

Participación Educativa

Me identifico absolutamente con Don Francisco de los Rios y su "año aprendo". Cada día aprendo en cada circunstancia: en crecer, en conocimiento, en actividad, en relaciones, en espíritu creativo, como personas, en una palabra, como seres humanos.

NUMERO 9



Madrid, sept. 2008
Cecilia Salas



Aprender a lo largo de la vida

En la “sociedad del conocimiento”, la educación y la formación deben figurar entre las prioridades sociales y políticas. La adquisición y permanente actualización y modernización de un alto nivel de conocimientos, cualificaciones y competencias es un requisito previo para el desarrollo personal de todos los ciudadanos y para su participación en todos los aspectos de la sociedad, desde la ciudadanía activa hasta su correcta integración en el mercado de trabajo.

Pero esta posición central que está ocupando el conocimiento produce efectos paradójicos en la actual sociedad de la información: por un lado, aumentan las posibilidades de acceso a la información y con ello las oportunidades y las posibilidades de igualdad para todos; pero, al mismo tiempo, los constantes cambios sociales, las transformaciones laborales y la necesidad de renovar las competencias adquiridas, han aumentado las incertidumbres y están creando situaciones de exclusión intolerables (Comisión Europea, 1996). Por ello, se puede afirmar que las desigualdades sociales no sólo dependerán de factores económicos, sino de la educación y la formación recibidas y de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente, en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación y perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de las personas adultas. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de información estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica.

Los seres humanos que emergen del sistema educativo formal con sus logros y sus déficits, cualesquiera que sean, seguirán enfrentados a la necesidad de seguir aprendiendo. A ellos se refiere esta publicación.

Juan Iglesias

Pte del Consejo Escolar de Extremadura

Índice

Aprender a lo largo de la vida

Nº 9, noviembre 2008

Editorial..... 5-6

Monográfico

Gómez Llorente, Luis: El aprendizaje a lo largo de toda la vida..... 7-13

Rubio Herráez, Esther: Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento..... 14-29

Estudios-Investigaciones

Rodríguez Alvariño, Mario: Evolución de la oferta educativa para adultos: de la Educación a Distancia a los Centros de Segunda Oportunidad..... 30-52

Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar: Nativos e inmigrantes digitales en la escuela..... 53-71

Tribuna Abierta

Martín, Elena. Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida..... 72-78

Chicano, Enriqueta. Autonomía e iniciativa personal, base del desarrollo para la igualdad..... 79-87

Camps, Victoria: Educar en un entorno audiovisual..... 88-94

Entrevista

María Galiana. Del aula al escenario un aprendizaje permanente..... 95-98

Firma invitada

Merino, José María: La aventura de escribir..... 99-101

Experiencias

- Vega Serrano, José Antonio. La iniciativa emprendedora en el aula. Una experiencia de 15 años en el Principado de Asturias..... 102-111
- Abril, Cándido. Mundos Cercanos. Experiencia socioeducativa de la Universidad Popular de Palencia..... 112-119

Patrimonio en la escuela

- Tierno Velasco, Remedios. Instituto Bárbara de Braganza (Badajoz)..... 120-130
- Escolano Benito, Agustín. El Centro Internacional de Cultura Escolar como centro de memoria y de interpretación de la cultura de la escuela..... 131-141
- Memoria de la escuela. Covadonga Pérez e Hilda Farfante, dos vidas dedicadas a la educación..... 142-147

- Bibliografía**..... 148-153

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

Paloma Martínez Navarro

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

Diseño y maquetación

Pablo González Villegas

Sara González Villegas

Composición de portada

Ricardo Olmos Mata

La educación a lo largo de la vida, entendida como toda actividad de aprendizaje para mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo, es un derecho asumido tanto por los organismos internacionales y los países de nuestro entorno como por el ordenamiento legislativo español. Así, el Artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación explicita y reconoce este derecho. Para hacerlo efectivo, es imprescindible que el alumnado desarrolle las competencias básicas que se incorporan al currículo junto a los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación. Parece evidente que de las ocho competencias básicas la que mejor atiende al aprendizaje a lo largo de la vida, que debe acompañar a toda persona mientras dure su vital discurrir, es la de aprender a aprender.



Se trata de una competencia con un fuerte componente transversal, pues subyace en el fondo de las otras competencias y por lo tanto está presente en todas las áreas curriculares. Para su adquisición parecen oportunos nuevos planteamientos metodológicos en las actividades de enseñanza y aprendizaje y convicción de que se debe iniciar desde los primeros cursos de la educación infantil, en las enseñanzas formales, porque la familia y el entorno serán los escenarios de los aprendizajes no formales e informales. Y supone aceptar que se deben desarrollar aspectos cognitivos y emocionales. Enseñar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje y asumir que este viene acompañado de esfuerzo y disciplina personal y que el éxito en la consecución de los objetivos propuestos es fuente de satisfacción y disfrute intelectual. Y que en esta tarea se cimienta el afán de continuar aprendiendo y, llegada su edad adulta, tal vez, reconozca que ese afán se lo debe a aquel profesorado que le brindó las destrezas que le están permitiendo un continuo crecimiento cívico, ético y personal.

Algunos expertos señalan que nuestro sistema educativo se enfrenta a dos cambios muy relevantes. Uno, seleccionar los aprendizajes básicos que todos los ciudadanos deben adquirir en la etapa obligatoria para evitar que haya quien se enfrente a su vida adulta en condiciones de desigualdad y otro, asumir que la etapa de escolarización ya no se puede considerar como aquella en la que se adquieren todos los aprendizajes. Si

algunas personas no han desarrollado durante la etapa de la enseñanza obligatoria la referida competencia y si su edad ya le ha situado lejos de los años en que se deben cursar estos estudios, las estructuras sociales, y particularmente las administraciones educativas, deben proporcionarle los medios para que inicie y continúe ese aprendizaje. Y velar por que las numerosas actividades formativas que la sociedad ofrece vengán acompañadas de una ineludible calidad en sus objetivos y contenidos.

Para la consecución de este objetivo es necesaria la colaboración y la complicidad de todos los agentes sociales, la familia en primer lugar, la escuela, el municipio, en la etapa de la escolarización obligatoria, y en la no obligatoria se tendrían que sumar las empresas y todas las organizaciones que tienen como fin la educación de las personas adultas. Si en todos los casos es imprescindible que las administraciones educativas lideren esas tareas, en la educación permanente parece que es urgente que la administración educativa y la laboral busquen puntos de encuentro para definir el modelo que permita el reconocimiento y certificación de los conocimientos adquiridos en la actividad profesional o en las no formales.

En la sociedad del conocimiento que nos ha tocado vivir han tomado un protagonismo evidente en el desarrollo de la referida competencia los Medios de Comunicación Social y las TICs. Los entornos audiovisuales son consustanciales con los niños y jóvenes del S XXI. Hoy, por primera vez en la historia de la humanidad, los niños y los jóvenes tienen en determinados campos más conocimientos que sus padres o que sus maestros. Hacer de estas herramientas instrumentos adecuados para el desarrollo de la competencia aprender a aprender es un reto al que tienen que dar respuesta el mundo educativo y la sociedad en su conjunto. No estaría en el último lugar de las prioridades inmediatas buscar la colaboración de los medios de comunicación para que asuman que ellos también tienen su parcela en el mundo de la educación y que hacer ciudadanos solidarios, con capacidad de discernimiento y comprometidos con su propio aprendizaje permanente es parte de su responsabilidad social. Por otro lado, la administración educativa tiene que poner a disposición del profesorado y de los centros educativos los instrumentos con que los niños y jóvenes adquieren la mayor parte de sus informaciones así como la formación precisa para un eficaz y buen uso pedagógico de las nuevas tecnologías.

Y como buena parte del aprendizaje se logra por ósmosis, en estas páginas se incluyen retazos de trayectorias vitales orientadas por la misma disposición a aprender que manifestaba Don Francisco de Goya en los últimos años de su vida y que son ejemplo y guía para todos ■

El aprendizaje a lo largo de toda la vida

Luis Gómez Llorente

Resumen

El hecho del aprendizaje a lo largo de la vida es antiguo, tanto como la humanidad misma. Lo moderno es la reflexión crítica y el debate en torno a este hecho. La filosofía griega hizo del aprendizaje un punto capital de su investigación vinculando al hombre con la ética y la política. En el medioevo el control de los saberes se residenciaría en la iglesia y es la ilustración quien vuelve a cuestionar la teoría del conocimiento, su utilidad y función, amén de intentar universalizarlo. Esta ambición se lograría dos siglos más tarde, pareja al desarrollo tecnológico y a un suficiente grado de distribución de la riqueza. Hoy el ocio creciente adquiere una dimensión moral pues concierne al espacio vital de cada individuo y este queda abocado a poner en juego su capacidad autonormativa para elegir entre un haz de posibilidades. En el aprendizaje a lo largo de la vida la elección de los contenidos es libérrima, sin que ninguna entidad social pueda encauzarla o dirigirla, aunque las Administraciones, porque los sufragan, deberían tener ciertos criterios de prioridad para orientar el tipo de cultura que desean propiciar.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de toda la vida, ética, educación, formación permanente, formación continua, conocimiento, ocio, elección, maestro, Administraciones.

Me plantean un tema que considero hartamente distinto de la “formación permanente de adultos”, asunto ya muy elaborado como aspecto habitual de la política educativa. En cambio, no se habla tanto acerca del sentido del aprendizaje *a lo largo de toda la vida*, ni de su posible relación con el proyecto educativo del país.

Los objetivos de la llamada formación permanente de adultos están bien definidos: Apuntan a mantener la cualificación profesional actualizada de la mano de obra, y/o a la reinserción en los ciclos de formación reglada, convenientemente adaptados, de quienes por alguna causa tuvieron que interrumpir sus estudios, o bien desean proseguirlos y completarlos.

Estando bien definidos los objetivos de la formación permanente, sólo queda legislar y ordenar por los poderes públicos el modo de conseguirlos, así como aportar los recursos necesarios para llevarlos a cabo, y como quiera que el desarrollo económico actual implica un cambio o evolución vertiginosos en las formas de producción, las sociedades

más desarrolladas planifican este tipo de enseñanza e invierten cuantiosos recursos al efecto.

Pero el aprendizaje a lo largo de toda la vida es cosa bien distinta, pues no sólo atañe también a saberes no reglados, sino que se extiende a la edad no productiva (en sentido económico-empresarial), y a los múltiples saberes que ocupan la mente de los seres humanos al margen de su actividad laboral, siendo a su vez tan importantes como para que de ellos se derive el sentido de sus vidas y su capacidad de establecer relaciones de convivencia satisfactorias.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es tan antiguo como la propia humanidad. Lo moderno es la reflexión crítica y el debate en torno a él.

El hecho del aprendizaje a lo largo de toda la vida es antiguo, tanto como la humanidad misma. Lo moderno quizá sea la reflexión crítica y el debate en torno a ese hecho.

Que los seres humanos hayan de aprender durante toda su existencia se deriva de las condiciones cambiantes de sí mismos y de su entorno, así como de su capacidad para idear la mejor forma de adaptarse a esa naturaleza cambiante, y aun de modificarla o transformarla a su conveniencia. Sin olvidar su capacidad también de contemplarla y de reelaborarla imaginativa o poéticamente. Tal es el destino del homo sapiens.

Los niños aprenden mucho antes de saber que aprenden, y los pueblos primitivos generaron interesantes culturas sin que nos conste que poseyeran reflexión alguna sobre el hecho mismo del aprendizaje.

La filosofía griega hizo en cambio del aprendizaje un punto capital de su investigación, produciendo no sólo una rica y variada teoría del conocimiento, sino también un amplio desarrollo de la educación o arte de introducir al ser humano en el saber, vinculando todo ello a la ética y a la política. De ese modo es como puso los fundamentos del humanismo. Precisamente porque los ciudadanos griegos gozaban de un considerable ocio [espacio de la vida no dedicado al negocio], liberados en gran parte de la obligación laboral por los esclavos, dieron en reflexionar genialmente sobre el quehacer intelectual y su sentido. Resulta inolvidable a este respecto el programa de vida individual y colectiva que expone Platón en la República.

Es cierto que luego, con la ruina del clasicismo, aquella reflexión se oscurece y decae el afán por hacerse el ser humano señor de sí mismo. En el medioevo el cristianismo se impone como sentido de la vida, y la filosofía, reducida a sierva de la teología, se instrumentalizará al servicio de una cultura teocéntrica, en la que hasta el orden político y económico han de someterse al imperativo religioso. El cultivo de la teoría y el control de los saberes se residen en el clero, y a la Iglesia se encomienda la educación (religiosa) del pueblo. Su doctrina y su moral no sólo se tienen por inapelables, sino que forman parte del armazón que sostiene y legitima todas las instituciones sociales.

Por eso tuvo en la modernidad un cierto tufillo subversivo todo intento de secularizar el saber, hasta que de nuevo la Ilustración vuelve a cuestionar no sólo la teoría del conocimiento, sino también su utilidad y su función. De ahí que con la Ilustración, y a partir de sus ideales, surjan las nuevas corrientes pedagógicas, impregnadas de universalidad o deseo de llegar a transformar y humanizar la vida de todos los seres humanos, y no sólo de una élite refinada y privilegiada.

Una tan vasta ambición, que se vería frustrada para la inmensa mayoría durante otros dos siglos por causa de las desigualdades económicas (como sigue ocurriendo en los países pobres) no llegaría a ser materialmente posible hasta el momento en que hemos alcanzado el suficiente desarrollo tecnológico, y el suficiente grado de distribución de los bienes, como para hacer en las sociedades avanzadas universalmente asequibles la escuela y el acceso a los más potentes medios de difusión cultural.

Y sin embargo, ahora que disponemos de amplísimas herramientas de difusión del conocimiento, parece que hemos perdido la brújula, el objetivo, no siendo capaces como lo fueron antaño, de vincular el sentido del aprendizaje con la ética y la política, dando a estas palabras su sentido más noble o primigenio.

El asunto adquiere mayor relevancia en nuestro tiempo debido no sólo a la existencia de tales medios, sino al hecho del ocio creciente propio de los países del mundo desarrollado, en los que se ha diferido la incorporación al trabajo por cuenta ajena, se anticipa la edad de jubilación, se tiende a restringir los horarios laborales, se ha reducido el trabajo doméstico, y se intercalan periodos de actividad laboral con periodos de paro forzoso. En el fondo ocurre que debido al progreso tecnológico, la máquina va sustituyendo al operario, y cada vez se necesita menos cantidad de trabajo humano para producir la misma cantidad de mercancía o de prestación de servicios, llegando a ser un verdadero y grave problema estructural la distribución del trabajo remunerado disponible, dado que tenemos organizado básicamente el reparto de la riqueza a cambio de participar en la producción, sea como asalariados o como empresarios.

El fenómeno del ocio creciente adquiere una dimensión moral importante pues concierne al espacio vital de cada individuo y le exige poner en juego su capacidad autonormativa.

El fenómeno del ocio creciente –voluntario e involuntario– adquiere, entre otras, una dimensión moral importante pues concierne al espacio vital en el que cada individuo está menos constreñido por la necesidad de acoplarse a pautas de conducta predeterminadas, cual le ocurre en sus días laborables, quedando abocado a poner en juego su capacidad autonormativa, eligiendo en cada momento de entre un haz mucho más abierto de posibilidades.

Un curioso ejemplo de hasta qué punto el ocio afecta a la moral nos lo dice el hecho que se pone de manifiesto cada mes de septiembre: Tras cada periodo de vacaciones se incrementa perceptiblemente el número de separaciones y divorcios.

Cada vez se nota más que la educación ha estado excesivamente polarizada hacia la capacitación para el trabajo, sin que se haya enseñado suficientemente a hacer buen uso del ocio.

De hecho, las Administraciones que han empezado a tomar conciencia del fenómeno del ocio creciente (y de su potencial peligrosidad también) se aprestan a invertir recursos –no siempre con lúcida orientación– para facilitar el uso del ocio a determinados colectivos, haciendo proliferar los centros de mayores, centros para la juventud e instalaciones deportivas, así como casas de cultura en pueblos y barriadas. Se esfuerzan, igualmente, en hacer accesibles para todos los más modernos medios de comunicación social. Los niños aprenden en las escuelas el manejo elemental del ordenador antes que a escribir correctamente su propia lengua.

Tenemos, pues, unas condiciones materiales que sin duda se irán ampliando y perfeccionando en el futuro, pero que ya, conforme a su grado de realidad actual, eran del todo inimaginables hace tan solo medio siglo.

Ante esta perspectiva (ocio + accesibilidad a las fuentes de información) es un lugar común plantear la posibilidad real del aprendizaje como un proceso enriquecedor que se lleva a cabo durante toda la vida, y como un fenómeno de masas, no restringido como antes a la reducida minoría de la élite cultural.

Ahora bien, así como creemos tener claro para qué es el aprendizaje escolar, y su eventual prolongación en la llamada educación de adultos, no parece estar tan claro para qué el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

¿Para qué este aprendizaje? ¿Es por puro entretenimiento? ¿No sería esto una trivialización del saber? ¿No corremos el peligro de recaer en el aprendizaje de saberes alienantes?

