablado no se sabía nada, por ello creo que conocer y estar informados nos permite tener mayor capacidad de reacción pero también está creando personas habituadas a algo que no debe ser aceptado de ninguna manera y nunca se debe permitir esa humillación y desvalorización de una persona”. G5*

*“la aceptación y normalización de las conductas de abuso y de violencia. Esto se puede explicar por los roles adquiridos dentro de la pareja que no mantienen un equilibrio óptimo. Las desigualdades existentes en el género. Además, los medios tecnológicos hacen que haya una mayor exposición a modelos violentos y a las relaciones de poder”. G4*

La desescalada social en relación a los valores que se continúan construyendo y produciendo en la actualidad con conforman parte de las reflexiones en relación a la situación de la violencia de género como lo expresan en sus narrativas:

*“El mundo está cambiando mucho y hay muchos adelantos que antes no existían y que o facilitan la vida, pero también encontramos que esto se vuelve en nuestra contra porque las personas no estamos preparadas para este cambio tan rápido y muchas veces esto nos hace peores” G4*

Los valores se muestran reflejados de manera transversal en muchas narrativas y toman forma en las retóricas de los diferentes grupos de trabajo. La falta de concienciación y sensibilización y los valores asociados a las categorías trabajadas hacen mención a diferentes aspectos los cuales exponemos a continuación:

*“la sensibilización es un valor que debe aprenderse desde bien pequeños, a sentir por las demás personas y ser empáticos con el otro para así poder comprenderle, todo sería mejor si las personas tuviéramos más sentimientos de querer ayudar y de ponernos en el lugar de la otra persona cuando pasan cosas y no de salir corriendo” G5*

*“la violencia queda encuadrada dentro de uno marco social de aceptación” G3*

La necesidad de una mayor responsabilidad y conciencia social y aspectos relacionados con cuidado del otro/a y el autocuidado desde una relación de igualdad queda expresada en sus retóricas:

*“No hay sensibilización hacia lo que a uno no le afecta y se es un problema de la sociedad de hoy día es muy individualista” G2*

*“La violencia de género debería de afectar a todo el mundo, pero no pasa así, por eso que no cambiamos porque seguimos igual y cada vez peor, hay una falta de valores importante y esto hace que no se frene” G4*

*“Los valores de respetarte a ti misma, de cuidarte tu misma, de quererte y de sentirte bien y de cuidar a la otra persona tienen que ser más trabajado por las personas, porque los olvidamos muchas veces en nuestra vida” G3*

*“Deberíamos de aprender a trabajar esto del cuidado y así sabríamos que hacer en muchos momentos” G5*

El respeto como base y estructura de una sociedad que lucha por los derechos de las en igualdad e lo que en muchos casos reivindican, la necesidad

*“por la educación que está involucionando bastante y por no saber qué es el amor, qué es el respeto hacia el otro” G1*

*“creemos que el respeto es lo más importante que deben de aprender las personas porque todos tenemos que respetarnos y aceptarnos, si hubiera más respetos no habría tanta violencia y la gente hablaría y comunicaría. La violencia entra en la sociedad sin sentirse extraña”. G2*

## 5. CONCLUSIONES

El desarrollo y crecimiento integral de las personas es fundamental, y sobre todo si nos referimos a edades adolescentes, ya que es una etapa evolutiva de más convulsión emocional y personal en la que se va conformando y construyendo la propia identidad. Trabajar en la formación de los valores relacionándolos con problemas sociales tan importantes como la violencia de género, es una estrategia que favorece el crecimiento personal, social, emocional, cognitivo de estos/as adolescentes y jóvenes.

La formación de los profesionales en los ámbitos donde van a tener que trabajar y, junto con la población de referencia, es fundamental para poder abordar todas las áreas en las cuales van a tener que navegar durante su docencia. Cuando trabajamos con población joven, el docente debe de ser consecuente y tiene que tener conocimiento sobre estas edades para así comenzar su proceso de enseñanza aprendizaje con una mirada integral de la persona, insertando de forma transversal el trabajo como en valores como una base de la formación de los/as estudiantes.

Es imprescindible que los/as estudiantes participen de manera activa y tomen decisiones en su propio proceso de aprendizaje, por lo que poder implementar este tipo de trabajo en clase reporta efectos muy positivos en los/as estudiantes y ofrece poder tener un mayor conocimiento sobre los valores y como

relacionarlos con otros aspectos sociales. Hallamos muchos beneficios al llevar a cabo técnicas de trabajo grupal y estrategias de metodología colaborativas que favorecen el desarrollo integral de las personas al mismo tiempo que genera habilidades y estrategias de aprendizaje. Otra de las habilidades que pudimos observar durante el proceso de esta metodología con los/as estudiantes, fue la mejora en el trabajo en equipo, y fueron ellos/as mismos quienes lo valoraron de manera óptima. Este tipo de estrategia en equipo se fortalece con las aportaciones que cada uno y una ofrece como miembro de ese grupo, todos tienen que intervenir y trabajar de tal manera que, si falla un fragmento de esta estructura, el trabajo no se consigue.

Esta cooperación que se desempeña con y entre estudiantes, en algunas ocasiones, puede influir también en la práctica y funcionamiento profesional; por ello, debemos destacar la jerarquía de atender a la formación, e instaurar mecanismos de apoyo, coordinación y trabajo en equipo interdisciplinario, y de la misma manera que se han perfeccionado estrategias de autoconciencia y autocuidado entre los/as estudiantes, se debe de ofrecer entre los/as profesionales estas estrategias de gestión de las emociones con el fin de minimizar el impacto emocional que sufren al trabajar con este tipo de población.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, M. Á. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-141.
- Díaz-Aguado, M. J y Carvajal, M.I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. [https://www.msbs.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS\\_COLECCION/libro8\\_adolescencia.pdf](https://www.msbs.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf)
- Donoso, T., Rubio, M.J Y Vilá, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*. 1(21), pp. 109-134.
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del Amor Romántico a la Violencia de Género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 17(1), pp. 105-122.
- Godoy, I., & Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. (25), pp. 179-190.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Le Roue.
- Guerra, M. Rodríguez, J & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18 (36), pp. 269-281.
- Iniesta A, & Muñoz, P (2018). Significados, percepciones y transformaciones sobre la violencia de género en escenarios cotidianos y en las redes sociales. En J. N. Nicolás y C. Carrillo (Ed), *Ciencias Jurídicas Criminología Victimología* (1ªed). Aranzadi.
- Iniesta, A & Muñoz, P. (2016). Actitudes y conductas de los adolescentes y jóvenes en los roles de género y relaciones de pareja, En M. C. Pérez, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón, A.B. Barragán (Comp.) *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*, (pp. 365-372). ASUNIVEP.
- Pereyda de Gómez (2001). *Formación en valores en instituciones educativas*. Desclée De Broker.
- Quesada, J. & López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 25, pp. 106-118.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. VOC.
- Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Vinuesa, M.P. (2002). *Construir los valores. Currículo con aprendizaje cooperativo*. Desclée de Broker.
- Walker, L. (1979). *The Battered woman*. Harper & Row.



# EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD, EL ANTIRRACISMO Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE SALUD. APORTES PARA EL ABORDAJE DEL FENÓMENO MIGRATORIO EN CHILE.

Yafza Tamara Reyes Muñoz<sup>41</sup>

*Universidad Autónoma de Chile  
Universidad Católica del Maule  
Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de interculturalidad nos estamos refiriendo a una *intención* política (Albó Corrons, 2004; Fernández Juárez, 2004). Es decir, una intención que implica poner en diálogo dos o más culturas o contextos culturales, de manera de lograr conocimiento, intercambio de saberes, redes de aprendizaje colaborativo y prácticas transformadoras que aseguren la interconexión y equidad de los discursos culturales diversos.

Es imprescindible contar con marcos normativos que aseguren dicho proceso en los ámbitos personales, profesionales y estatales (Alarcón, et al., 2003), esto es, lograr transformaciones en la vida personal de los sujetos que habitan un territorio; fomentar la educación intercultural en los y las estudiantes que se forman profesionalmente para trabajar en contextos multi y pluriculturales, y por supuesto, crear y aprobar leyes que obliguen a las instituciones a adoptar acciones interculturales en todas las instituciones de los Estados y naciones.

Para ello, el abordaje del antirracismo es esencial en el escenario actual. Hablar de interculturalidad en el siglo XXI, sin hacer mención del antirracismo, parece imposible, nefasto y además peligroso (Yam et al., 2021). Adoptar una posición y una acción antirracista implica primero y antes que todo, profundizar en lo que entendemos por racismo, el cual tiene, según Alvarado et al. (2021) al menos tres dimensiones: una cultural, que hace referencia a las creencias, valores y normas de considerar a las personas *blancas* como el canon válido de la vida de todas las personas que constituyen una sociedad *ideal*, mientras que las vidas de las personas afrodescendientes son desautorizadas, invalidadas e insignificantes; otra dimensión es institucional que implica la perpetuación de esas ventajas, opresiones, discriminaciones y violencia por parte de las instituciones del Estado; y otra personal, que implica no ser consciente de los privilegios que se gozan en el día a día por no sentirse (o no ser *considerada*) una persona racializada (Alvarado et al., 2021; Uchoa, 2020).

Por ello, los Estados deben ser vigilantes de las prácticas racistas y el reconocimiento del privilegio propio e institucionalizado como formas de discriminación, violencia y opresión, de modo de trabajar en su eliminación y erradicación.

Por otro lado, el género, es una categoría teórica que designa formas de pensar, sentir y actuar en base a diferencias binarias (opuestas) que culturalmente las sociedades construyen entre hombres y mujeres. De esta forma el género designa funciones, roles, estereotipos y juicios de valor a los cuerpos *feminizados* y *masculinizados*, limitando la capacidad de los sujetos de desarrollarse en libertad y cimentando las bases para prácticas desiguales, injustas e innecesarias (Borrell & Lazcano, 2008; Eslava-Schmalbach et al., 2017; García Calvente et al., 2013) las que tienden a poner en una posición de subordinación a mujeres y sujetos disidentes a dichos estereotipos.

Si llevamos estos elementos al área de la salud, nos daremos cuenta de que es absolutamente prioritario incorporar la interculturalidad en la formación de los/as profesionales de dicha área. Esto considerando que en Chile existe una Política de Salud y Pueblos Indígenas desde el año 2003 (MINSAL, 2003) y una Política de Salud y Migrantes Internacionales desde el año 2017 (Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes, 2017). Por otro lado, las discriminaciones hacia las mujeres por razones de género en el ámbito de la salud, transitan desde la culpabilización de éstas por parte de los/as profesionales por no asistir regularmente a sus controles

---

<sup>41</sup> Yafza Tamara Reyes Muñoz. Antropóloga feminista (u. Católica de Temuco), Magister en estudios de Género y Cultura Latinoamericana por la Universidad de Chile, y Certificada en Estudios Afrolatinoamericanos por el Afro-Latin American Research Institute de la Universidad de Harvard. Doctoranda en Ciencias Sociales, de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, España.

rutinarios (Borrell & Lazcano, 2008; Keijzer, s. f.), la discriminación y el maltrato a las personas disidentes sexo-género (Zapata Pizarro et al., 2019), hasta la violencia obstétrica (Sadler et al., 2016) y la no atención a mujeres racializadas bajo sesgos y juicios de que no necesitan atención (Figueroa, 2019; Fuentes, 2018), entre otras.

Sin embargo, de las treinta carreras del área de la salud que se imparten en la región del Maule, entre cuatro casas de estudio, 27 mallas curriculares no registran cursos en estas áreas<sup>42</sup>. Las excepciones son la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Chile, que cuenta con el ramo "Antropología Médica" en primer año y la Escuela de Enfermería de la misma Universidad que cuenta con el ramo "Socioantropología e interculturalidad para los cuidados", - también en primer año-. La otra excepción es la carrera de Enfermería de la Universidad Católica del Maule, que desde el año 2019 incorporó el ramo "Comunicación e Interculturalidad en Enfermería". Respecto de ramos sobre estudios de género en la salud de las personas, ninguna de las mallas de las carreras del área de la salud, los incorporan.

En este ensayo, discutiré sobre las experiencias de la práctica que he desarrollado como docente de los únicos ramos que abordan las temáticas de interculturalidad en salud, en las universidades de la región del Maule, en base además con mi expertiz en los temas de género y migraciones. Asimismo, revisaré someramente cómo mi proceso doctoral en el ámbito de la interseccionalidad, el racismo y las maternidades negras ha impactado y moldeado mis clases y las discusiones que se han generado con los/as estudiantes en dichos ramos, nutriéndonos mutuamente en aprendizajes y saberes colectivos.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN: OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LOS RAMOS ANTROPOLOGÍA MÉDICA; SOCIOANTROPOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD PARA LOS CUIDADOS; Y COMUNICACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN ENFERMERÍA.

*Antropología médica* es una asignatura de la carrera de medicina de la Universidad Autónoma de Chile, que se imparte en régimen semestral con 36 horas, la que tiene un carácter teórico. Entrega a los/as estudiantes las competencias para integrar al estudio de la salud, la enfermedad y los procesos terapéuticos, la visión de las distintas culturas existentes en Chile, centrándose en los modos en que los miembros de dichas comunidades culturales organizan sus recursos en torno a los procesos de salud-enfermedad, de una manera humanista e integradora. Se espera que los/as estudiantes sean capaces de reflexionar y reconocer que ningún sistema médico es capaz, por sí sólo, de satisfacer las demandas de salud de una comunidad particular, y por ende se hace necesario incorporar una visión holística de los otros sistemas médicos existentes en el país, de modo de validar y respetar los aspectos socioculturales de la salud y la visión de los/as usuarios. La metodología utilizada se basa en clases expositivas y algunos talleres de reflexión, que tienen por objetivo potenciar la participación de los/as estudiantes<sup>43</sup>.

*Socioantropología e interculturalidad para los cuidados* es una asignatura del ciclo inicial del área de formación profesional de la carrera de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile. Se dicta en el segundo semestre del primer año del plan de estudios, de régimen semestral, con 72 horas. Su propósito es desarrollar en los/as estudiantes de dicha carrera las competencias necesarias que le permitan identificar la influencia de la sociedad y la cultura sobre los cuidados de enfermería, considerando a hombres y mujeres como seres integrales; respetando y considerando la diversidad e interculturalidad de los cuidados en los procesos de atención de la salud y la enfermedad. De esta manera la asignatura tiene como objetivo proveer a los/as estudiantes de un contexto socioantropológico con valores, creencias, principios y preceptos propios para interpretar y de esta forma humanizar la profesionalización de los cuidados, motivándoles a la reflexividad de la práctica enfermera. Se espera que, por ello, incorporen una visión integral de otros procesos de cuidado existentes en Chile. La metodología utilizada se basa en clases teóricas, trabajos

<sup>42</sup> Las carreras del área de la salud de la Universidad Autónoma de Chile son nueve: Terapia Ocupacional, Química y farmacia, Obstetricia y Puericultura, Odontología, Nutrición y Dietética, Medicina, Kinesiología, Fonoaudiología y Enfermería; mientras que las carreras del área de la salud de la Universidad Católica del Maule son siete: Terapia Ocupacional (Nueva), Tecnología Médica con Mención, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética, Psicología y Medicina. Por otra parte, la Universidad de Talca cuenta con siete carreras del área de la salud (Medicina, Odontología, Tecnología Médica, Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición y Dietética, Enfermería); mientras que las carreras del área de la salud de la Universidad Santo Tomás son Enfermería, Kinesiología, Nutrición, Tecnología Médica, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional y Ciencias del Deporte y Actividad Física.

<sup>43</sup> Información extraída del programa "Antropología Médica MED-426. Escuela de Medicina, Universidad Autónoma de Chile.



grupales, revisión de documentales y análisis de noticias, para potenciar la reflexión y participación de los/as estudiantes con los temas trabajados<sup>44</sup>.

El ramo "Comunicación e interculturalidad en Enfermería" es una actividad curricular de carácter expositivo participativo, ubicada en el ciclo inicial de formación de la escuela de Enfermería de la Universidad Católica del Maule, con 36 horas semestrales. Comprende el abordaje de los procesos de comunicación verbal y no verbal; herramientas de interacción social; salud intercultural y migración, así como sus implicancias en la salud y en las estrategias de implementación de la interculturalidad. Para el abordaje de esta actividad curricular se utiliza una metodología centrada en él y la estudiante mediante trabajos grupales, talleres y clases expositivo participativa, las que son guiadas por quienes integran el equipo académico de esta actividad<sup>45</sup>.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. La experiencia docente

En el año 2012 fui invitada a colaborar con la escuela de medicina de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, como responsable de realizar el ramo *antropología médica*; ramo que en aquellos años se dictaba en el octavo semestre de la malla curricular, es decir cuando los/as estudiantes ya estaban en cuarto año, en medio de su formación como médicos/as. En el año 2016 la dirección de la Universidad decide hacer cambios en los programas de algunos ramos, entre ellos el de antropología médica, oportunidad en la que se me invitó a llevar a cabo este proceso, incorporando de manera explícita una primera unidad sobre Introducción a la antropología Médica; una segunda unidad sobre Salud Intercultural y una tercera unidad sobre Género y Salud. En el año 2019, la dirección de la escuela hace un último cambio y el ramo es trasladado desde el octavo semestre, al primero, es decir, actualmente el ramo de antropología médica se imparte para estudiantes novatos de primer año y en el primer semestre, desafiando con ello el proceso de formación tradicional de la Escuela de Medicina.

Durante el año 2017 y 2018 realicé los ramos *Salud Intercultural y Socioantropología* en la Escuela de Enfermería, también en la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca y desde el año 2019 sólo el ramo *Socioantropología e interculturalidad para los cuidados* como respuesta a la fusión de los cursos antes mencionados. En esta ocasión también fui convocada a realizar la restructuración de dicho programa de clases, contemplando de manera explícita tres unidades: la primera denominada *Sociología de la salud y antropología médica*; la segunda llamada *Interculturalidad y medicinas tradicionales*; y la tercera *Enfermería, género y salud de los cuidados*.

Finalmente, en el año 2019, fui invitada a formar parte del equipo docente del ramo "Comunicación e interculturalidad en Enfermería" de la Escuela de Enfermería en la Universidad Católica del Maule – donde colaboro como docente adjunta desde el año 2014-, haciéndome cargo de la segunda unidad denominada *Fundamentos básicos de la interculturalidad y comunicación efectiva*<sup>46</sup>.

Sumado a esto, en octubre del año 2017 inicio mi proceso doctoral en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, en España, desarrollando todo mi trabajo de campo en Chile y, por ende, compatibilizando mis obligaciones académicas con la realización del doctorado.

Como antropóloga, mis objetivos iniciales en este programa fueron investigar la interseccionalidad de las categorías socioculturales género, clase y raza en la inmigración afrodescendiente haitiana residente en la región del Maule y cómo éstas impactaban en el acceso que dichas personas tenían en la red de salud de este territorio y los servicios que allí se les entregaban; esto gracias a los conocimientos e intereses desarrollados tras cinco años de trabajo en escuelas del área de la salud en la Universidad Autónoma de Chile. Con tres años de investigación doctoral (y diez de docencia universitaria), mi objetivo y propósitos han

---

<sup>44</sup> Información extraída del programa "Socioantropología e interculturalidad para los cuidados" ENFE-200. Escuela de Enfermería, Universidad Autónoma de Chile.

<sup>45</sup> Información extraída de la actividad curricular de formación "Comunicación e interculturalidad en Enfermería" ENT-122 (curso impartido en la ciudad de Talca) y ENC-122 (para la sede Curicó). Escuela de Enfermería, Universidad Católica del Maule.

<sup>46</sup> La primera unidad de este ramo es "Proceso comunicativo en salud" y la tercera unidad se denomina "Estrategias comunicativas para la atención en salud", las cuales fueron realizadas por una docente del área de las artes escénicas entre los años 2019 y 2020. Actualmente estos módulos son realizados por profesionales de la psicología y enfermería.

cambiado y ahora estoy enfocada en el estudio de las maternidades negras y como la interseccionalidad del racismo, xenofobia, clasismo y misoginia de profesionales de la salud y ciudadanía chilena en general, han impactado en las vivencias de maternaje de las mujeres haitianas que habitan en la región del Maule.

Estos resultados, y las discusiones y reflexiones surgidas en este proceso doctoral, han sido incorporadas fuertemente en mi práctica docente en estas carreras y en otras en las cuales me desempeño laboralmente y donde constantemente estoy incluyendo temáticas de interculturalidad y género (ya sea en carreras de las ciencias sociales, económicas o de la pedagogía). Y principalmente están orientadas a entregar herramientas a los/as futuros/as trabajadores/as de la salud para que no repliquen las acciones vistas y escuchadas de parte de los profesionales sanitarios/as con los que he trabajado en el proceso de recolección de información de mi tesis doctoral. De ahí entonces la conexión y retroalimentación constante entre mi práctica académica y mi práctica investigadora.

Por otra parte, y considerando que el año 2020, por efecto de la pandemia de COVID19 todas las actividades académicas de las universidades se realizaron en línea, se dispuso especial énfasis en la revisión de minidocumentales en clases, que abordaran las temáticas de racismo y sexismo en el área de la salud. Así como también la revisión y discusión de notas de prensa en medios electrónicos y la reflexión en foros virtuales sobre los temas trabajados clase a clase, donde los tópicos género, racismo, migración, interculturalidad y violencia, han tenido un lugar preponderante.

### 3.2. Los aprendizajes con los/as estudiantes

A continuación, se presentan algunos relatos de estudiantes de las carreras de medicina y enfermería, en diversas actividades realizadas durante los últimos tres años, que tienen como objetivo reflexionar de manera individual y colectiva sobre las medicinas tradicionales, el racismo, el fenómeno migratorio y las inequidades de género.

Estos relatos han sido extraídos de cuadernos de trabajo de mi práctica docente, donde he ido apuntando y sistematizando las reflexiones de los y las estudiantes surgidas en clases. También hay extractos de comentarios y respuestas dejadas por los/as estudiantes en evaluaciones realizadas a lo largo de estos años; y algunos relatos han sido recabados a través de la revisión de correos electrónicos enviados por estudiantes en años pasados y extractos de entrevistas y mensajes enviados por la aplicación WhatsApp en marzo del año 2021, a propósito de esta publicación.

Respecto de las unidades sobre medicinas tradicionales, los/as estudiantes comentaron:

*“O sea, igual es súper importante aprender que las medicinas naturales también son remedios... Es decir que, si no se sabe cómo administrarlas, la posología y las reacciones adversas, la gente puede tener muchos efectos negativos y puede enfermarse más todavía, o incluso morir” (Estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2018)*

*“A mí me encantó esto de las diferentes medicinas. Quiero aprenderlas todas. ¿Profe, tendremos cursos más adelante para aprender de esto?” (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma; 2019)*

*“Este ramo de interculturalidad nos ha abierto los ojos respecto de hartas cosas que no sabíamos. Por ejemplo, lo de las medicinas complementarias, las alternativas. Yo al menos nunca había escuchado de la apiterapia o el reiki” (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

Tras la revisión del documental “Esterilizadas: El cruel programa de control de natalidad forzado en Perú”<sup>47</sup>, se instó a los/as estudiantes a poner atención en las prácticas de racismo, clasismo y sexismo,

<sup>47</sup> “El programa de control de la natalidad, conocido como Anticoncepción Quirúrgica Voluntaria, fue implementado como una medida para combatir la pobreza, según el gobierno a cargo, con el fin de reducir las tasas de natalidad en sectores de escasos recursos. El gobierno peruano señaló que los procedimientos quirúrgicos fueron realizados con el consentimiento de los pacientes. Pero más de 2.000 mujeres han dicho lo contrario: que fueron forzadas, chantajeadas, engañadas o acosadas para dejarse practicar la operación. Los fiscales peruanos han señalado al expresidente Fujimori y a miembros de su gabinete por su supuesta responsabilidad en la implementación de este programa masivo de planificación familiar. Por su parte, sus defensores señalan que la esterilización fue ofrecida tanto a mujeres como a hombres como un método optativo de control de la natalidad. Una investigación del Congreso peruano en 2002 encontró que había suficiente evidencia que demostraba que los funcionarios de salud habían sido presionados para alcanzar cuotas o metas de esterilizaciones y que muchos procedimientos médicos se habían llevado a cabo de manera rutinaria sin el consentimiento de las mujeres. El reporte indicaba que las mujeres indígenas, muchas de las cuales solo

presentes en este caso, en el cual más de 270.000 mujeres y 22.000 hombres, la mayoría pertenecientes a comunidades indígenas quechua y familias con pocos recursos económicos, fueron esterilizadas entre los años 1996 y 2001, como parte de un programa del Estado peruano bajo el mandato de Alberto Fujimori, tendiente a disminuir la pobreza; caso por el cual el ex mandatario está condenado por crímenes de lesa humanidad. Algunas de las observaciones de los/as estudiantes fueron:

*"Es realmente escalofriante. Yo no tenía idea de estas cosas. Me da mucha pena, rabia, frustración... Ver como las mujeres son tan maltratadas porque son indígenas y son pobres. Es muy duro, yo nunca había escuchado de eso (esterilizaciones forzadas); no sé qué decir" (Extracto de estudiante de enfermería Universidad Autónoma, 2018)*

*"Yo pasé por violencia obstétrica. Me causa mucho dolor. En este momento estoy muy triste (comienza a sollozar). ¡Hasta cuándo tendremos que aguantar esto! ¡Estos vejámenes sólo por ser mujeres!" (Estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Estoy como en Shock. No puedo creer que pasen estas cosas" (Estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Yo igual pienso... Y ¿cómo es posible que ese médico todavía este trabajando? Y más encima habla de sus hijos y lo importante que son para ellos. Pero igual le hizo eso a esas mujeres ¡Cómo!" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Que importante tener un ramo donde veamos estas cosas. Tendremos más ramos con usted o más ramos donde se aborden los derechos humanos de las personas. ¿Y qué pasa con estos delitos?" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

*"Pienso que es muy fuerte analizar el racismo de esta forma, porque yo siempre lo vi como algo más... No sé... En realidad, como que no lo veía. Pero está ahí pos. Es super fuerte" (Estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2020)*

A partir de una tarea grupal sobre el caso de Rebeka Pierre<sup>48</sup>, mujer haitiana que murió en la vía pública en la comuna de Cerro Navia en Chile, luego de ser derivada desde un CESFAM (Centro de Salud Familiar) a un hospital por un dolor en el pecho y de ahí dada de alta, desplazándose hacia su hogar en locomoción pública y falleciendo en la calle, algunas de las respuestas de los/as estudiantes fueron:

*"Siento vergüenza. Son profesionales los que no quisieron atenderla. Son profesionales que estudiaron una carrera como nosotros. ¿Como nadie les enseña estas cosas? De verdad siento mucha rabia, pero vergüenza también" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Estoy segura que si ella no hubiera sido haitiana y hubiese sido de una buena posición (económica), la habrían atendido al tiro (enseguida)" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

*Profe, yo no sabía de este caso. Solo sabía de Joan Florvil<sup>49</sup> No sé qué pensar. Esto me impacta mucho; no entiendo como profesionales como nosotros/as pueden caer en esto. Nosotros/as que nos estamos*

---

hablaban quechua, fueron desproporcionadamente afectadas por el programa. Además, continuaba el informe, la mayoría no recibió atención postoperatoria adecuada y algunas murieron debido a complicaciones de salud relacionadas con las cirugías. Distintas organizaciones que representan a las víctimas creen que esta política de Estado estuvo "basada en discriminación y racismo", y condujo a la muerte de por lo menos 40 mujeres como resultado de las operaciones de ligadura de trompas" (Uchoa, 2021).

<sup>48</sup> "El corazón de Rebeka Pierre. La mujer haitiana murió en la vía pública en Cerro Navia. Había sido derivada durante la mañana desde un CESFAM (Centro de Salud Familiar) al hospital Félix Bulnes por un dolor en el pecho. Fue dada de alta y retornó en micro desde Providencia a su hogar. Se desplomó en la calle. Era médico, aunque no podía ejercer en Chile, tenía un hijo de cinco años y estaba embarazada de nueve semanas de un hombre que la abandonó apenas supo que iba a ser padre. Esta es su historia". Texto publicado en el medio digital La Tercera; 2019. Para más información ver: (Figueroa, 2019; Toro, 2019).

<sup>49</sup> (mujer haitiana fallecida en Chile en 2017, tras ser detenida por agentes del estado, por supuestamente abandonar a su hija de pocos meses de edad. Como no se le prestó apoyo ni traductor, no pudo explicar que dejaba a su hija mientras intentaba denunciar un robo que habría sufrido con su pareja; murió en un calabozo).