¿Qué hacer para que este aprendizaje sea verdaderamente enriquecedor del individuo, y a su vez útil a la sociedad?

Quizá pudiera parecer incluso algo ocioso el mero cuestionar los fines del aprendizaje a lo largo de toda la vida, pues por contraste con la educación reglada de niños o de adultos, o de la actualización profesional, en este otro aprendizaje la elección de contenidos es absolutamente libérrima, a gusto de cada cual, sin que al parecer pueda ninguna entidad social encauzarla y menos dirigirla.

Mas no es así, pues las Administraciones que en definitiva sufragan el soporte material de muchas de estas actividades, podrían tener ciertos criterios de prioridad para orientar

el tipo de cultura (no de ideología partidista) que desean propiciar. Y sobre todo, cabría incidir desde el principio, a lo largo del muy prolongado periodo de escolarización, en la educación del buen gusto, en la formación del criterio que permita elegir con mayor acierto distinguiendo entre contenidos valiosos y los contenidos basura o de mero pasatiempo que sobreabundan en los medios.

La dificultad mayor proviene de que en esta sociedad de la abundancia se ha generado una potente industria del ocio, enormemente seductora, regida por criterios meramente mercantiles, que tiene por claro objetivo la obtención del máximo lucro, y a la que importa bien poco que sus productos sirvan algo o nada para acrecentar el conocimiento del hombre sobre sí mismo, y ni siquiera para darle cuenta cabal del mundo en que vive, es decir, para potenciar positivamente el ejercicio responsable y certero de la libertad.

La industria del ocio, como toda industria, se lucra con la venta de sus productos o servicios, y lo más fácil de vender es lo que produce placer, o al menos hace creer que producirá experiencias placenteras, por lo menos el placer de distraerse, de liberarse por cierto tiempo de la obligación. El desideratum de esta industria sería hacernos creer –y hacernos caer- en la unidimensionalidad bipolar que oscila entre vivir para el trabajo (retribuido) y el consumo de las distracciones. Es decir, su desideratum (y su máximo beneficio posible) consistiría en la plena mercantilización del ocio. Justamente, lo que ha conseguido ya de aquellas personas cuyo sentido único de la vida es ganar dinero para distraerse, llegando incluso al reduccionismo de hacer del amor una distracción, que como toda distracción ha de ser cambiante y pasajera.

La cuestión es dar calidad al aprendizaje para que sea verdaderamente enriquecedor, de ahí el inmenso valor del saber elegir qué es lo que quiero aprender.

Siempre, en toda actividad, hay algún aprendizaje. Hasta en la peor serie televisiva, o el más deleznable programa de chismorreo, y hasta con las peores compañías. Se aprende lo bueno, lo malo, y lo inane. No podemos dejar de aprender. La cuestión es dar calidad al aprendizaje para que sea verdaderamente enriquecedor, y eso depende de la calidad del objeto, de la índole de lo aprendido, del valor de la acción que ese aprendizaje nos permite emprender o mejorar. De ahí el inmenso valor del saber elegir qué es lo que quiero aprender, y el valor de desdeñar lo que no merece ser aprendido.

Tampoco se trata de excluir todo conocer por pura diversión. Pero no se olvide que distraerse es lo contrario de encontrarse; distraerse es en cierto modo sustraerse; el alumno distraído se sustrae al deber escolar, y no es malo que se distraiga cuando toca, lo malo es que esté siempre distraído. Lo mismo acontece al adulto, no es malo que a veces se distraiga, lo nefasto es que toda su actividad libre o voluntaria consista en estar distraído, como si no hubiera otros deberes para consigo y para con los demás, fuera de los deberes laborales, y/o como si jubilados o apartados de esos deberes laborales no nos cumpliera otra ocupación sino estar distraídos.

La segunda gran dificultad del aprendizaje a lo largo de toda la vida es la ausencia de maestros. Maestros que produzcan y/o nos seleccionen contenidos valiosos y que nos presenten propuestas válidas; ausencia de maestros que nos motiven a elegir bien.

Es mucho suponer que sólo los niños y los adolescentes necesitan maestros que guíen su aprendizaje. Es mucho suponer que con la educación recibida en la escuela disponemos ya de suficiente criterio para elegir en el resto de la vida. Bastante es que nos hayan enseñado algún sentido finalista de la existencia, y que nos hayan enseñado genéricamente a obrar por conciencia del deber. Pero en cada caso y sobre cada materia, necesitaremos siempre optar también por algún magisterio. Y sin embargo, ante el alud que se nos presenta hoy día de posibles aprendizajes, apenas vislumbramos esas ayudas.

En rigor, no es que no existan maestros; no es que no elaboren materiales valiosos. Pero apenas se les oye y se les ve; es mucho más fuerte el estruendo de los que nos llaman a entretenernos con actividades que les produzcan réditos contables. [Simplemente sumando mi tiempo como espectador al cómputo de audiencia o de asistencia a un programa o a un espectáculo gratuito, en el que se difunda publicidad, ya estoy generando beneficio tanto al anunciante que avalora la publicidad por el número de oyentes o de espectadores, como al productor del programa o del espectáculo que en todo o en parte se financia a costa de esa publicidad].

En la escuela nos es dado el maestro, y nos son dados los objetivos del aprendizaje por los responsables que planifican el sistema educativo. En el aprendizaje ulterior y de por vida cada cual ha de procurarse un cierto magisterio, y lo hará en función de los objetivos que le motiven.

¿Quién y cómo se generan esas motivaciones?

¿Estaremos predestinados a ser movidos por los seductores reclamos de quienes negocian con el entretenimiento distractivo?

La dificultad se agrava cuando se confunde el ámbito del mercado con el espacio público; es decir, cuando el mercado invade la práctica totalidad del espacio público. Cuando esto ocurre incluso instituciones con arraigo de siglos y millones de adeptos se van quedando arrinconadas y van desapareciendo paulatinamente de la atención pública. Otro tanto ocurre con las asociaciones ciudadanas sin ánimo de lucro que defienden nobilísimas causas, pero a las que les cuesta lo infinito conseguir alguna audiencia. Las entidades sin ánimo de lucro, en un escenario social totalmente mercantilizado, desprovistas de capital, compiten en condiciones ínfimas, teniendo que contentarse con las migajas de presencia pública que les concedan.

El fin del aprendizaje es el aprender de lo que somos en cuanto ser individual y ser social.

Por eso sería interesante reservar una parte del espacio público a quienes pueden motivar por causas que entrañan algún tipo de compromiso ético, y que por tanto pueden impulsarnos hacia un tipo de aprendizaje que yendo más allá del puro entretenimiento vincule el saber a la acción, y hacia un tipo de acción que nos dignifique y que nos satisfaga moralmente (aunque sea menos divertido), por cuanto que nos reconozcamos en ella como socialmente útiles.

Al fin y a la postre percibimos que los fines del aprendizaje son en su más radical esencia los mismos desde el primero hasta el último de nuestros días; es el aprender de lo que somos en cuanto ser individual y ser social, algo incomprendible sin el aprendizaje del entorno natural y cultural en que existimos.

Tenerlo en cuenta quizá sirviera para priorizar programaciones más selectivas y elevar un poquito más la calidad de la oferta pública, orientación de las Administraciones a la que sin duda responderían también las organizaciones de la sociedad civil que pueden y tienen mucho que aportar.

Más importante todavía quizá fuera insistir en lo que puede hacerse desde la escuela primaria y secundaria. Este profesorado puede condicionar para toda la vida, positiva y negativamente, el futuro aprendizaje de sus alumnos; desde hacerles odiar la letra impresa para siempre, hasta suscitar vocaciones y deseos de un saber más allá de toda exigencia académica. El gusto por la ciencia, el arte, la música, la literatura, la historia, la política... etc, será lo que más impulse al paso de los años el aprendizaje no obligado por exigencias materiales, y por tanto cabe afirmar con certeza que la orientación cualitativa de los aprendizajes que emprendemos muy posteriormente de forma autónoma, se empezó a forjar en la credibilidad, la gracia, y la seducción que tuvo para nosotros la palabra y el gesto de esa maestra o maestro, al que recordamos siempre con profundo afecto ■



Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento

Esther Rubio Herráez¹

Sumario: 1. Introducción. 2. De la educación permanente al aprendizaje a lo largo de la vida. 3. Hacia las sociedades del aprendizaje en la Unión Europea. 4. Los retos de las sociedades del aprendizaje.

Resumen

En este texto se parte del debate sobre la educación y la formación que desde los últimos decenios tiene un alcance mundial. Y es en ese contexto mundial en el que ha surgido el nuevo concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” como un nuevo marco que cambia ideas tradicionales y amplía el concepto mismo de educación. Con este nuevo paradigma se trata de conseguir un reequilibrio entre las políticas del mercado laboral y las políticas educativas y formativas. Desde esa perspectiva, se han concebido las llamadas sociedades y comunidades de aprendizaje que están llamadas a jugar un importante papel en este nuevo modelo. En la Unión Europea, en concreto, con el fin de avanzar hacia “las sociedades del aprendizaje”, la Comisión Europea ha elaborado una serie de propuestas que se iniciaron con el *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida* de año 2000 y cuya concreción se ha ido perfilando en los años sucesivos. Uno de los retos actuales del aprendizaje a lo largo de la vida es la identificación y validación de los aprendizajes no formales e informales, que, en el caso de España, está recogido en la Ley Orgánica de Educación.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; aprendizaje formal, no formal e informal; sociedades y comunidades de aprendizaje; identificación y validación de aprendizajes formales y no formales; espacio europeo del aprendizaje.

Introducción

La idea del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) no es nueva. Es tan antigua como la vida misma. No tenemos más que pensar en cómo se han ido configurando las sociedades y los aprendizajes y cómo éstos se han desarrollado antes de la institucionalización de la educación en las organizaciones escolares.

¹ Esther Rubio es Doctora en Ciencias Químicas y profesora de Física y Química. Ha sido subdirectora de cooperación del Instituto de la Mujer y asesora técnica docente para el Aprendizaje a lo largo de la vida en el Ministerio de Educación. En la actualidad es Consejera técnica de la Unidad de igualdad de género del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Sin embargo, en nuestro presente histórico reaparece reconfigurada dentro de un amplio debate en el que se representa y desarrolla con connotaciones diferenciadas, coincidiendo precisamente con la búsqueda de salidas para los sistemas de educación y formación tradicionales. Señala un horizonte de apertura en la enseñanza institucional, apuntando a la aspiración humana de saber, que es una necesidad que no tiene fin. Comienza con el nacimiento cuando llegamos a un mundo que tenemos que aprender a conocer. Y ahí empieza el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual puede representarse en forma de una ecuación. De modo que esa ecuación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje se va reequilibrando durante toda la vida. En las primeras etapas el peso se decanta hacia la enseñanza y, después, va evolucionando hacia aprendizajes más autónomos y menos determinados institucionalmente. En la edad adulta, finalmente, se acrecienta la búsqueda de la realización personal a través del saber, cuyo logro requiere satisfacer necesidades humanas y necesidades sociales, entre ellas las laborales.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un nuevo marco de ámbito mundial que amplía el concepto mismo de educación y su exclusivo marco institucional.

El ALV forma parte del debate sobre la educación y la formación de los últimos decenios, un debate que va más allá de los sistemas educativos nacionales: tiene un alcance mundial. En ese contexto mundial es en el que ha surgido el nuevo concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como un nuevo marco que cambia ideas tradicionales y amplía el concepto mismo de educación y su exclusivo marco institucional. De modo que al incluir a la sociedad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje ha propiciado un cambio de paradigma, por así decirlo.

El debate educativo de los años 1960 y 1970 ha tenido gran amplitud, abarcando todas las etapas y todos los niveles, si bien ha sido más acusado en los niveles no universitarios. En él han participado prácticamente todos los sectores, con posiciones y propuestas muy diversas, lo que ha propiciado que en su desarrollo hayan salido a la luz toda una serie de cambios que se estaban gestando y que, finalmente, han dado lugar a una transformación cualitativa de gran trascendencia, de manera que puede decirse que se ha pasado de un modelo industrial de educación formal universal centrada en edades tempranas, a otro marco postindustrial de aprendizaje a lo largo de la vida que comprende desde la infancia hasta la vejez. Lo que quiere decir que la idea de aprendizaje implica un cambio de significado al valorar, también, los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas propiamente dichas, los aprendizajes *no formales e informales*.

El aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido en la conjunción de la educación formal y no formal ampliando el concepto de educación.

Cabe señalar, pues, que el aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido, inicialmente, en la conjunción de la educación formal y no formal, ampliando el concepto mismo de educación. Posteriormente, alcanza toda su dimensión con la inclusión de los aprendizajes informales, hasta entonces carentes de valor al no ser reconocidos. En cuanto a su finalidad, se puede decir que, con este nuevo planteamiento, se tratan de cambiar los sistemas tradicionales de educación y formación, para poder dar respuesta a las cambiantes necesidades sociales y económicas.

Se plantea, por un lado, pasar de las políticas generales de educación y formación a otras de escala más concreta y que incluyan la educación adulta, que propicien, en definitiva,

aprendizajes significativos al estar más ligados al medio y desarrollarse en un ámbito de proximidad y más contextualizado. Por otro lado, se pretende orientar la educación y la formación hacia el mercado laboral y atender las necesidades productivas. Y, todo ello, debe conducir a la constitución de comunidades y sociedades de aprendizaje como marcos adecuados para su desarrollo.

En ese debate han quedado perfilados los nuevos conceptos en el ámbito de la educación y la formación. Por ejemplo, la educación no formal es entendida como:

Toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población joven y adulta. La educación no formal así definida incluye, por ejemplo, programas de alfabetización de personas adultas, perfeccionamiento profesional dado fuera del sistema formal, clubes de juventud con fines educativos y diversos programas comunitarios de formación en temas de salud, de nutrición, de planificación familiar, de cooperativas, etc. (Coombs, 46)

Asimismo, el aprendizaje informal es definido como:

El proceso a lo largo de la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través del ejemplo y de las actitudes de familiares y de las amistades; de los viajes, de la lectura de periódicos y libros; escuchando la radio o viendo cine o televisión. (Coombs, p. 47)

Desde esta definición es fácilmente perceptible que el aprendizaje informal adquiere un importante relieve y es realmente lo más novedoso de este marco globalizador de la educación y la formación porque ensancha el horizonte del panorama educativo. Es un enriquecimiento que pone de manifiesto las posibilidades educativas ligadas al contexto: favorecer los entornos del aprendizaje informal contribuye al desarrollo global, esto es, a la realización personal, al desarrollo social y a la formación para el mercado de trabajo. De aquí que se proponga que las políticas educativas gubernamentales fortalezcan este tipo de aprendizaje por medio de programas culturales, difusión de libros y publicaciones, programas de radio y TV, etc.

Favorecer los entornos del aprendizaje informal contribuye a la realización personal, al desarrollo social y a la formación para el mercado de trabajo.

Finalmente, su incorporación como un hecho relevante de la realidad educativa no tendría sentido, como es evidente, sin su consiguiente reconocimiento y certificación. Y ahí, precisamente, es donde se sitúa uno de los principales retos del ALV.

De la Educación permanente al Aprendizaje a lo largo de la vida

En la actualidad, el debate mundial sobre educación y formación está centrado, cabe señalar, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y en cómo conseguir un equilibrio entre las políticas del mercado laboral y las políticas educativas y formativas.

Desde esa perspectiva, se han concebido las llamadas sociedades y comunidades de aprendizaje. Sociedades y comunidades que ya estaban perfiladas en los inicios de aquella discusión de la segunda mitad del pasado siglo, recogida principalmente por la UNESCO, y están llamadas a jugar un importante papel. Por lo que, tal vez no sea aventurado afirmar que el debate mundial sobre educación de finales del siglo XX ha ido más allá de los sistemas de educación y formación, centrándose en la consecución de las sociedades y comunidades de aprendizaje para hacer realidad el ALV.

El aprendizaje en toda su extensión afecta, pues, a los sistemas educativos y formativos en una doble vertiente: a lo largo y a lo ancho de la vida. Por un lado, al tener en cuenta su desarrollo a lo largo de la vida, afecta a las estructuras y a la interrelación entre los diferentes sectores y niveles que configuran dichos sistemas. Por otro, el componente más horizontal que implica a lo ancho de la vida, demanda reconsiderar los servicios de educación y formación y dar valor a los sistemas no formales, así como, a los aprendizajes informales.

En principio, con el concepto de “educación permanente” se superó el concepto tradicional de Sistema Educativo, al ampliar el concepto mismo de educación para incluir a la sociedad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Después, surgió la idea de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que es más ambiciosa e implica un cambio de significado al valorar, también, los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas. Es decir, añade a la educación y a la formación formales y no formales aquellos aprendizajes llamados informales, que se adquieren conviviendo. Y esto entraña un cambio sustancial².