*formando no podemos hacer estas cosas. No podemos..." (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2020)*

*"Chile es un país super racista y super machista" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

Tras analizar las clases de la unidad sobre "Género y Salud", en las carreras de medicina y enfermería, los/as estudiantes comentaron:

*"La verdad es que ver el vídeo de los/as niños transgéneros fue muy impresionante, o sea... Es que yo ni siquiera me imaginé que tenía que aguantarse todo el día para ir al baño, porque ningún baño es el indicado para ellos. La verdad profe, nunca había pensado en los niños trans..." (Estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2018)*

*"Mi mamá se quería operar para no tener más hijos, pero en el hospital le dijeron que no podía. Yo no sabía que existía esa circular para que las mujeres se puedan operar cuando ellas quieran" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Mi mamá cada vez que nos tuvo quiso operarse para no tener más hijos. Y nunca la dejaron. Decían que no se podía. ¡De verdad que rabia que no hayan respetado su derecho, porque está en la ley! ¡Cómo los del hospital no iban a saber!" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

*"Creo que como hombres es muy difícil cambiar estas prácticas. Nosotros hemos nacido en otro tiempo, y las cosas han cambiado. Pero nuestros padres, nuestros abuelos, es súper difícil. Yo veo a mi abuelo que no quiere ir al médico, que no quiere hacerse los exámenes porque esas cosas son -perdonando profe la expresión - cosas de maricones. Y ahí, ¿qué podemos hacer nosotros?. O sea, yo, nosotros, vamos a ser médicos más adelante, y cuando nos toquen pacientes así ¿cómo cree usted que debemos reaccionar y actuar?" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2019)*

*"Siento que a los hombres nos cuesta mucho hablar de estas cosas; es como un tabú; además siempre se nos está evaluando, cuestionando" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2020)*

Respecto de las impresiones generales que los y las estudiantes tienen respecto de cursos aquí identificados, se puede leer:

*"Estimada profesora, le quiero dar las gracias por todo lo que usted ha puesto en este ramo. Los temas han abierto muchísimo mi mente y me siento más libre y empoderada de mí misma tras sus clases de género. También siento que seré una mejor persona. Conocer sobre las medicinas tradicionales y alternativas fue algo muy interesante, pienso en mi abuelita que siempre ha tomado aguas de yerbas y que algunos se burlan de ella e incluso la han retado. Y ahora entiendo que no está mal, que es una medicina validada por la ciencia" (Extracto estudiante de enfermería, Universidad Autónoma, 2018)*

*"Qué importante este curso; que importante saber estas cosas" (Estudiante de medicina, Universidad Autónoma, 2019)*

*"... personalmente y viendo los ánimos del curso, hemos quedados todos súper feliz de aprender día a día aún más sobre las situaciones que vimos en la asignatura. De manera especial, le cuento, las mujeres de nuestro curso somos muy unidas, asocio a que esto se ha debido como un cambio generacional sobre la relación que tenemos entre las mujeres en los últimos años. Por lo que, todas comentamos y nos ha llegado con creces a nuestras emociones la última unidad (género y salud). Esperamos con muchas ansias poder encontrarnos de nuevo con Ud. en otras ocasiones que nos convocan como mujeres, sobre todo ahora, que vivimos en una revolución constante en la lucha de nuestros derechos. Le agradezco su tiempo y disposición por darnos lo mejor de sus clases" (Extracto estudiante de medicina Universidad Autónoma, 2020)*

*"... incentiva a tener pensamiento crítico, a cuestionarse sus privilegios y a quitarse los prejuicios para así poder brindar un servicio digno y con enfoque intercultural como futuros profesionales de la salud" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

*"(Un ramo) muy actualizado con las problemáticas sociales y con la diversidad cultural a la cual nos vamos a ver enfrentados como futuros profesionales. Nos enseñó mucho y aprendí mucho" (Estudiante de enfermería, Universidad Católica del Maule, 2020)*

Apreciaciones de estudiantes que tuvieron algunos de estos ramos entre los años 2012 y 2017 y que hoy son profesionales:

*"Salud intercultural, un ramo fundamental para las carreras de salud (y en realidad todas), entendiendo que la sociedad en la que nos desenvolvemos es diversa en culturas, etnias, en edades, género, expresiones de género, territorios, etc. Y es nuestro deber tener herramientas para entenderla holísticamente, conociendo los distintos procesos históricos que han influido en ella. Un ramo que, sin duda, te ayuda a ser más humana y con pensamiento crítico" (Enfermera; Universidad Autónoma)*

*"Desde el aspecto profesional la interculturalidad en el área de la salud permite en primer lugar empatizar con las creencias y culturas de las y los pacientes. De este modo se respeta el tratamiento "holístico"; sin embargo, se sugieren los tratamientos convencionales médicos. En segundo lugar, coopera con el trato a los y las pacientes, es decir, lo "humaniza", en donde él o la paciente no tienen solo una observación biomédica sino biopsicosocial, así se logra entregar una atención más integral" (Enfermera; Universidad Autónoma)*

*"La antropología médica en mi formación me sirvió porque abrió como una arista y una visión de la medicina que no está tan incorporada en nuestra profesión. Siento que la antropología es una herramienta muy necesaria y que todos deberían tener en su pregrado como requisito, porque te invita a conocer el comportamiento y el afrontamiento que tienen las personas desde su visión de lo que es la salud y la enfermedad, disminuyendo los sesgos y respetando desde una mirada más bien humanística todo este proceso que es tan complejo... Chutas que difícil, no sé cómo explicarlo (risas)" (Médico; Universidad Autónoma)*

*"El ramo de antropología médica me cambió totalmente la mirada médica, me enseñó que existen otras medicinas tan válidas como la que yo practico. Por tanto, me hizo y hace respetar de forma más efectiva la postura que tiene el paciente frente a su enfermedad y yo me convierto en un guía que también aprende de su paciente. Por otro lado, la perspectiva de género realmente generó en mí un cambio que va más allá de la práctica médica; el estudio de género vino sencillamente a transformar el paradigma desde el cuál yo planteaba mi forma de estar en el mundo" (Médica, Becada médica familiar; Universidad Autónoma)*

*"Haber tenido las asignaturas de Socioantropología y salud intercultural en una carrera de la salud significó abrir mi mente a que la medicina alópata no es la panacea, me enseñó que el ser humano es un ser complejo y que aquello que lo enferma y sana involucra dimensiones tan complejas como nuestra misma existencia, únicas y especiales para cada cual. En la realidad clínica ha sido inmensamente beneficioso a la hora de empatizar, conectar, comprender y respetar a las personas, sus deseos y creencias en su proceso salud – enfermedad" (Enfermera; Universidad Autónoma)*

*"Estoy en APS (Atención Primaria en Salud) y me ha tocado ver y trabajar mucho con migrantes, principalmente mujeres haitianas. Y ahí estoy recordando a cada rato y en cada situación, el ramo de salud intercultural. Es que en serio, es todo el rato; todas las enseñanzas intento llevarlas a mi práctica" (Enfermera; Universidad Autónoma)*

#### 4. CONCLUSIONES

La enseñanza universitaria es muy compleja y demandante, requiere incorporar destrezas que la mayoría de quienes nos desarrollamos en este contexto no tenemos, pues no somos pedagogos/as, sino

profesionales de distintas áreas, aprendiendo a ser “maestros/as” y docentes cada día. Asimismo, las nuevas generaciones traen incorporadas a sus prácticas de aprendizaje formas y acciones diferentes a las que tuvimos los/as profesionales que ejercemos docencia y que tenemos más de 35 años; me refiero al uso ilimitado y casi obsesivo por las aplicaciones de redes sociales y su insistencia en estar conectados/as en cada momento, incluidos las horas de clases.

Esto se ha visto aún más complejizado en el contexto de pandemia que estamos viviendo desde noviembre del año 2019 y Chile no ha sido la excepción. La enseñanza en este escenario ha supuesto más dificultades en la transmisión de conocimientos a través de las plataformas en línea, principalmente para las estudiantes, quienes, al no contar con los servicios de guarderías y jardines para infantes, han debido cursar sus estudios durante el año 2020 con sus bebés e hijos/as dentro del mismo espacio en el cual ellas estudian, es decir, sus alcobas, comedores, hogares. Todas estas situaciones, nos han demandado desafíos que hemos debido sortear con más voluntad que recursos y apoyos institucionales.

Educar en los valores de la interculturalidad, el antirracismo y la perspectiva de género, ha implicado en mi carrera docente grandes dificultades y mucho desgaste emocional, tras escuchar, leer y reconocer en los otros (los/as estudiantes) sus propias vivencias como víctimas de la violencia misógena y/o racista, pero, además, al escuchar comentarios que denotan la internalización del racismo y el sexismo en sus vidas cotidianas sin que ellos o ellas sean conscientes de esto.

Por lo tanto, la formación permanente en prácticas educativas y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje, pero principalmente la formación en derechos humanos que debemos tener las personas que realizamos docencia, es imprescindible para cambiar las prácticas de violencia y discriminación que los/as futuros profesionales podrían tener con las personas usuarias de los sistemas de salud, más adelante. Por ello, la permanente autorreflexión de la práctica docente supone la única posibilidad de construir sociedades más justas, democráticas e interculturales. Más aún en el contexto actual chileno, donde el porcentaje de inmigración sur-sur y afrocaribeña ha ido en aumento desde el año 2015 sacando a la luz el racismo institucionalizado y profundamente solapado de un país que se ha construido y autoidentificado como “blanco”. Este hecho, que ha quedado de manifiesto en diversas acciones y delitos contra inmigrantes afrodescendientes e indígenas, nos obliga necesariamente a rearticular nuestras prácticas docentes y a poner énfasis en nuestros propios procesos de formación y capacitación en antirracismo e interculturalidad.

Invito a autoridades de las carreras del área de la salud de las diferentes universidades de la región del Maule, como de otras regiones, a incorporar en sus planes formativos cursos sobre antropología médica, salud intercultural, estudios de género, diversidad cultural, entre otros, de modo de ofrecer a los/as docentes y los/as futuros/as profesionales, no solo competencias técnicas en cada una de sus áreas, sino también competencias valóricas en el ámbito del respeto irrestricto de los derechos humanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón M, A. M., Vidal H, A., & Neira Rozas, J. (2003). Salud intercultural: Elementos para la construcción de sus bases conceptuales. *Revista médica de Chile*, 131(9), 1061-1065. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872003000900014>
- Albó Corrons, X. (2004). Interculturalidad y salud. En G. Fernández Juárez (Ed.), *Salud e interculturalidad en América Latina: Perspectivas antropológicas*. Ediciones Abya-Yala.
- Alvarado, C., Brown, C., Carlson, B., Carscallen, K., Rivera Chapman, C., Dean, M., Henderson, J., Hines, D., Jeffries-Logan, V., Johnson, A., Johnson, M., Jones, K., Kelley, J., Okun, T., & Plichik, S. (2021, febrero). *Dismantling Racism Works* [Web de un libro de trabajo]. DRworksBook. <https://www.dismantlingracism.org/>
- Borrell, C., & Lazcano, L. A. (2008). Las desigualdades de género en salud: Retos para el futuro. *Revista española de salud pública*, 82(3), 245-249.
- Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes. (2017). *Política de salud de migrantes internacionales*. Santiago (p. 45). Ministerio de Salud. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/2018.01.22.POLITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf>
- Eslava-Schmalbach, J., Garzón-Orjuela, N., Elias, V., & Reveiz, L. (2017). Incorporación de equidad en salud en la investigación sobre implementación: Revisión de los modelos conceptuales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2017.126>
- Fernández Juárez, G. (2004). *Salud e interculturalidad en América Latina: Perspectivas antropológicas*. Ediciones Abya-Yala.

- Figueroa, N. (2019, mayo 20). Las dudas que se plantean por la muerte de Rebeka Pierre tras ser atendida en el Hospital Félix Bulnes [Diario Electrónico]. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/2019/05/20/las-dudas-que-se-plantean-por-la-muerte-de-rebeka-pierre-tras-ser-atendida-en-el-hospital-felix-bulnes/>
- Fuentes, R. (2018, septiembre 24). La muerte de Joane Florvil y el lejano escenario del nunca más [Diario Electrónico]. *Diario UChile*. <https://radio.uchile.cl/2018/09/24/la-muerte-de-joane-florvil-y-el-lejano-escenario-del-nunca-mas/>
- García Calvente, M. del M., Jiménez Rodrigo, M. L., Martínez Morante, E., & Del Río Lozano, M. (2013). *Guía para incorporar la perspectiva de género a la investigación en salud* (Escuela Andaluza de Salud Pública). Gráfica Alhambra. <https://www.easp.es/project/guia-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-a-la-investigacion-en-salud/>
- Keijzer, B. (s. f.). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, Cuerpo y Salud Masculina. *Revista La Manzana*, 7(1). Recuperado 20 de marzo de 2021, de <https://www.eme.cl/hasta-donde-el-cuerpo-aguante-genero-cuerpo-y-salud-masculina/>
- MINSAL, M. de S. (2003). *Política de Salud y Pueblos Indígenas Res. Exenta N° 91* (p. 79). Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. <http://www.bvsde.paho.org/bvsapi/e/paises/chile/politica.pdf>
- Sadler, M., Santos, M. J., Ruiz-Berdún, D., Rojas, G. L., Skoko, E., Gillen, P., & Clausen, J. A. (2016). Moving beyond disrespect and abuse: Addressing the structural dimensions of obstetric violence. *Reproductive Health Matters*, 24(47), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.04.002>
- Toro, I. (2019, mayo 17). *El corazón de Rebeka Pierre*. La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/corazon-rebeka-pierre/659531/>
- Uchoa, P. (2020, julio 20). *No racista o antirracista: La crucial diferencia de posturas ante la discriminación racial*. [Diario Electrónico]. BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53562563>
- Uchoa, P. (2021, marzo 1). «Me abrieron la barriga cuando aún no estaba dormida»: La incansable lucha de las mujeres peruanas que fueron esterilizadas a la fuerza. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56243650>
- Yam, E., Silva, M., Ranganathan, M., White, J., Hope, T., & Ford, C. (2021). Time to take critical race theory seriously: Moving beyond a colour-blind gender lens in global health. *The Lancet Global Health*, 9. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30536-2](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30536-2)
- Zapata Pizarro, A., Díaz Díaz, K., Barra Ahumada, L., Maureira Sales, L., Linares Moreno, J., Zapata Pizarro, F., Zapata Pizarro, A., Díaz Díaz, K., Barra Ahumada, L., Maureira Sales, L., Linares Moreno, J., & Zapata Pizarro, F. (2019). Atención de salud de personas transgéneros para médicos no especialistas en Chile. *Revista médica de Chile*, 147(1), 65-72. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019000100065>





## HACIA UNA NUEVA LUZ

M<sup>a</sup> Mercedes Álvarez García

*Profesora Primaria Colegio Santa Joaquina de Vedruna de Cartagena*

### 1. FIGURAS OCULTAS: MUJERES Y NIÑAS CIENTÍFICAS

#### 1.1. Del cine al aula

Como todos los meses de febrero de los últimos años, recordamos el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la ciencia. Este año 2021, motivados por la necesidad de salir de nuestra burbuja, la clase de 4º B de Primaria del Colegio Santa Joaquina de Vedruna de Cartagena (Murcia), decidimos dar relevancia a la figura oculta durante muchos años de la científica Katherine Johnson.

*Me gusta aprender. Eso es un arte y una ciencia.*

Nos incentivó el concurso que con motivo de este día internacional, lanzaba la Universidad Politécnica de Cartagena, así que nos pusimos manos a la obra.

En primer lugar buscamos entre todo el alumnado mujeres científicas y sus aportaciones. Consultamos diversas fuentes bibliográficas y en la red, para decidir cuál sería la persona que más se ajustaba a nuestro interés. Y tras la búsqueda y selección de las mujeres más representativas, nos decidimos por la matemática afroamericana Katherine Coleman Goble Johnson. Fue una física, científica espacial y matemática estadounidense que contribuyó a la aeronáutica de su país y sus programas espaciales con la aplicación de las computadoras electrónicas digitales en la NASA.

Ella pionera en ciencia espacial y computación, nacida en White Sulphur Springs, Virginia; 26 de agosto de 1918 en Newport News, Virginia; falleció 24 de febrero de 2020 Newport News (USA), en plena pandemia COVID -19.

Visionamos partes de la película *Hidden Figures* (titulada Figuras ocultas en España) es una película dirigida por Theodore Melfi y escrita por Melfi y Allison Schroeder, estrenada en 2016. *Figuras ocultas* cuenta la historia de la matemática afroamericana Katherine Johnson y sus dos colegas, Dorothy Vaughan y Mary Jackson, quienes trabajaron en condiciones muy duras en el Langley. Langley Research Center (LaRC), en la División Segregada de Cálculo del Ala Oeste del Centro de Investigación, ayudando a la National Aeronautics and Space Administration, más conocida como la NASA, en su carrera espacial, en aquellos años comprendidos entre 1955 y 1975. Una carrera entre rusos y norteamericanos por enviar satélites y seres humanos al espacio.

Los cálculos de este grupo de mujeres encabezados por Katherine Johnson, hicieron posible que John Glenn se convirtiera en el primer astronauta norteamericano en hacer una órbita completa a la Tierra.

Esta historia visionada por el alumnado nos llevó a hacer investigaciones de diversos temas que fueron saliendo y que resultaban fruto de su curiosidad por conocer lo que había pasado durante aquellos años.

La actividad propuesta, por la Universidad, nos pedía que elaborásemos razones por las cuales elegíamos esa científica y sus respectivas motivaciones para ello. Por lo que el alumnado, en primer lugar leímos su biografía. Una vez leída y comentada, pusimos en marcha la técnica cooperativa "lápices al centro".

De esta dinámica cooperativa sacamos las razones que el grupo aportaba como de interés para su elección.

El alumnado se sintió desde el principio impactado por varios aspectos de su vida, así como que hubiese fallecido en un momento cercano a sus vivencias, y no hubiesen sabido ni oído nada sobre ella. Era una "*figura oculta*" en todos los sentidos.

*Razones para sacar a la luz a esta "figura oculta"*

En primer lugar el alumnado resaltó la fuerza y decisión de esta mujer, ya que tuvo que hacer frente desde su infancia al racismo imperante, en la sociedad norteamericana, ya que no había educación para las

personas negras y menos si eras mujer. Esto nos llevó a preguntarnos si en la actualidad había niñas y niños que no tenían posibilidad de acceso a la educación. Lo que un grupo decidió investigar a través de algunas instituciones y ONG. (Uniceff, Unesco, Save The Children, Intermón Oxfam, etc).

La segunda razón, siguiendo el hilo conductor de su vida, fue el hecho de ser la primera mujer afroamericana en terminar con la segregación en la Universidad de Virginia Occidental en Morgantown (1938), ya que tras muchos intentos judiciales logró entrar en la Universidad. Así como ser la única mujer elegida para realizar estudios de postgrado tras una sentencia judicial. Este aspecto nos aportó una buena jornada reflexiva, sobre la importancia de luchar por tus derechos y el papel de la justicia en la vida de esta mujer.

Así mismo, nos impresionó que tras muchos esfuerzos, Katherine Johnson decidió continuar su carrera como matemática de investigación, algo súper difícil en ese momento para una mujer, y además afroamericana. Pero trabajó en la National Advisory Committee for Aeronautics (NACA), luego pasaría a ser la NASA. Esta agencia buscaba mujeres afroamericanas para el Departamento de Guía y Navegación y ella se presentó pese a tener otras dificultades añadidas por su vida familiar y personal. Allí calculó la trayectoria del vuelo espacial de Alan Shepard, el primer estadounidense en viajar al espacio, en 1961.

También calculó la ventana de lanzamiento del Proyecto Mercury de 1961. En 1962, cuando la NASA comenzó a utilizar computadoras electrónicas para calcular la órbita de John Glenn alrededor de la Tierra, fue convocada para verificar los resultados de la computadora, trabajo que realizó "a la vieja usanza", es decir con lápiz y papel. Algo que impresionó al alumnado y que fomentó su admiración por esta mujer. La reflexión sobre la continuidad, la necesidad de ser constantes en sus acciones (estudio - tareas), les daría fruto más adelante.

El hecho de que el astronauta John Glenn dijese que no volaría si ella no verificaba los cálculos, fue un motivo de interrogantes, que nos sirvió para trabajar la confianza en aquellas personas expertas en la materia. Y elaboramos un listado de profesiones en las que tenemos que tener plena confianza y saber "dejarnos hacer", acompañarnos por aquellos que saben más. Y dado el momento de pandemia COVID - 19, recordamos momentos importantes en los que habíamos sentido ese acompañamiento.

Proseguimos en su línea del tiempo, y nos paramos en los cálculos de la trayectoria de vuelo del Apolo 11 hacia la Luna en 1969. Eran cálculos mucho más complejos ya que tenían que tener en cuenta la fuerza gravitacional de muchos cuerpos celestes, que hasta entonces no habían tenido en cuenta.

Aprovechamos el momento para recordar este acontecimiento tan importante para el ser humano, como fue la llegada a la Luna. Investigamos el acontecimiento y un grupo narró el alunizaje, otros buscaron películas y novelas sobre ese acontecimiento.

En 1970, Katherine trabajó en la misión del Apolo 13, y como supimos tras la indagación en Internet, la misión fue abortada. Pero el trabajo de Johnson en implementar procedimientos y cartas de navegación de respaldo ayudó a que la tripulación pudiera regresar a salvo a la Tierra cuatro días más tarde.

Así mismo trabajó en el programa de la lanzadera espacial Space Shuttle, el satélite de recursos de la Tierra, Earth Resources Satellite, y en planes para una misión de exploración a Marte.

Marte, nos quedaba algo más cerca, ya que el alumnado había oído o visto en algún momento las fotografías en la televisión del robot Perseverance. Aquellos siete minutos fueron el logro de mucho esfuerzo y trabajo en equipo. Lo que nos dio motivos para hablar de lo que hacemos o no en siete minutos.

Fuimos avanzando en la vida de la matemática, con una mayor admiración y respeto. Lo que nos preguntamos por su impacto como pionera en ciencia espacial y computación, aspecto que vimos reflejado en los premios recibidos y la cantidad de veces que ha sido presentada como un ejemplo para la sociedad y hasta su muerte a la edad 101, este año. Resaltábamos que había sido una mujer valiente y luchadora. Además de ser una mujer familiar, creyente-practicante y solidaria con sus semejantes.

El alumnado "ilustró", con sus dibujos y collages, las razones que motivaron la elección de Katherine Coleman Goble Johnson, como científica con valores humanos destacados, y por ende un modelo a seguir.

Algunos de los dibujos que acompañaban el trabajo fueron entre otros...



Imágenes 1 y 2: Alumnado 4º B Stª Joaquina de Vedruna- Cartagena 2021.



Esto es lo que presentamos al concurso de la Universidad Politécnica de Cartagena en febrero- marzo de 2021.

Posteriormente en abril recibimos el primer premio en nuestra categoría por el trabajo presentado.

## 1.2. Razones pedagógicas

La Organización Mundial de las Naciones Unidas, en 2015 firmó el acuerdo con sus países miembros de lo conocido como: 17 Objetivos para cumplir de cara al 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, (ODS), un plan de acción en favor del planeta, las personas y su prosperidad.

Desde entonces muchos docentes trabajamos de forma directa o indirecta los Objetivos 2030, en un intento de sensibilización y participación del alumnado en diversos contextos, tanto los más cercanos como aquellos más lejanos. Estos Objetivos nos ponen de manifiesto los retos más importantes a los que nos enfrentamos como sociedad.

Recordamos que los 17 ODS son:

- ODS 1: Poner fin a la pobreza.
- ODS 2: Hambre cero.
- ODS 3: Salud y bienestar
- ODS 4: Educación de calidad
- ODS 5: Igualdad de género
- ODS 6: Agua limpia y saneamiento
- ODS 7: Energía asequible y no contaminante
- ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico
- ODS 9: Industria, innovación e infraestructura
- ODS 10: Reducción de las desigualdades
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 13: Acción por el clima
- ODS 14: Vida submarina
- ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
- ODS 17: Alianzas para lograr objetivos

Hemos querido colaborar en este desarrollo integral, a través de los ODS, resaltando la interdisciplinariedad y la línea transversal que ellos nos facilitaban, el ODS 4: Educación de calidad, pone de manifiesto la responsabilidad de todo docente de ofrecer a nuestro alumnado lo mejor, una educación de calidad. Y con ella la posibilidad de hacer y crear un mundo más ético, justo, inclusivo y sostenible. Este Objetivo de Desarrollo Sostenible, es sin duda el que nos resulta más cercano y cotidiano a los docentes.

Posibilitar la toma de conciencia de que siguen existiendo millones de niños y especialmente niñas sin acceso a la educación, es una manera de potenciar la concienciación futura de nuestro alumnado.

Nuestro alumnado, como muchos de las chicas y chicos de todo el mundo, en menor o mayor grado ha sufrido el aislamiento motivado por el COVID- 19. El distanciamiento producido por esta pandemia, ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes, no solo en nuestro país, por la llamada brecha digital, sino el abandono, más o menos puntual de muchos de los chicos y chicas en edad escolar de todo el mundo.

Pudimos reflexionar y valorar el derecho y deber de la educación en nuestra aula. Sus posibilidades y consecuencias. La importancia del desarrollo integral de las personas, conocimientos y competencias que nos ayudan en la vida diaria y en la futura.

Los progresos que hacemos, las dificultades que superamos o cómo vivimos cuando fracasamos. Reflexiones que han ayudado a ese aprendizaje de veinticuatro horas durante siete días ( 24/7), todo está conectado, todo es motivo de aprendizaje.

Nos hemos propuesto de cara al próximo curso probar alguna de las metodologías activas, como el Aprendizaje Servicio, para su concreción sobretodo en 6º de primaria, donde ya son más autónomos y responsables.

El ODS 5 de igualdad de género nos abre una amplia posibilidad de poner de manifiesto, a través de las figuras ocultas, la necesidad de reconocimiento, respeto y empoderamiento de las niñas y mujeres, fuesen de la profesión que fuesen, pero de forma especial, las científicas, ya que queríamos potenciar el modelo vital y profesional de estas mujeres.

Pusimos de relieve la necesidad de muchos países, y del nuestro en concreto de un desarrollo de políticas dignas para todas las personas, en especial para las mujeres, independientemente de su etnia. Promover entre nuestro alumnado el trato igualitario entre ellas-ellos, así como entre colegas docentes. El uso de la temática en cuestión nos permitía fomentar el respeto e igualdad de oportunidades en nuestra sociedad.

La vivencia de la pandemia COVID-19, nos sirvió para analizar otra pandemia actual más oculta, como es de la desigualdad. Una pandemia que azota a la humanidad desde hace muchos siglos. Sabemos y así lo pudimos poner de manifiesto a lo largo del trabajo realizado, que miles de personas de todos los continentes de nuestro mundo, luchan por sus derechos. Desde el de sobrevivir, hasta el de poder desarrollarse plenamente como persona y profesional.

El ODS 10, nos ayudó a promover el pensamiento crítico ante estas desigualdades, y la empatía con las personas que lo sufren.

Informar al alumnado de diversas situaciones, hacerles conscientes de lo que ocurre en su contexto cercano y lejano, es una forma de educar. Hacerles conocedores de sus derechos y deberes como ciudadanas y ciudadanos, es ayudarles a vivir y potenciar un mundo más justo y humano. (ODS16)

El ODS 17: Alianzas para lograr objetivos, fue trabajado a través de los diversos diálogos y conversaciones, tanto dentro como fuera del aula. La cooperación y trabajo en equipo, supuso un avance en la creación de apoyos y alianzas pequeñas, que como vimos luego, nos llevaron a un "logro común".

Trabajamos las alianzas y trabajo en equipo con la clara intención de hacerlas inclusivas y respetuosas, con la diversidad dentro del aula. Ello nos favoreció y potenció la creación de "nuestra comunidad", donde aprendemos a escucharnos y a valorar los diversos talentos.

Este ODS pretende realzar y fomentar la relación humana, algo súper importante, en la vida del alumnado de primaria, en estos primeros cursos, donde el sentido de la amistad, del grupo es de vital importancia. Como lo es el hecho de hacerles conscientes de que juntas y juntos, construimos el futuro, en el que ellas y ellos serán las adultas y adultos.

Esta temática nos conectó con un aprendizaje que estás desarrollando en la dinámica de 24/7. Todo es motivo de aprendizaje transversal con diversas áreas: lengua, ciencias sociales, matemáticas e inglés fueron principalmente las áreas trabajadas en este proyecto de "figuras ocultas", al que posteriormente dimos continuidad con motivo del día de la mujer.

Volviendo al ODS 4, finalizamos la actividad, con una autoevaluación y coevaluación del trabajo realizado. Reflexionando sobre las dificultades encontradas, el proceso de avance – progreso en el trabajo, así como lo que habíamos aprendido y por dónde nos gustaría seguir investigando.

Al final, como en el principio nos resonaba la frase de nuestra insigne matemática: "**Me gusta aprender. Eso es un arte y una ciencia**", al que todo docente estamos llamados a mostrar y acompañar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Global Compact on Education <https://www.educationglobalcompact.org/>

Prodiversa Guía para trabajar los ODS desde las aulas. <http://prodiversaods.eu/>

Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y fe*, 272(1405), 367-381.

Scholas <https://www.scholasoccurrentes.org/event/evento-reconstruir-el-pacto-educativo-global/>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Katherine\\_Johnson](https://es.wikipedia.org/wiki/Katherine_Johnson)

<https://www.edu-casio.es/combatiedo-la-brecha-de-genero-en-tecnologia-conoce-a-katherine-johnson/>

*Cuarta Parte*

**PROPUESTAS LLEVADAS A CABO EN EDUCACIÓN  
INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA Y FORMACIÓN DE  
FORMADORES**





# EDUCAR EN VALORES DESDE UNA PERSPECTIVA AUDIOVISUAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Olga Catasús Poveda**

Directora CEIP. San Isidoro, El Algar, Murcia

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores, siendo objetivo y contenido obligatorio en las aulas de educación infantil y de educación primaria desde el punto de vista transversal, en demasiadas ocasiones queda relegada a un escaso tratamiento sistemático en las escuelas de nuestro país, quedando, en demasiadas ocasiones, limitada a actuaciones puntuales o la resolución de conflictos ya acaecidos.

Cuando priorizamos los aspectos conceptuales sobre los de procedimiento y actitud, estamos limitando la enseñanza al único ámbito de la teoría, desligándola de la práctica, de las acciones, del saber hacer y del saber ser. La educación por tanto se convierte en un proceso desnaturalizado, que no es capaz de transformar al niño en una mejor persona para sí mismo y/o para el mundo. Una sociedad democrática y moderna no se puede permitir no trabajar los valores personales ni los sociales y cívicos, pues las generaciones futuras deben ser capaces de continuar con el legado actual. Los valores que generalmente trabajamos en educación infantil son los de autoestima, autonomía, respeto, tolerancia, amistad, sinceridad, colaboración y responsabilidad entre otros. Todos ellos contribuyen a la formación integral del alumnado y sientan las bases para su desarrollo futuro.

De esta manera, los valores constituyen el conjunto de virtudes de una persona, en cuanto a su actuación, interacción y relación con su entorno; en consecuencia, la maestra y el maestro de educación infantil, desde el mismo momento en que entran en el aula, están educando en valores, puesto que se convierten en un referente y un modelo de conducta para su alumnado. Además, hay que establecer un tratamiento sistemático, a la vez que transversal de los distintos valores humanos y cívicos.



*Imagen 1. Fotografiándose calcetines. Actividad calcetilandia. Fotografía de la autora.*

Entre los recursos educativos de calidad, a día de hoy, resulta inexcusable el uso de la tecnología y de los medios audiovisuales, ya que la infancia del s. XXI está rodeada, influida y expuesta a todo tipo de pantallas desde el mismo momento de su nacimiento, y, mientras que asumimos como normal el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, solemos olvidar que el medio de comunicación más habitual, en la mayoría de los hogares, son los medios de comunicación disponibles en esas pantallas, por lo que debemos dar la importancia que se merece lo audiovisual desde edades tempranas.

En este sentido, el lenguaje audiovisual supone un gran recurso y apoyo para el tratamiento de la educación en valores, ya que la imagen y/o el sonido transfieren a la persona algo más que un concepto o conocimiento, puesto que tienen el poder de conectar con las emociones, con la memoria o con las experiencias previas del espectador. Así pues, es capaz de generar una red de conexiones internas a las que no llega la mera transmisión de conocimientos de la enseñanza clásica y convencional. El propio currículo de educación infantil, en el preámbulo del área III dice: *“El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a los niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada”*.

El cine sonoro lleva entre nosotros casi 100 años, ya que el 6 de octubre de 1927 se estrenó *El cantor de jazz* (The Jazz Singer), considerada la primera película sonora de la historia del cine, sin embargo, a día de hoy, pese a ser uno de los lenguajes más cotidianos en la vida diaria de los niños y niñas, sigue siendo de los menos trabajados en el currículo.

Como educadores, debemos recordar que el desarrollo del individuo es un proceso dinámico que abarca toda la vida y tanto la genética como el ambiente determinan las conductas que finalmente van adoptando las personas, en el desenvolvimiento en sociedad (Piaget, Freud...)



*Imagen 2. Ejemplo del uso de la Pizarra digital. Fotografía de la autora*

Prueba del potencial de los medios audiovisuales y de la relación entre genética y ambiente, y como resultado de cómo aprende el niño a comportarse mediante la *función de modelado* (Bandura); es decir, mediante el aprendizaje por imitación, es que la publicidad lo emplee como un recurso de estilo. Recordemos

las campañas publicitarias de fomento a la lectura, "*Si tu lees, ellos leen*"<sup>50</sup> o la campaña australiana "*Make your influence positive*"<sup>51</sup>, para mostrar cómo los adultos influimos en la infancia.

Por ello en el presente capítulo tendremos en cuenta no sólo los valores, la tecnología y el lenguaje audiovisual, sino que también ocupan un lugar importante el papel del maestro y maestra de educación infantil.

## 2. FUNCIÓN DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

En este marco, lleno de matices, el papel del profesorado debe ser el de guiar los procesos que se dan en el aprendizaje en el tránsito de los valores intrínsecos a los valores extrínsecos, asentados en nuestro entorno y sociedad, configurando parte de la personalidad del alumnado.

El docente debe dar la importancia que se merece a este tema que nos ocupa, el cual viene siendo desde hace años preocupación de la UNESCO, como da cuenta el documento "*Alfabetización mediática en informacional. Currículo para profesores*" (2011).

Para el adecuado desarrollo de la función docente se deben tener presente entre otros los siguientes aspectos:

### 2.1. Una necesaria planificación adecuada de objetivos y a la secuencia de contenidos.

Recordemos que entre los objetivos del área III del currículo de la educación infantil encontramos los siguientes:

- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística, mediante el empleo de distintas técnicas.

Pues bien, debemos entender el lenguaje audiovisual como uno de los múltiples lenguajes en que podemos expresarnos, y como otra manifestación artística presente en nuestro entorno y en nuestras vidas.

Por ello, el bloque II de los contenidos de esta área hace referencia al lenguaje audiovisual y a las tecnologías de la información y la comunicación, estableciendo más detalladamente los siguientes elementos:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos que ayuden a la comprensión de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción paulatina entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de la tecnología de la información y la comunicación.
- Utilización de los medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad y la fantasía, con moderación y bajo supervisión de los adultos.

Como se puede ver, son muchos los aspectos que debemos abordar desde el contenido audiovisual y alguno de ellos entraña necesariamente la educación en valores, como son:

- La valoración crítica de los contenidos y de su estética.
- La distinción entre realidad y representación audiovisual.
- Conciencia del uso moderado.

<sup>50</sup> Ministerio de Cultura, España: <https://www.youtube.com/watch?v=QuWWWrWCOZg>

<sup>51</sup> Children see. Children Do. Make your influence positive. NAPCAM (Australia) <https://www.youtube.com/watch?v=zMCH8it4cA>

## 2.2. Uso de una metodología abierta y cooperativa, en la que el discente aprenda a aprender

Nuevamente, recurriendo al currículo de educación infantil, necesitamos contemplar el juego como actividad fundamental que ayuda a fomentar la expresión en los múltiples lenguajes conocidos, permitiendo establecer múltiples conexiones entre lo ya conocido y los nuevos aprendizajes, favoreciendo el aprendizaje significativo del alumnado. En este sentido, se debe fomentar la actividad física y mental, en un ambiente socio-afectivo positivo y saludable.

Necesitamos además partir del concepto de "aprender haciendo" de Roger Shank. La etapa de educación infantil es y debe ser eminentemente manipulativa, centrándose en la experimentación y vivencia de los contenidos del modo más concreto posible. Por ello, en relación con la alfabetización en el lenguaje audiovisual, se hace necesario que el alumnado vivencie cada uno de los roles que se pueden asumir en esta forma de comunicación y expresión, como son:

- Receptor: ven, escuchan, analizan, perciben, sienten...
- Emisor: actúan, hablan, cantan...
- Editor: crean, editan, escriben...
- Actor: hacer como si... Responde al rol que cada niño asume cada día de modo natural a la hora de jugar. Su principal juego de modo espontáneo es el juego simbólico, jugando a ser como: si fuera un bombero, si fuera un maestro, si fuera un médico...



*Imagen 3. Ejemplo de la actividad de representación. Fotografía de la autora*

## 2.3. Elección de recursos de calidad.

Cuando hablamos de recursos de calidad, hacemos referencia no sólo a los medios tecnológicos, que sean seguros, atractivos, polivalentes y duraderos, sino también al propio material audiovisual: Cine clásico, dibujos animados y distintas producciones que se hayan testeado previamente, para poder garantizar su

idoneidad, no nos podemos conformar con ocupar un tiempo de la jornada escolar, sino el planificar un tiempo y espacio de calidad.

Los recursos escogidos deben de responder a un porqué, deben desarrollar un objetivo y perseguir su consecución.

## 2.4. Evaluación de los procesos, dando participación al alumnado.

El material audiovisual se convierte a su vez en un modo más de dejar evidencia sobre los aprendizajes adquiridos y de los procesos del alumnado en esa adquisición del aprendizaje. Así mismo, es necesario, dar participación a los niños y niñas en el proceso de autoevaluación y coevaluación de las actividades desarrolladas.

## 2.5. Coordinación con las familias llegando a criterios comunes de actuación.

La relación con las familias es un pilar fundamental en la etapa de educación infantil. El trabajo conjunto, en cuanto a la moderación del uso de los dispositivos, la selección adecuada de los contenidos y producciones audiovisuales que se consumen en casa, el respeto por el tiempo de sueño y los valores que se transmiten en esos medios que se consumen en casa, permite un mayor grado de eficacia en la educación en valores, ya que cuando las intenciones educativas de la escuela y la familia confluyen, el alumno se siente más seguro y posibilita un adecuado desarrollo de la personalidad en todas sus facetas.

## 3. PRÁCTICA EN EL AULA

Pasando de la teoría a la práctica, ¿Qué actividades podemos llevar al aula de educación infantil para el desarrollo de la cuestión que nos ocupa?

A continuación veremos algunas de las actividades que se pueden desarrollar en el aula para trabajar el lenguaje audiovisual, la alfabetización mediática y los valores.

### 3.1. Actividad: [normas de aula](#).

Los niños y niñas de educación infantil no saben leer, por ello, si dotamos de mayor significado la elaboración y/o dramatización de las normas que se deben seguir en el aula o en el colegio, sin duda, el alumnado interiorizará de mejor modo la necesidad de cumplirlas. Podemos crear nuestro propio listado de normas, consensuado entre todos, en el que la maestra participa como uno más. Resulta importante que el alumnado se sienta participe en todo momento, es un modo de dar responsabilidad y generar autoestima y seguridad. Una vez creado el listado decidimos cómo elaborar ese listado para recordarlo mejor.

- Elaborar un mural a base de dibujos y pictogramas.
- Crear un libro con fotografías dramatizadas, sobre los que se puede o no se puede hacer. Posteriormente, en la Pizarra digital (PDI) le incorporamos el texto de la norma, creado el texto de modo colectivo o dando la oportunidad a una pareja de niños para que lo escriban a "su manera".
- Crear un video clip con una canción a la que se modifica la letra, como pasó en [La clase de luna](#), la clase de Raquel Vadillo (Cantabria)

De este modo trabajamos la responsabilidad, la participación, la iniciativa y la colaboración. Aspecto que, mediante la asunción de distintos roles, les permitirá interiorizar las normas y corresponsabilizarse de su cumplimiento.



Imagen 4. Ejemplo de representación de actitudes no adecuadas tomando roles. Fotografía de la autora

### 3.2. Actividad: fotonovela para resolver conflictos

Uno de los medios más efectivos para resolver conflictos y conseguir empatizar, es llevar el conflicto al juego de roles, dramatizando los hechos mediante otras personas que asumen los roles de los protagonistas del conflicto. Generar estos espacios dramáticos, nos permite trabajar numerosas situaciones de aprendizaje, si dejamos constancia gráfica de ello, les permitirá recordar la situación vivida y aprender a resolver los conflictos por sí mismos. Dramatizar, reflexionar, pensar en escenas estáticas, elaborar un guión de las fotografías que se necesitan para contar una historia, realizar las fotos, el montaje y escritura del texto con el procesador de textos son algunas de las actividades que conlleva realizar una fotonovela.

Esta actividad no es para desarrollarla en el momento del conflicto, requiere una distancia con el conflicto que les permita una distancia emocional del suceso. Este tipo de actividad puede desarrollarse de modo sistemático, haciendo caer al alumnado en los conflictos que más se dan en clase o en el colegio. NO tener la tensión emocional de un conflicto en ese momento, les permite analizar mejor las situaciones conflictivas y poder extraer conclusiones de aplicación más generalizada.

El objetivo fundamental es que ellos mismos piensen en qué situaciones generan más peleas y por qué. A partir de la reflexión inicial sobre el suceso, se invita a recordar o reproducir uno de esos conflictos. Posteriormente se pasa a secuenciarlo y a proponerle al alumnado la realización de una telenovela, para lo que necesitaremos:

- Elaborar una secuencia de hechos entre todos. Guión o storyboard, según la edad, participan en la escritura y dibujo o solo a nivel oral.

- Pensar qué imagen debemos realizar. La maestra tomará nota delante de ellos, en la pizarra preferiblemente.
- Qué necesitamos para tomar esa imagen: localización, atrezzo, actor..., es decir ¿dónde?. ¿cómo?, ¿con qué?. ¿quiénes?...

Posteriormente, se realizan las fotografías, se abren en la pizarra digital y se editan los globos y el texto, por parejas o entre todos.

Si lo trabajamos de forma sistemática, podemos crear una telenovela en la que se trabajen los distintos tipos de conflictos y las soluciones que debemos adoptar. Es interesante que ellos recreen el conflicto y aporten también las soluciones de los mismos. Este les permite ser los verdaderos protagonistas del aprendizaje.



Imagen 5. Ejemplo de representación de roles sobre consecuencias del conflicto. Fotografía de la autora.

### 3.3. Calcetilandia

La cámara de fotos o cualquier otro dispositivo que permita realizarlas debería ser un elemento más de cualquier aula de infantil. Familiarizarse con el mundo de la imagen: ¿cómo se hace una foto: encuadre, posición, luz...? ¿Qué quiero resaltar o contar? Este es el objetivo de esta actividad de aula, en el que el alumnado, con excusa de hacer fotos detalle, se centra en sus calcetines y monta una *pasarela de calcetines divertidos*. En ella, los niños deben aportar sus propios calcetines para mostrar y desfilar. Se generan distintos roles: fotógrafo, presentador, modelo, público. A través de ello desarrollamos no sólo el conocimiento del lenguaje audiovisual, sino también la creatividad y todo tipo de capacidades de los niños y niñas.

La que la actividad alcance todo su propósito educativo, necesitamos contactar con las familias, exponerles la actividad y pedir que respeten la elección de sus hijos. Para ello les enviamos una nota informativa que se redacta entre todos. No queremos que les compren unos calcetines bonitos para presumir,

sino que sean capaces de buscar entre sus calcetines de casa para encontrar los más divertidos, aunque sea cada uno de un par diferente.

El día señalado, en la asamblea de la mañana, nos enseñan sus calcetines, los describen y nos hablan de ellos. Recordemos que el trabajo de la oralidad es una necesidad diaria en el aula de infantil. Posteriormente pensamos cómo poder hacer el desfile y la pasarela, qué vamos a necesitar y cómo nos vamos a organizar.

Más tarde, después del recreo, colocamos los bancos del aula y procedemos al desfile de calcetilandia. Se realiza alternando los distintos roles entre los niños: modelo, presentador y fotógrafo.

Con estos roles trabajamos distintas destrezas motrices, orales, matemáticas, estéticas...

El resultado se publica en el blog de aula y el siguiente día del colegio se realiza una visualización del vídeo resultante y una evaluación compartida de la actividad: ¿Qué me ha gustado más? ¿Qué me ha gustado menos? ¿Qué haría de otra manera?

### 3.4. Contadores de historias

El mundo de la literatura nos ofrece multitud de posibilidades de recreación y expresión audiovisual. Coger un cuento clásico o inventado por ellos y darle formato audiovisual, creando un teatro de títeres, dramatizarlo, crear un kamasibai, un vídeo o un stopmotion, tiene un gran potencial educativo. Requiere elaborar elementos, tomar decisiones, organizar y planificar la creación y grabación. El alumnado se convierte no solo en consumidor de esas historias, sino que también adquiere y desarrolla la condición de creador. Implicarse en cualquiera de estos roles contribuye a que el niño, de modo lúdico, vaya adquiriendo la reflexión sobre sus propias acciones y de los demás.



*Imagen 6. Ejemplo de representación de un kamasibai. Fotografía de la autora.*

Este tipo de actividad se puede desarrollar de distintos modos y técnicas, por ejemplo:

- En papel y pasarlo a Power point poniendo sus propias voces. <http://www.authorstream.com/Presentation/ocatasus-873328-el-pirata-mala-pata/>
- Mediante aplicaciones como Storyjumper. <https://www.storyjumper.com/book/read/5815522/EL-GIRASOL-Y-LAS-HORMIGAS>
- Stopmotion. [https://www.youtube.com/watch?v=l8iWGszyIYE&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=l8iWGszyIYE&feature=emb_title)



- Teatro de sombras.

[https://www.youtube.com/watch?list=UUQjlv7wBdDqICr2cb6UWPmg&v=JgxfY\\_ewyxM&feature=emb\\_log\\_o](https://www.youtube.com/watch?list=UUQjlv7wBdDqICr2cb6UWPmg&v=JgxfY_ewyxM&feature=emb_log_o)

### 3.5. Enseño a los mayores

Decía Einstein “No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de contárselo a tu abuela”. Bajo esta premisa, un aprendizaje que sea realmente significativo debe pasar por la transferencia a otras personas. En ocasiones en las aulas de educación infantil pasan cosas que merecen ser contadas a los demás. Cuando eso sucede, puede ser que los pequeños del cole los visiten a sus compañeros mayores de primaria y les muestren lo que han aprendido a hacer con la fotografía, el vídeo o distintas aplicaciones tecnológicas. Estas actividades de encuentro entre etapas o niveles, dan otra dimensión distinta a la ordinaria.

La dimensión social del aprendizaje y la transferencia de conocimiento entra iguales o de pequeños a mayores, dota de gran significatividad el proceso educativo que se da en las aulas, ya que entra en juego un componente emocional y de autoestima de alto valor educativo.

## 4. CONCLUSIONES

En conclusión, educamos en valores desde el mismo momento en que se abre la puerta del aula, pero es necesario que el profesorado tome conciencia de esta realidad y que sea capaz de planificar actuaciones ricas y sustanciales que amplíen las vivencias del alumnado. Los medios audiovisuales y tecnológicos pueden ser un gran aliado en la labor de concienciación, reflexión y formación del futuro espectador y creador. NO hacen falta fuegos de artificio, ni grandes preparaciones previas, hace únicamente falta, que el docente sepa escuchar al alumno, que el alumno pueda hablar y participar de modo activo y que surja un verdadero diálogo en las aulas, del que resulte la formación integral de las personas de las próximas generaciones, esto es la educación del futuro espectador. Un espectador crítico, capaz de actuar, reflexionar y debatir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campaña del Ministerio para el Fomento de la Lectura (2007) (2015, noviembre 29) [archivo de vídeo]  
<https://www.youtube.com/watch?v=sPjykTxn3Yk>
- Catasús Olga (29 de noviembre de 2012) De fotonovela, trabajando valores.  
<https://olgacatasus.blogspot.com/2012/11/de-fotonovela-trabajando-valores.html>
- Catasús, Olga (20 de febrero de 2013) Pasarela calcetilandia en un aula de 4 años. [archivo fotos artículo]  
<https://www.slideshare.net/olgacatasus/calcetilandia-en-30>
- Catasús, Olga (2012, noviembre 25). Normas de comportamiento. [archivo de vídeo]  
[https://www.youtube.com/watch?v=KAXA\\_WpiHFE](https://www.youtube.com/watch?v=KAXA_WpiHFE)
- Catasús, Olga (2014, noviembre 7). El pirata mala pata. [archivo de vídeo]  
[https://www.youtube.com/watch?v=jeDH\\_8x-FBO](https://www.youtube.com/watch?v=jeDH_8x-FBO)
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Educación 3.0. (13 de enero de 2021). ¡Número 9 de la Revista 3.0!.  
<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/avance-de-contenidos-del-numero-9-de-la-revista-educacion-3-0/>
- IKEA (2017, diciembre 19) [archivo de vídeo]  
[https://www.youtube.com/watch?v=pgDFzTAHyf0&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=pgDFzTAHyf0&feature=emb_logo)
- NAPCAN (2009, julio 7). Children See – Make Your Influence Positive. [archivo de vídeo]  
<https://www.youtube.com/watch?v=zmCH8it4cA>
- Roger C. Shank. (2013). *Enseñando a pensar: el método revolucionario de aprender con casos reales*. Erasmus ediciones.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e  
informativa: Curriculum para profesores.* UNESCO.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4586>

# EDUCACIÓN EN VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

**María Dolores Poveda Martínez**

*CEIP Sierra Espuña, Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

*"Es algo indiscutible que la educación armónica y plena sólo se consigue a través de un desarrollo por igual de todas las capacidades"* (Russell, citado en Chillón, 1996, p. 9).

Con esta famosa afirmación de Russell, se pone de manifiesto que el desarrollo pleno de las personas parte de una base educativa que contemple, necesariamente, todos los ámbitos que rodean al individuo en su proceso de crecimiento y aprendizaje. Ello implica prestar atención a los aspectos físicos, motrices, cognitivos..., pero también a los relacionados con las dimensiones afectiva, emocional y social; es precisamente en estas últimas dimensiones donde se enfoca la finalidad de la propuesta que aquí se hace.

El presente trabajo tiene por objeto dar a conocer una propuesta educativa sobre la educación en valores y la experiencia que a nivel profesional y personal me ha aportado como maestra su puesta en práctica.

En el ámbito docente, seguir formándonos de manera continua es fundamental para mantenernos actualizados y poder dar respuesta a los nuevos contextos, situaciones y necesidades que en la sociedad van surgiendo y que, por ende, se trasladan también a nuestros centros y aulas. Si bien es cierto que el acceso a esa formación continua es muy variado, quizás una de las formas más enriquecedoras sea la de compartir nuestras propias iniciativas, propuestas y experiencias, aportando, no solo la parte más teórica, técnica y formal de las propuestas que se lleven a cabo, sino también la que se torna en ocasiones más importante: la parte más humana y personal del propio maestro/a.

Es por ello que la finalidad de mi aportación aquí no es otra que de la de poder compartir mi propia experiencia personal en un proyecto que surgió para dar respuesta a una problemática que, la observación y el análisis, me llevaron a concluir, era compartida en muy distintos contextos educativos. De hecho, he tenido la posibilidad de poner en práctica esta propuesta en distintos entornos, evidentemente, llevando a cabo modificaciones en ella para poder adaptarla a la realidad de otras aulas, y con mejoras que han ido surgiendo como resultado de la propia puesta en marcha y desarrollo del proyecto y también de la experiencia.

## 2. CONTEXTUALIZANDO LA EDUCACIÓN EN VALORES

Abordar la educación en valores en los centros educativos se hace una tarea necesaria y obligatoria en tanto que aparece reflejada en nuestra actual legislación educativa como uno de los contenidos que, de manera transversal, ha de trabajarse en las diferentes etapas educativas.

No obstante, es el día a día y la realidad que nos envuelve lo que da origen a esa necesidad de desarrollar habilidades en nuestros alumnos que les ofrezcan la oportunidad de relacionarse de manera sana y positiva con ellos mismos y con las personas que les rodean, pudiendo así también contribuir al desarrollo de una actitud crítica respecto de sus propias acciones y las de los otros y al establecimiento y cumplimiento de las normas que han de guiar la convivencia.

Es por ello que adquiere una vital importancia abordar el tratamiento de los contenidos actitudinales, y los valores en el general, desde el contexto en el que los niños viven y crecen y desde la realidad más próxima a ellos, porque es en ella en donde esos aprendizajes se realizan de manera realmente significativa. Así, se estará posibilitando una comprensión real de las situaciones problemáticas que puedan surgir, pero también de las normas que se establezcan para dar respuesta a dichos problemas, facilitando también su cumplimiento si permitimos a los niños ser partícipes activos de su establecimiento ya que, como afirma Pérez (1999): "cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les da la oportunidad de participar en la elaboración y selección de las mismas, adquieren una fuerza moral que facilita su cumplimiento y asimilación de forma duradera" (p.123).

De esta forma, si partimos de las situaciones reales que se dan en el día a día de la convivencia en un aula y un centro y aprovechamos las distintas situaciones conflictivas que se producen en esa cotidianeidad para, a partir de ellas, iniciar un proceso de análisis y reflexión que conduzca a los alumnos a comprender progresivamente sus propias acciones y las de los otros, así como las posibles consecuencias positivas y negativas de las mismas, estaremos dotando de sentido sus aprendizajes y les estaremos dando la oportunidad de comprender la importancia y el verdadero valor de las normas de relación y convivencia.

Si bien es cierto que todos los centros organizan actividades que giran en torno a la importancia de valores, como la paz o la solidaridad, a través de actividades puntuales en las que participa todo el centro escolar y, en ocasiones, el conjunto de la comunidad educativa, tales como la celebración del día mundial de la Paz, lo cierto es que estas actividades necesitan de otras que se desarrollen paralelamente y de una manera continua y diaria, para que logren adquirir un significado real en la vida de nuestros alumnos y no queden en su recuerdo como una más de las actividades que se realizan en el centro con motivo de una determinada fecha destacada.

En este sentido, la propuesta que aquí se plantea parte, precisamente, de esas situaciones a las que nuestros alumnos pueden enfrentarse cada día en su vida en las aulas, de su propio contexto escolar y personal, y son el punto de partida para analizar los valores y actitudes que se irán trabajando progresivamente a medida que vaya surgiendo su necesidad. Pero ello no significa que todo se deje a la improvisación, sino que requiere de un trabajo previo de análisis, reflexión, puesta en común con otros maestros y relación con las familias, que permita que el desarrollo de un proyecto de este tipo tenga lugar de forma coherente entre todos aquellos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

### 3. PROPUESTA METODOLÓGICA “EL ÁRBOL DEL CRECIMIENTO”

#### 3.1. Justificación

“*El árbol del crecimiento*” no es más que una propuesta educativa que trata de dar respuesta a la necesidad de trabajar la educación en valores de una manera transversal, tratando de aportar cierto carácter innovador en la parte más relacionada con la metodología, ya que es en este aspecto en el que existe una mayor disparidad de opiniones respecto a cómo ha de abordarse el tratamiento de este tipo de contenidos en el ámbito escolar. Tal como afirman Alonso, Escarbajal y Nortes (2012), “educar en valores no es tarea fácil y a menudo es fuente de conflictos pero al ser la educación un proceso de socialización, de interiorización de hábitos, conocimientos y de ideas; conlleva paralelamente, un proceso de transmisión de valores” (p. 4).

Asimismo, no debemos *perder de vista* que estos contenidos no pueden tratarse de la misma manera que se trabajan las matemáticas o la lecto-escritura, por poner un ejemplo, y sin embargo, “con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia más inmediata es una “intelectualización” de los valores” (Ortiz, 2003, p. 86).

En este sentido, la educación en valores precisa de planteamientos innovadores que ofrezcan a los alumnos la posibilidad de conocer qué y cuáles son esos valores, pero a la vez también aseguren un aprendizaje significativo, real, contextualizado y práctico de ellos.

#### 3.2. Origen del proyecto.

Las continuas demandas provenientes tanto de padres y madres como de profesores sobre cómo hacer frente a determinadas situaciones ante las cuales dicen “haberlo probado todo” y, aun así, siguen sin solucionarse, ponen de manifiesto, no sólo que existen ciertas circunstancias dentro y fuera del aula que suponen una preocupación común para el conjunto de profesores y padres, sino que, además, las diferentes estrategias llevadas a cabo por cada uno de ellos para intentar dar solución a las mismas carecen de éxito (Poveda, 2018, p. 7).

Con esta cita doy comienzo al desarrollo del proyecto que supone el punto de partida del trabajo que aquí presento y, a la vez, representa el motivo principal que constituye el origen de dicha propuesta.

Observar cómo se iban repitiendo ciertas actitudes y comportamientos disruptivos en el aula y analizar las demandas provenientes de padres, madres y otros maestros respecto a las faltas de respeto, incumplimiento de normas de convivencia, dificultades en la identificación, regulación y expresión de sentimientos y emociones propias y ajenas, así como la falta de consenso, en ocasiones, entre maestros y entre estos y las familias a la hora de abordar estas situaciones, fue lo que dio lugar a un proceso de análisis y reflexión sobre la búsqueda de alternativas a las actuaciones que, hasta el momento habíamos estado poniendo en práctica y que, en la mayoría de ocasiones, no arrojaban los resultados esperados.

Como resultado de ese proceso de análisis y reflexión, surgió un proyecto que se presentó a alumnos, maestros y familias con el nombre de "*El árbol del crecimiento*".

### 3.3. Objetivos, finalidad y etapa a la que va dirigido

El principal objetivo del proyecto de "*El árbol del crecimiento*" era el de potenciar el trabajo de la educación en valores desde la etapa de Educación Infantil por medio de la concienciación y la formación del profesorado acerca de la importancia de abordar dichos contenidos de manera adecuada, aprovechando los conflictos y situaciones reales que tienen lugar en el aula, el patio o el centro escolar y, a partir de ellos, iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomentase la adquisición y consolidación de hábitos de comportamiento basados en valores y normas, e implicando a las familias de manera activa en este proceso para lograr un trabajo común y compartido.

Asimismo, de este objetivo se desprende la idea de que la finalidad de este proyecto va orientada a: desarrollar un programa de educación en valores que permita un trabajo continuo, estable y duradero y que implique a todo el profesorado que trabaja con un mismo grupo de alumnos; proponer un plan de actuación común y compartido por todos los maestros y que proporcione pautas de actuación a la hora de abordar las situaciones conflictivas que puedan tener lugar en las aulas y el patio del centro; ofrecer asesoramiento, recursos y estrategias a maestros y familias para un trabajo conjunto, continuado y compartido de la educación en valores dentro y fuera del centro escolar; y potenciar la adquisición, desarrollo y consolidación en los alumnos de hábitos de comportamiento y pautas de actuación basados en los valores y las normas de convivencia establecidas de manera consensuada.

Finalmente, si bien es cierto que la educación en valores es una cuestión que puede y debe tratarse a lo largo de toda la vida, cabe destacar la importancia de que empiece a trabajarse de manera consciente y planificada desde las edades más tempranas, ya que es en esta etapa de la vida donde se sientan las bases para el posterior desarrollo y evolución de las personas, y es por ello que los aprendizajes que se inicien en esta etapa de crecimiento, constituirán las bases de los futuros aprendizajes que se realicen a lo largo de toda la vida. En este sentido, y debido también a que se trata de la etapa educativa en la que llevo a cabo mi labor docente, este proyecto va dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil.

### 3.4. Dinámica de trabajo: El proyecto en el centro y el aula

Como todo proyecto que se desea poner en práctica en un centro escolar, es necesario un trabajo previo de análisis y reflexión y que permita que dicho proyecto se lleve a cabo teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca y las necesidades reales a las que debe dar respuesta.

En este caso, el proyecto que aquí se presenta implica un trabajo previo del profesorado que permita identificar cuáles son las situaciones conflictivas más comunes en la convivencia diaria de los alumnos en el centro y proponer pautas de actuación, comunes y consensuadas, para abordarlas de manera adecuada en el momento en que se produzcan. Es por ello que se hace necesario observar y analizar previamente en contexto real de nuestras aulas, alumnos y familias, para que la respuesta que se ofrezca desde el centro sea coherente con dicho contexto.

Una vez realizado ese paso previo de análisis y reflexión, es preciso que los maestros implicados en el proyecto lleguen a acuerdos consensuados sobre cómo dar una respuesta adecuada a esas situaciones conflictivas que han detectado en la convivencia con sus grupos de alumnos y cómo, a partir de ellas, se va a iniciar el trabajo de los valores, actitudes y normas relacionados con dicha situación. Llevar a cabo este proceso de consenso es fundamental para que los alumnos puedan percibir que su comportamiento y las consecuencias del mismo siguen siendo las mismas para consigo mismo y con los demás y que valores como

el respeto, el compromiso, la empatía o la solidaridad, no cambian según “el maestro que toque”, sino que forman parte de nuestra sociedad y de las relaciones que establecemos con los demás en los diferentes ámbitos de la vida en los que nos desenvolvemos. Asimismo, esto también supone un gran recurso para los maestros, que tienen la oportunidad de disponer de herramientas metodológicas para hacer frente a esas situaciones que, con frecuencia, ocurren en las aulas y que, en muchos casos, no son del todo aprovechadas para ayudar a nuestros alumnos a ir adquiriendo progresivamente consciencia de sus propias acciones, y a que vayan siendo cada vez más responsables de ellas y de las consecuencias de las mismas.

Tras este proceso de consenso entre docentes, es preciso prestar atención a cómo se va a llevar a cabo el proyecto en nuestras aulas, con nuestros alumnos, y teniendo en cuenta la necesaria participación activa e implicación de las familias también.

La dinámica de trabajo a seguir en este proyecto consta principalmente de 3 partes: la vinculada a los maestros, la relacionada con las familias y la que se lleva a cabo directamente con los alumnos. A la primera de ellas ya se ha hecho referencia anteriormente y, a continuación, se exponen las pautas a seguir en relación a las otras dos (familias y alumnos).

En lo referente a las familias, será necesario establecer y mantener canales de comunicación que permitan hacer un seguimiento de lo trabajado en el centro, pero este seguimiento puede y debe ser bidireccional; es fundamental que los alumnos sean conscientes que existe coherencia y conexión entre lo que viven en el colegio y su vida fuera de él y que, de la misma manera, su vida en la casa tiene relación con sus experiencias en la escuela. Para lograr esto es preciso mantener una buena relación familia-escuela que, en función de las características y el contexto escolar y familiar en el que nos desenvolvamos, puede lograrse de diversas formas (reuniones, tutorías, contactos puntuales a la entrada y salida del centro, agendas escolares, herramientas telemáticas como classdojo, telegram, google classroom, blog del maestro...). Independientemente de cuál sea el canal o los canales de comunicación que se establezcan para mantener esta relación con las familias desde el centro, en lo que respecta a esta propuesta didáctica que aquí se hace, lo primordial será obtener desde las casas la repuesta a aquellos mensajes que el maestro traslade desde las aulas en relación a las actitudes, comportamientos, respeto a normas de relación y convivencia..., y a la evolución de sus hijos/as; de la misma manera, las familias también podrán trasladar al maestro aquella información que consideren relevante para mejorar aquellos aspectos de la educación “valoral” y emocional de sus hijos en la convivencia en el hogar, siendo en este caso el maestro quien debe trasladar una valoración a las familias desde el centro.