El aprendizaje a lo largo de la vida añade a la educación y a la formación formales y no formales aquellos aprendizajes llamados informales, que se adquieren conviviendo.

Esta evolución, por llamarla así, se puede ver siguiendo las conferencias e informes de la UNESCO que recogen y sistematizan el debate que se fue desarrollando sucesivamente.

En 1972, concretamente, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO encargó un estudio sobre la educación en el mundo a una comisión presidida por Edgar Faure, la cual elaboró un informe titulado *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*. En él aparecen como elementos fundamentales el aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del aprendizaje, cuya finalidad última sería conseguir “una educación para toda la población”. Un objetivo que parecía inalcanzable con los sistemas educativos tradicionales, puesto que, se mostraban limitados para dar respuesta a las necesidades personales, sociales y económicas del mundo contemporáneo. Por ello, esa comisión proponía la “búsqueda de la innovación” y el desarrollo continuo de

² El término ‘educación permanente’ ha estado históricamente asociado con la educación continua, relacionada, a su vez, con la educación adulta, esto es, la educación posterior a –o en sustitución de– la educación formal del sistema educativo. El aprendizaje a lo largo de la vida, en cambio, pretende ser un nuevo paradigma, por así decirlo. Un planteamiento que va más allá de la educación continua y comprende, como se dice comúnmente, ‘de la cuna a la tumba’: un marco más amplio que incluye los sistemas de educación –los aprendizajes formales–, y los aprendizajes no formales e informales.

“reformas internas y la mejora continuada de los sistemas educativos”, ampliando la perspectiva. Al mismo tiempo, criticaba la versión más restringida del ALV que desplaza el interés hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje basadas en la individualidad, en la eficacia de resultados, en la orientación hacia la productividad laboral, básicamente, limitando su verdadera dimensión.

Por decirlo con otras palabras, la interpretación del ALV ofrece diferentes posibilidades, cuya distinción está en la posición del foco, porque dependiendo de esa posición se iluminan unas partes y no otras. Si se centra en la idea de proceso, el aprendizaje a lo largo de la vida se percibe como un *continuum* que crece y avanza, en el tiempo y en el espacio, sin detenerse, ligado a la realización humana en toda su dimensión, lo que no excluye la profesionalización y la productividad en el mercado laboral. Si permanece en la idea, más limitada, de conseguir unos productos concretos predeterminados, es decir, pensando sólo en resultados finales unidos a intereses muy restringidos, se deja en el camino elementos fundamentales que atañen a la singularidad personal, a la vida social y al desarrollo de la ciudadanía.

El llamado “Informe Delors” trata de conciliar tres fuerzas: competición, cooperación y solidaridad con el fin de que su confluencia haga avanzar hacia la sociedad del aprendizaje.

En el primer caso se sitúa la valoración que procede del informe de 1996, “*La educación encierra un tesoro*”³, elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, por encargo de la UNESCO: “El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y formación continua y responde al reto de un mundo que cambia continuamente” (Delors, p.18). En este informe se trata de conciliar tres fuerzas en juego en el orden social y económico: competición (es incentivadora), cooperación (proporciona fortaleza) y solidaridad (favorece la unión), con el fin de que su confluencia haga avanzar hacia la sociedad del aprendizaje.

Esta confluencia de fuerzas, sin embargo, origina una serie de tensiones que tiene que soportar la educación, entre ellas la que existe entre la realización personal y la contribución al desarrollo económico y social. Por lo que, su análisis les lleva a concluir que el “crecimiento económico a ultranza” no se puede considerar como el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad. Es preciso tener presente el respeto de la condición humana y del capital natural, teniendo en cuenta que ese capital natural lo debemos transmitir en buenas condiciones a las próximas generaciones y eso requiere otras premisas, afirman en el informe Delors. Además, al poner el acento en la dimensión personal y social de la educación salen a la luz aspectos relevantes de la misma, como por ejemplo su carácter relacional –ésta se produce básicamente en un contexto de interdependencia–, así como el papel que juega la experiencia, individual y colectiva, en la misma y el carácter motivador que ambas tienen para los aprendizajes. Asimismo, hacen una llamada de atención para no confundir información y conocimiento: “la información no es conocimiento”, o lo que es lo mismo, la información por sí misma

³ Desafortunadamente en la traducción al español del informe *Learning: the Treasure Within*, ‘aprendizaje’ ha sido sustituido por ‘educación’, lo que genera no pocas confusiones y malentendidos.

no produce saber. Todos estos aspectos, aquí brevemente resumidos, están en la base del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, no se puede prescindir de ellos si lo que se pretende es conseguir aprendizajes significativos.

Finalmente, concluyen que un mundo asediado por los difíciles e intrincados problemas, por la aceleración de los cambios y por la complejidad y los riesgos crecientes, requiere “innovación y una mayor creatividad y flexibilidad” y la participación creciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida. Para bordar esta difícil situación se propone como meta “la creación de la *sociedad del aprendizaje*”, que estará sustentada por cuatro pilares básicos:

1. Aprender a vivir juntos: relaciones de interdependencia, respeto de la pluralidad, reconocimiento y valoración de la diferencia.
2. Aprender a conocer: cultura general que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. Aprender a hacer: trabajo en equipo, una dimensión olvidada.
4. Aprender a ser: conocerse a sí mismo, a sí misma.

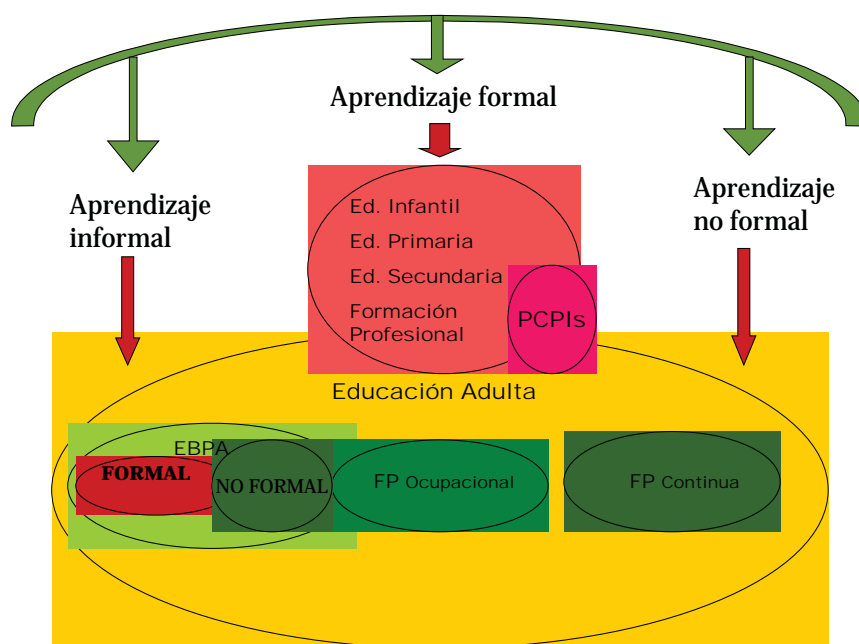
Para alcanzar esta meta se hace precisa la conjunción de “la educación formal, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de *aprendizajes informales* y ocasionales existentes en una sociedad educativa que es *multicultural* y en la que se reconocen tanto los enfoques teóricos como los basados en la *práctica*”. Sin olvidar que hay que garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, no sólo prestando servicios sino también asesoramiento, financiación, supervisión y evaluación, y que no corresponde sólo a los Ministerios de Educación, sino a todos los demás ministerios y organismos públicos, que deben tomar parte activa para su consecución. Asimismo, esta tarea concierne también a los agentes sociales, entidades privadas y organizaciones sin fines de lucro (ONGs), que deben contribuir a que estos aprendizajes sean reconocidos y certificados.

Así pues, desde esta perspectiva, la idea de aprendizaje a lo largo de la vida es interpretada en un sentido amplio, según el cual, el ALV es concebido como un principio organizador de la educación y la formación. O, lo que es lo mismo, debe ser el fundamento de la concepción y el desarrollo de los sistemas de educación y formación y en él deben fundamentarse los desarrollos de cada una de las partes que componen estos sistemas. De tal forma que su conjunción permita la organización y desarrollo de las comunidades y sociedades del aprendizaje que den continuidad y fomenten el ALV.

El ALV es concebido, en una nueva perspectiva, como un principio organizador de la educación y la formación.

En resumen, en el momento actual podemos decir que existe un acuerdo básico sobre el carácter global del ALV que viene siendo representado con la imagen de un gran paraguas, bajo el cual se acogen tanto los sistemas de educación y formación –en los que se desarrollan los aprendizajes formales–, así como los aprendizajes no formales e informales. El siguiente gráfico ayudará a comprender esta imagen.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA



PCPIs: Programas de cualificación profesional

EBPA: Educación básica de personas adultas

Hacia las sociedades del aprendizaje en la Unión Europea

En cuanto a la Unión Europea (UE) y el ALV, concretamente, existe el compromiso de los países miembros de construir un “Espacio europeo del aprendizaje”, lo que inevitablemente va unido a la diversidad de países y de los contextos que en ellos se dan. De ahí, que el método trabajo que se propone para su logro sea el de ‘convergencia’, cuya finalidad inmediata se concreta en los objetivos comunes que hay que conseguir para el año 2010.

Con este fin, la Comisión Europea (CE) elaboró una propuesta para avanzar hacia “la sociedad del aprendizaje”, utilizando como fundamento el Informe Delors (1996), en el que, como hemos visto, se subraya la necesidad de repensar y actualizar el concepto de educación, poniendo el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida. La propuesta de la Comisión Europea de avanzar hacia la sociedad del aprendizaje se concretó en el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, en el que se estableció que “el aprendizaje a lo largo de la vida es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo”⁴. Para desarrollar esa propuesta la Comisión Europea elaboró ese mismo año un documento de trabajo bajo el título *Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, con el fin de debatir aspectos teóricos y proponer estrategias prácticas para su desarrollo. La propuesta, en definitiva, trataba de valorar “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la

⁴ Los documentos relativos a la UE que aparecen en este texto se pueden encontrar en la página de Internet de la CE: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_es.html

vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Basándose en la Estrategia Europea de Empleo en el *Memorándum*, el aprendizaje a lo largo de la vida se definió, inicialmente, como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes”.

El “Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida” de la Comisión Europea (2000) pretendía comenzar un debate en los estados miembros.

En todo caso, las políticas educativas de la Unión Europea relativas a los aprendizajes no formales e informales aparecían ya en el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación –*Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*–, publicado en 1996, año europeo de la educación y la formación. Éstas se han ido concretando en documentos posteriores de la Comisión Europea, tales como el citado *Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida* (2000), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje* (2001) y el *Plan de Acción sobre el aprendizaje de personas adultas, Nunca es tarde para aprender*, del año 2007.

El propósito del *Memorándum* era comenzar un debate en los estados miembros sobre una estrategia comprehensiva que permitiera impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida tanto en el nivel individual como en el institucional, así como, en todas las esferas de la vida, públicas y privadas, con una doble finalidad: promover la ciudadanía activa y promover la empleabilidad. De ahí que el ALV sea considerado el marco necesario para una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Ambas metas dependen de que la ciudadanía tenga las destrezas necesarias para tomar parte y contribuir al desarrollo de la vida social y económica, lo que supone que todas las personas tienen que adecuar y actualizar sus conocimientos, puesto que, finalmente, “son ellas mismas las que han de dirigir las sociedades del conocimiento”⁵.

En cuanto al debate del *Memorándum* en los diferentes países, cabe destacar que uno de los puntos más conflictivos estuvo en la definición inicial que el documento hacía del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, focalizándolo en la formación y orientación para el mercado laboral, prioritariamente. Lo que suscitó una polémica, que mostraba la “inquietud ante la presencia demasiado dominante de las dimensiones de empleo y mercado laboral”. Según se recoge textualmente en el documento resumen del debate en los estados de la UE del mismo:

Las respuestas a la consulta sobre el Memorándum propugnan una definición amplia del aprendizaje a lo largo de la vida que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de las personas adultas. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje a lo largo de la vida debe abarcar

⁵ Conviene recordar que en el año 2000, cuando se elabora el *Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, cerca de 150 millones de personas de la UE no disponían de un nivel básico de educación. Entre 25 y 64 años solamente el 60,3 % tenían un nivel de estudios equivalente al menos a la educación secundaria postobligatoria. Además, sólo el 8% de la población europea entre 25 y 64 participaba en la educación y formación.

todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. [...] Los objetivos del aprendizaje incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo (subrayado del documento).

Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento reclama una ciudadanía activa y motivada para luchar por el desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, la inclusión social no descansa solamente en tener un trabajo remunerado, requiere del aprendizaje continuo porque éste es esencial para la ocupación individual y para futuras perspectivas: abre puertas para construir una vida satisfactoria y productiva. Así pues, vivir y trabajar en una Europa del conocimiento reclama una ciudadanía activa y motivada para luchar por el desarrollo personal y profesional. Y para ello, es preciso un aprendizaje continuado como prerrequisito para la participación en los procesos democráticos, contribuyendo así al conocimiento y a la comprensión de la dimensión europea en su conjunto.

Por lo que, finalmente, se propuso otra definición de ALV que corregía los sesgos del documento inicial, al incluir los aspectos relativos a la realización personal y social, quedando de la forma siguiente: “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”.

Finalmente, el nuevo documento resultante, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje a lo largo de la vida*, establece que “la creación de un espacio europeo de aprendizaje a lo largo de la vida requerirá el apoyo de formas innovadoras de cooperación, colaboración y coordinación a todos los niveles entre los agentes que participan en su realización.”

En 2006 la Comisión Europea propone a los países miembros un plan de acción para el aprendizaje de personas adultas.

La Comunicación sobre el aprendizaje: Nunca es tarde para aprender, es otro documento de la Comisión Europea del año 2006 que destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje a lo largo de la vida. Para poner en práctica los mensajes clave de esa *Comunicación*, la CE propone a los Estados miembros un Plan de Acción, dirigido, básicamente, a aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja debido a su escaso dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, así como, a su escasa capacidad para trabajar e integrarse con éxito en la sociedad. Con este Plan de Acción europeo se pretende la supresión de los obstáculos que dificultan o impiden la participación en la educación y la formación, aumentar su calidad y su eficiencia, acelerar el proceso de validación y reconocimiento de los aprendizajes, garantizar una inversión suficiente y, finalmente, hacer un seguimiento del cumplimiento de los objetivos del mismo.

Este Plan de Acción da por sentada la necesidad de un sistema de aprendizaje adulto de alta calidad y accesible, habida cuenta de los retos a que Europa debe enfrentarse en los próximos años:

- Reducir la escasez de mano de obra debida a la evolución demográfica, aumentando los niveles de competencias de la mano de obra en general y aumentando el nivel educativo de trabajadoras y trabajadores poco cualificados (ochenta millones en 2006).
- Abordar el problema que supone la persistencia del elevado número de personas que abandonan prematuramente los estudios (casi siete millones en 2006), ofreciendo una segunda oportunidad a los que llegan a la edad adulta sin tener una cualificación.
- Reducir el persistente problema de la pobreza y la exclusión social entre grupos de población marginada: el aprendizaje adulto puede mejorar las capacidades de las personas y ayudarlas a asumir una ciudadanía activa y una autonomía personal.
- Aumentar la integración de la población inmigrante en la sociedad y en el mercado laboral, mediante cursos adaptados -también de idiomas-, para contribuir a este proceso de integración, favoreciendo, además, la participación en actividades de aprendizaje adulto en el país de acogida y garantizando la convalidación y el reconocimiento de las cualificaciones con las que llegan.
- Aumentar la participación en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida y, en particular, abordar el hecho de que la participación en este tipo de actividades disminuye una vez que se han cumplido 34 años, en un momento en que la media de edad al empezar a trabajar aumenta en toda Europa.

Asimismo, para construir *El espacio europeo del aprendizaje* la CE insta a los estados miembros a establecer marcos políticos, legislativos y financieros, dentro de los cuales puedan trabajar conjuntamente las instituciones públicas –nacionales, regionales y locales-, los agentes sociales, las instituciones privadas y las organizaciones no gubernamentales, así como, las personas implicadas. Las instituciones públicas deben garantizar las oportunidades de aprendizaje e invertir en la educación adulta, favoreciendo una educación y una formación que incluya aquellos valores que ayuden a construir una Europa más integradora y que fomenten una ciudadanía activa. Las organizaciones empresariales deberán promover y facilitar oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo, promoviendo un ambiente de apoyo que favorezca la motivación. Las personas, por su parte, tienen la responsabilidad de invertir en su propio aprendizaje, tanto por razones de empleo como para su desarrollo personal.

Para la puesta en marcha y desarrollo de dichas acciones la CE pone a disposición de los estados miembros ayudas del Fondo Social Europeo y del Programa del Aprendizaje a lo largo de la vida. Este Programa comprende subprogramas de acuerdo con los niveles educativos y se estructura como se puede ver en el gráfico siguiente de forma esquemática:



En lo relativo al reconocimiento y validación de aprendizajes no formales e informales, es preciso mencionar, aunque sea someramente, las propuestas de la CE. Su importancia se refleja en una doble vertiente. De un lado, el reconocimiento y la validación no solo tienen un valor práctico para cada persona concreta. De otro, tienen un carácter motivador para la continuidad de las personas en la educación y la formación. Esto es, los aprendizajes no formales e informales constituyen elementos importantes del proceso educativo, capaces de convertir la educación en algo atractivo, potencialmente eficaces en la integración social y favorecedores del ALV.