Para que todo esto sea posible, es necesario que se lleven a cabo ciertas actividades a lo largo del desarrollo del proyecto (lo ideal sería que abarcase un curso completo y pudiese continuar en los siguientes cursos) orientadas, tanto al profesorado, como a las familias.

En la Tabla 1 queda recogida la programación y secuenciación temporal de las actividades dirigidas a maestros y padres/madres.

Tabla 1.  
Actividades dirigidas al profesorado y las familias.

		Actividades para el profesorado	Actividades para los padres
<b>Temporalización</b>	Quincenalmente	Reuniones de ciclo: reflexión, revisión, consenso y evaluación	-----
	Trimestralmente	Reuniones grupales informativas con los padres	Reuniones grupales informativas con los maestros
	Durante el desarrollo del proyecto	Inicio del curso: formación inicial Final del curso: evaluación final del programa y propuestas de mejora	-----
	Puntuales	Tutorías con padres y reuniones con el profesorado	Tutorías con los maestros
	De forma continua	Intercambios comunicativos con las familias	Intercambios comunicativos con los maestros

Fuente: (Poveda, 2018, p. 52)

En lo que respecta a los alumnos, se plantea, principalmente, 3 tipos de actividades, tal como aparece reflejado en la Tabla 2.

Tabla 2. Actividades dirigidas a los alumnos (Poveda, 2018, p. 52).

Temporalización	Actividades para los alumnos
A diario	Normas de relación y convivencia
Semanalmente	Asambleas democráticas
Trimestralmente	"El árbol del crecimiento"

Las actividades desarrolladas se especifican a continuación:

### 3.4.1. Normas de relación y convivencia:

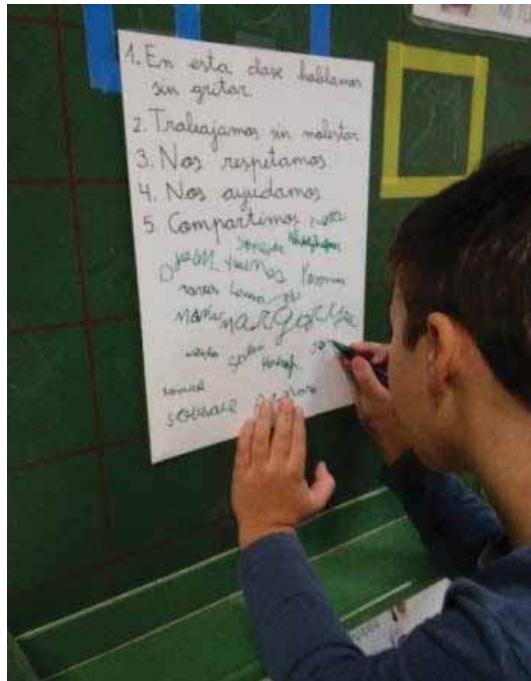
Se plantea un trabajo diario de las normas de relación y convivencia que permita a los alumnos comprender el verdadero sentido y significado de las normas, el valor y la importancia de su respeto, así como las consecuencias que, hacía sí mismo y hacia el resto, puede tener el incumplimiento de las mismas.

Para ello, lo que se plantea en esta propuesta didáctica, es partir de un espacio de convivencia sin normas previamente establecidas, permitiendo que sean las propias relaciones entre los alumnos, el uso compartido

de determinados espacios y materiales, el cuidado y mantenimiento de todo lo que en clase se encuentre... lo que dé origen a determinadas situaciones que requieran el establecimiento de unas normas consensuadas y compartidas por todos los que formen parte de ese espacio de convivencia.

Es importante destacar que, no se trata de un trabajo aleatorio y que se pueda llevar a cabo de manera arbitraria, sino que consiste en que el maestro identifique aquellas situaciones que se dan en el aula (previamente analizadas y puestas en común con el resto de docentes) y, a partir de ellas, inicie un proceso de debate y reflexión guiado en el aula que permita a sus alumnos llegar a la conclusión de que se hace necesario establecer ciertas pautas de convivencia para poder dar respuesta a los conflictos que puedan tener lugar.

Se trata, por tanto, de que los alumnos no conciban las normas como una imposición externa que es obligatorio cumplir sí o sí sin comprender, en muchos casos, el sentido de esa norma y qué ocurre si no se respeta; sino más bien de hacerles partícipes en la regulación del espacio en el que comparten tiempo, relaciones, materiales, experiencias y vivencias, ya que ello elevará el nivel de compromiso de los alumnos y esto, a su vez, repercutirá positivamente en la propia autorregulación de su actitud y comportamiento.



*Imagen 1. Alumnos firmando los acuerdos sobre normas de convivencia a los que se llegan como resultado de los debates realizados en clase. Fotografía de la autora.*

En la imagen 2, aparece representado cuál sería el proceso a seguir desde que se produce una situación conflictiva hasta el establecimiento final de una norma que permita su control y regulación en caso de repetirse nuevamente.



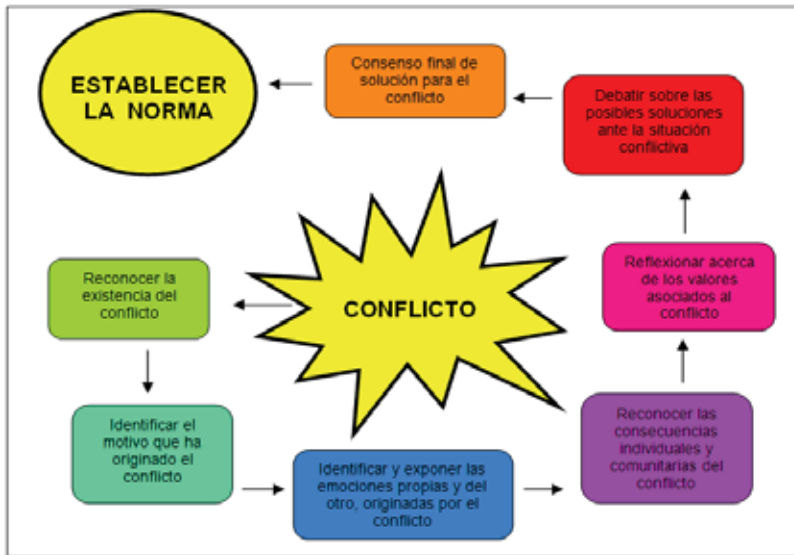


Imagen 2. Metodología de trabajo de las actividades diarias. (Poveda, 2018, p. 54)

### 3.4.2. Asambleas democráticas:

La dinámica de trabajo que se plantea en esta propuesta didáctica, incluye la realización de asambleas semanales orientadas a favorecer el diálogo, análisis, debate, reflexión y comprensión en los alumnos. Para ello, se tomarán como punto de partida las situaciones ocurridas en el aula o patio del centro a lo largo de una semana y, a partir de ellas, se debatirá y reflexionará acerca de los valores, actitudes, comportamientos y consecuencias de los mismos, así como, en su caso, las normas de relación y convivencia a las que han podido dar lugar.

Estas actividades semanales, podrán adoptar distintas modalidades dependiendo de las situaciones a trabajar, las características de los alumnos o el contexto en el que se enmarquen; así, por ejemplo, puede resultar muy positivo organizar juegos de roles o pequeñas representaciones teatrales.

El momento en que se desarrollan estas actividades, ha de servir también para conectar y valorar junto con los alumnos, las respuestas recibidas desde casa por parte de las familias. En este caso, esta actividad está estrechamente relacionada con las actividades que en esta propuesta didáctica aparecen categorizadas como "actividades trimestrales".

Todas las actividades dirigidas a los alumnos que se han expuesto hasta el momento forman parte de un conjunto de actividades que se engloba bajo el nombre de "El árbol del crecimiento" y que es el nombre con el que se presentó el proyecto a los alumnos.

La idea de otorgar este nombre al proyecto reside, principalmente, en establecer un paralelismo metafórico entre el crecimiento de las plantas y el crecimiento interno de los niños, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de poder valorar, a través de elementos visuales y manipulativos, su propio crecimiento como personas a medida que van adquiriendo progresivamente más conciencia, responsabilidad, autonomía y autocontrol hacia sí mismos y hacia aquello y aquellos que les rodean y con los que se relacionan. Además, sin olvidar que nos encontramos en la etapa de Educación Infantil, los cambios estacionales en el paisaje son uno de los contenidos que se trabaja a lo largo de todo el curso y, por tanto, es un elemento decorativo que, como veremos más adelante, se mantendrá de manera perenne, aunque con variaciones, a lo largo del año escolar.

Para ello, a través de la observación directa y sistemática, el maestro debe valorar diariamente las actitudes y el comportamiento de los alumnos, haciendo conscientes a los niños de ello por medio de las actividades descritas anteriormente en el apartado de "actividades diarias" (aprovechamiento de situaciones conflictivas en la convivencia diaria para el trabajo de valores, pautas de acción, normas de convivencia...).

Al final de cada jornada, los alumnos obtendrán una valoración general en base a cómo ha sido su convivencia en el centro (respeto a los compañeros, uso adecuado de los materiales, respeto a las normas de relación y convivencia...), esta valoración puede traducirse para los niños de distintos modos, teniendo siempre en cuenta que ha de ser algo que les resulte atractivo y estimulante, que capte su atención y que estimule su motivación (en mi caso, ha resultado siempre ser muy positivo el ofrecerles caritas sonrientes que representen cómo nos hacen sentir cuando sus comportamientos son adecuados y positivos).

La experiencia me ha demostrado que resulta mucho más positivo a largo plazo en el proceso evolutivo de los alumnos, el hecho de dar mayor prioridad a los refuerzos positivos y no tanto a los negativos. Es por ello, que en estas actividades diarias, los alumnos podrán “ganar” un refuerzo positivo (carita contenta, por ejemplo) como consecuencia positiva de su actitud/comportamiento a lo largo de la jornada o, en caso de que la valoración no sea positiva, la consecuencia para el niño ese día será no obtener el refuerzo positivo y, ayudando al alumno en su proceso de identificación, reflexión y comprensión de los motivos que han dado lugar a ello, ofrecer pautas para mejorar.

De forma paralela, las familias valorarán en casa aquellos aspectos que consideren que sus hijos tienen posibilidad de mejorar en la convivencia con ellos, para poder trasladar esa información al docente y que, estos aspectos, también se aborden desde el aula. Esta valoración desde la familia también se traducirá en el logro de un refuerzo positivo en la clase, que se sumará a los que el niño ya haya podido “ganar” cada día como resultado de su actitud y comportamientos positivos en el colegio (ver imagen 2).



*Imagen 2. Ejemplo de “árbol del crecimiento” compuesto por tablas de doble entrada en las que registran a diario los refuerzos positivos que va consiguiendo cada alumno a lo largo de una semana completa. (Poveda, 2018, p. 73)*

Llegados a este punto, semanalmente se hará un recuento de los refuerzos positivos logrados por cada alumno a lo largo de toda la semana (sumando los conseguidos en el centro y los de casa) que se traducirá como evolución y crecimiento de los niños y que, metafóricamente, ellos representarán en el crecimiento de su planta correspondiente (ver imagen 3)



*Imagen 3. Alumnos colocando los gomets conseguidos en "su flor" correspondiente y comprobando "cuánto han crecido" hasta ese momento. Fotografía de la autora.*

Pero, ¿cómo se llevará a cabo todo esto? A través de los siguientes materiales:

- Tablas para el registro diario de los refuerzos positivos conseguidos/no conseguidos por cada alumno (el registro incluirá la valoración en el aula de lunes a viernes y la trasladada por las familias a lo largo de la semana que se registrará en los días correspondientes a sábado y domingo), tal como aparece en la imagen 2.
- Una flor (u otro elemento) en el que los alumnos van colocando los gomets que consiguen semanalmente como resultado de la suma de todos los refuerzos positivos conseguidos día a día a lo largo de toda la semana, y que representa de manera manipulativa y visual el crecimiento interior y personal que los alumnos van logrando a medida que van adquiriendo pautas de comportamiento adecuadas y respetando las normas de convivencia establecidas en consenso (ver imagen 3).

Al finalizar cada trimestre, los alumnos se llevarán a casa "su flor", que representará todo lo que han "crecido" durante el trimestre para poder mostrarlo a la familia explicando qué han hecho para evolucionar de esa manera. Este es un aspecto que les motiva mucho y que, además, les proporciona herramientas para adquirir conciencia de su propio crecimiento y evolución personal y para hacerles conscientes de la conexión existente entre los dos ámbitos más importantes en los que se desenvuelven en estas edades: la casa y el colegio.

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES: APRENDIENDO DE NUESTRA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE

Como bien diría en su momento el estadounidense John Cotton Dana, "*Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender*".

Bajo esta afirmación reside la idea de que uno de los pilares más importantes en la función docente radica en la formación, preparación y actualización constantes, en base a las nuevas circunstancias y necesidades que van surgiendo como resultado de propia evolución humana y social. Es, precisamente, lo que se conoce como formación permanente del profesorado y, actualmente, es posible llevarla a cabo de múltiples maneras (cursos, ponencias, seminarios docentes, proyectos de formación autónoma en centros...); sin embargo, una de las que, quizás, puede suponer un mayor enriquecimiento para los maestros, es el intercambio de experiencias que resultan del trabajo diario en las aulas y de su propia práctica docente.

Cuando un maestro pone en común con otros docentes las actividades, dinámicas, proyectos o propuestas que ha puesto en marcha para dar respuesta a una determinada situación, necesidad o interés en sus alumnos, con mucha frecuencia resulta que otros compañeros pueden identificar esas mismas circunstancias (u otras similares) en sus grupos y que ello les motive a poner en prácticas las experiencias de otros si estas están teniendo resultados.

Además, el intercambio de experiencias entre docentes tiene como mayor ventaja el hecho de que podemos disponer de él en cualquier momento y tiene un sentido bidireccional que implica que todos aportamos pero, a la vez, todos nos beneficiamos.

Es por ello que una de las principales finalidades de la propuesta que aquí se lanza no es tan solo la de animar a otros maestros a que la puedan poner en práctica, si se sienten identificados en su experiencia con las situaciones problemáticas a las que trato de dar solución, sino también, y más importante aún, animar a otros docentes a tomar las ideas que aquí presento como base para idear nuevos proyectos y dinámicas y que, posteriormente, puedan disfrutar también de lo que supone poder ayudar a otros docentes al compartir con ellos sus propias experiencias y los resultados de las mismas.

En este sentido, desde la primera puesta en práctica hasta la fecha de hoy, el proyecto que aquí se ha propuesto, ha ido sufriendo diversas modificaciones que han surgido como resultado de nuevos contextos y situaciones, generando nuevas necesidades, pero también derivadas del intercambio con otros maestros y de las ideas que ellos han ido aportando al ponerlo en práctica por ellos mismos.

A modo de ejemplo, uno de los años en que este proyecto se puso en práctica en un centro en el que trabajaba, se estaba desarrollando a nivel de centro otro proyecto de trabajo anual sobre el universo y el espacio; una compañera de Primaria, tomando como punto de partida la propuesta de "El árbol del crecimiento", se propuso llevarlo a cabo en su grupo-clase para trabajar los contenidos de carácter emocional, social y "valoral" del mismo, para dar respuesta a las situaciones que estaban teniendo lugar en su clase, pero adaptando el formato a la temática del proyecto de centro anual (el universo), motivando a los alumnos a "crecer" como personas creciendo (metafóricamente hablando) desde la Tierra hasta la Luna en una nave espacial.

Cabe destacar que, independientemente del motivo que se emplee para despertar el interés y la motivación del alumnado, lo que la puesta en práctica de este proyecto a lo largo de varios cursos me ha demostrado es que, los alumnos, van adquiriendo y desarrollando progresivamente un mayor grado de responsabilidad sobre sus propias acciones, lo que implica un aumento progresivo de su capacidad de autoconocimiento y autocontrol.

Además, a medida que el proyecto va desarrollándose y los alumnos van poniendo en práctica las asambleas, van participando de manera cada vez más activa en la resolución de los problemas y van adquiriendo conciencia sobre la importancia y necesidad de cumplir con determinadas normas que regulan la convivencia con otros, así como las consecuencias de su incumplimiento; también muestran mayores habilidades sociales y una mayor capacidad de empatía. Este último aspecto merece un especial interés, teniendo en cuenta que se trata de alumnos en edades tempranas en las que, una de las principales características de su estado evolutivo es, precisamente, el egocentrismo.

Otro de los aspectos que, como maestra, he podido evaluar positivamente como resultado de este proyecto es un aumento progresivo en la adquisición de herramientas para la resolución autónoma de los problemas y conflictos que surgen en la relación entre los propios alumnos en el centro.

Finalmente, uno de los principales propósitos con los que me planteé este proyecto era el de fomentar en los alumnos la comprensión de los motivos por los que es necesario que existan normas que regulen nuestra convivencia y, en especial, en aquellos espacios en los que compartimos prácticamente todo. Crear un espacio, inicialmente "sin normas", en el que sean el propio día a día y las situaciones que van surgiendo, inevitablemente, como resultado de la convivencia y el trabajo compartidos, los que planteen la necesidad de establecer pautas a seguir para dar respuesta y solución a esos problemas, así como proponer de manera conjunta y consensuada las consecuencias individuales y comunitarias que puede tener el no cumplirlas, genera en los alumnos un sentimiento de responsabilidad emocional y de compromiso social que les motiva a participar activamente en la regulación de su propio comportamiento y el de los otros a través de las normas de comportamiento que, entre todos, proponen. Esto no solo ofrece a los alumnos la oportunidad de participar de manera realmente activa en el entorno en el que crecen y se desenvuelven, sino que además les permiten hacerlo desde la comprensión y el entendimiento de los motivos por los que es necesario que su contexto y entorno más próximo funcione bajo unas pautas que lo regulen. Si todo ello se mantiene en el

tiempo y se trabaja de manera conjunta y coordinada con las familias, poco a poco y a medida que los niños vayan creciendo y ampliando sus experiencias y sus relaciones con otras personas y otros ámbitos, podrán generalizar sus aprendizajes y extrapolar lo aprendido a otros contextos, situaciones y relaciones, comprendiendo así la importancia de ser respetuosos con los mismos, sin la necesidad ya de haber participado activamente en el establecimiento de las normas que los regulen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (2012). *Experiencias en educación infantil y educación primaria*. Editum.
- Chillón, G. D. (1996). *Los valores de la educación infantil*. Editorial La Muralla.
- Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 25, 113-130.
- Poveda, M<sup>a</sup>. D. (2018). *Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas. Un cambio de perspectiva metodológica*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=16918&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331.4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=16918&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331.4330)



# LAS EMOCIONES A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO

**Laura Paredes Galiana**  
**Inmaculada Concepción Sánchez Ruiz**  
**Juan Benito Martínez**  
*Universidad de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo aborda de una forma práctica cómo podemos trabajar en aulas de Educación Primaria y/o Secundaria, las emociones (su control, gestión, conocimiento, etc.) a partir de la cooperación y colaboración con un juego de mesa: *Emocionapoly*.

Si bien es cierto, no se tratan en el aula aspectos relacionados con la cooperación y colaboración, las emociones, autoconocimiento, etc. Por ello, es importante ponerlo sobre la mesa y trabajar en pro de ello, desde el punto de mira del trabajo colaborativo y cooperativo así como introduciendo el juego como metodología activa para la mejora de la convivencia escolar, el autoconocimiento emocional, etc.

Las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje humano han ido mostrándonos que los seres humanos construyen conocimiento de manera activa a través del juego, y a través de modelos pedagógicos constructivistas, el andamiaje, así como conociendo los errores propios y la indagación (Ausubel, 1968; Dewey, 1945; Perkins, 1998; Vygotsky, 1986 y Piaget, 1970).

Los juegos son un medio muy poderoso para desarrollar los aprendizajes porque proveen oportunidades de aprendizaje situado, de transmisión de conocimientos y conceptos, etc. (Plass, Homer & Kinzer, 2015). Así pues, teniendo en cuenta que el juego fomenta y mejora la adquisición de conocimientos del alumnado, que el trabajo colaborativo y cooperativo mejora la convivencia escolar, y la importancia que tiene que el alumnado se conozca, se reconozca y sepa hacerlo con las demás personas, se propone un juego de mesa en donde se recogen estos aspectos anteriores, para trabajar con niños, niñas y adolescentes de entre 7-17 años.

## 2. EL TRABAJO COLABORATIVO Y COOPERATIVO EN EDUCACIÓN

En el año 1999, a partir de la Declaración de Bolonia, se pretende crear un modelo innovador en el sistema educativo, orientado a la mejora de la convergencia y compatibilidad de todos los sistemas universitarios educativos, de forma que, se pudiera mejorar la movilidad del alumnado entre esas universidades europeas, así como eliminar barreras educativas entre diferentes titulaciones (García-Murrias, Sobrado-Fernández y Fernández-Rey, 2016; Romero y Pérez, 2009; Garrote, Jiménez-Fernández y Martínez-Heredía, 2019). Con este cambio se pretende modificar también la formación del estudiantado universitario, de forma que, de acuerdo con Garrote, Jiménez-Fernández y Martínez-Heredía (2019, p. 42) "se empiece a crear en los modelos centrados en la forma de trabajar y afrontar materias, desarrollar competencias profesionales y un modelo de evaluación donde se favorezca el aprendizaje de los alumnos".

Pero, ¿qué se entiende por competencias profesionales? Estas pueden estar orientadas a varias vertientes, en especial, las que aquí se abordarán son las del trabajo en equipo o trabajo cooperativo, ya que son las más vinculadas a las emociones, que es lo que trabajamos con el juego que aquí se presenta.

De acuerdo con Corchuelo et al. (2016) podemos entender las competencias interpersonales como aquellas que se desarrollan gracias a modificar y crear en las metodologías activas por parte del profesorado. El hecho de creer en la importancia de la cooperación y la colaboración, el trabajo en equipo, el luchar por la consecución de una meta en común, etc., permite modificar el individualismo, la competitividad, la frustración, aumento de motivación, la mejora de la autonomía, y la creación del sentimiento de responsabilidad a través de técnicas de comunicación asertivas, activas y constructiva (Fraile, 2008).

El punto clave del aprendizaje cooperativo o colaborativo, según Benito y Cruz (2005) se encuentra en el trabajo conjunto del alumnado, con una meta o fin común. Los aspectos que pueden favorecer este tipo

de aprendizaje, es el hecho de contar con un número de alumnos y alumnas no muy grande, priorizar el proceso de interacción, formar grupos heterogéneos y disponer de los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Para finalizar, la motivación resulta clave en este proceso, ya que es gracias a esta que el alumnado va a conseguir la meta común propuesta.

### 3. LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Delors (1996) definía los fines de la educación en los siguientes:

- Aprender a ser y estar
- Aprender a pensar y comprender
- Aprender a hacer y a sentirse útil
- Aprender a relacionarse con las demás personas

Estos fines, deberían tenerse presentes a la hora de desarrollar las guías didácticas, los materiales, los ejercicios para clase, la preparación de las clases magistrales, etc., sin embargo, la realidad es otra. Nos encontramos con un escenario educativo donde, al alumnado, normalmente se le exige aprender mediante la memorística, la no aplicación de los contenidos teóricos a su día a día, y por ende, el fomento del pensamiento de la lejanía de la educación y su vida.

Si se tuvieran en cuenta estos fines, sería fácil tener la motivación del alumnado de nuestra parte, sin embargo no es tarea ardua la consecución de esto, como tampoco lo es la mejora de la convivencia en las aulas de educación primaria y/o secundaria.

¿Cómo podemos trabajar esto último? Teniendo en cuenta estos fines propuestos por Delors, pero enfocado, sobre todo al fin del aprendizaje a relacionarse con las demás personas, entendiendo los puntos de vista, comportamientos y opiniones de las personas con quienes nos relacionamos, así como aprendiendo a comunicarnos de forma asertiva y activa.

De acuerdo con Velásquez y Lizarazo (2020) esta educación basada en la mejora de la convivencia debe ser entendida como un conjunto de prácticas insertas en el currículo oficial educativo y orientadas a la pedagogía, con el fin de diseñar e implementar en el contexto educativo la creación de capacidades en el alumnado, orientadas a la contribución de la prevención de la violencia escolar, casos de disrupción, acoso o ciberacoso escolar, promoción de la cooperación y colaboración (explicadas anteriormente) así como a la resolución pacífica de conflictos entre el alumnado. Para Ortega, Del rey y Córdoba (2010) la educación para la convivencia requiere de un modelo ecológico centrado en:

- Componente emocional y moral
- Concepción cooperativa del proceso enseñanza-aprendizaje
- Gestión democrática de la disciplina
- Manejo de las situaciones del conflicto y de violencia en el entorno educativo

Fruto de este modelo ecológico, se propone el juego de Emocionopoly explicado a continuación, está orientado a la mejora del componente emocional, el trabajo en equipo (cooperativo y colaborativo), la gestión democrática de la disciplina en tanto en cuanto se proponen diversas situaciones que les han ocasionado pérdida del control emocional, la no regulación del estrés, etc., y que gracias al juego van a poner en evidencia, como también se trabajará, el manejo de esas situaciones que pueden hacer que la convivencia escolar se altere, por el no conocimiento de mis emociones, la no regulación, etc.

### 4. CONTEXTO

El juego ha sido propuesto y desarrollado con diferentes grupos de edad, con niños, niñas y adolescentes de entre 7-17 años. En primera instancia, se empezó a poner en marcha con alumnado de la etapa de educación primaria en diferentes colegios de la Región de Murcia.



Posteriormente, y con motivo de la reivindicación del *Día Internacional Contra el Acoso Escolar* (2 de mayo) se puso en marcha con algunas clases de ESO en diferentes centros educativos de secundaria de la Región.

Las clases son espacios donde el alumnado comparte la mayor parte de su día a día, por ello, es importante que introduzcamos mejoras metodológicas que puedan captar su atención y, al mismo tiempo, podamos trabajar aquello que nos interese, de forma divertida y en un ambiente distendido.

## 5. DINÁMICA DE TRABAJO

La dinámica de trabajo que se sigue, es siempre la misma: en una primera parte de la sesión, se expone la importancia que tiene la cooperación, la colaboración y el trabajo en grupo para la armonía del aula. Si bien es cierto, al trabajar estos tres conceptos, estamos ayudando al alumnado a que se conozca a sí mismo y al resto de compañeros y compañeras.

El tiempo, el trabajo y el bagaje han ido mostrando la relación causa-efecto que tiene en lo relacionado con la inclusión y exclusión educativa, el hecho de trabajar emociones, autoconcepto y autopercepción para que el alumnado lime asperezas entre sí, se conozca más y mejor, se acepte, y por ende, se puedan evitar futuros casos de exclusión socioeducativa.

En esta primera parte, la intención del/de la docente debe ser la de plasmar qué se entiende por cooperación, colaboración y trabajo en equipo, cuáles son sus características, así como cuáles son los beneficios para la persona, para el resto de compañeros y compañeras de clase, así como para la mejora del clima escolar.

Para que tengan un primer contacto con lo que les hemos explicado, podríamos empezar a hacer una serie de actividades, tipo: hacer que sin hablar se ordenen en una fila horizontal de la persona que cumple años en enero hasta la que los cumple en diciembre (incluyendo también día). Posteriormente, también podemos hacer otra dinámica, en la que cada alumno y alumna lleva en la frente una pegatina diferente, de forma que, habrá 4 iguales de cada forma y color. Los/as alumnos/as deben ordenarse por figura y color sin hablar en equipos; las personas participantes no sabrán cuántas pegatinas hay de cada color, pero sí que ven las de sus compañeros/as aunque no la suya propia.

Es importante que lo hagan como quieran, pero sin hablar. Las pegatinas deben ser de diferentes figuras geométricas (círculo, triángulo, cuadrado, estrella, etc.) y de diferentes colores, de forma que, haya varias pegatinas de varios tipos y dificulte la actividad.

Estas dos actividades iniciales, pueden ayudarles a comprobar la necesidad que tenemos las personas de comunicarnos con el resto para sentirnos bien, para sentirnos parte de la sociedad, así como la importancia que tiene el trabajo en equipo para lograr un fin común de forma más rápida y eficaz.

Si diera tiempo, dependiendo de la franja horaria de la que se disponga, también se puede hacer una última actividad, en la que, cada alumno/a debe escribir en un folio su nombre, hacer una bola con el papel, y por último, cuando estén todos los nombres hechos una bola, se dará una señal para que se lancen hacia delante del aula.

Cuando se hayan tirado todos los papeles, cada persona debe encontrar su bola. Si la bola que coge no es la de su nombre, debe volver a hacerla una bola y tirarla de nuevo; esto dificultará que puedan encontrar sus nombres de forma rápida.

Cuando hayan pasado 3-5 minutos, debemos hacerles que se sienten de nuevo: ¿qué ha pasado?, ¿es difícil?

Bien, ahora toca trabajar en equipo para ver resultados beneficiosos: hacemos que todo el alumnado se levante y coja un papel, cuando lo abran, leen el nombre y deben gritar el nombre del compañero o de la compañera que esté en la bola, y hacérselo llegar. De esta forma, todo el alumnado que coja su papel, volverá a su sitio y así, en muy poco tiempo, trabajando en equipo, habremos conseguido que cada persona vuelva a tener consigo su nombre.

Por último, pasamos a entregar el juego "Emocionopoly" por cada 6 personas. De forma que, entregaremos un tablero por equipo, seis fichas de colores diferentes, un dado y las cartas con las preguntas correspondientes.

6. ¿EN QUÉ CONSISTE EL JUEGO?

El juego consiste en trabajar las emociones propias y así, poder entender las emociones de las demás personas. Sirve para que el alumnado se conozca a sí mismo y al resto de la clase.

También sirve para pensar en qué cosas importantes pasan en nuestro día a día y no le prestamos atención, así como para entender por qué determinados/as compañeros/as pueden actuar de esa forma en un momento dado.

Lo positivo que tiene este juego, no es más que, no hay preguntas acertadas o falladas, ni tampoco hay persona que gana ni que pierde: se van consiguiendo corazones (en pegatina) los cuales, al finalizar, se transforman en segundos para abrazar a la/ persona/s que elijamos.

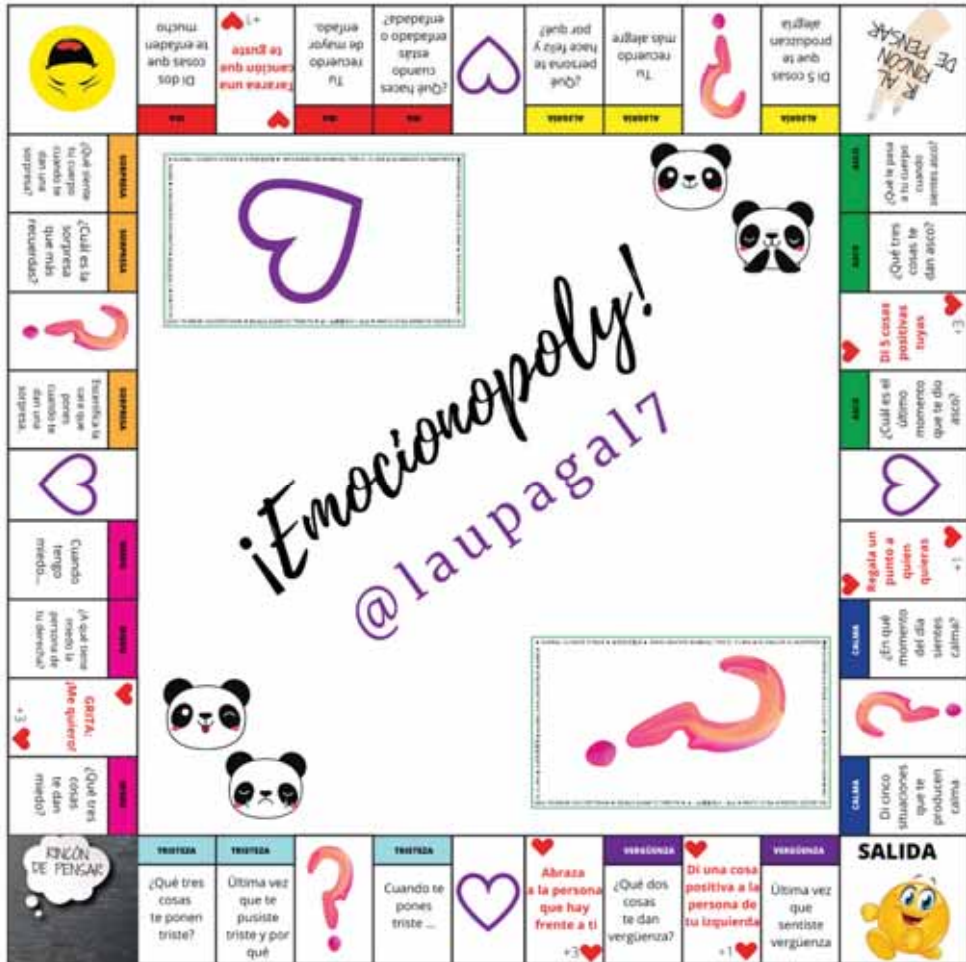


Imagen 1. Tablero de juego.

Cuando se haya entregado a cada grupo el tablero, debemos entregar las cartas, situándolas cada una en su correspondiente lugar del tablero. Tras esto, empiezan los/as jugadores/as a tirar el dado y el número más alto, es quien empieza.

Durante el transcurso del juego, cada jugador/a debe ir contestando las preguntas que haya en la casilla, así como contestando a preguntas o reto según la carta que le toque.

Cada pregunta que vaya respondiendo bien, se traducirá en un corazón de pegatina, y en las casillas donde haya *plus* debe de coger tantos corazones como así lo plasmase la casilla.

Cuando el/la jugador/a caiga en la casilla donde hay un corazón violeta, debe responder a una de las cartas que lleve plasmado el corazón violeta. De otra forma, si cae en las casillas con el signo de interrogación, debe coger una de las cartas con el mismo dibujo y responderla.

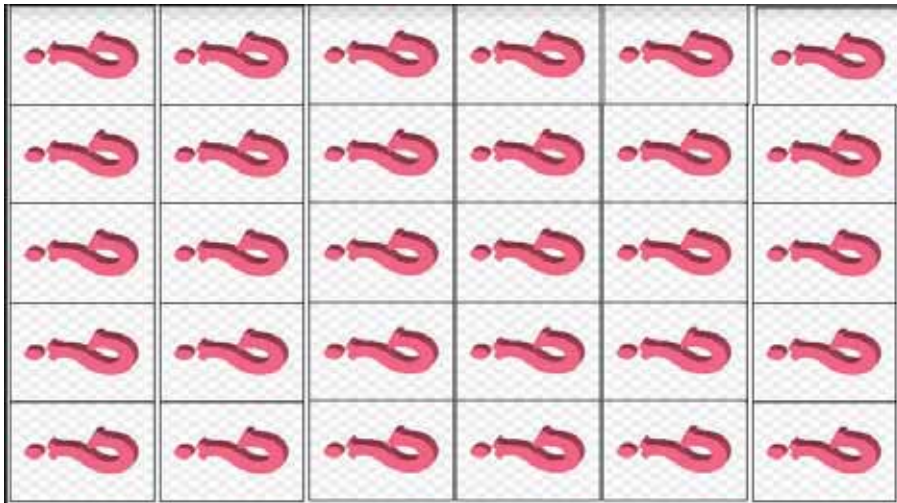


Imagen 2. Tarjetas pregunta.

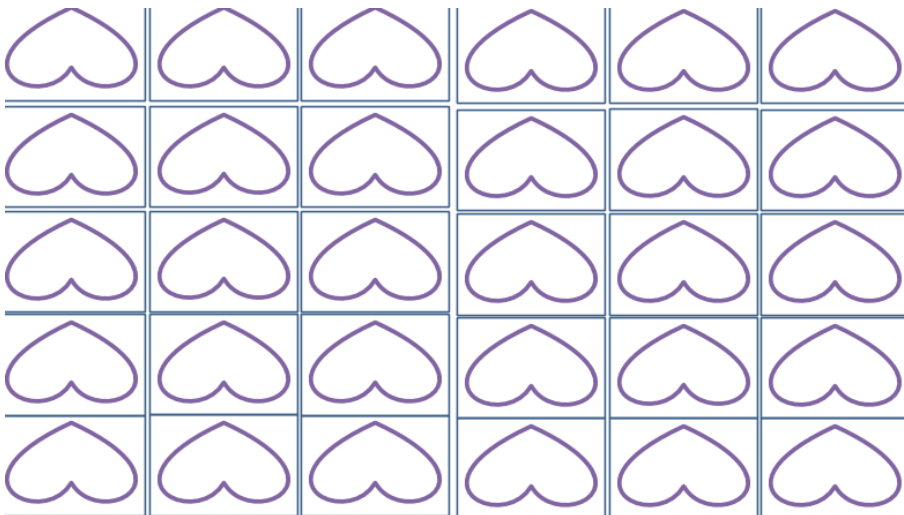


Imagen 3. Tarjetas corazón violeta.

Si el/la jugador/a cae en la casilla "rincón de ir a pensar" debe de mover su ficha hasta esa casilla, entonces, una vez allí debes decir en voz alta cómo te sientes, qué estás pensando o qué cosas bonitas te han pasado en ese día.

Si el/la jugador/a cae en la casilla "cara sonriente" debe contar algo gracioso, un chiste, anécdota, cantar una canción, etc., con la finalidad de que el resto de compañeros/as se ría.

## 7. EXPERIENCIA CON EL ALUMNADO

El alumnado responde muy bien a esta metodología basada en el juego, ya que, es algo que no se trabaja normalmente en clase. También les sirve para conocerse entre las personas con quienes juega, y, por eso, lo ideal es tener en clase una lista con los grupos que juegan para ir rotando y que puedan jugar con compañeros/as que tengan mejor y peor afinidad.

## 8. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como resultados a destacar de la implantación del juego en el área educativa, y centrándonos sobre todo, en este juego en concreto, coincidimos con McGonigal (2013) cuando afirma que el juego en los entornos de enseñanza-aprendizaje, generan emociones muy positivas para el alumnado, a destacar:

- Curiosidad
- Creatividad
- Sorpresa
- Alivio
- Alegría
- Emociones
- Satisfacción
- Orgullo
- Asombro y admiración
- Amor

Además de esto anterior, favorece la atención a la diversidad y por supuesto, la inclusión educativa de este alumnado en la clase, de forma que, todo el alumnado puede participar de la misma forma, no hay competición, se conocen, exploran objetivos, tienen metas comunes, etc.

También reduce el estrés porque hace que el alumnado se sienta bien en clase, deje de pensar solo en el aprendizaje para la evaluación y lo vea como algo divertido y similar y cercano a su día a día.

En definitiva, la puesta en marcha de juegos en el entorno de enseñanza-aprendizaje, tiene numerosos beneficios pero sobre todo, motivan al alumnado a ir a clase, crea y favorece el trabajo en grupo con metas en común, favorece la inclusión educativa y, en este caso específico, favorece el conocimiento, reconocimiento y control de las emociones propias y ajenas. Para comenzar a poner en práctica el aprendizaje basado en juegos, y más concretamente, relacionándolo con las emociones, hay que tener en cuenta que no se puede hacer como algo puntual, sino prolongado en el tiempo y de forma continuada, donde se trabajen emociones, al menos, una vez a la semana, y con diferentes juegos donde de rienda suelta a su imaginación y diversión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Narcea.
- Corchuelo, B., Blanco, M. A., López, M. J. y Corrales, N. (2016). Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *@tik Revista de Innovación Educativa*, 16, 10-19.
- Cornellà, Pere; Estebanell, Meritxell; Brusi, David. «Gamificación y aprendizaje basado en juegos.». *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2020, 28(1), 5-19, <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. [L. Luzuriaga, Trad.]. Editorial Losada.
- Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: Una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, 22-35.
- García-Murrias, R., Sobrado-Fernández, L. M. y Fernández-Rey, E. (2016). Análisis de la información orientadora para la movilidad académica en el programa Erasmus. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 67-82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17008>
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S. y Martínez-Heredia, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, (pp.239-320). Alianza.
- Perkins, D. (1998). What is understanding? En M.S. Wiske (ed.), *Teaching for understanding* (pp.39-57). Jossey-Bass Publisher.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P.H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (vol.1), (pp. 703-723). Wiley.
- Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2015.1122533?journalCode=hedp20>
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Como motivas a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- TED. (2013, junio 7) McGonigal, J. *Massively multi-player... thumbwrestling*, [Video]. [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_massively\\_multi\\_player\\_thumb\\_wrestling](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_massively_multi_player_thumb_wrestling)
- Velásquez, A.M. y Lizarazo, S.F. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 89-111.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.



## MÁS ALLÁ DE LA EXPERIENCIA: LA EDUCACIÓN EN VALORES Y SU PRÁCTICA EN EL AULA

Juan Heredia Gil  
Ibán Huertas San Millán  
*CEIP. "Asdrúbal", de Cartagena*

Para hablar de la educación en valores, tenemos que hablar del contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo. No es lo mismo desarrollar el trabajo en los llamados centros normalizados o desarrollarlo en centros donde existe una exclusión social grande que perjudica a los alumnos en la pérdida de unos derechos esenciales como es desarrollar y participar en unas clases donde puedan recibir una educación completa con unos valores que los preparen como personas, para eso la escuela debe ser flexible en su currículo, en la metodología, en globalizar las áreas y sus contenidos, en la experimentación antes que en la memorización y, en consecuencia, en la evaluación personalizada y en la promoción dentro del margen que nos puede dejar la ley.

A veces, las necesidades de los alumnos son distintas en función de sus situaciones personales, por lo que los contenidos en un momento dado deben quedar en segundo plano para centrarnos en educar en valores, alejándonos del academicismo.

La educación no debe limitarse a crear o a aprender conocimientos de las distintas materias, nosotros debemos formar a personas capaces de desarrollarse en toda su integridad, siendo aptos para asumir y ejercer unos principios básicos de convivencia, es decir, observar la consecución de las competencias clave.

Como centro escolar, nuestra última etapa debe ser la formación integral de los alumnos.

En el entorno donde se encuentra ubicado el centro y al que pertenece nuestro alumnado, debemos pensar que la convivencia no debe imponerse con castigos y amenazas, sino a través de una participación consensuada de todas las partes que integran la comunidad educativa, dónde se conozcan las normas y se intenten asumir y respetar por parte de todos, ya que todos hemos o debemos haber participado en su desarrollo.

Cuando las normas se imponen, la mayoría de veces lo que hacen es incitar a la violencia ya que no se asumen las normas como propias.

Todas las normas deben estar sujetas a los principios de igualdad, justicia y solidaridad ya que la escuela no debe ser una institución rígida en sus principios y coercitiva, no debe limitarse a un conocimiento en los distintos campos del saber, sino debe contribuir a la formación integral de la persona, siendo lo ideal la contribución al desarrollo de una forma de pensar autónoma y crítica. En gran parte esto no se consigue por las situaciones familiares y sociales tan extremas que viven. Una acción fundamental es la estrecha relación entre familia y centro.

Si lo que pretendemos es educar en valores, debemos garantizar una convivencia entre todos los estamentos que forman la "familia centro".

Si no garantizamos o tenemos esa convivencia en el centro de una forma libre, la única forma de garantizar la convivencia es a través de la imposición, y del castigo, lo que genera romper lo que podríamos llamar cadena de favores ya que una convivencia basada en la imposición explota por la parte más débil, en este caso el alumno, no obteniendo de este modo un aprendizaje positivo. Sentir el centro como nuestro y la importancia de cuidarlo en todos los aspectos, es enseñar al alumno a ejercer su responsabilidad en la vida del centro.

El centro debe educar en valores, siendo uno de los valores más preciados la convivencia, la educación en igualdad, esto nos puede suponer un esfuerzo grande a los docentes ya que tenemos que interpretar determinadas situaciones y ponerlas en un contexto fuera de la escuela.

Siguiendo a William J. Kreidler, cuando dice que los conflictos en el aula se generan por una falta de comunicación, incapacidad de trabajar juntos, la incapacidad de expresar sentimientos, exclusión social... planteamos unas soluciones que nos hemos ido dando cuenta con el tiempo y con el trabajo que nos han aportado beneficio y un índice de conflictos muy bajo en proporción a otros centros de características similares

Entre ellas podemos tratar la cooperación. Para nosotros tiene dos vertientes, una con los alumnos donde el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta sus ideas e intereses, adaptamos nuestra labor a las mismas tomando así el alumno el protagonismo que merece. Esto les lleva a ilusionarse a confiar entre ellos y a compartir tarea.

Una de las propuestas llevadas a cabo en un aula de primaria ha sido la realización de las noticias por parte de los alumnos.

Distribuyendo el grupo en grupos heterogéneos, el alumnado aporta las noticias que pueden ser de interés o mencionan aquellos acontecimientos que más les ha llamado la atención en un periodo de tiempo. Una vez distribuidas las noticias que cada grupo va a trabajar, se realiza un pequeño guión donde todos tienen algo que aportar, acorde con sus posibilidades sin sentirse en ningún momento menospreciado, sino valorando la aportación de cada miembro del grupo. Se realizan las grabaciones, los efectos especiales, el montaje, etc... hasta que la noticia está para ser publicada.

De esta forma conseguimos una cooperación, donde la meta a alcanzar ha sido posible gracias al trabajo y aportaciones de cada miembro del grupo. Se realiza el respeto hacia cada persona, sus ideas, a la individualidad de cada uno, etc. además de fomentar la creatividad. Una vez realizado el grupo sale reforzado, orgulloso de su participación y trabajo. Otro aspecto a destacar es la motivación que se crea. En una evaluación general de centro entre grupos de niveles similares se ha podido observar un avance y mejora en el grupo donde se ha llevado a cabo la experiencia en todos los aspectos mencionados anteriormente.

Otro aspecto y muy importante que nos ha facilitado el trabajo de forma muy considerable como docentes viene dado con la empatía mostrada hacia los padres, obteniendo una mejor comunicación y ayuda a la hora de trabajar con el alumnado. Aunque fuera de las funciones docentes como tal, se hace necesaria una atención personalizada y así como ayuda a las familias cuando estas precisan de algún tipo de ayuda de tipo administrativo que no pueden realizar por sí mismos.

El centro está abierto al barrio y a los padres. Se les intenta recibir por parte del equipo directivo a cualquier hora, se nos pide desde que realicemos fotocopias que necesitan para los servicios sociales, ayudas o simplemente se les pide cita por no tener donde hacerlo. Las hacemos con cargo al centro, se les ofrece toda la ayuda posible, desde rellenar becas, ayudas, etc. todo lo que ellos pueden necesitar. A cambio, conseguimos una relación personal con las familias, donde ya no nos ven como elementos extraños, sino que formamos parte de su entorno social. Pruebas de ello está en que nos podemos mover por el barrio sin correr peligro en sufrir una agresión, cuando se les llama al centro no van en plan defensivo o de forma agresiva, sino que nos escuchan y nos ayudan. El resultado es que se reducen los conflictos pues hay un trabajo conjunto con las familias. Esta cooperación ayuda a que los alumnos se comporten en clase y a la tolerancia.

Volviendo al centro y siguiendo a William J. Kreidler (1984) en la *Expresión positiva de las emociones*, se ha puesto en marcha una experiencia que ha sido muy positiva para el alumnado, como ha sido la creación de un coro. A simple vista puede parecer algo común o poco llamativo, pero en un entorno donde actividades similares y culturales brillan por su ausencia ha sido una actividad con una acogida mayor de lo esperado. La participación está abierta a alumnos de tercero a sexto de primaria. La participación voluntaria de los alumnos es en la hora del recreo, donde tienen que elegir entre estar en el coro o pasar un rato libre jugando en el patio. La respuesta ha sido muy sorprendente llegando a alcanzar un número similar a poco más de la ratio de dos aulas de primaria del mismo centro. Los beneficios de la música son sobradamente conocidos y estudiados en múltiples publicaciones y estudios. El mayor reto obtenido ha sido la cohesión creada entre alumnos de distintos cursos, dándoles una perspectiva más allá de los conflictos y la rutina de la clase teórica. Se ha conseguido que ellos mismos hayan visto que pueden ser capaces de hacer cosas importantes, como ir a otro centro educativo a hacer una demostración de lo aprendido a sus iguales.





*Imagen 1. Coro del CEIP. Asdrúbal, Cartagena.*

Un aspecto más importante ha sido el hecho de ir al Asilo de ancianos donde tuvieron dos pases de actuación cantando para los residentes en dicha residencia. De esta forma han visto que son capaces de aportar alegría a otros y que pueden hacer cosas por los demás. Por primera vez para la mayoría han sido los que han aportado algo para los demás en lugar de ser los que reciben. Han hablado con los ancianos, se han sentido importantes y han dado valor a su esfuerzo y a su trabajo.





*Imagen 2 y 3. Espectáculo al colectivo de mayores del coro de CEIP. Asdrúbal, en el colegio del Patronato.*

Por otro lado, han cantado delante de sus padres y eso, aunque pueda parecer algo normalizado en un entorno diferente, les ha llenado de orgullo, cuando han visto a sus padres mostrar su aprecio hacia un esfuerzo que se han ganado a base de esfuerzo y sacrificio. Se sienten queridos y emocionados de hacer algo realmente importante para los demás.



*Imagen 4. Alumnado del CEIP Asdrúbal en la visita al asilo de ancianos.*

Todo esto lleva a que los padres sientan al centro como algo suyo también no sólo el colegio donde sus hijos van a aprender algo sino que los sientan parte de sus vidas, aprecien el trabajo que se hace con los alumnos y empaticen con el colegio, siendo un apoyo fundamental, por lo que las situaciones de conflicto disminuyen, casi desaparecen creando un lugar seguro y productivo para el aprendizaje.

No debemos olvidar y es importante muchas veces saber dónde se está, porque un alumno puede soltar lo que podemos denominar un exabrupto, pero es que a lo mejor su intención no es esa, es cómo se comunica con su entorno familiar, es como la familia le puede responder. Ahí, el docente debe aprender a discernir la intencionalidad, que a lo mejor y en la mayoría de casos no quiere ser una falta de respeto, sino es su forma de expresar, en ese caso la sanción hay que valorarla, es mejor hacerle ver que no es la forma aunque sea en la que ellos se desenvuelven, hacerle ver que existen otras formas.

Se debe mantener en todo momento una actitud de cierta distancia y racionalidad ante los problemas, haciendo realidad el principio de "pensar antes de actuar", y esto debe ser una premisa que el docente debe tener siempre en cuenta, se debe valorar la situación personal del alumno, su vida, su familia, etc., antes de tomar una medida sancionadora.

Cuando a un alumno se le expulsa, se le separa de su centro temporalmente la mayoría de veces suele ser irreparable, tenemos ejemplos de alumnos nuestros que han sido sancionados en septiembre u octubre en el IES y ya no se han recuperado y que jamás nos habían causado problemas a nosotros y aquí se les tacha de irreparables.

El alumno no debe ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, y en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad.

Se deben crear y desarrollar actitudes positivas desde el centro dónde el eje central sea la aceptación y la confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa, si eso no se consigue es muy difícil la educación en valores dentro del aula y en el centro en general.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Kreidler, W. (2017). *La resolución creativa de conflictos*. Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar Humano – SURGIR.



# LA EDUCACIÓN EN VALORES ATENDIENDO ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS Y CONSERVATORIOS DE MÚSICA

**Luis Sánchez Sánchez**

*Maestro de Música Funcionario de Carrera. CEIP Romualdo Ballester de Torrevieja*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se aportan actividades, recursos, estrategias y experiencias que contribuyen a educar en valores cuando el profesorado de las escuelas y conservatorios de música debe atender en su aula a alumnado con diversas capacidades.

Todas ellas surgen de la investigación que realicé entre 2013 y 2017 para favorecer la enseñanza de la música en alumnado con discapacidad visual dirigida por la Dra. Práxedes Muñoz Sánchez, que dio fruto a diversos trabajos (Sánchez y Muñoz, 2014; Sánchez y Muñoz, 2018; Sánchez y Muñoz, 2020; Sánchez, 2016; Sánchez, 2017), así como de una posterior investigación sobre la atención del alumnado de música con discapacidad auditiva.

De toda esa experiencia acumulada se plasman en este capítulo algunas de las actividades, instrumentos y experiencias que se conocieron y/o se pusieron en práctica en los diversos escenarios de estudio, y que favorecen la educación en valores dentro de este contexto, no solo entre el alumnado, sino también para los docentes, familias y el resto de personal que trabaja en estos centros.

Dado que aquella investigación sobre la enseñanza de la música en alumnado con ceguera tenía cierto carácter novedoso, pues existe una reducida bibliografía en esta área y el profesorado de música no tiene demasiada formación, experiencia e información para enseñar al alumnado invidente (Chaves, Godall y Zattera, 2015; Chávez, 2010; Dias, 2010), se puede también quizás indicar que las actividades que a continuación se plantean para la educación en valores con alumnado de música con discapacidad tienen interés, para contribuir en esta área de la inclusión y la educación musical.

Por último, señalar que estas estrategias y recursos también cuentan con la propia experiencia personal como profesor en estos centros con alumnado con diversas capacidades, y actualmente como maestro de música en la etapa de educación primaria.

## 2. LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

La música es una disciplina que, al margen de sus tratamientos curativos y aplicaciones dentro de la musicoterapia que pueden consultarse en diversos manuales de referencia como los de Alvin (1990), siempre ha estado unida a los valores del ser humano. Ya en épocas pasadas, Platón examinó en sus obras "La República" y "Las Leyes" la influencia de la música en la formación del carácter de los jóvenes y en el comportamiento de los ciudadanos (Comotti, 1986). De hecho, en las escuelas de la Antigua Grecia se consideraba a la gimnasia y a la música dos áreas fundamentales para el desarrollo de los niños (Díaz, 2002), siendo la primera determinante para el desarrollo del cuerpo, y la segunda para el desarrollo del alma.

Durante este año 2020 de gran dificultad para muchas personas debido a la crisis sanitaria por el COVID-19, la música ha supuesto un refugio. Muchos han sido los músicos que desde sus balcones y sus casas, han realizado conciertos para alzar el ánimo, homenajear a los fallecidos y sanitarios por su labor, o simplemente transmitir fortaleza a las familias, convirtiéndose así en un instrumento que transmitía valores tan fundamentales como la resiliencia y la superación en aquellos difíciles momentos.

Alvin (1990) explica esta unión de música, valores y emociones:

Aun en sus formas más simples, la música evoca sensaciones, estados de ánimo y emociones. Puede reflejar el sentimiento del momento o cambios con su mera presencia. También puede exaltar el estado de ánimo del momento y llevarlo hacia un clímax, o aplacarlo (...). La música tiene el poder de

afectar el ánimo porque contiene elementos sugestivos, persuasivos y aun obligantes. Cuando la música acompaña a una función específica alguno de estos elementos suele dominar. Cualquiera sea el propósito, la música se relaciona siempre con experiencias propias del hombre, pues ha nacido de su mente, habla de sus emociones y expresa su gama perceptual (Alvin, 1990, p. 84).

Pero más allá de esto, en el marco educativo musical, la educación en valores también tiene un peso importante. De hecho, en el *Real Decreto 1577/2006*, que fija actualmente en el territorio español los aspectos curriculares de las enseñanzas profesionales de música, se señala en su artículo 2 lo siguiente: “Las enseñanzas profesionales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo”.

Pero es que incluso, esta disposición normativa hace referencia a los *valores de la música*, reforzando los argumentos señalados anteriormente de Alvin (1990), Comotti (1986) y Díaz (2002), tal y como se lee en el artículo 2.d. “Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal”.

Además, en el artículo 3, dentro de los objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música, se señalan algunos objetivos que si bien no mencionan explícitamente la educación en valores, indirectamente para su buen desarrollo están también implícitos, como por ejemplo en los siguientes, debido a su vinculación con la actividad grupal y la necesidad de una correcta convivencia y desarrollo:

- d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- e) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.

(Artículos 3d y 3e del Real Decreto 1577/2006)

Es por ello justificado el tema que aborda este capítulo, con el cual se trata de aportar al docente diferentes actividades y acciones para reforzar la educación en valores desde su aula de música, con la problemática añadida de atender además a un estudiante con discapacidad.

### 3. CONTEXTO, DINÁMICA DE TRABAJO Y EXPERIENCIA CON EL ALUMNADO

El contexto para el que surgen estas actividades y recursos son las escuelas y conservatorios de música, concretamente dentro de las enseñanzas elementales y profesionales que estos centros imparten. Todas ellas se conocieron en las investigaciones citadas anteriormente, que tuvieron como pilar básico metodológico la *etnografía*, enfocada hacia una educación reflexiva y trabajo colaborativo por medio del diálogo de saberes (Dietz, 2003, Dietz, 2009; Dietz, 2011; Dietz, 2012; Lara y Muñoz, 2019; Muñoz, 2012; Muñoz, 2019; Muñoz, Mateo y Álvarez, 2014; Vitón, 2012), ya que se hizo un amplio trabajo de campo a partir de entrevistas en profundidad y observaciones participantes y no participantes con alumnado de música con discapacidad visual y auditiva, profesorado que los atiende, familias, directores de agrupaciones que integran músicos discapacitados, profesionales y expertos en estas áreas, entidades y organismos que apoyan a personas con discapacidad, etc.

Debido a que el instrumento musical que se investigó en profundidad era el violín, principalmente surgen del trabajo para la enseñanza en este instrumento, pero también se investigó en el resto de asignaturas comunes de estos estudios, como es el caso de lenguaje musical, coro, orquesta, piano complementario, armonía, análisis e historia de la música, así como no solo dentro del día a día del aula, sino también para el resto de cuestiones que engloba la formación musical dentro y fuera del centro educativo.

La dinámica de trabajo del que surgen estos planteamientos fueron desde la necesidad que se conoció en estos contextos ante puntuales actitudes de rechazo con este alumnado entre compañeros y/o profesorado y la necesidad de actuación en este sentido, pues no podemos olvidar que la educación en valores y temas transversales es uno de los principios de la educación de la LOE-LOMCE, tal y como se aprecia en el art.1.c. Y es que, contribuyen al desarrollo integral de la persona y es una necesidad urgente en los tiempos actuales. Es por esto, que para los docentes debe tener una importancia crucial.



Debido a esta cercanía con los protagonistas de esta área, podemos señalar que la experiencia con el alumnado fue muy cercana, tanto en las observaciones realizadas, las entrevistas llevadas a cabo, como en la propia experiencia de atención de alumnado con estas características.

## 4. RESULTADOS

Para una mejor comprensión de los resultados, los dividimos en diversos apartados, organizando así las actividades, recursos y estrategias por áreas que hemos considerado: a nivel curricular y general del centro, acciones con el grupo y actividades extraescolares.

### 4.1. A nivel curricular y general del centro

La programación es un elemento fundamental de la actuación docente. De hecho, según la LOE-LOMCE, entre las funciones del profesorado se encuentra “la programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados” (artículo 91.a).

Por ello, el primer paso para el desarrollo de la educación en valores debe partir de este documento, teniendo entre todos los elementos de la misma (objetivos, contenidos, competencias, metodología, evaluación, medidas de atención a la diversidad), su hueco e implicación directa en las diferentes acciones y planteamientos.

Ello tiene su respaldo normativo, pues como se refleja para la enseñanza general la *Orden ECD/65/2015*: “los profesores han de ser capaces de generar en ellos (los estudiantes) la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias” (p. 7.002).

También es preciso si se necesita, facilitar pautas para dirigirse al alumnado con discapacidad, no solo a sus compañeros de grupo, sino también al profesorado y resto del personal del centro, tanto docente como de servicios. Por ejemplo, si se trata de un alumno con discapacidad auditiva, se pueden indicar algunos consejos básicos como hablarle de frente, con tranquilidad y naturalidad, llamar su atención, utilizar señales visuales, etc., propiciando una sensibilización y educación en valores oportuna que facilitará por extensión su inclusión en el centro.

Esta sensibilización, a nivel del profesorado, además de los valores que refuerza, repercutirá también en un mejor apoyo e implicación por parte del claustro, propiciando una mejor coordinación y colaboración, lo cual es fundamental para Arnaiz (2019) ya que la inclusión precisa del apoyo de todo el equipo docente:

Ya no son los profesores especialistas los principales y únicos responsables, como en épocas anteriores, de los alumnos con necesidades de apoyo educativo, sino que todo el profesorado es responsable de la atención a la diversidad en los centros. Todos están obligados a dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado tengan o no dificultades, puesto que las aulas son los espacios por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa óptima a su manera de ser y de aprender (Arnaiz, 2019, pp. 36-37).

Por último, es preciso que el profesorado que atiende al alumnado con discapacidad (en especial el docente que ejerza la tutoría) a nivel del posible apoyo externo que el estudiante reciba a través de Asociaciones u Organismos, refuerce valores como el trabajo en equipo con los profesionales de las mismas, así como también con su familia, lo cual además de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, transmite también unos valores positivos de cooperación, entendimiento y unión entre toda la comunidad educativa.