El “Marco europeo de las cualificaciones” propone un cambio de perspectiva en la valoración de los aprendizajes basada en conocimientos, capacidades y competencias.

El *Marco europeo de las cualificaciones*, concretamente, propone un cambio de perspectiva que se refleja en las iniciativas europeas recientes que promueven la valoración de los aprendizajes: al enfoque tradicional contraponen otro global que se sustenta en los conocimientos, capacidades y competencias, independientemente de cómo y dónde se hayan adquirido.

Para conseguir estas metas la CE ha establecido los *Principios comunes europeos para la identificación y validación del aprendizaje no formal e informal* (2004), de acuerdo con lo que establecen la Declaración de Copenhague (2002) y la Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 sobre la cooperación europea en lo relativo a la educación y formación profesional. Asimismo, este compromiso de identificación y validación de aprendizajes forma parte también de los *Objetivos de Educación y Formación 2010*.

Con ello se trata, pues, de hacer visible y valorar un amplio rango de conocimientos y competencias adquiridas por las personas independientemente de donde se hayan producido, bien sea en el lugar de trabajo, bien sea en la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, la identificación y validación son considerados instrumentos que posibilitan la aceptación y la transferencia de los resultados educativos y formativos en distintos entornos, así como los elementos necesarios que favorecen la transparencia, independientemente de la distinta utilización que cada país haga y de los diferentes sistemas de educación y formación de los Estados miembros. O lo que es lo mismo, se trata con este proceso de que los procedimientos y criterios de identificación y valoración sean equitativos, transparentes y aptos para hacer una valoración de calidad. Para ello, la valoración debe ser imparcial y los mecanismos utilizados deben evitar conflictos de intereses y, en definitiva, deben contribuir al desarrollo del Marco europeo de las cualificaciones.

El Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP), por su parte, ha realizado un inventario sobre la validación de aprendizajes formales y no formales, en el que recoge las políticas y las prácticas de algunos países (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Irlanda, Noruega, Portugal, Reino Unido y Suecia) (Danielle Colardyn&Jens Bjørnåvold, 2005).

Asimismo, el CEDEFOP y la CE, dada la importancia de la motivación para la participación en el ALV en la edad adulta, realizaron una encuesta en el año 2003 -un eurobarómetro especial sobre el aprendizaje a lo largo de la vida-, con el fin de conseguir datos comparativos en la UE sobre las actitudes y la participación de la ciudadanía en el aprendizaje adulto de todo tipo y, al mismo tiempo, potenciar el ALV en Europa. La encuesta se centró en tres temas: destrezas necesarias para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento, diversidad de los contextos de aprendizaje y la participación y motivación. La motivación, en tanto que elemento clave para el aprendizaje, merece especial mención, puesto que es sobre ella sobre la que habrá que incidir, identificando las barreras tanto individuales como estructurales que dificultan, o incluso impiden, los aprendizajes. Entre los obstáculos encontrados relativos a la motivación para participar en la educación y la formación, aunque son diversas, cabe señalar, que los motivos personales son los más relevantes y dentro de éstos la falta de tiempo es el principal obstáculo, debido, básicamente, a los compromisos familiares. En todo caso, las dificultades expuestas dependen del estatus socioeconómico y de la edad, siendo los grupos de mayor edad los más desmotivados. En la desagregación por sexo se destaca que las mujeres están más motivadas para aprender, pero se tienen que enfrentar a mayores obstáculos.

Según una encuesta del CEDEFOP y la CE en el año 2003, las mujeres están más motivadas para aprender, pero se tienen que enfrentar a mayores obstáculos.

Los incentivos demandados son también de distinto tipo, destacando la petición de opciones de aprendizaje individualizadas y flexibles y su financiación, así como, la necesidad de información y orientación y la movilidad como instrumento de aprendizaje. Asimismo, se señala la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras y de las tecnologías de la comunicación. (Chisholm, Larson, Mossoux, 2004).

Antes de finalizar este apartado quiero referirme a la situación en España en lo que se refiere al ALV, aunque sea brevemente, puesto que el tema en sí requiere una extensión y un tiempo propios.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), tanto en su preámbulo como en los principios rectores que inspiran la ley, reconoce el ALV como el marco en el que se inscribe el sistema educativo y, en consecuencia, la organización de las enseñanzas se establece en ese marco general. Especial mención merece el reconocimiento de forma explícita de los aprendizajes no formales e informales y la necesidad de adoptar medidas para su validación, lo que ocurre por primera vez en una Ley orgánica relativa a la educación.

Asimismo, la reciente creación de una Subdirección general del ALV muestra el interés del Ministerio de Educación Política Social y Deporte en este tema y abre expectativas prometedoras en este campo.

En cualquier caso, conviene recordar aquí que el impulso y desarrollo del ALV no corresponde solamente al Ministerio de Educación Política Social y Deporte, como hemos visto anteriormente, implica a otros Ministerios, a otras instituciones y organizaciones públicas y privadas y a los agentes sociales. En este sentido, su importancia está recogida en un estudio de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (Boletín electrónico, diciembre 2007). En el mismo se concluye que en España existe un volumen importante de aprendizaje no formal cuya falta de reconocimiento incide más directamente sobre determinados grupos de población, en los que puede provocar situaciones de deficiente transición al mercado laboral con el consiguiente riesgo de exclusión. Asimismo, la falta de reconocimiento incide desfavorablemente sobre los aprendizajes de muchas mujeres, los cuales quedan oscurecidos al ser realizados, en muchos casos, en el ámbito doméstico, un ámbito al que no se reconoce valor de mercado y, por tanto, resulta difícil hacerlos visibles en un contexto que no los reconoce. Por ello, es necesario hacer visibles esos aprendizajes, incidiendo directamente en su reconocimiento y validación⁵.

La LOE reconoce explícitamente los aprendizajes no formales e informales y la necesidad de adoptar medidas para su validación.

Los retos de las sociedades del aprendizaje

A modo de resumen, cabe decir que desde la segunda mitad del siglo XX el aprendizaje a lo largo de la vida ha sido el paradigma en el que se ha centrado la búsqueda de salidas ante los nuevos retos que plantea la educación y la formación en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, en este nuevo planteamiento, que tan directamente afecta a los sistemas de educación y formación, existen riesgos importantes que no se deben soslayar.

⁵ La valoración del trabajo doméstico y de cuidados, que se está haciendo desde distintas aproximaciones, es un buen indicador para su estimación porque al hacerlo explícito incide directamente en la necesidad de su reconocimiento y validación. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística (INE) ha estudiado el valor del trabajo realizado en la familia, principalmente por mujeres, y que no se computa en el producto interior bruto. En ese estudio se identifican las actividades relacionadas con el hogar y la familia que no tienen valor de mercado, se cuantifica el tiempo dedicado a ellas y les asignan una remuneración simulada para calcular su valor. Como resultado, concluyen que las mujeres aportan el 73% del trabajo para la realización de las actividades no de mercado y, por tanto, no remuneradas. Tal producción supone más del 27% del PIB nacional, unos 285.600 millones de euros. De ese modo, estas “cuentas satélites” permiten un mejor conocimiento de la distribución del trabajo remunerado y no remunerado entre mujeres y hombres y con ello, contribuyen a su valoración, *visibilizando* los elementos subyacentes que dificultan la conciliación entre la vida familiar y la laboral (Casero y Angulo, 2008, cursiva suya). Y son una buena base de lo que es preciso hacer en relación con la valoración y certificación de las competencias adquiridas (no formales e informales) en el trabajo fuera del mercado laboral.

La interpretación en sentido restringido del aprendizaje a lo largo de la vida entraña ciertos peligros que pueden limitar la libertad y frenar el desarrollo humano.

La interpretación en sentido restringido del aprendizaje a lo largo de la vida entraña ciertos peligros –como vienen señalando diferentes investigaciones–, que pueden limitar la libertad y frenar el desarrollo humano: “los cambios desde la educación a lo largo de la vida al aprendizaje a lo largo de la vida no son sólo semánticos sino también sustantivos”. Y aquí se apunta la distinción entre la educación como era concebida en los años 1970, asociada con metas más comprehensivas e integradoras del desarrollo humano, que implican directamente a las personas, y comprometida con las comunidades, con el fin de enfrentar la rápida transformación social que se estaba produciendo. En cambio, en los años 1990 se produjo un deslizamiento, “pasando a estar más ligada a la formación continua y al aprendizaje de nuevas destrezas, siendo su meta la capacitación individual de las personas para abordar las demandas de los rápidos cambios en el puesto de trabajo” (Matheson and Matheson, 1996).

En la misma línea se puede leer en un documento de la UNESCO que “al resaltar las preocupaciones económicas, sin embargo, el discurso dominante del aprendizaje a lo largo de la vida ofrece una apreciación fragmentada y estrecha de los papeles de las mujeres y los hombres en la sociedad. Las cifras récord en el desempleo en Europa, en los años 90, no justifican la transformación del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida y su sustitución por el de mero reciclaje” (Carolyn Medel-Añonuevo, Toshio Ohsako and Werner Mauch, 2001).

Asimismo, se ha detectado el riesgo que entraña que el aprendizaje a lo largo de la vida sea entendido como formación ocupacional porque favorece a quienes ya tienen formación y empleo, debido a que, como demuestran muchos estudios y es comúnmente aceptado por su evidencia en la práctica, las personas que tienen más educación y más formación son las que finalmente se benefician de las ofertas educativas en la edad adulta y son, en definitiva, quienes amplían sus aprendizajes.

Otra dificultad apuntada se refiere a la asunción de responsabilidades, ya que, poner “el énfasis en aprender podría ser interpretado como poner la responsabilidad en las personas, a diferencia de la educación a lo largo de la vida que confiaba más en las estructuras y en las instituciones”, como se puso de manifiesto en la Conferencia mundial de Naciones Unidas bajo el título: Educación para todos (Jomtien, 1990). Dicho con otras palabras, existe el peligro de que una visión estrecha del aprendizaje puede dar lugar a que los gobiernos y las administraciones encargadas de la educación y la formación, depositen el peso de la responsabilidad en las personas individuales y de este modo no asuman el compromiso institucional que les corresponde.

No obstante, para finalizar, el desarrollo del ALV en toda su dimensión, viene favorecido, en el presente -y no sólo en las sociedades occidentales- por los cambios demográficos debidos a la disminución de la natalidad y al crecimiento de las expectativas de vida-, y por los cambios en el mercado laboral, derivados de la automatización creciente y de los avances de las tecnologías digitales. Es decir, un periodo laboral que se acorta y una vida que se alarga cada vez más, son elementos propicios para la articulación

El desarrollo del ALV en toda su dimensión viene favorecido en el presente por los cambios demográficos y por los cambios en el mercado laboral.

de un marco global, cuyo horizonte esté delimitado por las necesidades e intereses personales, sociales y laborales de mujeres y hombres, a lo largo de la vida. En este contexto, el aprendizaje a lo largo de la vida adquiere pleno sentido en una concepción que va más allá del significado tradicional de la educación y la formación: desplazando lo que venía siendo marcado por la enseñanza institucional, amplía el horizonte para dar cumplimiento a la necesidad humana de aprender, una necesidad que comienza con la vida pero que no tiene fin. Y es desde esa perspectiva desde la que se hacen significativos los aprendizajes no formales e informales y, en consecuencia, la necesidad de su reconocimiento y validación.

Es más, el aprendizaje es un proceso dinámico que viene configurado por componentes intrínsecos, en los que intervienen elementos cognitivos y emocionales, así como, por componentes extrínsecos que tienen que ver con el medio en el que están inmersos quienes aprenden. Es, por tanto, un proceso individual a la vez que colectivo, de carácter relacional, sustentado tanto por las relaciones personales como por la interacción con el medio y esto debe ser tenido en cuenta porque, como es sabido, la educación no siempre produce aprendizajes, sobre todo cuando lo que se enseña es considerado como algo que viene de fuera, algo impuesto. Otras veces, no encuentra un lugar donde acomodarse, por así decirlo, y, consecuentemente, no da lugar a aprendizajes significativos. De aquí, la importancia y la necesidad de crear ambientes que favorezcan el aprendizaje activo, tanto en la educación formal como en la no formal. Y esto incluye lo que podríamos llamar las micropolíticas educativas, esto es, las políticas de los centros escolares y de formación, además de las macropolíticas de las administraciones de educación y formación, las cuales han de concretarse en actuaciones que estimulen el ALV desde el principio del proceso.

Precisamente, la necesidad de tener en cuenta el contexto del aprendizaje, el lugar donde se desarrollan las vidas reales de mujeres y hombres con sus aspectos históricos y culturales, es lo que creo que ha conducido a pensar en las sociedades y comunidades de aprendizaje, como vías potenciales para buscar salidas a la educación y la formación tradicionales en sociedades que se pretenden igualitarias. Por lo demás, no conviene olvidar que la propuesta, muy atractiva, de integrar los aprendizajes formales, no formales e informales es, a mi modo de ver, todavía muy teórica. No obstante, serán las prácticas las que determinarán las nuevas configuraciones. Y estas tendrán que ser abordadas con realismo para no sucumbir ante las importantes dificultades que entrañan, tanto por su complejidad como por la ruptura de barreras tradicionales que comporta ■

Referencias bibliográficas

CASERO, Víctor y ANGULO, Carlos (2008), *Una cuenta satélite de los hogares en España*. 2003, INE, Madrid.

CHISHOLM, Lynne, LARSON, Anne, MOSSOUX, Anne-France (2004), *Lifelong Learning: citizens' views in close-up*, CEDEFOP, Luxembourg.

COLARDYN, Danielle & BJØRNÅVOLD, Jens (2005), *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP, Luxembourg.

COMISIÓN EUROPEA: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_es.html

COOMBS, Philip (1980), *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*, Ediciones 62, Barcelona.

DELORS, Jacques et al. (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París.

FAURE, Edgar et al. (1972), *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*, UNESCO, París.

FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO (2007), *Boletín electrónico*, diciembre de 2007.

MATHESON, David and MATHESON, Catherine (1996), "Lifelong Learning and Lifelong Education: A Critique" en *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 1.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn, Toshio Oshako and Werner Mauch (2001): *Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO, Paris.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn (Ed.) (2003), *Lifelong Learning Discourses in Europe*, UNESCO-Institute for Education, Hamburg.

Evolución de la oferta educativa para adultos: de la educación a distancia a los centros de segunda oportunidad

Mario Rodríguez Alvariño¹

Sumario: 1. La oferta educativa para adultos: una necesidad universalmente aceptada. 2. La oferta educativa para adultos en el sistema educativo español. 3. La oferta educativa para adultos en el ámbito laboral. 4. La evolución de las modalidades de formación para adultos. 5. Las prioridades y perspectivas de desarrollo de un modelo español. 6. Desarrollo normativo.

Resumen

El aprendizaje a lo largo de toda la vida y el concepto resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) se han convertido, desde el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, en conceptos clave que presiden buena parte de las políticas europeas en educación y formación. En España, según la Encuesta de Población Activa (2007), existen más de 13 millones de adultos (el 35,3 %), que no poseen titulación de enseñanza básica obligatoria, y más de 13 millones de trabajadores (el 59,4 %) que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo.

La acreditación de cualificaciones es un objetivo compartido por los sistemas de educación y formación. Es necesario establecer mecanismos fluidos de trasvase de adultos en proceso de formación permanente, desde cualquier sistema al que pueda acceder, formal o no formal, al resto de ofertas formativas, de modo que cada uno pueda escoger y utilizar las vías que mejor se adecúen a su nivel, disponibilidad horaria, voluntad de trabajo o capacidad de asimilación de conocimientos.

El análisis que se realiza de las políticas para formación de adultos en los últimos 45 años indica que desde la Ley de 1962 existe una clara preocupación de las Administraciones educativas por la formación de adultos. A los intentos, algunos más de imagen que efectivos, de los años 70 y 80, se han incorporado políticas con una mayor dotación

¹ Miembro del Consejo Escolar del Estado, del Consejo General de Formación Profesional y del Comité del *Lifelong Learning Programme* de la Comisión europea, en representación de la Unión General de Trabajadores.

presupuestaria en los años 90 del siglo XX, tanto en el ámbito educativo (desarrollos de la LOGSE) como en el laboral (desarrollos de la formación ocupacional y continua).

Parece claro, vista nuestra reciente historia, que los cambios en las Leyes educativas y en los organismos impulsores de la formación de adultos no bastan para modificar los resultados. En el siglo XXI debemos plantearnos ir a una actuación integrada, global, para llegar a una parte significativa de la población que tiene baja o nula cualificación, utilizando de modo coordinado los recursos de que disponemos en los distintos subsistemas. Esperemos que una política acertada en torno a Centros de Segunda Oportunidad, atrayendo a la población adulta sin el nivel de educación secundaria superior y sin certificación de formación profesional específica, contribuya al salto cualitativo que necesitamos.

Palabras clave: Educación de personas adultas, Reconocimiento de competencias, Centros de Segunda Oportunidad.

La oferta educativa para adultos: una necesidad universalmente aceptada

Las ofertas educativas para adultos han tratado tradicionalmente de compensar los problemas derivados de una educación no generalizada (sectores de la población que no habían tenido oportunidad de cursar una enseñanza formal), o de una educación frustrada (sectores de la población que no habían logrado superar con éxito su paso por el sistema educativo).

En el siglo XXI todavía arrastramos una parte importante de las deficiencias escolares del pasado, así como una nueva lacra social, que hemos denominado fracaso escolar. Existen por tanto franjas importantes de población que precisan objetivamente dar un salto cualitativo en su desarrollo personal y social, a través de la obtención y reconocimiento formal de un nivel básico de educación, o, en su caso, de niveles de cualificación profesional.

Se admite que en la UE existen 80 millones de trabajadores de baja cualificación, con riesgo de exclusión del mercado de trabajo. Elevar su cualificación se ha convertido en un objetivo determinante de la mejora de la competitividad frente a las economías más desarrolladas del mundo.

La Unión Europea ha establecido un Programa de Formación Permanente (*Lifelong Learning Programme*) por decisión del Parlamento y el Consejo, de 15 de Noviembre de 2006, traducido en una Recomendación en Septiembre de 2007. Su objetivo general es contribuir al desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento, para un desarrollo sostenible, creando más y mejores trabajos, y una mayor cohesión social. Este programa, dotado con 7.000 millones de euros, será operativo hasta 2013.

En España existen más de 13 millones de adultos que no poseen una titulación de enseñanza básica obligatoria.

En España, según la Encuesta de Población Activa (2007), existen más de 13 millones de adultos (el 35,3 %), que no poseen titulación de enseñanza básica obligatoria, de ellos 4.400.000 son analfabetos o no han acabado estudios primarios, y casi 9 millones son candidatos inmediatos a cursar o completar estudios de ESO.

Población Adulta en España según nivel de formación alcanzado

(INE, EPA 2006 y 2007)

	2006	2007
Total Población Adulta de 16 o más años	37.007.900	37.662.900
Analfabetos	830.100	841.700
Estudios primarios incompletos	3.580.500	3.545.500
Estudios primarios completos	7.764.900	7.842.500
Estudios secundarios (ESO sin titulación)	1.120.700	1.071.600
Estudios secundarios (ESO con titulación)	8.080.700	8.224.000
Bachillerato	4.804.400	5.048.900
Formación Profesional Grado Medio	2.349.500	2.334.000
Formación Profesional Grado Superior	2.425.200	2.536.600
Educación Superior Primer Ciclo	2.570.300	2.667.300
Educación Superior Segundo Ciclo	2.937.400	3.034.700
Educación Superior Tercer Ciclo (Doctorado)	168.400	179.400

Por otra parte, en España, según la Encuesta de Población Activa (2007), existen más de 13 millones de trabajadores (el 59,4 %) que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo, aunque están en condiciones de realizar una actividad profesional.

Según se deriva de los datos Eurostat (*Labour Force Survey*), el porcentaje de la población española entre los 25 y los 64 años que participaba en actividades formativas se situó en 2006 en el 11,5%, cifra cercana al objetivo marcado en la Agenda Europea 2010: llegar al 12,5% de participación de adultos, en las cuatro semanas anteriores a la encuesta, en actividades de formación o aprendizaje. No obstante, como se indica en la siguiente tabla, se ha producido un salto brusco en los indicadores, debido a cambios en la metodología de elaboración de la encuesta, pasando desde un 4.7% en 2004, al 10.5% en 2005. Al margen de cual es el nivel real en España, la comparación lógica no es tanto el nivel medio de la UE, como la diferencia con los países más avanzados, como Suecia, Dinamarca, Reino Unido o Finlandia, donde se alcanzan valores de participación en formación permanente situados entre el 32 y el 23 %.

El porcentaje de la población española entre 25 y 64 años que participaba en actividades formativas se situó en 2006 en el 11,5%.

Tasa de participación de adultos en educación y formación*

Año	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	4.4	4.4	4.7	4.7	10.5	10.4
EU-27	7.1	7.2	8.5	9.3	9.7	9.6

* Referida al porcentaje de personas entre 25 y 64 años que afirman haber recibido educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta. Esta estadística no recoge el aprendizaje informal, alcanzado a través de autoaprendizaje.

Actualmente, se intenta incrementar el porcentaje de población adulta que sigue su proceso formativo, por una parte, mediante las diferentes medidas incluidas en la LOE, y, por otra, a través del subsistema de formación profesional para el empleo, dirigido a trabajadores desempleados y ocupados, ambos con importantes repercusiones sobre la formación a lo largo de toda la vida.

El autor espera que la presente recopilación contribuya a destacar la importancia de políticas específicas dirigidas a la formación de adultos, así como a entender el papel que debería desempeñar los Centros de Segunda Oportunidad en un modelo de educación y formación de adultos.

La oferta educativa para adultos en el sistema educativo español

En el período de la LGE

La Ley General de Educación de 1970 incluyó, entre sus objetivos, hacer partícipe de la educación a toda la población española, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas y facilitar una amplia gama de posibilidades de educación permanente, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida.

Esta Ley dedicó su Capítulo IV, artículos 43 a 45, a la Educación Permanente de Adultos. Entre sus apartados cabe destacar el referido a la formación en Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, así como a la modalidad de formación a distancia, que ofrece mayor flexibilidad.

La LGE perseguía hacer partícipe de la educación a toda la población española y abría una amplia gama de posibilidades de educación permanente.

La LGE desarrolla la formación de adultos presencial a través de Centros de Adultos, con aulas separadas, plantillas de profesorado específicas y en horarios de tarde-noche. El objetivo eran adultos que no habían alcanzado el nivel de Graduado Escolar, que en condiciones normales debían haber obtenido a la edad de 14 años.

Para la formación de adultos a distancia, la LGE se apoyó en el INBAD, creado en 1975, y el CENEBAD, creado en 1979:

- El INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia) nace como respuesta a la necesidad de atender a una población diseminada en núcleos rurales, utilizando la experiencia adquirida en años previos a través de medios como la correspondencia, radio y televisión. Efectivamente, al amparo de la Ley 11/1962, se habían autorizado diversas experiencias como el Bachillerato Radiofónico, se había creado el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión y el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (INEMD). El INBAD tuvo como finalidad impartir enseñanzas de Bachillerato y COU a distancia, mientras la impartición de enseñanzas universitarias a distancia se encomendaba a la UNED. Al INBAD podían estar adscritos como colaboradores los Institutos Nacionales de Bachillerato.

- El CENEBAD (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia) viene a sustituir al Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia, creado en 1968, para impartir a distancia enseñanzas equivalentes a la Educación General Básica para adultos, o para niños en edad escolar que no pueden estar escolarizados. Al CENEBAD podían estar adscritos como colaboradores los Centros estatales de EGB.

La irrupción de las nuevas tecnologías permitió iniciar, ya en 1985, programas para desarrollar aplicaciones en el ámbito educativo (Proyectos experimentales Atenea y Mercurio), que se unifican en el PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), en 1988. Entre otras actividades, el PNTIC evaluó el software disponible en el mercado y la producción propia de Profesores de los Centros Escolares, de cara al desarrollo de una oferta en red para la educación a distancia, antes de la generalización de Internet.

En este período tuvo lugar la promulgación de la Constitución española (1978), que establece, en su artículo 27, que todos tienen derecho a la educación, y que los poderes públicos lo garantizarán. Sin duda el mandato constitucional impulsó el desarrollo de la formación de adultos en la década de 1980 a 1990, tanto en modalidades presencial como a distancia, para desembocar en una nueva regulación, la LOGSE, que dedicó un Título a esta materia.

En el período 1990 a 1996

La LOGSE creó en 1992 el CIDEAD en el que unifica las funciones del INBAD y el CENEBAD.

La LOGSE (1990) dedicó su Título II, artículos 51 a 54, a la Educación de Personas Adultas. Resulta de interés destacar, entre sus apartados, el énfasis en que los adultos que posean el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la educación básica obligatoria, así como la ampliación de la oferta pública de educación a distancia.

En consecuencia se reforzó la formación presencial de adultos a través de Centros de Adultos, con el objetivo prioritario de obtener el nivel de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, lo que suponía un desafío cualitativo respecto del período anterior, ya que la enseñanza obligatoria se completaba a los 16 en lugar de a los 14 años.

Para la formación de adultos a distancia, la LOGSE creó el CIDEAD en 1992, en el que se unifican las funciones del INBAD y el CENEBAD. Las características del CIDEAD son:

- Dependía de la Subdirección General de Educación Permanente.

- Presta atención prioritaria a la ESO, para edades superiores a los 16 años, incluyendo un programa para compensar las deficiencias en formación del Graduado Escolar en relación con el Graduado en ESO.
- Pone en marcha enseñanza de idiomas a distancia con reconocimiento de la Escuela Oficial de Idiomas (*That's English*), con apoyo de la televisión.
- Impulsa la formación profesional específica a distancia, desarrollando materiales específicos en el curso 93-94 y ofertando ciclos de grado medio y superior a partir del curso 94-95, en modalidad semipresencial (asistencia dos días en semana a un Centro de FP).
- Mantiene las enseñanzas de Bachillerato a distancia.

En el período 1996 a 2004

El cambio de Gobierno del PSOE al PP en 1996 supuso cambios importantes para la formación de adultos. Si bien la LOGSE no fue derogada hasta 2002, se modificó la dinámica anterior, congelando o ralentizando buena parte de lo andado. En una primera fase (pilotada por Esperanza Aguirre, hasta 1999):

- Se deja sin contenido, y posteriormente se suprime, la Subdirección General de Educación Permanente.
- Se congela el programa *That's English* y los proyectos para hacer algo equivalente en francés.
- Se paraliza la elaboración de materiales para nuevos ciclos de FP, intentando que sea asumido por la empresa privada.
- Se paraliza la implantación de nuevos ciclos formativos de FP a distancia.
- Se crea el CNICE.

En este período se crea el CNICE que, entre otras, asume la función de incorporar la educación a la sociedad de la información.

El CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) integró, en el año 2000, al CIDEAD y al PNTIC. Dependía de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa y asumía las funciones de:

- Incorporar la educación a la sociedad de la información, mediante la difusión y promoción de la nuevas tecnologías aplicadas a la educación.
- Desarrollar otras formas de teleeducación, mediante la adaptación a las nuevas tecnologías de programas avanzados de educación a distancia.

En una segunda fase (2000-2004, pilotada por Pilar del Castillo) se recupera parte de lo perdido, como el ciclo formativo de Educador Infantil a distancia, en buena medida por las presiones de las Comunidades Autónomas que necesitaban un mecanismo de

titulación para el personal de las guarderías transformadas en Escuelas de Educación Infantil.

No obstante, se mantiene la formación de adultos presencial a través de Centros de Adultos. En el curso 99/00 se impartió en 1.907, y en 2003/04 en 2.676 Centros o Aulas específicas para adultos.

La LOCE (2002) dedicó su Título III, artículos 52 a 55, al Aprendizaje Permanente: enseñanzas para las personas adultas. Esencialmente mantiene lo establecido en la LOGSE, haciendo especial énfasis en la formación a distancia. No obstante la LOCE no llegó a implantarse por el cambio de Gobierno del PP al PSOE en 2004.

En el período posterior a 2004

La LOE (2006) dedica su Capítulo IX, dentro del Título I, artículos 66 a 70, a la Educación de Personas Adultas. Esencialmente mantiene lo establecido en la LOGSE, con algunos elementos novedosos relacionados con la evolución de las políticas en formación permanente, por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, así como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, y la formación a distancia.

En el momento actual, la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ofrece un marco general para la formación de adultos, en el que se han previsto una serie de mecanismos para favorecer el acceso y promoción de los adultos en la enseñanza secundaria, la formación profesional y la enseñanza universitaria. La oferta educativa de la Educación de Personas Adultas integra distintas iniciativas, tanto de formación reglada como no reglada, a disposición de los mayores de 18 años:

- Enseñanzas Iniciales de nivel I (Alfabetización)
- Enseñanzas Iniciales de nivel II (Consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales)
- Enseñanzas de nivel III, de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), equivalentes a la ESO de régimen ordinario, disponibles en modalidades presencial y a distancia.
- Enseñanzas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, también disponibles en modalidad presencial y a distancia.
- Aprendizajes flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y de las titulaciones a los jóvenes y adultos que abandonen el sistema educativo sin ninguna titulación.
- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, sin el Título de Graduado en ESO, que tiene por objeto comprobar que el alumno tiene conocimientos

La LOE integra distintas iniciativas dirigidas a los mayores de 18 años. Entre otras, aprendizajes flexibles para la adquisición de las competencias básicas y de las titulaciones.

suficientes para cursarlo con aprovechamiento. Se requiere ser mayor de 18 años. Quienes hayan superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial, un Certificado de Profesionalidad o experiencia laboral de al menos un año a jornada completa en un campo profesional relacionado, podrán ser eximidos de parte de la prueba.

- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional, sin el Título de Bachiller, que tiene por objeto comprobar la madurez del alumno para cursarlos con éxito. Se requiere ser mayor de 20 años, o 19 si se posee un Título de FP de Grado Medio.
- Oferta de cursos para preparar las pruebas de acceso a los Ciclos formativos (de grado medio por parte de los que hubieran superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial y para el acceso a la Formación Profesional de Grado Superior para el alumnado que ostentara el título de Técnico). Las calificaciones obtenidas en estos cursos se tendrán en consideración en la nota final de la respectiva prueba de acceso.
- Obtención de Títulos de FP a través de matriculación parcial y acumulación de módulos profesionales, con adaptaciones formativas a las necesidades de determinados colectivos.
- Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Se oferta a distancia a través de la UNED.

En julio de 2008 el CNICE se ha suprimido y el CIDEAD ha recuperado su autonomía.

En el período de vigencia de la LOE se han producido modificaciones en la estructura de la formación de adultos en el sistema educativo. En la reciente remodelación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, en julio de 2008, el CNICE ha sido suprimido y el CIDEAD ha recuperado su autonomía, creándose por otra parte el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC), que viene a sustituir al Instituto Superior de Formación del Profesorado.

El CIDEAD, Aula Mentor y la Formación de Personas Adultas, dependen de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, que asume el diseño y coordinación de acciones de enseñanza reglada y no reglada para facilitar el aprendizaje permanente, incluida la Educación a Distancia. En ese ámbito se inscriben el CIDEAD, que continúa ofertando las enseñanzas a distancia para las que fue concebido y Aula Mentor, que dispone de actividades formativas no formales on-line.

La formación de adultos presencial a través de Centros de Adultos se ha mantenido, con estabilización del número de Centros. En el curso 04/05 se impartió en 2.600 y en 07/08 en 2.658 Centros o Aulas específicas para adultos.

La oferta educativa para adultos en el ámbito laboral

La oferta formativa del Ministerio de Trabajo e Inmigración incluye tanto educación no formal, como formal (Certificados de Profesionalidad).

En el año 2007 se aprobó el Real Decreto 395/2007, regulador del subsistema de Formación Profesional para el Empleo, sobre la base de acuerdos previos con los Agentes Sociales. Esta regulación tiene como principal objetivo promover un modelo integrado de la formación dirigida a desempleados (antigua formación ocupacional), y la dirigida a trabajadores ocupados (antigua formación continua).

Para desarrollar sus objetivos el sistema dispone de tres iniciativas de formación:

- La formación de demanda, organizada por las empresas para sus trabajadores. En este ámbito se incluyen los Permisos Individuales de Formación.
- La formación de oferta, dirigida prioritariamente a ocupados o a desempleados.
- La formación en alternancia con el empleo, a través de los contratos para la formación, o de los programas públicos de empleo-formación.

La formación educativa para adultos dispone de tres iniciativas: formación de demanda, formación de oferta y formación de alternancia.

Las acciones formativas de estas iniciativas están dirigidas a la adquisición o mejora de las competencias profesionales. Actualmente se gestionan en ámbito estatal o autonómico, ya que se ha procedido a transferir competencias de gestión a las Comunidades Autónomas, de la formación de desempleados (ocupacional) y parte de la formación de oferta.

La formación de demanda pretende cubrir las necesidades formativas de las empresas y de sus trabajadores. Son las empresas las que planifican y gestionan esta formación, acogiéndose a un sistema de bonificaciones en las cuotas que pagan a la Seguridad Social, y que no tienen carácter de subvención. En la formación de demanda se incluyen los Permisos Individuales de Formación, de hasta 200 horas, solicitados por los trabajadores para cursar una formación reglada, reconocida con una acreditación oficial, o bien para participar en el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral, cuando el sistema sea desarrollado.