### 4.2. Acciones con el grupo

Cada vez que en clase se utilice algún *recurso* que el alumnado con discapacidad necesite, el docente debe explicar al grupo en qué consiste y qué utilidad tiene. Eso genera un conocimiento en el resto del grupo de cómo su compañero o compañera aprende, y a la vez, se educa en valores y temas transversales, asimilando

cómo las personas con cualquier tipo de discapacidad pueden acceder a la información y realizan su vida diaria.

Cabrían en este caso numerosos ejemplos, pero por citar algunos, en caso de atención a un estudiante ciego si en su clase de lenguaje musical o armonía viene con la máquina perkins, es útil con naturalidad presentar a la clase el primer día este recurso y para qué sirve.



Figura 1. Máquina perkins. Fuente: elaboración propia.

De igual manera, en caso de un alumno con discapacidad auditiva que utilice audífono o implante coclear, también el profesorado puede explicar para qué sirven estos recursos y con qué fin su compañero los utiliza. Aunque los niños sean muy pequeños, ello no supone ningún problema, pues con un lenguaje sencillo y adaptado el maestro puede exponerlo, señalando por ejemplo en este sentido que son como unas "gafas para escuchar mejor".

Otra cuestión para favorecer la educación en valores es tener la *información accesible y adaptada* para todo el grupo (ya sea del tablón de anuncios o de cualquier otro medio que se utilice). Por ejemplo si el alumnado posee discapacidad visual, debe adaptarse los textos bien en macrotipo o en braille, dependiendo si tiene resto visual o ceguera total. De esta forma se favorecen valores como la alteridad y la empatía, a la vez que todos toman conciencia de cómo leen las personas invidentes, lo cual conecta con el punto de educación para la vida que se expuso en el apartado 2 que recoge la LOE-LOMCE en su artículo 5. A modo de ejemplo, se aporta el material que nos dejó el profesor de viola Alfonso Pérez, con el cual pretendía sensibilizar a sus alumnos videntes sobre las características del estudiante ciego que atendía y sus adaptaciones metodológicas (Sánchez, 2017), lo cual beneficiaba también en la asimilación de valores y temas transversales.



Figura 2. Material del profesor Alfonso Pérez para sensibilizar a sus alumnos videntes de viola. Fuente: elaboración propia, gracias al envío del Sr. Pérez.

Asimismo, prácticas como la tutoría entre iguales, además de ser útiles a nivel curricular, también refuerzan valores, y por ello deben fomentarse en el aula cuando el docente lo considere aconsejable, pues desarrollan la convivencia, la colaboración, el respeto y el trabajo en equipo.

En esta línea, y siguiendo los planteamientos escolares cooperativos de Durán y Miquel (2003), puede utilizarse también la figura del “alumno enlace”, para que pueda ayudar al alumnado con deficiencia en el centro musical, tanto en determinadas prácticas en grupo (permitiendo al estudiante discapacitado trabajar en equipo y contar con una guía) como a nivel externo (como apoyo para la clase individual), y que al igual que se señaló anteriormente con la tutoría entre iguales, además de reforzar y apoyar en los contenidos curriculares, también refuerzan los temas transversales y la educación en valores.

Por último, en las prácticas musicales en grupo, es necesario reforzar hábitos de trabajo individual y de equipo, normas de convivencia, así como valores como el esfuerzo, la responsabilidad, la confianza, la iniciativa, la creatividad, ayudar a los compañeros, compartir con los demás, respetar a los otros, el valor de la escucha para comprendernos unos a otros, etc. Además de ser precisos para la consecución de los objetivos curriculares musicales que el propio *Real Decreto 1577/2006* establece, también entroncan con temas transversales que son enriquecedores para el desarrollo integral de la persona.

### 4.3. Actividades extraescolares

En lo que se refiere a las actividades extraescolares, un principio básico es que todos puedan participar, lo cual enseña a todo el grupo valores como el trabajo en equipo y la participación efectiva y plena de todos sus miembros. Por ejemplo, si se desea visitar a un luthier para conocer aspectos constructivos o de mantenimiento de los instrumentos musicales, si se atiende a un estudiante con ceguera es necesario que se le deje tocar y manipular los diferentes materiales, con el fin de compensar la información visual a la que no puede acceder.

Además, aprovechando la presencia del alumnado con discapacidad, pueden realizarse actividades que ayuden a los niños a entender las dificultades que tiene su compañero, o acudir a lugares relacionados con su vida y aprendizaje, lo cual refuerza la formación en valores. Por ejemplo, en este mismo caso del alumnado con ceguera, pueden realizarse sencillos juegos o actividades con gafas opacas o los ojos tapados. Los Centros de Recursos Educativos (CREs) de la ONCE acogen a centros escolares y realizan iniciativas en este sentido.

Asimismo, siendo la música un elemento tan vinculado con la cultura y la sociedad, también el profesor puede organizar para que participe su alumnado en actuaciones o conciertos con fines benéficos y/o solidarios, ya sea para apoyo a ONGs, enfermos, ancianos, entidades ecologistas o que trabajan por la paz,

o por erradicar la pobreza, el racismo y la violencia, así como asociaciones que atiendan y ayuden a personas con la deficiencia de su compañero.

De esta forma, el alumnado, a la vez que se desarrolla musicalmente, se siente partícipe en iniciativas solidarias o benéficas, asimilando valores desde la propia acción en la sociedad, lo cual en cierta manera, conecta con la metodología del aprendizaje-servicio (Campo, 2008; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Lucas y Martínez, 2012; Mendía, 2012; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Tapia, 2010), al unir el docente el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad.

## 5. CONCLUSIONES

Estamos de acuerdo que los docentes, deben fomentar los valores desde la escuela, y máxime dentro de la atención a la diversidad, pues como afirma Vlachou (1999), el objetivo "es comprender que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrar las mismas. En un mundo lleno de diferencias, la normalidad no existe" (p. 40).

Y de este trabajo se aprecia que la educación musical puede y debe contribuir en la educación en valores dentro de estos contextos inclusivos, ya que además de ser un mandato curricular, como se ha analizado la formación en valores va unida a la educación, tal y como exponen Rodrigo-Martín, Rodrigo-Martín y Mañas-Viniegra (2020):

La Educación se convierte en una fuerza transformadora para hacer accesibles los derechos humanos, alcanzar un desarrollo digno, erradicar la pobreza, lograr la sostenibilidad y construir un futuro mejor para todos basado en la igualdad de derechos y oportunidades, la justicia social, el respeto de la diversidad cultural como fuente de riqueza, la solidaridad y la responsabilidad socioeconómica compartida; aspiraciones esenciales de nuestra humanidad (p. 34).

Pero es que incluso, como se ha apreciado, esta educación en valores desde contextos inclusivos no solo es para el alumnado, sino que también el profesorado se enriquece, y por extensión todo el tejido educativo. De este parecer es Acero (2010), que cuando atendió a una niña ciega en su aula de infantil, señaló que fue una de las experiencias más fabulosas y gratificantes de su vida, y aprendió numerosas cuestiones de sí misma, de su profesión, y valores como el esfuerzo, la superación y la constancia.

Argumento similar encontramos en la investigación efectuada para la atención del alumnado con discapacidad visual (Sánchez, 2017), de la mano del Sr. Miguel José García que participó en la fase de análisis del trabajo:

*"Da la sensación que cuando se aborda la inclusión, quien se beneficia es el alumno con déficit visual parcial o total, pero la experiencia de años me dice que los verdaderamente beneficiados somos el resto: profesores, alumnos y en general todo el sistema educativo. La divergencia es una apuesta para aprender con corazón y un estímulo para la inteligencia (M. J. García, evaluación, 08/05/2017).*

Concluimos por ello este capítulo, con esta firme idea de que *inclusión, educación en valores y enseñanza musical* pueden formar un efectivo engranaje, que reportan a nivel académico y humano numerosas ventajas tanto al alumnado con discapacidad como al resto, al profesorado, al propio centro educativo, a las familias y a la sociedad en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, L. (2010). Un día en clase: reflexiones de una maestra. *Integración*, 58, (Ed. Digital). [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1605/Art\\_AceroArranzL\\_Undiaenclase\\_2010.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1605/Art_AceroArranzL_Undiaenclase_2010.pdf?sequence=1)
- Alvin, J. (1990). *Musicoterapia*. Paidós Ibérica.
- Arnaiz (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Servicio de Publicaciones.

- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91). Octaedro.
- Chaves, A., Godall, P. y Zattera, V. (2015). La enseñanza de la musicografía braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. *Revista da ABEM*, 23 (34), 138-151. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/536>
- Chávez, P. G. (2010). Estrategias de estudio utilizadas por pianistas ciegos. En *Actas de la IX Reunión de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)* (pp. 74-79). [http://www.saccom.org.ar/2010\\_reunion9/actas/13.ChavezP.pdf](http://www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/13.ChavezP.pdf)
- Comotti, G. (1986). *La música en la cultura griega y romana*. Turner Música.
- Dias, I. C. (2010). La educación musical de personas con deficiencia visual y la musicografía braille: de la musicalización a la lectura y a la escritura de la partitura en braille. En *Actas de la IX Reunión de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)* (pp. 58-64). [http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacao\\_musical\\_DV.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacao_musical_DV.htm)
- Díaz, J. M. (2002). La educación en la Antigua Grecia. En *Actas de las III jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 93-114). Junta de Extremadura.
- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica. Universidad de Granada, CIESAS.
- Dietz, G. (2009) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Waxmann.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AI BR)*, 6 (1), 3-26. <https://doi.org/10.11156/aibr.060102e>
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología social*, 21, 63-91. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2012.v21.40050](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40050)
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 159-185. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65896/1/586668.pdf>
- Lara, G. y Muñoz, P. (2019). Cuestionar la práctica investigativa: experiencias colaborativas en dos regiones en México. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (44), 179-211.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE N°106 del 04-05-2006). <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa* (BOE N°295 del 10-12-2013). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lucas, S., y Martínez, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Barcelona. <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/122/110>
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 71-82. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/222/216>
- Muñoz, P. (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, en B. Peña (Ed.) *Desarrollo Humano*, (pp. 249-281). Visión Libros.
- Muñoz, P. (2019). Proyectos educativos que favorecen una dialógica emancipatoria sobre la ciudadanía y la solidaridad en la formación del profesorado, en C. Pérez (Ed.) *Innovación docente e investigación en ciencias de la educación* (pp. 1113-1124). Dykinson.
- Muñoz, P., Mateo, C. y Álvarez, M. M. (2014). Perfiles docentes a partir de una etnografía en la escuela. Investigación acción desde el Prácticum. *Historia y Comunicación Social*, 19, 363-374. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45139](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45139)

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE N°25 del 29-01-2015). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, N° extraordinario, 45-67.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música (BOE N°18 del 20-01-2007). <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L. y Mañas-Viniegra L. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/64141/4564456554392>
- Sánchez, L. (2016) Educación inclusiva con músicos invidentes: aprendizaje de la viola. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (10), 734-742.
- Sánchez, L. (2017). *La didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual. Compendio de Buenas Prácticas, recursos y estrategias metodológicas para una Educación Inclusiva en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10952/2589>
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2014). Estrategias metodológicas en el aula de violín para el alumnado con discapacidad visual. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros y F. J. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2018). El trabajo de orquesta y grupo de cámara con estudiantes ciegos, en P. Muñoz y M. J. Vitón (Coords.) *Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad sociocultural* (pp. 165-171). Compobell.
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/66689/4564456554393>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeoen, Revista Científica*, 5, 23-43.
- Vitón, M. J. (2012). *Diálogos con Raquel: Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Ed. Popular.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.

# APORTACIONES DEL ENFOQUE DE DERECHOS DE INFANCIA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

**Aida Urrea Monclús**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

**Oscar Belmonte Castell**

*UNICEF España*

**Carolina Galvañ Quiles**

*UNICEF Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño nació en 1989 para proclamar que todos los niños, niñas y adolescentes tienen unos derechos inalienables, indivisibles y universales que todos, incluidos los propios niños y niñas, tienen el deber de proteger. Los derechos humanos son la base de una educación en valores realista y orientada a la participación social y ciudadana. Son indispensables para salvar el abismo de los discursos de la posverdad que abusan del relativismo axiológico. Los valores son diversos y aunque pueden resultar entes abstractos y formales no lo son, se ponen en práctica cotidianamente y constituyen criterios para la acción.

La propia Convención establece la obligatoriedad de educar de modo que los niños, niñas y adolescentes conozcan sus derechos y que sean capaces de ejercerlos, reclamarlos, respetarlos y defenderlos. Más allá de los aspectos jurídicos, la Convención nos ofrece un horizonte en el que los derechos de la infancia se convierten en principios éticos perdurables y en normas internacionales de conducta.

## 2. LOS DERECHOS DE INFANCIA COMO REFERENCIA FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Podría pensarse que como ya existen los derechos humanos, los derechos de la infancia son redundantes. Sin embargo, aunque estos son derechos humanos, no pueden intercambiarse con los derechos contenidos en la Carta de Derechos Humanos. La Convención de los Derechos del Niño aporta una protección especial a la infancia, porque hay derechos de los adultos que no pueden aplicarse a ella y viceversa. Por ejemplo, la Declaración de Derechos Humanos reconoce el derecho de "casarse y formar una familia", mientras que los niños y las niñas no tienen derecho a casarse y tener hijos, sino todo lo contrario: son protegidos del matrimonio precoz. Hay otros ejemplos similares, como el derecho al voto o la posibilidad de trabajar en un ejército.

Otra razón importante por la que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos especiales es que son personas dependientes de otras y van adquiriendo independencia a medida que crecen. Los niños, niñas y adolescentes necesitan de los cuidados y la orientación de los adultos para evolucionar hasta la autonomía: tienen derecho a una protección especial. Sin embargo, aunque sean dependientes, los niños y niñas son individuos: no son propiedad de los padres o del Estado. Tampoco son "personas en desarrollo", "proyectos de persona" o cualquier otra consideración que implique que son personas incompletas o que no gozan de una humanidad y de una identidad propia.

La Convención sobre los Derechos del Niño pone un énfasis especial en la responsabilidad de los gobiernos respecto a niños, niñas y adolescentes. No obstante, al no tener derecho a voto, son un colectivo silencioso y, a menudo, invisible políticamente: rara vez se escuchan y sopesan las opiniones de estos en el proceso político. La infancia y la adolescencia no sólo no vota, sino que generalmente no participa de ningún otro modo en las decisiones. Sin embargo, las medidas u omisiones, de los gobiernos pueden repercutir con mayor contundencia sobre estos que sobre cualquier otro grupo social. Así pues, los derechos de la infancia

son el marco más adecuado para la enseñanza de los derechos humanos ya que apuestan por los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos del presente.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos de pleno derecho en el presente, aquí y ahora, y no solo como potenciales ciudadanos de un futuro en cuya construcción no participan. Una educación basada y guiada por los derechos de la infancia reconoce a niños, niñas y adolescentes como parte activa de la sociedad, impulsando el desarrollo de sus competencias sociales y cívicas. Adquirir competencias que capaciten para comprender la realidad social en la que vivimos anima a cooperar, a convivir y a ejercer la ciudadanía global en una sociedad plural. Ayudando además a los más jóvenes a comprometerse y a contribuir en su mejora. Estas competencias integran conocimientos y habilidades complejas, que van desde la participación, la toma de decisiones y la adaptación a diferentes formas de comportamiento, hasta el sentido de la responsabilidad en las decisiones tomadas. Todas estas competencias tienen en común un marco axiológico complejo que será imprescindible desarrollar adecuadamente para alcanzarlas. La reflexión axiológica no es un ejercicio retórico, es fundamental para lograr un desarrollo pleno de las competencias sociales y cívicas del alumnado. El enfoque de derechos de infancia nos ofrece un potente instrumento didáctico, una valiosa guía educativa que facilita una educación en valores conectada a la realidad social y a sus conflictos.

La Convención es el reflejo de un amplio consenso que refleja unos valores universales. No es una declaración de intenciones, fue concebida como un instrumento práctico, sobre el que los gobiernos y distintos agentes sociales deben apoyarse para ejecutar políticas y programas que hagan de los derechos de la infancia una realidad en el día a día. Uno de los principales agentes sociales implicados en estos cambios es la escuela. La Convención ofrece una perspectiva dual de derecho y responsabilidad a los centros educativos que, junto con la de ciudadanía global, nos dota de un potente instrumento que puede contribuir a una educación transformadora.

El enfoque de derechos de infancia en la educación aportan beneficios a toda la comunidad educativa (Covell, McNeil y Howe, 2009; Sebba y Robinson, 2010) entre los que se encuentran: (1) Mejora de la autoestima del alumnado; (2) Reducción de los prejuicios; (3) Mejora de las conductas y las relaciones entre los miembros del centro; (4) Aumento de la satisfacción entre el profesorado; (5) Mejora los resultados académicos; (6) Reconocimiento de todos los miembros de la comunidad.

### 3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS DE INFANCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

Para lograr un efectivo cumplimiento de la Convención en nuestro entorno educativo, es necesario evolucionar desde un modelo en que los derechos y la ciudadanía global son objeto de actividades de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo en el que pasan a ser el motor de la vida en el centro educativo (Coiduras, et al., 2016; Urrea et al., 2018). De este modo se puede garantizar una mayor sostenibilidad y calidad educativa, ya que la integración de los derechos de infancia y la ciudadanía global es un poderoso instrumento de promoción de la infancia. Una revolución didáctica que no puede emprenderse sin un importante esfuerzo en la formación docente.

Estudios precedentes evidencian la falta de presencia de los Derechos de la Infancia en las guías docentes de los estudios de grado de las facultades de educación españolas. Únicamente en el 1,26% del total de las materias analizadas aparece la Convención de los Derechos del Niño de forma explícita (Urrea, Balsells, Coiduras, Alsinet, 2016).

En el contexto internacional se ha analizado la situación de los Derechos de la Infancia en los sistemas educativos de 26 países, entre ellos España (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015), y como conclusiones se destaca que: (1) en la mayoría de los países participantes no se mencionan los Derechos de la Infancia en los currículos oficiales de educación obligatoria; y (2) en ninguno de los estados se asegura que los docentes estén capacitados en Derechos de la Infancia ni familiarizados con la CDN. Las conclusiones de este estudio coinciden con la investigación realizada en nuestro país (Balsells et al., 2015) donde se señala a la formación inicial de los profesionales de la educación como el área más importante para la acción y donde tienen que abordarse los Derechos de la Infancia.

Los derechos de la infancia tienen un importante papel en la conceptualización de la profesión docente. Por ello, es importante que en la formación inicial se conceptualice el sentido de la acción docente en un marco axiológico que capacite para el desarrollo de la educación en valores (Balsells et al., 2012). No es aconsejable esperar que los futuros profesionales de la educación encuentren al azar el sentido de la



profesión (Cardona, 2008), sino que desde la universidad deben brindarse conocimientos, estrategias y recursos para que los docentes puedan asumir la responsabilidad de educar en valores en el seno de una sociedad no ajena a los conflictos del desarrollo humano.

#### 4. PROPUESTA FORMATIVA PARA LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN “LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN”

En 2010, UNICEF España decide iniciar un proyecto para fomentar la Educación para el Desarrollo y los Derechos de la Infancia en el sistema educativo español que ha llevado a diferentes propuestas. Entre ellas, la propuesta formativa para las titulaciones en educación “Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación” disponible en: [www.unicef.es/educa/biblioteca/manual-derechos-infancia-ciudadania-global-facultades-educacion](http://www.unicef.es/educa/biblioteca/manual-derechos-infancia-ciudadania-global-facultades-educacion).

Este material pretende promover la formación integral de los futuros profesionales de la educación en cuestiones clave relacionadas con la defensa y promoción de los derechos de la infancia, así como fomentar el papel de los docentes en la educación de ciudadanos críticos, responsables y con competencias de participación democrática en una sociedad global. Es una herramienta práctica para las facultades de educación que deseen incorporar los derechos de la infancia en sus planes de estudio y se focaliza en tres objetivos:

- Aproximar los derechos de la infancia y la ciudadanía global a las aulas de las facultades de educación.
- Formar a los futuros profesionales de la educación para la defensa y la promoción de los derechos de la infancia, la participación infantil y la ciudadanía global.
- Reflexionar sobre el papel de los docentes y educadores respecto a la educación para la ciudadanía global, crítica, responsable y con competencias para la participación democrática en una sociedad global.

La guía se estructura en tres partes:

La primera contiene una breve justificación de la importancia de introducir una perspectiva de derechos en las facultades de educación, así como un análisis del grado de inclusión actual de contenidos relacionados con los derechos de la infancia y la adolescencia en el currículum de las facultades de educación españolas.

La segunda parte, presenta una propuesta formativa sobre derechos de infancia que pretende facilitar la incorporación explícita de los derechos de la infancia en las guías docentes de asignaturas de las titulaciones relacionadas con la educación (magisterio, educación social, etc.). Se plantea un abordaje curricular que identifica los bloques de contenido para trabajar desde la óptica de los derechos de la infancia en las diversas tipologías de asignaturas de dichas titulaciones que incluye el diseño de competencias y la propuesta de creación de espacios curriculares propios con el diseño de objetivos, de contenidos y de la evaluación. Además, se incluye una propuesta de abordaje metodológico con orientaciones para adaptar las actividades de enseñanza–aprendizaje conforme a tres ejes:

- Los contenidos o tipología de derechos que se trabajan: derechos de provisión, protección o participación.
- Los escenarios: persona, aula-grupo, centro, comunidad.
- El ciclo de aprendizaje: conocer, responder o comprometerse.

La tercera parte desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje. En cada caso práctico se encuentra una breve explicación temática y una actividad tipo que puede aplicarse en el aula universitaria o servir de ejemplo para elaborar actividades. Además de la propuesta de lecturas para ampliar ese contenido específico. Estas actividades están agrupadas en tres bloques de contenidos:

1. *Los derechos de la infancia como contenido curricular.* Se encuentran 8 actividades para trabajar los contenidos sobre derechos de la infancia y ciudadanía global que deberían conocer los profesionales de la educación y cómo tratarlos didácticamente.

2. *Educación en derechos de la infancia como metodología didáctica.* Se encuentran 7 actividades relacionadas a cómo educar teniendo en cuenta los derechos de la infancia como forma de vehicular en enseñanza.

3. *Estrategias para la incorporación del enfoque de derechos en los centros educativos.* Se desarrollan 5 actividades que inciden las estrategias y recursos que pueden utilizarse para trabajar desde el enfoque de derechos.

La guía finaliza con un apartado de recursos adicionales, que sirven para profundizar en los planteamientos expuestos en la guía y para poder personalizar algunas de las propuestas presentadas en la misma.

5. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se presenta es fruto de un proyecto de innovación docente con el objetivo de implementar y evaluar la propuesta formativa “Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación”. Se desarrolló colaborativamente en 4 universidades españolas: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida y Universidad Rovira y Virgili de Tarragona.

En ella participaron 766 alumnos y 23 profesores de las facultades de educación de las 4 universidades públicas mencionadas.

Se implementaron 15 de las 20 actividades que se incluyen en la propuesta formativa. Algunas de ellas se aplicaron en más de una ocasión o universidad, llegando a 32 aplicaciones en total.

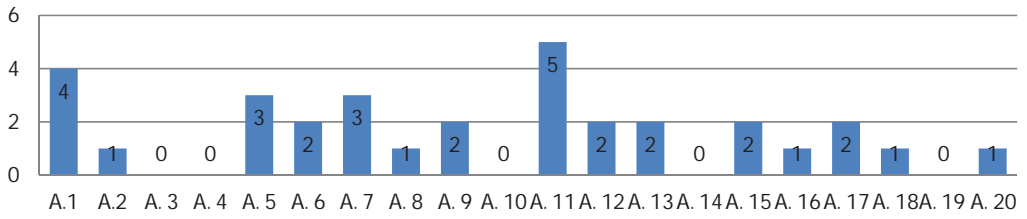


Figura 1. Aplicaciones de las actividades de la propuesta formativa. Elaboración propia UNICEF (2010)

Las actividades se implementaron en los Grados de Educación Social (50%), de Pedagogía (18%), de Magisterio de Educación Infantil (14%), de Magisterio de Educación Primaria (9%) y, también, en el Grado de Trabajo Social (9%).



Figura 2. Distribución en los cursos académicos de las actividades aplicadas. Elaboración propia UNICEF (2010)

Se aplicaron actividades en todos los cursos académicos: en primero un 8%, en segundo un 35%, en tercero un 22% y, por último, en cuarto un 35%.

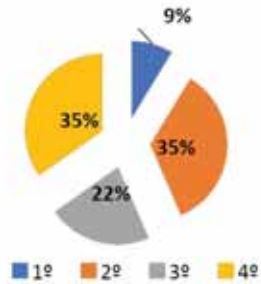


Figura 3. Distribución de actividades por cursos académicos de Primaria (UNICEF, 2010)

En cuanto a la tipología de materia, también, se distribuyeron entre los diversos tipos: en formación básica un 23%, en formación didáctica y disciplinaria un 36%, en materias optativas otro 36% y el 5% restante en las prácticas académicas.



Figura 4. Distribución de actividades por Materias (UNICEF)

## 6. DINÁMICA DE TRABAJO Y EXPERIENCIA CON LOS ALUMNOS

Esta experiencia permitió avanzar en la difusión y adquisición de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en la formación inicial de los profesionales de la educación

El profesorado participante eligió y desarrolló en sus clases alguna de las actividades que ofrece la propuesta formativa.

Durante la actividad cada grupo desarrollaba un producto final sobre lo que había trabajado en la sesión y con lo que se quedaba (póster, mural, decálogo, vídeo, etc.) para recoger evidencias de la implementación de las actividades, de lo que el alumnado había aprendido y que permitió evaluarlas.

Al finalizar la actividad, tanto alumnado como profesorado respondieron un cuestionario de satisfacción sobre la implementación de la actividad y los contenidos trabajados.

Para el análisis de los datos se utilizaron los productos elaborados en clase como evidencias y los cuestionarios de satisfacción. El análisis de las evidencias, y de acuerdo con las peticiones del profesorado implicado, dio lugar a un documento que recogía distintas formas de aplicar las actividades y posibles orientaciones y/o soluciones a estas. El análisis de los cuestionarios aportó puntos fuertes y débiles en relación al desarrollo de las actividades y de los contenidos trabajados.

## 7. RESULTADOS

Tabla 1.

*Valoración del profesorado y del alumnado sobre la guía. (Puntuaciones promedio. Rango de la escala: 0-5)*

Preguntas	Profesorado	Alumnado
1) ¿La actividad es adecuada para aplicarla en el contexto de formación inicial de los profesionales de la educación?	4,6	3,9
2) La actividad se presenta de forma correcta, incluye indicaciones para presentarla adecuadamente	4,0	3,7
3) La estrategia utilizada en la actividad es adecuada para la consecución de los objetivos	4,4	3,7
4) La actividad provoca la reflexión del grupo	4,3	3,3
5) La actividad incluye materiales y recursos oportunos para su realización	3,9	3,8
6) La actividad prevé un tiempo adecuado de realización	3,3	3,7
7) La actividad permite relacionar los contenidos teóricos con la práctica desarrollada	4,1	3,5
8) La actividad permite motivar el grupo durante el desarrollo de esta	4,0	3,3
9) Se aprovechan las experiencias y las opiniones de los participantes para trabajar la actividad	4,2	3,7
10) La actividad permite crear un ambiente comunicativo entre los participantes	4,2	3,8

Se muestra un promedio de las puntuaciones alto en todos los ítems (tabla 1) que indican un alto grado de satisfacción del profesorado y del alumnado con el uso de la guía como material didáctico. Se valoran positivamente tanto los aspectos relacionados con sus contenidos como con la implementación de las actividades. Las puntuaciones del profesorado alcanzan valores más altos en todos los ítems, aunque las valoraciones del alumnado también muestran un alto grado de satisfacción.

A continuación, se exponen los puntos fuertes y débiles que tanto profesorado como alumnado identificó durante la realización de las actividades.

Tabla 2.

*Puntos fuertes y débiles*

NIVEL	PUNTOS FUERTES		PUNTOS DÉBILES	
	PROFESORADO	ALUMNADO	PROFESORADO	ALUMNADO
<b>Organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve el trabajo en equipo, el debate, la reflexión y la participación.</li> <li>- Actividades prácticas y fáciles.</li> <li>- Acompañamiento de materiales audiovisuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve la comunicación entre el grupo y el docente.</li> <li>- Favorece la cohesión del grupo, la participación y el trabajo cooperativo.</li> <li>- Promueve el debate y la reflexión.</li> <li>- Actividades dinámicas, creativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco tiempo para su realización.</li> <li>- Necesario más espacio para el debate y la puesta en común.</li> <li>- Dinámicas largas que hacen disminuir la motivación.</li> <li>- Dificultad para introducir las actividades dentro de las asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco tiempo para realizar la actividad o hacer las reflexiones finales.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permiten -evaluar la educación a nivel mundial.</li> <li>- Los contenidos son objetivos.</li> <li>- Trabaja a partir de mitos.</li> <li>- Permite evaluar el concepto de infancia desde la perspectiva transmitida por los medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorece la adquisición de nuevos conocimientos acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño.</li> <li>- Incluye itinerarios para trabajar niveles de aprovechamiento.</li> <li>- Elabora un producto teórico más amplio que el existente.</li> <li>- Introduce la temporalidad aproximada para cada actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta más información sobre la CDN para los docentes que quieran implementar la guía.</li> <li>- Faltan argumentos para desmontar los mitos.</li> <li>- Afirmaciones poco entendibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestiones muy generales poco entendibles y no pertinentes.</li> <li>- Falta justificación en las respuestas.</li> <li>- Salen ideas repetitivas y básicas.</li> </ul>
<b>Aplicabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos están vinculados a la materia.</li> <li>- Genera vivencias que relacionan los contenidos transmitidos con experiencias vividas.</li> <li>- Fomenta una visión crítica y constructiva del rol profesional.</li> <li>- Traslada la teoría de la CDN a la práctica profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite trabajar conceptos en el aula de modo diferente.</li> <li>- Aprendizaje creativo.</li> <li>- Muestra su aplicación como profesionales y busca competencias para reproducirlas.</li> <li>- Plantea los contenidos de forma gradual durante todos los cursos del Grado.</li> <li>- El primer bloque tendría que ser obligatorio en todas las titulaciones.</li> <li>- Visibiliza los productos de cada actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades que no se pueden aplicar solas, ya que quedan descontextualizadas.</li> <li>- Difícil aplicarla en clases muy numerosas.</li> <li>- Dificultad para relacionar la temática con la teoría trabajada.</li> <li>- Conceptos abstractos y difíciles de desarrollar para proporcionar formas de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta contextualizar.</li> <li>- Desconocimiento del tema para poder debatir.</li> </ul>

Fuente UNICEF

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje durante la formación inicial del profesorado, es fundamental para los docentes ya que estos son unos de los principales garantes de los derechos de la infancia y, deben conocer, promover y velar porque niños, niñas y adolescentes conozcan sus derechos y los puedan ejercer. En este sentido, es primordial no solo el conocimiento y reconocimiento de la importancia de velar por los Derechos del Niño en el ámbito educativo sino también promover su incorporación en las praxis profesionales del profesorado.