La formación de oferta comprende los planes de formación dirigidos preferentemente a trabajadores desempleados o trabajadores ocupados. En la formación dirigida a desempleados, el objetivo general es proporcionar un Certificado de Profesionalidad, de niveles 1, 2 o 3. Actualmente se encuentra en desarrollo el Repertorio de Certificados, elaborados en concordancia con las Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones, lo que permitirá a las autoridades laborales la certificación de esta formación. En la formación dirigida a trabajadores ocupados, se pretende incentivar la incorporación de acciones vinculadas al Catálogo de las Cualificaciones Profesionales.

Estas acciones son certificables con carácter acumulativo, de modo que eventualmente se puedan completar las Unidades de Competencia de un Certificado de Profesionalidad, o de un Título de Formación Profesional. Cuando los trabajadores no completen el programa formativo, podrán recibir una acreditación parcial de lo superado.

La formación en alternancia con el empleo permite a los trabajadores compatibilizar su formación con el trabajo. Corresponde a los contratos para la formación, y los Programas públicos de empleo-formación. En los contratos para la formación se deberá dedicar a formación un tiempo no inferior al 15% de la jornada laboral, que será impartida fuera del puesto de trabajo, y que deberá contener los módulos asociados a las unidades de competencia del Catálogo de las Cualificaciones. Los Programas públicos de empleo-formación, dirigidos a desempleados, tienen unas características similares a los anteriores.

La evolución de las modalidades de formación para adultos

La formación presencial

En el sistema educativo:

En el ámbito del sistema educativo la presencialidad es claramente mayoritaria para las enseñanzas regladas, con un peso en torno al 89%, habiendo experimentado una ligera reducción desde 2002.

En el caso de las enseñanzas no formales del sistema educativo, la presencialidad es también mayoritaria, con un peso en torno al 81%, habiendo experimentado una ligera reducción desde 2002.

Alumnado adulto en modalidad presencial en la Formación ofertada por el Sistema Educativo*

Estudios	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Educación formal	320.379	345.084	355.398	380.257	366.670
Educ. No formal	111.211	94.620	182.383	141.701	164.556
Total	431.590	439.704	537.781	521.958	531.226
% Presencialidad En Ed. formal	91,7	90,5	89,5	88,4	88,8
% Presencialidad En Ed. No formal	86,7	84,0	89,2	78,9	81,2

* Datos de *Las Cifras de la Educación en España (Cursos 02/03 a 05/06)*, y del *Informe Anual del Consejo Escolar del Estado (Curso 06/07)*.

En la Formación para el Empleo:

La formación para desempleados es esencialmente presencial, alcanzando a 276.000 trabajadores en 2006.

Trabajadores desempleados en modalidad presencial en la Formación para el Empleo *

Año	Plan FIP **	ET, CO y TE ***	Desempleados (miles)	% participación
2002	345.556	22.504	2.082,9	17,2
2003	272.094	20.490	2.127,3	13,3
2004	284.748	18.512	2.213,6	13,2
2005	278.002	17.460	1.912,5	14,0
2006	276.173	12.640	1.837,1	15,7

(*) Datos del INEM; (**) Formación e Inserción Profesional; (***) Escuelas, Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.

En la formación de ocupados, según la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE), la modalidad presencial alcanzó en 2006 a más de 1.200.000 trabajadores, con un 60% de participación de esta modalidad en el total. Las cifras absolutas superan las reflejadas en el cuadro siguiente, dado que hay que sumar los datos, no disponibles, de las Comunidades Autónomas. No obstante, a efectos comparativos, es necesario tener en cuenta que la duración media de la acción formativa es 29 horas, según datos de 2006, muy inferior a las habituales en el sistema educativo y en la formación de desempleados.

Trabajadores ocupados en modalidad presencial en la Formación para el Empleo *

Año	Total	Demanda	Oferta	% presencialidad
2002	1.217.670	862.489	355.181	80,4
2003	1.299.005	968.343	330.662	79,6
2004**	1.893.497	451.906	768.892	66,5
2005**		672.699		
2006**	1.182.036	741.587	440.449	60,4

(*) Datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

(**) Ámbito Estatal, al que se han de sumar los datos de las CCAA, no disponibles.

Parece claro, a diferencia del sistema educativo, que existe una tendencia a la baja en la participación de la modalidad de formación presencial dentro de la oferta formativa para adultos en Formación para el Empleo, pasando de un 80% en 2002, al 60% en 2006.

La formación a distancia

En el sistema educativo:

Los alumnos que asistieron a las enseñanzas regladas se muestran en la tabla anexa. Globalmente la formación a distancia supone el 11% de la formación de adultos, si bien es de señalar que gran parte de los alumnos matriculados en Bachillerato a Distancia (el

40% en el curso 06/07) son jóvenes entre 18 y 21 años, lo que probablemente distorsiona el peso real en esta modalidad de los adultos que han interrumpido su relación con el sistema educativo.

Alumnado a distancia en la Formación Reglada *

Estudios	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Bachillerato	25.118	30.474	32.593	35.222	34.123
FP Grado Medio	993	1.683	2.148	1.975	2.738
FP G. Superior	1.579	2.295	3.498	4.649	6.083
Ed. Secundaria	1.397	1.947	3.544	3.107	3.544**
Total	29.087	36.339	41.783	43.953	46.488
% Distancia	8,3	9,5	10,5	11,6	11,2

(*) Datos de Las Cifras de la Educación en España (Cursos 02/03 a 05/06), y del Informe Anual del Consejo Escolar del Estado (Curso 06/07).

(**) Estimación.

En la Formación para el Empleo:

La formación a distancia en las convocatorias de la FTFE tiene un peso relativamente importante, alcanzando al 33% de los participantes en 2006:

Participantes en modalidades a distancia o mixta (presencial/distancia)*

Año	Total	Distancia	Mixta	% Distancia/mixta
2002	1.514.268	142.834	139.811	18,7
2003	1.631.388	172.430	159.953	20,4
2004**	2.847.754	407.875	783.853	41,8
2005**				
2006**	1.956.723	348.336	295.770	32,9

(*) Datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo

(**) Ámbito Estatal, al que se han de sumar los datos de las CCAA, no disponibles.

Parece claro que existe una tendencia al alza en la participación de las modalidades de formación a distancia y mixta dentro de la oferta formativa para adultos, en detrimento de la modalidad presencial. La duración media de la acción formativa a distancia es unas 77 horas y la mixta de 40 horas, según datos de 2006.

La teleformación

En el sistema educativo:

Educación, Política Social y Deporte dispone de formación no reglada a través de Internet: Aula Mentor. Se trata de una formación abierta, para personas adultas, con las siguientes características:

- Flexibilidad para el alumnado, que elige su ritmo de trabajo, selecciona el lugar de estudio y diseña su propio currículum.

- Con tutoría personalizada y entorno virtual de trabajo.
- Realizada en colaboración con 12 Comunidades Autónomas, 50 Ayuntamientos, 2 ONG y 5 Ministerios de Educación Iberoamericanos.
- Con 330 aulas disponibles para el acceso de todos los ciudadanos y 106 cursos ofertados.
- Ha formado más de 140.000 alumnos desde el año 1993, si bien su actividad se interrumpió entre los años 1996 y 1998. Los alumnos anuales han crecido desde 10.000 en 99/00, hasta 38.000 en 05/06. Esta cifra se ha estabilizado desde entonces.
- El perfil de usuario son mayoría de mujeres (69%) y titulación universitaria (38%) o estudios primarios (22%).

La Junta de Andalucía oferta un Aula Virtual de Educación Permanente, con materiales en formato web y recursos didácticos para utilizar a través de Internet, correspondientes a Planes Educativos de carácter no formal impartidos en los Centros y Secciones de Educación Permanente de Andalucía. En estos centros docentes se imparten planes educativos destinados a fomentar los aprendizajes de aquellas personas adultas que deseen adquirir, completar o ampliar su formación básica, la preparación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, el acceso a otros niveles del sistema educativo, el aprendizaje de lenguas extranjeras o el fomento de la ciudadanía activa. La experiencia ha comenzado en el curso 07/08, ofertando 76.500 matrículas.

La teleformación ha comenzado su despegue en el ámbito de la Formación Profesional. A partir de 2003 se han desarrollado experiencias en algunas Comunidades Autónomas, como Andalucía, Extremadura y Castilla La Mancha, creando plataformas que ofertan ciclos de FP on-line.

Evolución de la Formación Profesional modalidad on-line*

Comunidad Autónoma	Datos iniciales			Datos actuales		
	Curso ofertadas	Ciclos	Plazas	Curso ofertadas	Ciclos	Plazas
Andalucía	03/04	.....2	300	07/08	.... 11	9.000
Extremadura	05/06	.....1	660	07/08	.... 8	8.000
Castilla La Mancha	06/07	.... 5	1.400	07/08	.... 5	3.000

(*) Datos de la empresa Sadiel, gestora de la plataforma On-line.

En todo caso parece urgente el establecimiento de una Plataforma de ámbito estatal, a disposición de todas las Administraciones Educativas, que permita compartir materiales y metodologías con las más avanzadas, así como sistemas de control de calidad que aseguren que los alumnos alcanzan las competencias que se espera de la formación on-line, equiparable a la obtenida en modalidad presencial.

En la Formación para el Empleo:

La teleformación en las convocatorias de la FTFE tiene un peso superior en la formación de oferta frente a la realizada por las empresas, alcanzando respectivamente el 12% y el 5% de los participantes en 2006, resultando una media global en ese año del 7,4%.

Peso de la Teleformación en las convocatorias de la FTFE de ámbito estatal

Año	Convocatorias de Oferta		Planes de Empresa		% Global de Teleformación
	Total alumnos	Teleformación	Total alumnos	Teleformación	
2004	1.317.083	109.982 (8,4%)	596.459	28.160 (4,7%)	5,98
2005			934.212	32.262 (3,5%)	
2006	639.723	77.472 (12,1%)	1.148.637	54.736 (4,8%)	7,4

Parece claro que existe una tendencia al alza en la participación de la modalidad de teleformación dentro de la oferta formativa para adultos del subsistema de Formación para el Empleo. Esta formación ha empezado a contemplarse desde el año 2000, si bien no se ha empezado a contabilizar de modo separado hasta 2004, pasando del 6% de ese año al 7,4% en 2006. La perspectiva es de incremento, a medida que se incrementan las posibilidades de conexión desde los hogares o desde el puesto de trabajo por vía Internet. La duración media de la acción formativa es 66 horas, según datos de 2006.

Las prioridades y perspectivas de desarrollo de un modelo español

La sinergias derivadas del Reconocimiento de la Experiencia Laboral

En España, la población susceptible de reconocimiento de sus cualificaciones profesionales es, en primer lugar, la parte de la población activa, el 59,4 %, que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo, aunque están realizando una actividad profesional, es decir, más de 13 millones de trabajadores.

En segundo lugar, aquella otra parte que, habiendo obtenido una cualificación profesional inicial, ha adquirido posteriormente otras, a través de la experiencia laboral u otras vías no formales o informales, que no han sido certificadas. No es posible determinar a priori la cuantía de este subgrupo, pero se estima que globalmente no menos de 15 millones de trabajadores son candidatos naturales a participar en procesos de reconocimiento de las competencias.

La proyección más clara del reconocimiento de competencias es la de los niveles 1, 2 y 3 del Catálogo Nacional, dado que no se han desarrollado niveles 4 y 5, correspondientes a enseñanza universitaria.

La población susceptible de reconocimiento en su cualificación es la parte de la población activa que no ha recibido una preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo.

En el momento actual se discute en el Consejo General de Formación Profesional un Real Decreto que regule a nivel estatal un Sistema de Reconocimiento de Competencias adquiridas por vías no formales o informales. De acuerdo con las previsiones de las Administraciones Educativa y Laboral, esta norma podría estar aprobada en 2008 y la puesta en marcha efectiva tendría lugar en 2010.

Dada la escasa cultura de la población activa en participación en formación continua o en procesos de orientación profesional, no se prevé un acceso masivo a los procesos de validación de competencias profesionales. En consecuencia será necesario estimular su participación, mediante campañas de información dirigidas a potenciales usuarios y empresas, el diseño de sistemas de información y orientación profesional personalizados, y la inclusión de las cualificaciones en la negociación colectiva.

El primer acercamiento de los potenciales usuarios al sistema tendrá lugar a través de los sistemas de información que formarán parte del Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional, por lo que es necesario que las instituciones participantes en el mismo dispongan de herramientas comunes, a las que se pueda acceder por vía informática, y que ayuden a los trabajadores a estimar razonablemente sus posibilidades de obtener un reconocimiento de competencias si accede a la evaluación.

También es necesario regular la modalidad de utilización de los Permisos Individuales de Formación para participar en procesos de reconocimiento, lo que sin duda facilitará la incorporación de los trabajadores.

La adaptación de la oferta educativa reglada

La reincorporación al sistema educativo de los adultos que no han completado estudios obligatorios está en buena medida obstaculizada por la falta de titulación que les marque el punto de inserción en los distintos niveles del mismo. El sistema precisa de un mecanismo de reconocimiento de competencias básicas, sin necesidad de realizar exámenes o pruebas de acceso, de modo similar a lo que se pretende en el Reconocimiento de la experiencia laboral.

La Unión Europea ha identificado ocho competencias genéricas que se consideran necesarias para la adaptación e inclusión en el mercado laboral, así como para fortalecer la inclusión social y participación democrática, a las que se ha denominado competencias básicas:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología

- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencia social y cívica
- Sentido de la iniciativa y espíritu empresarial
- Conciencia y expresión cultural y creativa

El Consejo Escolar del Estado en su Informe sobre el curso 2006/2007 recomendaba facilitar el acceso a la Formación Profesional Específica a aquellos adultos que no la han cursado.

Los currículos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria han incorporado las competencias básicas, en línea con las recomendaciones marcadas desde instancias europeas, lo que facilitaría este reconocimiento.

Por otra parte es necesario facilitar el acceso a la Formación Profesional Específica a aquellos adultos que no la han cursado. Entre las medidas que pueden aumentar la matriculación en los ciclos de FP estarían las siguientes, algunas de ellas tomadas de las recomendaciones contenidas en el informe del Consejo Escolar del Estado para el curso 2006/2007:

- Prestigiar a la Formación Profesional ante la opinión pública.
- Aumentar la oferta de estas enseñanzas en régimen nocturno y a distancia.
- Flexibilizar y facilitar el acceso y opción a las mismas de los estudiantes mayores de 18 años, estableciendo una mayor flexibilidad entre los ciclos formativos y otros estudios, aumentando la oferta de los cursos para preparar las pruebas de acceso (tanto a grado medio como a superior) y posibilitando que se puedan cursar en modalidades “on line”, semipresencial o a distancia.
- Aumentar la oferta on-line de ciclos formativos, combinada con un mínimo de presencialidad en los Centros de FP, lo que mejoraría los resultados de aprendizaje y ayudaría a garantizar la calidad de esta modalidad formativa.
- Incentivar el paso de la FP de Grado Medio a la Superior. Una medida adecuada sería la oferta por las Administraciones Educativas de un curso, cuya superación permita el acceso directo, sin disponer del Título de Bachiller.
- Establecimiento de pasarelas con la Universidad, convalidando créditos de modo automático para cursar determinadas titulaciones.
- Utilizando la televisión pública para una actividad integrada de fomento de la Educación y Formación para todos, a través de un canal que oferte de modo continuo formación básica, bachillerato, formación profesional, enseñanzas universitarias e idiomas, en colaboración con las redes de oferta presencial y a distancia.

Las posibilidades de la formación para el empleo

El Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) asume la competencia de regulación de la Formación para el Empleo derivada del Real Decreto 395/2007.

El INEM dispondrá de un Fichero de Especialidades Formativas que incluirá todas las ofertas de formación que se promuevan en las empresas, o que conformen la formación de oferta, promovida por los Agentes Sociales a niveles estatal y autonómico, así como los Módulos Formativos de los Certificados de Profesionalidad.

De este Fichero forman parte las acciones formativas vinculadas al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, en particular las que recogen el contenido formativo de las Unidades de Competencia de los Certificados de Profesionalidad, subdivididas en unidades de corta duración, entre 30 y 90 horas, al objeto de facilitar su impartición para trabajadores ocupados.

Ya se ha producido la incorporación de acciones formativas vinculadas al Catálogo en los Planes de Formación Intersectoriales Estatales en la convocatoria 2007/2008, en fase de ejecución. La experiencia al respecto indica que estas acciones tienen una demanda superior a las de acciones de contenidos similares pero que no se ajustan a los contenidos formativos del Catálogo, y que en consecuencia no son certificables a efectos acumulativos.

Es urgente el desarrollo del Repertorio de Certificados de Profesionalidad que permita la actualización de los contenidos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.

La actual regulación permite la acreditación parcial acumulativa de estas unidades formativas hasta completar la Unidad de Competencia, que será certificada por la autoridad laboral e inscrita en un registro específico. Tendrá efectos de reconocimiento en el ámbito laboral, para eximir de parte de un Certificado de Profesionalidad, y en el ámbito educativo, para la convalidación de los Módulos Profesionales de los Títulos de Formación Profesional.

Es de esperar que en próximas convocatorias, tanto de ámbitos estatal como autonómico, se prime en la valoración de los planes de oferta la incorporación de acciones vinculadas al Catálogo. A medida que aumente esta oferta, la población activa ocupada tendrá un estímulo adicional para realizar formación capitalizable hacia un reconocimiento oficial en un Certificado o un Título de FP.

Es urgente, por tanto, el desarrollo del Repertorio de Certificados de Profesionalidad, una vez que se ha avanzado de modo significativo en el Catálogo de Cualificaciones Profesionales, lo que permitirá la actualización de los contenidos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), transferido a las Comunidades Autónomas, y cambiar drásticamente la oferta formativa de los Planes Intersectoriales y Sectoriales de la Formación para el Empleo.

Una integración efectiva entre la acreditación de cualificaciones y condiciones laborales

La acreditación de cualificaciones es un objetivo compartido por los sistemas de educación y formación. Se trata, en definitiva, de establecer mecanismos fluidos de trasvase de adultos en proceso de formación permanente, desde cualquier sistema de formación al que pueda acceder, formal o no formal, al resto de ofertas formativas, de modo que cada uno pueda escoger y utilizar las vías que mejor se adecúen a su nivel, disponibilidad horaria, voluntad de trabajo o capacidad de asimilación de conocimientos.

Sin duda el adulto necesita estímulos para embarcarse en una operación de progreso profesional que le supone un esfuerzo notable y un coste personal, y a menudo familiar, importante. También se trata de establecer mecanismos de correspondencia entre la formación realizada y las competencias acreditadas, con su situación en el mercado laboral y en su puesto de trabajo. No en vano las Cualificaciones Profesionales establecidas en el Catálogo se han elaborado en base a un análisis funcional de las 26 familias profesionales, con especificidad para cada uno de sus sectores productivos, describiendo la excelencia en el comportamiento esperable de un trabajador en su actividad productiva y en su nivel de responsabilidad concreto. Este objetivo ha sido posible al incorporar a expertos procedentes de las empresas en la elaboración de las Unidades de Competencia que configuran cada Cualificación.

La acreditación de cualificaciones puede permitir a la persona adulta transitar de un sistema a otro y se puede convertir en estímulo formativo.

La traducción del reconocimiento de competencias al mundo laboral requiere, al menos, superar las siguientes dificultades:

- Aumentar la cultura de la formación y las Cualificaciones entre las empresas, superando el temor empresarial a las consecuencias económicas (mayor demanda salarial), y tomando consciencia de su contribución a la mejora de la competitividad.
- Aumentar las facilidades para que los trabajadores ocupados accedan a la formación y al reconocimiento de competencias adquiridas en el trabajo.
- Generalizar el uso del Catálogo de las Cualificaciones como referente en la gestión de recursos humanos en la empresas, dado que en muchos casos las competencias profesionales tienen un valor específico para la empresa superior al de los Títulos o Certificados.
- Incorporación de las Cualificaciones en la negociación colectiva, a través del diálogo social, estableciendo correspondencias con:
 - el aumento de salario y
 - la categoría profesional
 - la carrera profesional
 - otras condiciones laborales (flexibilidad horaria, permisos, vacaciones...)

El Acuerdo Interconfederal para la Negociación Colectiva (ANC) y la negociación de convenios colectivos sectoriales son los marcos para el establecimiento de las medidas de correspondencia antes indicadas. En el ANC 2007 se han establecido como prioridades la identificación de las necesidades y competencias, la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, y la necesidad de informar, apoyar y orientar a los empleados y a las empresas en los procesos de desarrollo de sus competencias. A través de las Comisiones Paritarias Sectoriales, el acuerdo de organizaciones empresariales y sindicales se debe materializar en la identificación de las necesidades formativas prioritarias del sector, y en compromisos de correspondencia de las competencias reconocidas con las retribuciones salariales y la clasificación profesional.

Un papel relevante para los Centros de Segunda Oportunidad

La experiencia portuguesa puede, por la proximidad geográfica, una problemática similar y un sistema productivo aún más aquejado de falta de cualificación profesional que el español, ser considerada como un punto de referencia respecto a lo que se puede hacer sobre la base de un acuerdo político y una decisión conjunta de los Ministerios de Educación y Trabajo. En Portugal se ha establecido, desde el año 2000, una Red de Centros para el Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC), que proporcionan a los ciudadanos una doble certificación, educativa y/o profesional. En febrero de 2007 el número de centros era de 243, con una previsión para finales de año de 269 Centros RVCC. Por el sistema RVCC han pasado entre Diciembre 2000 y Febrero 2007 244.463 usuarios, de los que 70.862 han obtenido alguna certificación de competencias básicas o profesionales.

El Consejo Escolar del Estado recomienda establecer una Red de Centros de Segunda Oportunidad dirigidos a las personas adultas dispuestas a plantearse su progreso personal y profesional.

En el informe sobre el curso escolar 2006/7, El Consejo Escolar del Estado recomienda establecer una Red de Centros de Segunda Oportunidad que ofrezcan información, atención personalizada y formación en competencias básicas, atrayendo a la población adulta sin el nivel de educación secundaria superior y sin certificación de formación profesional específica. A esta Red se deberían incorporar los Centros Integrados de Formación Profesional y los Institutos con capacidad para ofrecer horarios de tarde-noche, recuperando aquellos que se han ido cerrando en los últimos años.

En España las autoridades educativa y laboral deberían tomar en consideración la recomendación del Consejo Escolar del Estado, estableciendo una Red de Centros de Segunda Oportunidad, dirigidos a las personas adultas dispuestas a plantearse su progreso personal y profesional. En primera instancia se analizaría la trayectoria educativa y laboral, estableciendo el punto de partida en que se encuentran, respecto a la educación obligatoria si no la han completado, o respecto de su competencia profesional si no disponen de una certificación de Formación Profesional. Un precedente de esta actividad puede ser encontrado en la Valoración Inicial del Alumnado, que sitúa su nivel de incorporación a la Educación Secundaria de Personas Adultas.

Personas Adultas sin Educación Secundaria Obligatoria

Candidatos potenciales: 13.301.300 personas adultas (EPA 2007).

Procedimiento: el Reconocimiento de Competencias Básicas.

Instrumentos de apoyo: Guía de Competencias Clave, que permita realizar al usuario una autoevaluación.

Orientadores y Evaluadores: docentes del sistema educativo.

Resultados de la intervención: para cada adulto que accede al proceso se analizaría el nivel que ha alcanzado en las competencias básicas, equivalentes a las alcanzadas en los niveles I, II y III de la Educación de Personas Adultas.

Acreditación otorgada: Competencias Básicas reconocidas.

Plan Personal para obtención del Título de ESO: oferta de formación complementaria para alcanzar el conjunto de competencias de la ESO, flexible y adaptada a la capacidad y disponibilidad del alumno.

Personas Adultas con Educación Secundaria Obligatoria y sin Formación Profesional Específica

Candidatos potenciales: 13.372.900 personas adultas (EPA 2007).

Procedimiento: el Reconocimiento de la Experiencia Profesional y acceso a Formación Profesional.

Instrumentos de apoyo: Guía de Validación de Competencias Profesionales, que permita realizar al usuario una autoevaluación.

Resultados de la intervención: para cada adulto que accede al proceso se realizaría un primer diagnóstico del nivel que ha alcanzado en las competencias profesionales de su sector productivo, en cualificaciones de nivel 1, 2 o 3.

- Los equipos de orientación y evaluación de estos Centros estarían autorizados para reconocer las de nivel 1, sin que estén sujetas a convocatorias específicas.
- Los Centros ofertarían formación para preparar las pruebas de evaluación que permiten el acceso a los módulos formativos de certificados de niveles 2 y 3, en las que se debe demostrar que poseen las competencias clave suficientes para cursarlos con aprovechamiento.

Orientadores y Evaluadores: docentes de formación profesional específica, con experiencia o relaciones con sectores productivos, y expertos de los sectores productivos.

Acreditación otorgada: Unidades de Competencia reconocidas de nivel 1.

Plan Personal para obtención de una Certificación profesional: se les remitiría a las convocatorias de Reconocimiento de la Experiencia Laboral, o, en su caso, a la oferta de formación complementaria, del ámbito educativo o laboral, para alcanzar las unidades de competencia que completarían un Certificado de Profesionalidad o un Título de Formación Profesional.

Esta perspectiva de integración y sinergias de las diversas fuentes de educación y formación debería constituir una política novedosa en nuestra trayectoria. El análisis que se ha realizado anteriormente de las políticas para formación de adultos en los últimos 45 años indica que desde la Ley de 1962 existe una clara preocupación de las Administraciones educativas por la formación de adultos. A los intentos, algunos más de imagen que efectivos, de los años 70 y 80, se han incorporado políticas con una mayor dotación presupuestaria en los años 90 del siglo XX, tanto en el ámbito educativo (desarrollos de la LOGSE) como en el laboral (desarrollos de la formación ocupacional y continua).

Parece claro, vista nuestra reciente historia, que los cambios en las Leyes educativas y en los organismos impulsores de la formación de adultos no bastan para modificar los resultados. En el siglo XXI debemos plantearnos ir a una actuación integrada, global, para llegar a una parte significativa de la población que tiene baja o nula cualificación.

En este momento en que la crisis económica irrumpe con dureza, se trata en primer lugar de poner en marcha los retos pendientes de la Ley de las Cualificaciones y de utilizar de modo coordinado los recursos de que disponemos en los distintos subsistemas. Esperemos que una política acertada en torno a Centros de Segunda Oportunidad contribuya al salto cualitativo que necesitamos.

Desarrollo normativo

Leyes	Norma	Fecha BOE
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	14/1970	6 Agosto 1970
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	1/1990	4 Octubre 1990
Ley Orgánica de las Cualificaciones y Formación Profesional	5/2002	20 Jun.2002
Ley Orgánica de Calidad de la Educación	10/2002	24 Diciembre 2002
Ley Orgánica de Educación	2/2006	4 Mayo 2006

Desarrollos	Ámbito	Norma	Fecha BOE
Organismos para Formación de Personas Adultas	INEMD	Decreto 2732/1968	31 Oct. 1968
	INBAD	Decreto 2408/1975	16 Oct. 1975
	CENEBAD	R. D. 546/1979	23 Marzo 1979
	CIDEAD	R.D. 1180/1992	20 Oct. 1992
	CNICE	R.D. 1331 /2000	8 Julio 2000
	ISFTIC	R.D. 1128/2008	10 Julio 2008
Cualificaciones	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	R.D. 1128/2003	17 Sept. 2003
Centros	Centros Integrados	R.D. 1558/2005	30 Dic. 2005
	Centros de Referencia Nacional	R.D. 229/2008	25 Feb. 2008
Renovación de las ofertas	Formación para el Empleo	R.D. 395/2007	11 Abr.2007
	Certificados de profesionalidad	R.D. 24/2008	31 Enero 2008
	Ordenación Formación profesional Especifica	R.D. 362/2004	26 Marzo 2004
	Programas de Cualificación Profesional Inicial	O.M. ECI/2755/2007	26 Sep.2007
Reconocimiento de la Experiencia Laboral	En fase de discusión en el Consejo General de Formación Profesional		



Daniel Cassany



Gilmar Ayala

Nativos e inmigrantes digitales en la escuela

Daniel Cassany y Gilmar Ayala¹

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

Sumario: 1. Anécdotas. 2. Test rápido. 3. Inmigrantes y nativos digitales. 4. Procesamiento. 5. Hipertextualidad. 6. Multimodalidad. 7. Conexión, aprendizaje y juego. 8. Plurilingüismo. 9. Web 2.0. 10. Críticas y matizaciones. 11. Investigaciones empíricas. 12. Nativos e inmigrantes en la escuela. 13. Estudios lingüísticos. 14. Nativos e inmigrantes en la escuela. 15. ¿Qué hacer?

Resumen

El artículo explora las actitudes, las destrezas y los hábitos en el uso y el consumo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que presentan diferentes generaciones de españoles, a partir de la famosa metáfora de Marc Prensky sobre los nativos y los inmigrantes digitales. Además de presentar, desarrollar y criticar esta metáfora, se aportan datos de otras investigaciones recientes de varias disciplinas (ciencias del lenguaje, educación, informática), para fundamentar la tesis de que se está produciendo un cambio cultural profundo en las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento, que afecta de modo directo a la actividad en las escuelas. La última parte del texto describe esta situación y aporta algunas ideas para avanzar en la búsqueda de una educación que integre las TIC de modo más decidido en las diversas materias curriculares y que trace puentes entre lo que los chicos hacen con las TIC fuera de la escuela y lo que tienen que aprender dentro de la misma.

Palabras clave: lectura y escritura en línea, TIC, alfabetización digital, Alfin, nativos digitales, inmigrantes digitales.

¹ Este artículo se basa en parte en las investigaciones desarrolladas por el grupo Literacitat Crítica con el proyecto de investigación titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; 2007-2010), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, del Ministerio de Educación y Ciencia. Daniel Cassany es el investigador principal del mismo y Gilmar Ayala uno de sus doctorandos. Dicho grupo también forma parte del Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*; grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas) que ha sido reconocido como grupo competitivo de investigación con financiamiento por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya (resolución 18-10-2005, expediente 00097). Web del grupo: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html> Correspondencia de los autores: daniel.cassany@upf.edu y gilmar.ayala@upf.edu

Anécdotas

Todos hemos vivido situaciones como éstas en algún momento u otro:

1. María, de 6 años, mira cómo su mamá prepara bizcochos en la cocina. “Fíjate cómo lo hago. También tendrás que prepararlos tú para tus hijos”, dice mamá. “¡Falta mucho!... Tendré que anotarlo en un papel...”, responde la hija. Pero duda y se corrige: “bueno, no es necesario, puedo escribir *bizcochos de mamá* en Google [pronunciado /gógle/] y algo saldrá.” Córdoba, octubre de 2007.

2. Fin de semana en casa de mis sobrinos. La comida transcurre sin gritos ni peleas. ¿Qué estarán haciendo? Con los postres regresan, contentos, con la cámara digital: “Mira, tío, hemos hecho un vídeo” y veo en la pantallita una secuencia encadenada de fotos en las que sus héroes favoritos se enzarzan en una lucha sideral... “Lo voy a colgar en *YouTube*”, dice el mayor, Daniel, de 11 años. Me quedo atónito... “¿Podré verlos?”, reacciono. “Tendrás que darte de alta. Te mandaré un email...” Y por la noche me envió el vínculo, me inscribí en su espacio y pasé a ser un miembro más de su comunidad virtual de videocreadores. Pocos días después me llama su madre, docente de secundaria, para contarme que estaba indignada con la profesora de Daniel porque le ponía como deberes copiar literalmente a mano tres páginas del libro de texto de *Educación para la Ciudadanía*. Girona, noviembre de 2007.

3. Reunión de alto nivel en el rectorado de mi universidad. En plena y tensa discusión se escucha el estribillo de *Could you be loved* de Bob Marley. Un vicerrector, con corbata y traje, empieza a hurgar en el bolsillo mientras enrojece poco a poco... Saca su móvil y apretando reiteradamente las teclas consigue apagar la llamada. Pero a los cinco minutos empieza nuevamente el estribillo e interrumpe nuevamente la reunión. Completamente rojo, incapaz de parar la llamada, el vicerrector abre la tapa de atrás y saca la batería para desconectar el móvil. “Perdonen ustedes”, concluye, “...mi hijo lo reconfiguró anoche y no sé cómo funciona...” Barcelona, febrero de 2008.

Son sólo tres ejemplos reveladores de un cambio cotidiano, cultural y profundo que está ocurriendo ante nuestros ojos, quizá sin que le prestemos todo el interés que merece o sin que nos percatemos de su importancia. Hoy en día, nuestros hijos, nuestros alumnos y nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal, fuera de la escuela, por su cuenta, un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información, que muchos padres y madres, maestros y adultos ignoramos. Lo que ha provocado todo este revuelo son las TIC (las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación), pero está claro que los protagonistas más importantes somos las personas.

Nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información que muchos adultos ignoramos.

Test rápido

Hoy muchos chicos –aunque no todos, como sabemos– chatean durante horas con sus amigos por el *Messenger*, *Skype*, *GoogleTalk*; actualizan diariamente sus blogs y fotologs, participan en foros en línea (como *Mundoforo*, *foroswebgratis*, etc.) sobre sus

grupos preferidos de música, sus autores de manga, sus sagas fantásticas (*Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Narnia*) o sus series de televisión (*Perdidos*, *C.S.I.*, *House M.D.*); buscan consejos, estrategias y trucos para sus videojuegos favoritos (*Fable 2*, *Guitar Hero World Tour*, *Call of Duty 4*); hacen amistades por medio de las redes sociales en línea (*My Space*, *Facebook*, *Sónico*, *hi5*, *Orkut*); juegan con sus consolas favoritas varias horas al día (con *Wii*, *Nintendo-DS*, *X-Box 360*, *PSP* o *PS3*); tienen su avatar en *Second Life*; se bajan o descargan las canciones, las películas y sus animes de la red con programas *P2P* (*Bit-Torrent*, *eMule*); se intercambian con su móvil *SMS* constantes con sus amigos; escuchan música y ven películas con reproductores portátiles de *MPEG-4*, *MP3*, *WMA*, *WMV*, *MOV* (*Ipods*); consultan sus dudas con *Google* o *Yahoo* y visitan a menudo *Wikipedia*, *Urban Dictionary*, *El rincón del vago* o *Patatabrava.com*, y utilizan dispositivos como el *USB*, el *CD* y el *DVD* a modo de lápices y cuadernos.