Esta guía pedagógica puede contribuir a ello ya que ha mostrado un recibimiento muy bueno en las facultades de educación, tanto por el grupo de alumnado que ha realizado las actividades como por el profesorado que las ha dinamizado. El material muestra tener actividades con gran aplicabilidad más allá de lo estrictamente teórico, ofreciendo ejemplos que en un futuro profesional fácilmente se pueden aplicar.

El material didáctico tiene un carácter vivencial dando lugar a un aprendizaje que refuerza y fortalece la reflexión axiológica de los docentes. Favorece la participación y promueve el trabajo en equipo. Promueve el pensamiento crítico, la concienciación en valores y en el ejercicio de la ciudadanía global del futuro maestro que incentiva su desarrollo profesional y personal. Este trabajo personal es fundamental para ejercer una influencia sobre el desarrollo axiológico de la infancia que requerirá cierta coherencia entre las actitudes promovidas e incorporadas por los propios docentes.

La sugerencia tanto del profesorado como del alumnado sobre la inclusión en la guía de orientaciones para la resolución de las actividades o la inclusión de temas de debate que se relacionasen, junto con la recolección de las evidencias, permitió elaborar un material complementario a tal fin. Consideramos esta una buena aportación y mejora de la guía que, además, de orientar al profesorado universitario en la implementación de la guía, también le aporta más información respecto a la temática trabajada.

Por último, si asumimos que es imprescindible que los docentes tengan experiencias de enseñanza-aprendizaje vinculadas a valores en el marco de los derechos fundamentales durante su etapa de formación inicial para que posteriormente puedan incorporarlas a su práctica docente, debemos considerar que este objetivo no puede lograrse con actividades puntuales que no dejan de ser anecdóticas dentro de un curso académico, las actividades deben ser progresivas y transversales, incorporándose durante todo el grado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balsells, M. À., Coiduras, J. L., Alsinet, C., & Urrea, A. (2012). *Derechos de la infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/69575>
- Balsells, M. À., Coiduras, J. L., Alsinet, C., & Urrea, A. (2015). *Presencia de los derechos de la infancia en las titulaciones de Magisterio y Educación Social en la Universidad Española. Identificación y valoración de los planes de estudio*. Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/69657>
- Cardona J., (2008). *Formación y desarrollo profesional docente en la sociedad del conocimiento*. Universitat.
- Coiduras, J.; Balsells, M.; Alsinet, C. y Urrea, A. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46353](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353)
- Covell, K., McNeil, J. & Howe, B. (2009) *Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement. A Children's Rights Approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177%2F0143034309106496>
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. UNICEF.
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. UNICEF.
- Urrea, A.; Balsells, M. À.; Coiduras, J. & Alsinet, C. (2016). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. UNICEF Comité Español.
- Urrea, A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Balsells, M.; Guadix, I. y Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146, <https://doi.org/10.5209/SOCI.59412>

## ESPERANTO: UN IDIOMA CON VALORES

**Carlos Pesquera Alonso**  
*Universidad Católica de Murcia*  
*Esperantista*

### 1. INTRODUCCIÓN

En 1887 Zamenhof publica *La unua libro* bajo el pseudónimo *Doktoro Esperanto* (Эсперанто, 1887). Se trata de un libro tanto en ruso como en un nuevo idioma, su propuesta de lengua internacional. En él, se explican las bases de su nueva lengua en forma de gramática, fonética, vocabulario, etc. Las razones que llevaron al joven oftalmólogo polaco a desarrollar su proyecto personal estaban basadas en sus propias experiencias en la ciudad de Bialystok, actualmente en Polonia pero en aquellos tiempos parte del imperio ruso (Privat, 2007). Dichas experiencias están marcadas por la geografía humana de la ciudad, donde en el momento convivían una serie de comunidades que tenían lenguas maternas muy diversas. Entre ellas se encontraban el eslavo, idioma ruso como lengua oficial, y el germánico yidis, hablado por gran parte de la mayoría judía de la ciudad, junto con otros idiomas como el báltico lituano o el polaco (Privat, 2007). Se trataba pues de una fotografía compuesta por variedad de familias lingüísticas. Este panorama de plena diversidad tenía como consecuencia, en un mundo donde el sistema educativo no estaba desarrollado e implantado universalmente como en la actualidad, que la experiencia diaria de gran parte de la población era de no poder comunicarse con parte de su vecindario.

Tal situación había llevado al joven Zamenhof a percibir que una parte importante de los conflictos que había presentado se debían a la incapacidad de comunicación entre personas (Privat, 2007). En su mente, una forma de solventar dicho problema era desarrollar una herramienta que permitiera la comunicación entre la gente con indiferencia de cuál era la lengua materna de cada persona. En su mundo imaginado, el disponer de una lengua universal sería el camino para reducir la violencia y acercar a los seres humanos.

Esta serie de valores, se ven incluidos en el idioma que crea, bautizado por sus hablantes como *Esperanto* frente al nombre elegido inicialmente por su creador *Lingvo internacia* (Forster, 2013). La simplificación de las reglas gramaticales a una base de solo 16 elementos, la inclusión de mecanismos que permitan el fácil aprendizaje del idioma con indiferencia de la proveniencia lingüística, la elección de raíces que estaban extendidas en multitud de lenguas, etc., son elementos que hacen visibles los valores que el mismo esperanto decía perseguir. Es más, la propia posición del creador hacia su idioma es un reflejo de los valores que se incluían en el proyecto. En este caso, Zamenhof no se erigió como propietario del mismo, en contraste con el creador de Volapük, lengua artificial precedente (Privat, 2007). Zamenhof se estableció como un usuario más del esperanto, aceptando el elemento democrático de la comunidad como la forma para dirimir posibles problemas respecto al uso o incorporación de nuevos vocablos, expresiones, etc.

Esta serie de valores iniciales son una impronta que se mantiene en el tiempo. La utilidad práctica de la aceptación de una lengua internacional es comprendida por muchas entidades y personas. Sin embargo, al carecer de un impulso institucional y/o gubernamental, el éxito ha estado limitado a la incorporación individual de aquellas personas que han asumido el trabajo de su aprendizaje y una reducida cantidad de hablantes que tienen la lengua como primer idioma (Pereltsvaig, 2017). Por ello, las personas pioneras que a principios de su historia deciden pertenecer a la comunidad de hablantes de esperanto presentan una serie de sesgos respecto a sus ideas (Lins, 2016). A pesar de que haya multitud de razones por las que cualquiera decida aprender el idioma, en general, se percibe una tendencia en línea con los valores del homarismo. La base de esta doctrina del propio Zamenhof se recoge en la frase:

*Mi estas homo, kaj la tutan homaron mi rigardas kiel unu familion; la dividitecon de la homaro en diversajn reciproke malamikajn gentojn kaj gentreligiajn komunumojn mi rigardas kiel unu el la plej*

*grandaj malfeliĉoj, kiu pli aŭ malpli frue devas malaperi kaj kies malaperon mi devas akceladi laŭ mia povo*<sup>52</sup> (Zamenhof, 1913, p. 5).

Tales ideas dejan en evidencia que el idioma no es solo una herramienta para alcanzar objetivos prácticos, como facilitar el comercio o la investigación (Garvía Soto, 2015), sino que es un medio para la transmisión de unos valores humanísticos, tanto a través del propio idioma en sí como gracias a su uso.

## 2. EL PAPEL DEL ESPERANTO EN LA EDUCACIÓN

En concordancia con los valores ligados al idioma, desde sus inicios la divulgación del mismo se ha visto vinculada con la educación en valores (Forster, 2013). Junto con una parte de personas interesadas en los beneficios de la globalización mercantil y la divulgación de material científico, el idioma empezó su expansión gracias a la acción de grupos que buscan la difusión de dichos valores agregados al idioma internacional. Al poco tiempo de su creación, empiezan a aparecer cursos de esperanto en ateneos y otros espacios educativos (Lins, 2016). En España, grupos vinculados con la universalización de la educación se unen al proyecto, y reconocidos intelectuales se adhieren a la idea (Botella, 1988). Se muestra así que el idioma no es considerado solo como una lengua, sino junto con los valores que comporta.

Una gran parte de esos primeros grupos que mezclan valores e idioma están ligados a movimientos emancipatorios de la clase obrera (Tonkin, 2006, p. 93). En una época en la que el conocimiento estaba restringido a las clases más altas, los espacios educativos generados por el movimiento sindical daban oportunidades a quienes de otra forma no tenían acceso al conocimiento. En este caso, al ampliarse el espectro de la educación pública, estos espacios perdieron importancia y con ello su conexión con el esperanto (del Barrio, 2010). En palabras de Del Barrio, en casos como el español se trataba de espacios de aprendizaje que se oponían a un sistema educativo controlado por la iglesia católica, suponiendo un intento de establecer una cultura diferente basada en el pensamiento crítico frente al argumento de autoridad. Este vínculo, entre un intento de afianzar valores y el idioma, se mantendrá con el paso de los años. Esta serie de patrones se repetirán en espacios muy diferentes, como el vínculo de resistencia contra el nazismo en la Alemania nazi o de oposición al comunismo en las repúblicas bálticas dentro de la Unión Soviética (Lins, 2016).

En la actualidad, con más de 130 años a sus espaldas, el idioma internacional y sus valores siguen estando activos. Su uso en el marco de la educación en valores es especialmente fuerte en el marco europeo, gracias al apoyo financiero de muchos programas de educación no formal. Valgan como ejemplo de la organización continua de actividades formativas, entidades como la Organización Mundial de Jóvenes Esperantistas (TEJO) o Educación en Internet (E@I), la cuales usan el esperanto para la transmisión de ideas de solidaridad internacional (Petrović, 2010). Más allá del interés propio que las asociaciones y grupos esperantistas tienen, es relevante tener en cuenta la diferencia entre el periodo actual y el inicial del esperanto como idioma. No está entre los objetivos de este texto tratar la historia de la lengua, pero es relevante considerar el contexto general. Así, en el mundo actual, la globalización está en su punto cumbre. La educación universal es una realidad en muchas partes del mundo (Bisbee et al., 2020), la reducción de los costes del transporte ha sido sustancial en las últimas décadas y el conocimiento del inglés como idioma *de facto* internacional es innegable (Schneider, 2020). Una consecuencia de este panorama, es que el esperanto no tiene la misma fuerza a la hora de presentarse como la vía para tener contactos con otras culturas y viajar a día de hoy como tuvo en el pasado. Por ello, los ejemplos de la actualidad deberían entenderse como demostraciones de un mayor ímpetu del esperanto como una forma de transmitir una educación en valores.

Saliendo del rango exclusivo de las asociaciones esperantistas, el esperanto también ha sido utilizado en espacios educativos formales. Ejemplos podemos verlos a día de hoy en la inclusión de cultura y elementos propios del esperanto en el temario del curso de esperanto en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España (Merello, 2019), en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan en Polonia, donde se usa como base para la formación en interlingüística (Stria, 2019), o en la Universidad de Nanchang,

<sup>52</sup> "Soy un hombre, y toda la humanidad, me veo como una familia; La división de la humanidad en varias personas mutuamente enemigas y comunidades centrales que veo como una de las mayores desgracias que son más o menos para desaparecer y cuya desaparición debo acelerar en mi poder" (traducción propia de esperanto a español).



donde se imparte como lengua con un claro hincapié en su vínculo a la comunicación internacional y la apertura al mundo.

Junto con sus valores de interculturalidad y solidaridad, el esperanto también es utilizado en la enseñanza por su valor propedéutico (Charters, 2015). Se podría entender que estos casos se escapan del marco de este libro, sin embargo se incluye tal mención porque en el fondo se convierte también en un instrumento para diseminar ideas al respecto del aprendizaje de elementos que no son de una utilidad evidente e inmediata. Esta serie de valores, tan abstractos como los humanistas mencionados anteriormente, sirve para que quienes aprenden en estos entornos aprecien otros elementos como ver una realidad plena de diferencias, para que el alumnado comprenda que otra gente tiene marcos de referencia (lingüísticos en este caso) completamente distintos o para que lo que se entiende por absoluto y evidente, tiene una lógica parcial en su esquema de funcionamiento.

### 3. ESPERANTO KOMUNIKO: UNA ASIGNATURA EN EL IES ALMENARA

*Esperanto komuniko* es el título de un proyecto que engloba todos los elementos previamente mencionados sobre el esperanto como medio de educación en valores (Redakcio, 2019). Se trata de un proyecto europeo implementado dentro del marco del programa Erasmus +. El proyecto en sí tuvo lugar durante dos años desde septiembre del 2018 hasta finalizar agosto de 2020. Este era del tipo KA1 (Acción clave 1: Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje) y en él, participaron 6 centros educativos de enseñanza secundaria y uno de enseñanza para adultos de 6 países distintos (España, Francia, Grecia, Hungría, Italia y Lituania), con el IES Almenara de Vélez, Málaga como la entidad impulsora del mismo. Junto con dichos centros educativos, el proyecto contó con la colaboración de asociaciones relacionadas con el esperanto como la Federación Española de Esperanto (HEF), la Asociación Universal de Esperanto (UEA) o la Asociación Internacional de Docentes de Esperanto (ILEI).

El impulsor del proyecto parte del IES Almenara y del antecedente previo de ofertar cursos de esperanto en el instituto tanto durante los recreos como fuera de horario lectivo oficial. Ergo, se trata de inicialmente de un espacio de aprendizaje no formal dentro del espacio físico de un instituto, de un espacio que estaba abierto no solo al alumnado, sino también al profesorado que tenía interés en la materia. Durante dos años previo a la incorporación de la asignatura en la oferta oficial del centro, un grupo de entre 15 y 20 personas se incorporaba a esta clase de idiomas que se basaba en la idea del esperanto como una herramienta de paz y justicia lingüística.

Técnicamente *Esperanto komuniko*, el proyecto en sí, estaba dirigido a la formación de docentes. En él, docentes de las entidades participantes en el proyecto crearon una red europea. Esta red establecida entre los socios del proyecto, era el espacio para llevar a cabo movilizaciones, con el objetivo de favorecer la formación de quienes participaban en ellas. Sin embargo, el núcleo *de facto* del proyecto residía en la oferta en el currículum académico de la asignatura de *Esperanto y valores europeos*.

Cuando se pasa de un sistema extracurricular a la incorporación de la materia en forma de asignatura, el curso se centró exclusivamente en el alumnado. El alumnado, al que las actividades estaban dirigidas, era del curso de primero de bachillerato en España. En el caso de los otros socios del proyecto, también se imparte la materia en la mayoría de ellos, que pertenecen a una red mantenida por edukado.net de centros que incluyen esperanto como opción lectiva. El título oficial del curso, *Esperanto y valores europeos*, explícitamente muestra la mencionada conexión entre valores e idioma. En el caso del IES Almenara se ofertaba como una asignatura optativa, restringido a un máximo 22 personas, a pesar de recibir un mayor número de solicitudes.

En el informe final del proyecto se establece que este respondía a tres demandas de la sociedad y de la comunidad educativa en general:

1. La renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas a través de las cualidades propedéuticas únicas del esperanto recomendada por la UNESCO, y avalada por numerosos estudios científicos y pedagógicos.

2. La creación de una red europea de centros educativos que comparten una misma metodología innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y que encuentran en el Esperanto, un nexo común para la comunicación y la cooperación entre docentes y alumnos de Europa, lo que permite la realización de proyectos conjuntos como acciones de movilidad.

3. La vertebración de las distintas asignaturas, departamentos y contenidos transversales trabajados en el centro, a través de las posibilidades que ofrece un idioma y un patrimonio literario centenario y original verdaderamente transnacional, apoyado por personalidades de todos los países y culturas del mundo. Una lengua cuyo nacimiento responde a la búsqueda y defensa misma de valores como el pacifismo, la tolerancia, la interculturalidad, la solidaridad, el respeto, la intercomprensión, y el diálogo. Valores compartidos plenamente por el espíritu de la Unión Europea.

La forma de trabajar dichas demandas fue con diversas actividades. El marco principal de las mismas era a través de la asignatura de *Esperanto y valores Europeos*. En ella, se trabajaron múltiples valores. Por un lado, se comprendía no solo como la enseñanza de un idioma sino también por su valor propedéutico. Es conocido que el aprendizaje del esperanto, por su regularidad y sencillez, facilita el aprendizaje de otros idiomas (Tellier, 2012). Así, se hacía ver al alumnado que no solo rápidamente ganaba la capacidad de comunicarse en otra lengua, sino que también comprendía mejor aspectos básicos de otros idiomas que se aprendían a la par. La forma de trabajar este valor veía, a través de la percepción directa por parte del alumnado, las similitudes y diferencias en los idiomas, por la racionalidad intrínseca a las reglas gramaticales, ortográficas y sonoras del esperanto, por la flexibilidad de la lengua y por la comparación explícita de cómo la creación de Zamenhof simplifica aspectos lingüísticos.

El esperanto está lleno de material original que trata los valores humanísticos que están en relación con el núcleo ideológico que motivó a su creador. Por ello, otra metodología usada con la clase era la de presentar textos originales en esperanto a traducir y de los que aprender nuevo vocabulario a la vez que servían a la reflexión sobre las bases de la lengua. En este marco, la dinámica seguida intercalaba el aprendizaje del idioma con el debate entre el alumnado sobre las ideas que se expresaban en el material didáctico. Ideas sobre el concepto de humanidad, la no violencia, la paz, la multiculturalidad, etc., eran traídas a través de dichas mecánicas. El método no constaba exclusivamente en lanzar preguntas de forma directa, sino en hacer reflexionar y permitir el debate entre la clase.

Otra dinámica en consonancia con la anterior, es la de traer la historia y las opciones que el conocimiento del idioma habilita. Por su pasado, el esperanto está ligado a experiencias de resistencia y persecución, de progreso e internacionalización, de viajes y solidaridad. La exposición de sucesos reales en forma de experiencias palpables, también eran maneras por medio de las cuales trabajar los valores conectados a la lengua. En este marco, la colaboración de entidades esperantistas facilitaban la conexión con elementos propios de la cultura inherente al idioma.

También se incluyeron intercambios, los cuales supusieron una puesta en escena de los valores de multiculturalidad que se trataban en el aula. En el marco del proyecto, hubo una serie de movi­lidades destinadas a docentes, quienes tuvieron la oportunidad de aprender al respecto de los mismos valores sobre los que trabajaban. Oficialmente fuera del proyecto, también se realizó un intercambio que incluyó alumnado. De la escuela superior italiana, alrededor de una quincena de estudiantes vinieron por una semana al IES Almenara, a Vélez Málaga. Esta actividad dio pie a que usaran el idioma, viendo con ello los efectos directos e indirectos de tejer puentes entre diferentes culturas. Este elemento práctico, sirvió para trabajar el aspecto de interculturalidad e internacionalización, pues dotó al alumnado de una oportunidad de descubrir otras realidades a través de los ojos de iguales procedentes de otro país. Este intercambio incluyó tanto actividades corrientes en el marco formal (p. ej. participación conjunta en cursos o preparación de exposiciones sobre los países), actividades organizadas fuera del instituto (p. ej. visitas guiadas) como actividades informales sin mediación del profesorado (p. ej. encuentros en grupo entre el alumnado). El objetivo de introducir el valor de la importancia de la multiculturalidad, se plasmó en el intercambio de contactos entre el alumnado y el mantenimiento de relaciones a través de aplicaciones como WhatsApp.

Es importante remarcar el impacto de la pandemia de COVID19 en el desarrollo del proyecto. Una de las repercusiones directas es la anulación de una movilidad y unas jornadas sobre el proyecto y la asignatura, pero no todas las consecuencias fueron en detrimento de la experiencia desarrollada. En línea con el uso de las nuevas tecnologías, se trabajó con el alumnado en el desarrollo de vídeos en Esperanto al respecto de la situación de cuarentena. La difusión y acogida entre la comunidad esperantista sirvió como un puntal más, que demostraba lo aprendido al respecto de la difusión internacional del idioma y el apoyo humano que conlleva.

En el mismo conjunto del uso de competencias digitales, se reforzó la formación por medio del uso de la aplicación Duolingo. Esta aplicación móvil y de navegador web permitió reforzar el aprendizaje lingüístico a

la par que, por la inclusión de elementos culturales en las lecciones del curso digital, continuar con la educación en valores característica de la asignatura.

Otro tipo de actividad fue sacar partido de que la comunidad esperantista se organiza, desde casi sus comienzos, entorno a organizaciones y asociaciones (Forster, 2013). Así, como se ha indicado en párrafos anteriores, se colaboró con este tejido, de esta manera, no solo se facilitaba alcanzar los objetivos marcados, también se incluía otro elemento en línea con el asociacionismo, especialmente el juvenil. Por ello, se dio espacio a asociaciones regionales, nacionales e internacionales a colaborar con el proyecto, a la vez que se informó al alumnado sobre la existencia de las mismas, las funciones que cumplían, el valor que añadían, etc. En esta línea, se mostró el efecto de las mismas con ejemplos prácticos. La consecuencia de los mismos la vivió el alumnado, que pudo disfrutar de libros originales, traducciones y material didáctico donado por el entramado esperantista. Junto con ello se acordó ofrecer dos becas para la continuación de la formación a través del curso de esperanto organizado por la UNED.

Por último, destacamos la actividad de la preparación y celebración de eventos relevantes. En este caso en coherencia con los valores a trabajar y el idioma. Así, se hizo hincapié en la discriminación y justicia lingüística el día europeo de las lenguas, se reforzaron los valores de la no violencia y el pacifismo el día de la paz y se trabajó el valor de la comunidad el día del esperanto.

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto fueron muy satisfactorios, tanto desde la perspectiva de satisfacción personal (según las valoraciones de docentes y alumnado) como desde el análisis de los objetivos alcanzados. Los mismos los podemos dividir en dos tipos: abstractos y concretos.

Entre los resultados concretos, nos encontramos con la acreditación de dos docentes que participaron en el proyecto de su nivel del idioma por medio de examen oficial de los niveles B1 y C1. Junto con ello está el establecimiento de una red europea de centros dispuestos a trabajar en colaboración para desarrollar proyectos más avanzados y continuar fomentando este tipo de formación en valores. Esta red culmina en el hermanamiento de centros. La dotación a dos miembros del alumnado de becas para continuar su formación en el idioma es otro elemento concreto, junto con el nivel que los alumnos obtuvieron del idioma durante el curso. En el límite entre los elementos concretos y abstractos podríamos incluso meter la mejora en la coordinación interdepartamental entre los departamentos que colaboraron en el desarrollo del proyecto (de lenguas, filosofía y geografía e historia).

En la parte de intangibles tenemos los relativos al desarrollo de quienes participaron en la formación y los valores que acabaron integrando. En este marco, se ha visto una mayor integración del alumnado inmigrante, así como un mayor interconexión con personas de otras culturas. Esto conlleva una apertura al mundo que no solo se ha quedado en algo etéreo, pues se pudo llevar a la práctica mediante la visita del grupo de Italia al IES Almenara. También se ha dado la oportunidad de adentrarse y conocer nuevas realidades culturales, fomentando el respeto y la tolerancia hacia las mismas. Esto va de la mano con un mayor inclusión de valores relacionados con la tolerancia, la democracia, las libertades y los derechos humanos. En un marco más general se ha abierto una puerta, la cual sigue abierta.

Para poder llevar a cabo este proyecto, se ha debido cumplimentar con los requisitos correspondientes para impartir la asignatura de manera oficial. De esta forma, se ha desarrollado el temario, que junto con los informes finales exigidos por parte de las entidades que han financiado el proyecto, suponen la existencia de recursos que recopilan buenas prácticas. Esto es pues fácilmente reutilizable, lo que facilita la repetición de la formación tanto en el mismo IES Almenara como en otros centros.

Desde otro punto de vista, tratamos de un ejemplo que combina elementos teóricos con prácticos. Este proyecto consiguió motivar profundamente al alumnado. Le ha hecho ver que aprender un idioma no es tan difícil. Les ayuda a aprender otros idiomas y educarse en valores. Así, se trata de una prueba de la utilidad de la materia como forma de mejorar las capacidades del alumnado y de fomentar las ideas de humanidad que están ligadas al idioma. Se transformó a quienes siguieron el curso, que tuvieron la oportunidad de abrir sus horizontes y contactar con gente de otros países. Esto supone que se evidenció que los valores de los que se hablaba no eran solo ideas lejanas sino realidades palpables. Ello ha tenido repercusiones directas en la forma de ver el mundo del alumnado que participó del proyecto.

Uno de los últimos aspectos a destacar es que las mayores críticas no vinieron por parte de alumnado joven, sino de personas adultas como docentes o familiares. Las reticencias al proyecto se observaron en las críticas sobre la utilidad de la materia, con indiferencia o desconocimiento a estudios que muestran la efectividad del aprendizaje del esperanto para aprender otros idiomas (Tellier, 2012). Esta idea la vemos conectada con visiones de la escuela alejadas de la educación en valores, con visiones que ven estos espacios de aprendizaje como destinados a objetivos concretos y a cortoplacistas. Es el miedo al aprendizaje de lo novedoso, de lo que rompe esquemas, de lo que muestra otro mundo posible.

En resumen, las sinergias de este tipo de proyectos son prometedoras, pues añaden un elemento que suele reclamarse a la educación en valores, que es la utilidad. Proyectos como estos son capaces de combinar teoría y práctica. La historia del esperanto deja ver la inseparable conexión entre el idioma internacional y los valores de su creador, y su aprendizaje está ligado a personas que tienden a ver el mundo bajo valores más humanistas (Rašić, 1994). Así, el ejemplo del IES Almenara vale como una prueba de la posibilidad de combinar utilidad material y emocional. Formaciones de este tipo son dignas de ser repetidas y difundidas para potenciar un desarrollo personal del alumnado y una mejora como sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Del Barrio, J. A. (2010) Inter laborista edukado kaj kultura alternativo. Kial laboristoj lernis Esperanton en Hispanio en la komenco de la 20-a jarcento, en D. Blanke, & U. Lins (Eds.), *La arto labori kune. Festlibro por Humphrey Tonkin* (pp. 462-472). Universala Esperanto-Asocio.
- Bisbee, J. H., Hollyer, J. R., Rosendorff, B. P., & Vreeland, J. R. (2020). The Millennium Development Goals and Education, en J. G. Kelley, & B. A. Simmons (Eds.), *The Power of Global Performance Indicators*. Cambridge University Press.
- Botella, A. M. (1988). *Analoj de la esperanta movado en Hispanujo*. AM Botella.
- Charters, D. (2015). The teaching and learning of Esperanto. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 13(2), 288-298.
- Эсперанто, Д. (1887). *Международный язык. Предисловие и полный учебник*. Варшава: Изд. автора.
- Forster, P. G. (2013). *The Esperanto Movement* (Vol. 32). Walter de Gruyter.
- Garvía Soto, R. (2015). *Esperanto and its rivals: The struggle for an international language*. University of Pennsylvania Press.
- Lins, Ulrich. (2016). *La danĝera lingvo. Studo pri la persekutoj kontraŭ Esperanto*. Trialdono. Roterdamo: Universala Esperanto-Asocio.
- Merello, P. (2019). El esperanto, una realidad cultural existente en Sevilla. *La Vanguardia*. 15 de diciembre de 2019.
- Redakcio (2019). EU subtenas Esperanton en seslanda projekto. *Libera folio*. 27 de septiembro de 2019. <https://www.liberafolio.org/2019/09/27/eu-subtenas-esperanton-en-seslanda-projekto/>
- Pereltsvaig, A. (2017). Esperanto linguistics: State of the art. *Language Problems and Language Planning*, 41(2), 168-191.
- Petrović, R. (2010) Interkultura edukado per Esperanto, en D. Blanke, & U. Lins (Eds.), *La arto labori kune. Festlibro por Humphrey Tonkin* (pp. 585-593). Universala Esperanto-Asocio.
- Privat, E. (2007). *Vivo de Zamenhof*, 6th edn., ed. Ulrich Lins.; Universala Esperanto-Asocio.
- Rašić, N. (1994). *La familia rondo: sociologiaj esploroj en Esperantio*. Edistudio.
- Schneider, E. W. (2020). *English around the world: An introduction*. Cambridge University Press.
- Stria, I. (2019). Barandovská-Frank, Věra: "Interlingvistiko. Enkonduko en la sciencan pri planlingvoj". *Jezyk. Komunikacja. Informacja*, (14), 224-226.
- Tellier, A. (2012). *Esperanto as a starter language for child second-language learners in the primary school*. Esperanto UK.
- Tonkin, H. (2006). *Lingvo kaj popolo: Aktualaj problemoj de la Esperanto-movado*. Universala Esperanto-Asocio.
- Zamenhof, L. L. (1913). *Deklaracio pri homaranismo*. Homaro.

# CUENTILANDIA MUNDO DE DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

**Ximena Alexandra Pillajo Pérez**

*Maestra en Educación Especial*

*Responsable de Cuentilandia Mundo Diversidad e Interculturalidad*

## 1. INTRODUCCIÓN: EL GRAN FENÓMENO DE LA GLOBALIZACIÓN

Cuentilandia Mundo de Diversidad e interculturalidad, es una marca educativa, que ofrece recursos educativos ligados a la educación especial e interculturalidad, mediante nuestras actividades pretendemos educar en valores, emociones e interculturalidad.

Somos conscientes que la construcción de las nuevas sociedades y comunidades, está basada en la diversidad cultural, social y emocional; hemos analizado que estos tres constructos educativos (valores, emociones e interculturalidad); tienen relación entre sí.

La globalización trae consigo numerosos cambios a nivel social, económico y político, este fenómeno conlleva problemas de diversa índole, que todavía no están siendo resueltos de forma satisfactoria. Desde Cuentilandia pensamos que educar en valores, en emociones y en interculturalidad debería ser la respuesta que, desde el ámbito educativo formal y no formal debemos proporcionar, puesto que la inclusión y la comunicación nos posicionaría en el marco de una sociedad justa e igualitaria, donde las oportunidades, derechos y deberes, nos beneficie nos enriquezca como personas. Por otro lado la educación en valores supondría que tanto el sistema educativo y la sociedad en general asuma una función ético-moral que tendría como finalidad el establecimiento de un modelo de educación cooperativo, tolerante, comprensivo, sensible y empático.

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de transformación continuo. Estos cambios, tal como se reconoce en la Conferencia sobre el Nuevo Milenio de las Naciones Unidas, están conduciendo a un mundo cada vez más interconectado pero con más diferencias entre unos pueblos y otros, entre unas personas y otras. La globalización como fenómeno social, aun no estando exento de efectos altamente positivos, nos está conduciendo por unos caminos inexplorados y donde la incertidumbre es el único referente.

Las nuevas tecnologías y el internet, están achicando cada vez más la distancia entre todos los habitantes de la tierra, creando ventanas para poder interactuar entre nosotros. Ahora son más visibles y perceptibles las diferencias entre las personas del primer mundo y el tercer mundo, entre las personas del sur y del norte del este y el oeste; podemos ver claramente la real desigualdad social y económica que existe en la actualidad; la globalización ha permitido exportar mano de obra, riqueza e inversión, pero también pobreza y miseria. Este gran desarrollo tecnológico hace que sea más rápido comunicarnos, trasportarnos de un lugar a otro; permitiendo los grandes desplazamientos migratorios con más facilidad y con un nivel de expectativas mucho más altas donde se percibe de forma errónea una realidad aumentada a través de imágenes, relatos, sentimientos y sueños; un mensaje de consumismo y economía del bienestar.

## 2. ANTECEDENTES Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN PREVIA A LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto educativo Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, surge de la necesidad de crear y promover espacios donde los contenidos de educación especial y la educación intercultural, sean accesibles en entornos educativos no formales, utilizando como herramientas vehiculares pedagógicas, las actividades extraescolares, los cuentacuentos, talleres educativos, contenidos audiovisuales entre otros.

Este proyecto se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Región de Murcia, al sur de España, una región agrícola con un alto porcentaje de residentes de otras nacionalidades, a continuación detallaremos algunos datos extraídos del Instituto de Estadística y Censo de España.

- 222.022.-total número de extranjeros hombres y mujeres en la Región de Murcia.
- 18.424.- total número de alumnos extranjeros matriculados en la enseñanza no universitaria en la Región de Murcia, en el año lectivo 2019-2020.
- 16.503.- alumnos extranjeros matriculados en centros públicos en la Región de Murcia.
- 8.512.- alumnos provenientes de Sudamérica
- 19.009.- número de ecuatorianos con tarjeta de residencia en la Región de Murcia, a 1 de enero de 2020.
- 3.873.- número de alumnos ecuatorianos matriculados en la Región de Murcia.

La Región de Murcia acoge a un considerable número de alumnos extranjeros de varias nacionalidades, distribuidas en todas las localidades de la Región y matriculados en centros públicos y concertados, además es una región donde hay un gran número de personas de diferentes nacionalidades, los cuales aportan a la sociedad murciana, no solo su mano obra para trabajar, sino también a través de las diferentes expresiones sociales y culturales, promueven espacios educativos multiculturales, donde los murcianos tienen la oportunidad de aprender, valores y emociones de otras culturas. Ese es el fin de este proyecto utilizar la interculturalidad, para educar, motivar, socializar, proyectar, crear, y desarrollar espacios de inclusión.

### 3. VALORES, EMOCIONES E INTERCULTURALIDAD

Desde Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, hemos puesto énfasis en las actividades educativas interculturales y emocionales, utilizando el relato de cuentos infantiles, talleres extraescolares, juegos de participación social entre otros.

Los personajes de nuestros cuentos son niños o personas de otras nacionalidades, a continuación realizaremos un resumen de algunos de ellos y describiremos los objetivos educativos que se persiguen en cada uno de ellos:

#### 3.1. Cuento Aventuras en el Río Segura

Los protagonistas son niños de cuatro nacionalidades diferentes: argentina, española, marroquí y camerunés. Dos niños y dos niñas compañeros de clase que viven cerca del Río Segura; que los uno su preocupación por cuidar y limpiar el entorno del río. Deciden formar una pandilla recicladora para motivar a otros niños a que se sumen a realizar esta tarea. Para resolver esta situación los niños deciden construir un barco y todos juntos navegan todos los días recogiendo y reciclando la basura en sus correspondientes contenedores.

Cuando los niños participan en este cuentacuentos trabajamos con ellos habilidades emocionales y sociales como la empatía, trabajo colaborativo, resolución de conflictos, responsabilidad social, amistad y perseverancia.

#### 3.2. Cuento El Espíritu del Maíz

Los personajes del cuento son cinco niños indígenas de la nacionalidad otavaleña de Ecuador, que hablan la lengua ancestral Kichwa, estos niños son muy rebeldes y no respetan las tradiciones culturales de sus padres, cada año este pueblo indígena realiza la fiesta del Inti raymi en agradecimiento al Dios Sol (Inty) y Diosa Luna (Killa), por la abundancia en las sembríos y las cosechas la fiesta consiste en compartir la pamba mesa, todos los pobladores del pueblo traen comida tradicional, choclos, queso fresco, tostado, fritada de carne de cerdo, habas cocidas, mellocos entre otros alimentos, todos tienen manteles blancos en el suelo y cada familia va dejando su aportación. Estos cinco niños no comparten, todo lo contrario, sus travesuras, hacen que la ira de los dioses de despierten y les den una lección que les hace reflexionar sobre su acciones.

Cuando los niños participan en este cuentacuentos trabajamos con ellos habilidades emocionales y sociales como resolución de conflictos, la empatía, trabajo colaborativo, respeto por la naturaleza, respeto por los demás.

### 3.3. Cuento La Gatita Presumida

En esta historia la protagonista es una gatita que no puede ver, pero quiere aprender cómo está pintada la naturaleza, es una joven princesa que tiene afán por aprender los colores primarios y secundarios, en esta labor le ayuda su maestro en educación especial el Dr. Ratita, juntos se lanzan a la aventura y viajan por diferentes entornos probando sabores, oliendo diferentes aromas, tocando varias texturas, escuchando infinidad de sonidos y canciones. En cada una de los entornos que visita, conoce a personajes mágicos que le dan mensajes sobre la preservación y el cuidado de la naturaleza y el medio ambiente. Cada color lo asocia con frutas, el mar, el calor, los dulces, el bosque y algunos pajaritos, además cada color tiene un significado emocional que le lleva a experimentar hasta sentir el amor.

Quando los niños participan en este cuentacuentos trabajamos con ellos habilidades emocionales y sociales como resolución de conflictos, la empatía, trabajo colaborativo, respeto por la naturaleza, respeto por los demás, así como también experiencias sensoriales tocar, oler, saborear, escuchar.

### 3.4. Cuento El gran espíritu de la generosidad

Los protagonistas de este cuento son los habitantes de un pueblo muy peculiar, estos personajes trabajan en diferentes oficios: panadería, zapatería, lechería, carpintería y elaboración de chucherías. Tienen una particularidad, es que son tacaños, avaros, rácanos, embusteros, irritables; algo que dificulta la convivencia del pueblo; engañan a sus clientes, utilizan materiales inusuales para elaborar sus productos; a excepción de María de los Angelitos que es muy consciente y es la única que no trabaja con avaricia, le gusta preparar ricas recetas de caramelos porque quiere que sus vecinos disfruten y estén contentos. Pero no todo es malo, cada trescientos sesenta y cinco días un espíritu mágico y bondadoso visita el pueblo de tacañería y transforma sus corazones, volviéndolos generosos, honestos, amables y comprensivos.

Quando los niños participan en este cuentacuentos trabajamos con ellos habilidades emocionales y sociales como resolución de conflictos, la empatía, trabajo colaborativo, respeto por la naturaleza, respeto por los demás, así como también educación emocional y experiencias manuales.

## 4. MARCA EDUCATIVA Y PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO



Imagen 1. Página web [cuentilandiamundodiversidad.com](http://cuentilandiamundodiversidad.com)

Cuentilandia Mundo de Diversidad e Intercultural está planteado como una marca educativa y proyecto de emprendimiento que consiste en la realización de actividades educativas en el ámbito extraescolar, ocio

infantil, educación especial, intercultural y emocional. Ofrece productos educativos basados en la Educación Especial e Intercultural, para todos los niños/as del sector de Educativo de la Región de Murcia. Desarrolla talleres extraescolares, actividades infantiles, cuentacuentos, etc., utilizando recursos pedagógicos para niños con necesidades educativas especiales o sin ellas.

Los cuentacuentos son originales, de autoría propia de la promotora del proyecto. Las temáticas se relacionan fundamentalmente con las diferentes discapacidades del alumno, necesidades educativas especiales e inteligencia emocional.

La empresa presta también especial atención en el desarrollo de actividades escolares interculturales. Los talleres y cuentacuentos se realizarían en las instalaciones propias de la entidad que lo solicite, no se requiere de un local propio para la actividad. Para ello se diseñamos programaciones docentes específicas para cada una de las actividades, utilizando material pedagógico elaborado al efecto.

#### **4.1. Filosofía del proyecto**

El proyecto se fundamenta en los siguientes principios:

- Profesionalidad: personal muy cualificado y con experiencia en el diseño y realización de actividades ocio.
- Humanismo: fomentar una educación en el respeto a los demás, fomento del conocimiento de otras culturas y fomento de los valores humanos como la amistad y el compañerismo.
- Creatividad: fomentar la imaginación y capacidad de creativa del niño como medio para su desarrollo personal.

#### **4.2. Análisis del entorno social donde se imparten las actividades.**

Todos los recursos educativos interculturales están elaborados por Ximena Alexandra Pillajo Pérez, autora de este capítulo, maestra en educación especial, psicopedagoga y gestora cultural, conocedora de prácticas sobre interculturalidad. En la Región de Murcia no existe una empresa que ofrezca este tipo de productos educativos tan específicos.

En un gran número de hogares, suelen trabajar los dos progenitores, por tanto, se ha hecho más evidente la necesidad de actividades extraescolares y de ocio fuera del horario académico, los familiares no pueden disponer de todo el tiempo que quisieran para dedicárselo a sus hijos. Por este motivo se demandan actividades de ocio, formativas o deportivas, para que los niños se diviertan a la par que aprovechan su tiempo para mejorar su formación humana y académica.

Cada vez más, las Administraciones (locales, provinciales o autonómicas) se hacen eco de las necesidades familiares y elaboran programas y cursos para los escolares y jóvenes.

Culturalmente, las nuevas generaciones de padres son más propensos a enriquecer la etapa formativa de sus hijos, haciendo esfuerzos para que éstos tengan opción de aprender o enriquecerse con múltiples opciones culturales, a las que ellos en su día no tuvieron acceso.

Ciertos colectivos demandan programas educativos y de ocio específicos como ancianos, personas con todo tipo de discapacidad, menores con necesidades educativas especiales, etc. En los últimos años ha habido un crecimiento en el número de empresas y profesionales dedicados a la realización de este tipo de actividades, por lo que el sector atraviesa por un momento expansivo.



### 4.3. Productos que se ofertan



Imagen 2. Fotografía página web productos y servicios de cuentilandia

#### Talleres extraescolares:

- Animación a la lectura.
- Matemáticas divertidas.
- Historia del Ecuador.
- Historia de Bolivia
- Periódicos escolares interculturales
- Talleres de cuentacuentos
- Inteligencia emocional
- Habilidades sociales

#### Cuentacuentos

1. Gatita Presumida (Discapacidad Visual).
2. El Espíritu del Maíz (Interculturalidad).
3. Aventuras en el Río Segura (Interculturalidad)
4. Hanna y sus movimientos (Síndrome de Crown)
5. Tatiana y su silla de Motor (Discapacidad Motora)
6. Las travesuras de Brighith (Síndrome de Down)
7. Chichetin (Interculturalidad)
8. Meñu en Murcia (Intercultural)
9. Puedo leer tus señales Pedro (Discapacidad Auditiva)
10. La fuente de las emociones (Inteligencia emocional)
11. El gran espíritu de la generosidad (Inteligencia emocional)
12. Pedro y sus esculturas de papel (Autismo)

#### Cuentacuentos a domicilio.

- Producto diseñado para fiestas infantiles, cumpleaños, etc.

#### Escuela para padres

- Talleres formativos para padres

Refuerzo educativo en todas las asignaturas.

- Refuerzo educativo y acompañamiento a domicilio

Recursos educativos para venta directa:

- Fichas educativas.
- Cuentos infantiles.
- Cuadernos de trabajo online.
- Juegos educativos artesanales y con material reciclado.

#### 4.4. Educación extraescolar

Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, viene desarrollando sus actividades educativas desde hace tres años, en el ámbito de la EDUCACION NO FORMAL, es decir como actividades extraescolares.

Es necesario destacar la importancia que tienen este tipo de actividades en el crecimiento cognitivo, social y personal para los alumnos. Las actividades extraescolares generan más atención, participación y motivación en el ámbito educativo, así como favorece la adquisición de competencias interpersonales (Mahoney et al., 2003; Hollway, 2002), además de que generan un pensamiento crítico que estimula la madurez personal (Bauer y Liang, 2003). En general producen un gran beneficio al relacionar escolares con el entorno exterior del centro educativo, complementan y completan el currículo.

Las ventajas derivadas de la realización de actividades extraescolares con respecto a las actividades que se realizan según el currículo escolar ordinario, promueven en los alumnos un sentimiento positivo de pertenencia a espacios educativos alternativos, donde sabe que va relacionarse con otros compañeros, de diferente entorno social, económico y cultural, esto ayuda a que adquieran habilidades sociales y comunicativas que son muy importantes a lo largo de su vida. Además les ayuda a gestionar de forma eficaz y útil su tiempo libre, organizando sus horas de estudio, tareas, refuerzo escolar y actividades lúdicas. Hace que los niños se vuelvan más responsables, debido a que cada actividad extraescolar sigue una planificación y programación didáctica.

Existen muchos tipos de actividades diferentes, y en cada uno de ellos se fomenta la adquisición o desarrollo de un determinado tipo de habilidades y destrezas, podríamos afirmar que la realización de actividades extraescolares incentiva en el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples de Gardner, inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y cenestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

Así, por ejemplo, las actividades relacionadas con la música o la danza favorecen la sensibilidad del alumnado y las relacionadas con talleres de diseño estimulan la creatividad y la curiosidad.

En general, aumentan la autoestima de los alumnos y alumnas puesto que ofrecen oportunidades para desarrollar cualidades personales. Cuando un alumno y/o alumna realiza un tipo de actividad en el que se siente a gusto y que domina, está desarrollando y aumentando la confianza en sí mismo.

Posibilitan el acceso a diferentes actividades deportivas, desarrollando una disposición favorable hacia una forma de vida y unos hábitos saludables necesarios para el bienestar personal y para la mejora de la calidad de vida.

Los alumnos pueden realizar actividades interculturales con las que favorecerán la ampliación de sus horizontes, sentido crítico, curiosidad, solidaridad, empatía con niños de otras nacionalidades.

En nuestro caso las actividades de Cuentilandia tienen un componente único porque diseñamos contenido donde lo protagonistas de nuestras historias, en el caso de los cuentacuentos, son personajes que tienen algún tipo de discapacidad o son de diferente cultura, con esto pretendemos que los niños comprendan y empaticen con los niños que necesitan educación especial. Así ponemos énfasis en la atención a la diversidad, la educación en valores y la interculturalidad.

Todas las actividades que realizamos se elaboran siguiendo una programación educativa, didáctica y curricular, siguiendo los objetivos y competencias educativas para cada etapa educativa.

Ponemos el siguiente ejemplo de propuesta educativa que lo hemos extraído del proyecto de trabajo de los talleres de fomento a la lectura que realizamos en la Asociación Rumiñahui. Seguimos una planificación siguiendo el siguiente esquema de trabajo.

## 5. PROYECTO DE FOMENTO A LA LECTURA Y REFUERZO ESCOLAR “CUENTILANDIA”.

### 5.1. Datos técnicos del proyecto.

Responsable del proyecto:

Ximena Alexandra Pillajo Pérez promotora de “Cuentilandia Mundo de diversidad e interculturalidad”, proyecto autónomo que ofrecerá productos educativos basados en la Educación Especial e Intercultural, para todos los niños/as del sector de Educativo de la Región de Murcia.

Se pretende desarrollar talleres extraescolares, actividades infantiles, cuentacuentos, etc., utilizando recursos pedagógicos para niños con necesidades educativas especiales o sin ellas.

Los cuentacuentos son originales, de autoría propia de la promotora del proyecto. Las temáticas se relacionan fundamentalmente con las diferentes discapacidades del alumno, necesidades educativas especiales e inteligencia emocional.

La empresa prestará también especial atención en el desarrollo de actividades escolares interculturales.

Equipo de apoyo voluntario: Juan Antonio Pomares Rodenas

Infraestructuras utilizadas: Aula y espacios Aula Múltiple de la Asociación Rumiñahui delegación Murcia.

### 5.2. Descripción.-el proyecto de fomento a la lectura y refuerzo escolar “cuentilandia”.

Mediante este proyecto se pretende trabajar en base a los bloques curriculares que son parte de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarles las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.

Los elementos curriculares de Lengua Castellana y Literatura se vinculan de forma creciente en las distintas etapas y suponen una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar. El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

El eje del currículo de esta área persigue el objetivo de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida.

Bloques de contenido:

El currículo del área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria contiene los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área, que tendrá un carácter global e integrador. La organización en bloques de contenido no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino que responde a las destrezas básicas que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria. De esta manera, se prevén cinco bloques de contenidos en todos los cursos de la etapa.

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar: este bloque incluye las estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. Se busca que el alumnado vaya adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con

precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer; la lectura es un instrumento a través del cual se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramienta de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir; la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo. La evaluación se aplica no solo al producto final, elaborado de forma individual o en grupo, sino sobre todo al proceso: se evalúa y se enseña a evaluar todo el desarrollo del texto escrito a partir de las producciones de los propios alumnos y alumnas.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua: este bloque debe permitir la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación para el uso correcto de la lengua, sin que el uso de los conocimientos lingüísticos sea un fin en sí mismos. El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas, imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida.

Bloque 5. Educación Literaria: los aprendizajes de este bloque persiguen que los alumnos sean lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con los de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura.

*El proyecto de animación a la lectura y refuerzo escolar "Cuentilandia", surge de la necesidad de fomentar y potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura creativa; necesaria en el desarrollo del aprendizaje de habilidades lingüísticas, sociales, emocionales, integración cultural; aspectos importantes para el desarrollo personal y social del menor, estas actividades también nos permitirán crear espacios diversos donde los niños aprendan a convivir con otras culturas promoviendo postulados educativos basados en tres principios educativos básicos "aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer".*

Para la consecución de este proyecto de animación y fomento a la lectura, utilizaremos como herramienta pedagógica los cuentacuentos y diseñaremos varios TALLERES DE CUENTACUENTOS denominados "CUENTILANDIA", mediante estos talleres trabajaremos, los conocimientos ligados al aprendizaje del lenguaje escrito y oral, además reforzaremos aspectos educativos de interés intercultural, emocional y creativo; los niños tendrán la oportunidad de aplicar estos conocimientos para escribir sus propios cuentos.

### 5.3. Objetivos sociales y culturales del proyecto.

Tabla 1.

*Objetivos del proyecto de fomento a la lectura y refuerzo escolar "Cuentilandia"*

<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	<b>AREAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>INDICADORES DE PARTICIPACION</b>
<i>Motivar a los niños participantes a realizar las actividades dentro de una convivencia multicultural solidaria y de respeto. Descubriendo historias gastronómicas, vivencias, anécdotas y leyendas de otros países. (APRENDER A VIVIR JUNTOS)</i>	<b>PERSONAL</b>	Conseguir que los niños participantes rompan barreras culturales, y puedan aceptarse a sí mismos y a los demás. Conociendo historias de las costumbres, gastronomía, vivencias y anécdotas de otras culturas.	Número de niños que demuestren una actitud de integración con niños de diferente cultura.
	<b>GRUPAL</b>	Conseguir que los niños participantes fomenten el trabajo cooperativo cohesionado el grupo para trabajar en equipo.	Número de grupos heterogéneos creados.
	<b>SOCIAL</b>	Que su nivel de socialización con respecto a sus iguales incremente y con relación a las personas de su comunidad.	Número de niños que les gusta trabajar de forma cooperativa y colaborativa.
	<b>COMUNITARIO</b>	Que su nivel de socialización con respecto a los demás miembros de su comunidad incremente.	Participación activa en los talleres de cuentacuentos y convivencias comunitarias.
	<b>SOCIOFAMILIAR</b>	Implicar a las familias en el proceso de integración social.	Número de familias que participan en conjunto en las actividades propuestas para los jóvenes.
<i>Ejecutar talleres de cuentacuentos que les ayude a los niños a desarrollar habilidades de inteligencia emocional y destrezas sociales que les permita crecer como personas asertivas. (APRENDER A SER)</i>	<b>PERSONAL</b>	Educar en emociones utilizando historias interculturales, vivencias autoestima, auto concepto y habilidades sociales.	Número de niños que se interesa conocer la historia de otros países que participa en todas las actividades libremente.
	<b>GRUPAL</b>	Promover dentro del grupo el concepto de trabajo en equipo de forma cooperativa para que cada uno de los integrantes tenga el sentimiento de pertenencia a un grupo.	Número de conflictos que se presentan y se resuelven durante la jornada.
	<b>SOCIO-COMUNITARIA</b>	Compartir con los demás miembros de la comunidad el trabajo creativo que los niños llevaran a cabo en los talleres de cuentacuentos.	Número de críticas positivas o negativas por parte de las personas externas a las diferentes actividades.
	<b>SOCIOFAMILIAR</b>	Trabajar junto con las familias, el refuerzo de conductas positivas con los niños.	Número de participantes que implican a su familia en el proyecto.
<i>Introducir a los niños en el maravilloso mundo de los cuentacuentos utilizando temáticas interculturales, eso les motivara a descubrir y desarrollar sus destrezas literarias y creativas para escribir y contar historias (APRENDER A HACER)</i>	<b>PERSONAL</b>	Motivar a los niños a que los niños utilicen historias, anécdotas, cuentos y leyendas de otros países y las hagan propias a través de los cuentacuentos.	Número de niños que realiza y se involucran en cada una de las actividades propuestas.
	<b>GRUPAL</b>	Despertar en pequeños la necesidad de utilizar el poder de las palabras para crear sus propias historias.	Número de niños que son capaces de crear historias o vivencias en base a información de otras culturas.
	<b>ESCOLAR</b>	Motivar a que los chiquitines a que trabajen el cuentacuentos para expresar sus emociones y necesidades.	Número de alumnos que asisten a los talleres de cuentacuentos
	<b>SOCIOFAMILIAR</b>	Involucrar a los padres en el proceso de adquisición de destrezas y habilidades creativas y sociales.	

#### 5.4. Calendario de los talleres del proyecto:

En este proyecto de desarrollaron 11 actividades distribuidas de la siguiente forma: 2 talleres en septiembre; 9 talleres en el mes de Octubre y la primera semana de Noviembre se realizó un cierre de Proyecto, con la presentación y exposición de los Cuentacuentos elaborados por los niños. Cada taller tiene una duración aproximada de 2 horas.

Tabla 2.

El cronograma de trabajo del proyecto fomento a la lectura y refuerzo escolar "Cuentilandia.

<b>MARTES 1º TALLER</b> La autobiografía imaginaria.	<b>JUEVES 2º TALLER</b> La personificación de las fabulas.	<b>MARTES 3º TALLER</b> Metamorfosis.	<b>JUEVES 4º TALLER.</b> La técnica del cambio del narrador.
<b>MARTES 1º TALLER</b> La Tarde de Plata El derecho a disfrutar- La Parodia.	<b>JUEVES 2º TALLER</b> Más allá del binomio Rodari.	<b>MARTES 3º TALLER</b> La inventora de palabras. La aceptación como principal apoyo.	<b>JUEVES 4º TALLER</b> Cuento conmigo. Fomentando la autoestima.
<b>MARTES 1º TALLER:</b> Un viaje por mi ciudad.	<b>JUEVES 2º TALLER:</b> Relatos Múltiples.	<b>MARTES 3º TALLER:</b> El espíritu del Maíz.	<b>JUEVES 4º TALLER</b> Presentación de cuentacuentos elaborados por los niños participantes del taller.

#### 5.5. Metodología

De acuerdo con la metodología expuesta en la programación podemos comentar que:

- La distribución de los participantes será por grupos de edades para trabajar de forma organizada todas las actividades programadas, cada grupo será evaluado desde la sesión inicial, el desarrollo del taller y la economía de fichas, por lo general nunca trabajaran de forma individual siempre por parejas o por equipos motivándolos siempre a trabajar de forma cooperativa y colaborativa.
- El tiempo está distribuido de la siguiente manera: dos horas, cada grupo, las sesiones se empezaran con una dinámica de presentación, toma de la lista de asistencia, explicación de las normas de participación, por una introducción.
- Posteriormente se explica el contenido del taller y cómo se va a trabajar, se organizan las parejas o equipos de trabajo; se valora las actitudes ante la tarea, la resolución de la misma, grado de implicación y las normas.
- En las tareas grupales se procurara que los niños interactúen con todos, para que así puedan conocerse y relacionarse todo el grupo.

#### 5.6. Evaluación

En términos generales el desarrollo de los talleres van ser dinámicos y participativos; se tomara muy en cuenta la asistencia de los alumnos , cada uno de los talleres tendrán un apartado de evaluación en comprensión lectora para valorar el progreso de los alumnos en la inferencia de los contenidos lectores; conforme se vaya el desarrollo de cada uno de los talleres los alumnos se irán trabajando actividades donde tendrán que participar más activamente; en comprensión lectora se va a valorar la capacidad de extraer las ideas principales, los alumnos crearan nuevos textos y utilizaran nuevas palabras para su comunicación, sobre todo trabajaremos estrategias para mantener atención frente a la lectura de un texto por más de 20 minutos.

Desde el inicio se puntuara a los alumnos tomando en cuenta los siguientes indicadores individuales de valoración:

- 1.- Disciplina (DI)
- 2.- Trabajo Individual (TI)
- 3.- Trabajo Cooperativo (TC)
- 4.- Caligrafía-Ortografía (CO)
- 5.- Escritura Creativa (EC)
- 6.- Lectura (LE)
- 7.- Presentación de trabajo en clase (PT)
- 8.- Asistencia (AS)
- 9.- Participación en clase (PC)
- 10.- Comprensión Lectora (CL)



Imagen 2. Cartel Proyecto de Animación y Lectura "Cuentilandia"

### 5.7. Resultados e impactos

Durante estos tres años prestando servicios educativos, Cuentandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, ha realizado un total de 30 proyectos educativos, 300 talleres educativos, ha escrito veinte cuentos infantiles, proporcionado refuerzo escolar a niños de diferentes nacionalidades, y lo más importante hemos regalado sonrisas y cariño a miles de niños en la Región de Murcia.

Nuestra experiencia con los niños de la Región de Murcia, realizando nuestras actividades ha sido muy positiva y satisfactoria, puesto que ellos están comprendiendo la importancia que tiene conocer a personas de otras culturas, la aceptación a mi persona como docente y profesional de la educación ha sido imprescindible para la consecución de los objetivos educativos del proyecto.

La comunidad educativa tiene que comprender la importancia que tiene educar en valores, además al poner énfasis en la educación intercultural y emocional, estamos construyendo un mundo donde no existen fronteras, sobre todo virtuales, y tenemos que ser capaces de proyectar, amor, inclusión en nuestra labor docente.

Es vital que los niños conozcan y sean parte de proyectos educativos como Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, porque solo así aprenderán a ver a otras personas con el prisma del amor, el respeto y la inclusión.

Compartir mis historias y mi forma de impartir los diferentes talleres y las clases de refuerzo escolar ha hecho que me gane el sobrenombre de la "maestra dulzura", gracias a todos mis alumnos de refuerzo escolar y a sus padres de familia, por creer en el proyecto de Cuentilandia.

La comunidad educativa tiene que comprender la importancia que tiene educar en valores, además pongamos mucho énfasis en la educación intercultural y emocional, estamos en un mundo donde ya no existen fronteras, sobre todo virtuales, y tenemos que ser capaces de proyectar, amor, inclusión en nuestra labor docente.

Es vital que los niños conozcan y sean parte de proyectos educativos como Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, porque ayuda a ver a otras personas con el prisma del amor, el respeto y la inclusión.

En el año 2020 nuestras actividades presenciales se suspendieron, debido a la pandemia mundial del COVID 19, para lo cual hemos visto que es necesario que este tipo de contenidos educativos interculturales, en valores y en emociones se sigan impartiendo, para lo cual estamos creando contenido educativo para nuestra página web y plataformas digitales.

## 6. CONCLUSIONES

En definitiva el proyecto de Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, ha nacido para implantarse en la Región de Murcia y dar respuesta a las necesidades educativas de los padre de familia, niños, docentes y entidades sociales; que buscan espacios educativos donde se pueda aprender valores, habilidades y destrezas sociales y emocionales que enseñe a los niños a desarrollarse con seguridad y felicidad, nuestras actividades tienen un componente innovador porque trabajamos en la creación de contenido intercultural, atendiendo a la diversidad y acercando a la sociedad murciana, la riqueza lingüística, cultural y social de las naciones que residen en esta Región.

Todo el contenido creado por Cuentilandia Mundo de Diversidad e Interculturalidad, está protegido por derechos de propiedad intelectual y copyright, registrado en el Registro de Propiedad Intelectual de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Así como también el nombre, logo y marca comercial, está registrado en la oficina de marcas y patentes de España, como una marca de servicios educativos a nivel de España.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, K.W. y Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on firsts-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.
- Holloway, J. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-83.
- Mahoney, J.L., Cairns, B.D. y Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extra-curricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-441.



Este libro es el resultado de un enorme esfuerzo coral, muy bien coordinado, en el que un comprometido grupo universitario saca a la luz una cuestión fundamental: no hay educación verdaderamente emancipadora si no se ocupa del cultivo y buen cuidado de los valores que nos permiten crecer como ciudadanas y ciudadanos con capacidad para actuar como sujeto de nuestras propias vidas.

Estamos ante un ejemplo de trabajo horizontal que permite creer en una institución universitaria comprometida con la construcción de un pensamiento para el cambio social. No es fácil encontrar en ese ámbito de producción científica saberes que articulen una teoría y una praxis pegada a la vida y unos mapas que orienten frente a los dispositivos de dominación.

Los diferentes capítulos se ocupan tanto de la construcción de categorías, nociones y conceptos que nos ayudan a entender la complejidad de la enseñanza en valores, como del análisis de experiencias prácticas en los diferentes niveles del sistema -desde infantil a la universidad-, así como en otros ámbitos no institucionales. Un texto colectivo que, desafiando los discursos más huecos sobre los valores, facilita la formación y el empoderamiento del sujeto -individual y colectivo- con capacidad para orientar la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento socialmente comprometido con los valores de progreso y justicia social.

Jaume Martínez Bonafé

ISBN: 978-84-1377-633-0