Mientras tanto los adultos seguimos con nuestras actividades analógicas de toda la vida: leemos libros que compramos en librerías o sacamos de bibliotecas; tomamos notas en cuadernos de papel; anotamos teléfonos y citas con bolígrafo en nuestra agenda; escuchamos música en discos; ojeamos los titulares del periódico en la cafetería; consultamos los gruesos volúmenes de la enciclopedia Espasa-Calpe o el *DRAE*, usamos el teléfono para hablar, jugamos a cartas con los amigos, miramos programas de televisión en el televisor —y no en el ordenador—, etc. e ignoramos buena parte de lo que hacen nuestros chicos.

Porque, estimado lector, de las 50 expresiones en cursiva que aparecen en el párrafo anterior, el que empieza con “hoy”, ¿cuántas conoces o sabrías explicar? ¡Cuéntalas! Relee el párrafo, revísalas atentamente y cuéntalas. Si conoces menos de 25, seamos sinceros: no estás al día; formas parte de la comunidad o del grupo al que pertenece el primer autor de este artículo, que nació hace ya algunas décadas, que ignora muchas de estas expresiones pero que está haciendo esfuerzos para no perder el tren... ¿Conoces más de 25?: ¡felicidades! Perteneces a un colectivo bastante más joven, al que representa el segundo autor de este texto: son gente que manejan estos términos en el día a día como algo corriente.

Inmigrantes y nativos digitales

Es bastante difundida la idea de que, en la actualidad, coexisten dos comunidades generacionales diferentes, una de jóvenes —e incluso niños— y otra de adultos, que aunque compartan una misma tecnología informática, móvil y multimodal, la utilizan y la transforman de manera distinta y peculiar. La primera es la que conoce los términos en cursiva del apartado anterior, y la segunda la que no los conoce.

Quien ha dado una de las explicaciones más inteligentes y sugerentes de este hecho es Marc Prensky (2001 y 2004), un conocido creador de videojuegos y gurú de la educación y las TIC, que escribe periódicamente en la web de *Edutopia*. Prensky explicó las anécdotas anteriores y otras parecidas a partir de la metáfora de los *nativos* (la

comunidad de jóvenes y niños) y los *inmigrantes digitales* (la comunidad de jóvenes), que ya ha sido muy difundida en diversos medios.

Los nativos digitales utilizan las TICs con destreza y sin esfuerzo, para su vida privada, para crear-inventar-compartir.

Los *nativos* son los chicos que han crecido rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, que tienen uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde muy pequeños, que usan móvil desde que hicieron la primera comunión (o una fecha equivalente), que pasan más de 20 horas a la semana frente a una consola de videojuegos y que ya no saben lo que es una cinta de casete o un disco de vinilo ni mucho menos una agenda telefónica de papel. Dichos nativos utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo, en su vida privada, fuera de la escuela, aunque ningún profesor ni curso formal les haya enseñado a hacerlo. Los usan para crear-inventar-compartir con sus amigos de carne y hueso o sus nuevas amistades en la red.

Al contrario, los inmigrantes tuvieron una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Sus artefactos culturales fueron –y siguen siendo– productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal.

La aproximación de los inmigrantes al mundo digital es parecida a la de los emigrantes que llegan a un territorio nuevo, del que desconocen la cultura, la lengua y las formas de vida, y que empiezan a hablar con mucho acento y con interferencias lingüísticas. Entre otras conductas, los inmigrantes imprimen las webs para leerlas mejor o para guardarlas, llaman por teléfono para verificar si se ha recibido un correo electrónico o se compran un manual *para tontos* de Word 2007, Office 2007 u otro programa cualquiera para aprender a usarlo, en vez de utilizar el tutorial completo, gratuito y en línea que incluye el programa. Los inmigrantes se matriculan en cursos presenciales, con horario fijo y profesor, para aprender *Navegación en la red* o *Creación de blogs*, porque se sienten incapaces de aprender en línea y por su cuenta. Y en el mejor de los casos, tardan varios minutos en responder los *SMS* (*Short Message Service* o Servicio de Mensajes Cortos, en castellano) que les envía el hijo o el sobrino...

Esta doble columna presenta las principales diferencias que identifica Prensky entre los nativos y los inmigrantes digitales, que comentaremos más adelante:

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none">• Procesamiento paralelo: multitareas.• Procesamiento e interacción rápidos.• Acceso abierto: hipertexto.• Multimodalidad.• Conexión en línea con la comunidad.• Paquetes breves de información.• Aprendizaje con juego y diversión.• Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	<ul style="list-style-type: none">• Procesamiento secuencial, monotarea.• Procesamiento e interacción lentos.• Itinerario único: paso a paso (lineal).• Prioridad de la lengua escrita.• Trabajo individual, aislamiento.• Textos extensos.• Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Curiosamente, en 1999 la famosa y mitificada película de ciencia ficción *Matrix*, de Larry y Andy Wachowski, protagonizada por Keanu Reeves, basaba su argumento en la lucha entre el mundo real de las personas y el virtual de las máquinas, y en la “emigración” de uno a otro lugar. El protagonista adopta como alias el nombre de *Neo*, que apela a lo reciente o nuevo, como un novato en una actividad o un emigrante en tierra ajena, y asume el reto de luchar contra “las máquinas inteligentes” para restablecer así el orden entre lo virtual y lo real. Se trata de una bonita metáfora de este cambio cultural, que refleja diferentes puntos de la lista anterior, como veremos.

Procesamiento

Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo.

Los nativos digitales han desarrollado la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, de manera simultánea o casi simultánea: es la *multitarea (multitasking)*. Por ejemplo, chatean con tres, cinco o más interlocutores a la vez, en conversaciones diferentes; atienden el correo electrónico mientras se bajan música de la red o consultan la Wikipedia, con diversas ventanas abiertas en la pantalla; mantienen una conversación por *Skype* mientras leen una revista o revisan los comentarios recibidos en su *blog*.

Este procesamiento en paralelo se realiza sobre discursos y tareas de características notablemente diferentes y es rápido y eficaz. Utilizando otra metáfora, podríamos decir que actúa de modo parecido a como observamos y comprendemos los distintos planos de una fotografía: una figura protagonista en el primer plano, un paisaje de fondo, un objeto en un segundo plano, etc. Los recursos cognitivos saltan de uno a otro plano sin olvidar el conjunto.

En cambio, los inmigrantes están acostumbrados al procesamiento serial, a hacer una cosa después de otra, o sea a la *monotarea*. Emplean todos sus recursos cognitivos para resolver un solo problema a la vez. También actúan de manera más pausada.

En *Matrix*, la película mencionada, cuando Neo inicia su periplo por el ciberespacio, descubre que para ser eficiente debe realizar rápida y paralelamente múltiples tareas, porque, de no hacerlo, las máquinas descubrirán que es un intruso y lo destruirán. Neo tiene que poder realizar varias acciones al mismo tiempo, como estar en contacto constante con su comunidad para que lo guíen en la misión, preguntar y recibir respuestas con móvil (símbolo de lo inalámbrico o lo *wireless*) para saber los accesos y programas que debe emplear en cada situación, aprender a leer los códigos (el lenguaje en que está programado el hipertexto) que la *Matrix* construye virtualmente, etc. En cambio las máquinas se autoprograman, trabajan con gran rapidez, elaboran realidades multimodales (con audio, video, texto, etc.).

Hipertextualidad

La hipertextualidad sustituye a la linealidad de la prosa en el papel: leer pasa a ser algo todavía más interactivo y exigente, puesto que el lector ya no sigue el camino “obligatorio” trazado por el autor, sino que debe tomar decisiones encadenadas a partir de los

*La hipertextualidad
sustituye a la
linealidad de la prosa
en el papel.*

vínculos (*links*) que se le presentan y que le llevan automáticamente a otros documentos o partes del mismo escrito. Ante el mismo documento, los lectores ya no leen ni los mismos fragmentos ni en el mismo orden, tampoco tienen los mismos objetivos ni mucho menos obtienen la misma interpretación. La lectura adquiere todavía más complejidad y diversidad (Cassany 2006; Bolter, 1991).

En este sentido, las formas de lectura han variado tan vertiginosamente que, hoy en día, existen recopiladores de contenidos de páginas web (como *GoogleReader* y *Menéame.net*), que permiten elegir entre múltiples textos sin necesidad de visitar sus web. El nombre de este nuevo formato de datos es *RSS*, el cual permite redistribuir el contenido de una página web hacia una cuenta general semejante a la de un correo electrónico. El lector solo tiene que seleccionar en la web de origen lo que quiere leer y dar una dirección de cuenta: periódicamente recibirá en ella lo que se vaya publicando en aquella web, con sus modos, formatos y links exactos. Este procedimiento reduce la navegación en la red y ahorra tiempo, pero exige tener todavía más conciencia sobre lo que se quiere leer.

*Los nativos se sienten
cómodos con el
hipertexto, mientras
que los inmigrantes
experimentan
desconcierto.*

En general, los nativos se sienten cómodos con el hipertexto, que concede mucha más libertad al lector, que puede apropiarse y personalizar el texto de manera todavía más evidente. Los recursos que ofrece el hipertexto se perciben como un potencial creativo y sugerente de significados. En cambio, los inmigrantes están acostumbrados a la prosa lineal, que empieza por la primera página, termina por la última, y que ofrece una única dirección de lectura, con significados e interpretaciones más cerrados o controlados. Ante un documento abierto que puede leerse de múltiples maneras, los inmigrantes experimentan desconcierto: ¿por dónde empiezo a leer?, ¿y si me pierdo una parte del texto?, ¿cómo voy a poder entenderlo? La apertura de los discursos genera más inquietud que diversión. Preocupa lo que se puede perder, la disparidad de significados o la falta de orientación en la lectura.

Multimodalidad

En las últimas décadas hemos asistido a una diseminación y popularización de diferentes modos de representación del conocimiento, como la fotografía o el vídeo. También hemos creado modos nuevos como la reproducción virtual o diferentes tipos de esquemas. Los documentos han dejado de ser esencialmente escritos, con unas tímidas y escasas ilustraciones gráficas, en dibujo o fotografía en blanco y negro, para pasar a ser discursos complejos que integran múltiples modos para construir y transmitir el conocimiento, como la prosa, el habla, la imagen estática o en movimiento, la música, etc. Una web, un blog, un videojuego o incluso una revista en papel son ejemplos evidentes (*Matrix* también presentaba ejemplos variados en este sentido). Es lo que llamamos la multimodalidad.

La fotografía y el vídeo ya no son tecnologías costosas, exclusivas de los profesionales; el mercado ofrece cada día equipos más baratos y con más prestaciones técnicas. Además, la imagen ha perdido el estatus que ostentó durante mucho tiempo de objetividad y neutralidad, de “reflejo detallado” de la realidad que debemos observar con credibilidad

y pasividad. Hemos tomado conciencia de que los documentos visuales también son “discursos” intencionales, elaborados por personas de carne y hueso, en circunstancias concretas, que aspiran a conseguir propósitos interesados. Cualquiera puede capturar una instantánea o grabar una secuencia, manipularla con programas libres y difundirla en la red, en su web o blog, para alcanzar sus objetivos proselitistas o comerciales.

La escritura deja de ser el modo único de representación del conocimiento, aunque probablemente siga siendo el primordial y el que actúa como regulador o coordinador del conjunto. ¡Qué diferencia entre las fotos viejas que guardamos en cajas y álbumes —o en el disco duro—, y los vídeos breves y las fotos que nos ofrece la portada del periódico! Para los nativos, leer y escribir hoy es manipular este tipo de documentos, además de seguir escribiendo prosa.

En la red, los espacios de almacenamiento de imágenes (*Flickr*) o de video (*YouTube*) se han convertido en grandes vitrinas para la producción, participación y recepción de estas prácticas multimodales. Los actuales usuarios de *YouTube* cada día producen alrededor de 65 mil videos y miran alrededor de 100 millones de videos. Sin dudarlo, este tipo de sitios reúnen características multimodales, porque hay interlocutores heterogéneos, diversos idiomas o códigos, varios contextos y múltiples recursos tecnológicos (imágenes, audio y video). Estas plataformas de almacenamiento multimodal son nidos para la construcción de nuevos significados y la transmisión de ideologías con retóricas particulares de cada ámbito y comunidad.

Siguiendo a Prensky, los nativos están familiarizados con los discursos multimodales: conocen intuitivamente las funciones que desarrolla cada modo, sus posibilidades significativas, su jerarquía y sus formas de interacción con el resto, etc. Un buen ejemplo de ello es su forma de navegar por la web —quizás el mejor ejemplo de discurso multimodal e hipertextual—. Los nativos navegan con fluidez por la red, identifican los vínculos, saltan de un lugar a otro sin dificultad, usan y manipulan fotografías y vídeos, etc. En cambio, los inmigrantes solo tienen destrezas sofisticadas con los textos escritos; su experiencia con la fotografía o el vídeo es menor y más pasiva.

Los nativos navegan con fluidez por la red. En cambio, los inmigrantes sólo tienen destrezas sofisticadas en los textos escritos.

Conexión, aprendizaje y juego

Los nativos prefieren la conexión permanente con su comunidad: se envían *sms* a lo largo del día, conversan muchas horas por *Skype*, *Messenger* o móvil. Son interacciones rápidas, breves y eficaces. Están acostumbrados a las respuestas rápidas y a los mensajes y las intervenciones cortas, a los paquetes breves de información. Son cooperativos y socializadores.

En cambio, los inmigrantes están más acostumbrados a la actividad aislada e individual; son más pacientes cuando esperan respuesta. No se cansan con los textos extensos o más densos, porque han tenido muchas experiencias de lectura de libros y documentos extensos, durante varias semanas o incluso meses.

La película *Matrix* sugiere metáforas parecidas en este sentido, en diferentes datos: cuando el protagonista Neo debe mantener el contacto permanente con su comunidad y programarse mediante la simulación para los futuros retos y pruebas, cuando las máquinas inteligentes se autoprograman y preparan por cuenta propia para la batalla, etc.

Los nativos están acostumbrados a aprender a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea, creando comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, los nativos están acostumbrados al aprendizaje a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea. Así han aprendido buena parte de lo que ya saben, casi sin darse cuenta, sin esfuerzo, pasándoselo bien. Aprenden unos de otros, socializando todo su conocimiento, preguntando y respondiendo en línea, creando de manera espontánea auténticas comunidades de aprendizaje.

Facilita este proceso que muchos de los artefactos culturales digitales (videojuegos, programas, webs) incorporan varios sistemas de tutoría en línea, autoaprendizaje y desarrollo de experticia. Por ejemplo, los juegos electrónicos suelen estar organizados por niveles de dificultad, de modo que el novato empieza por el más fácil y va subiendo en grado de dificultad a medida que desarrolla sus habilidades. Los programas están elaborados de manera que el usuario despistado pueda obtener la información que busca en el momento que la necesita, sea situando el ratón sobre el botón cuya función ignora, haciendo clic en la interrogante o escribiendo una palabra clave en el campo de búsqueda del menú de ayuda.

Al contrario, los inmigrantes están habituados a aprender solos, con esfuerzo y sin diversión —casi diríamos con sufrimiento... Sus artefactos analógicos (libros, periódicos, cuadernos) son mucho menos sofisticados: pueden usar herramientas para navegar (índices, paginación, etc.) pero carecen de los sofisticados dispositivos de guía y autoaprendizaje que hemos citado.

Plurilingüismo

Por otro lado, Prensky no se refiere a otro aspecto relevante de la diseminación de las TIC, como es la “visibilización” y el incremento del plurilingüismo. Sin duda las comunidades no anglófonas como la hispana (o las bilingües como la gallega, la euskera o la catalana), pueden ser más sensibles a este fenómeno, por la presión constante que hace el inglés, que es la lengua principal que utilizan las TIC. Pero sería un error considerar que el plurilingüismo es solo propio de estas zonas no anglófonas o bilingües, o que lo más corriente o lo “normal” es el monolingüismo. Se suele considerar que una tercera parte de la población del planeta es bilingüe y que las personas que en algún momento de su vida aprenden algunas destrezas en una segunda lengua constituyen el 70% de la población mundial.

Precisamente el término “visibilización” en el párrafo anterior incide en esta cuestión. Al margen de que también hayan incrementado la interacción entre hablantes de diferentes lenguas (y en consecuencia, hayan favorecido el aprendizaje y el uso de otros idiomas),

la primera consecuencia de la diseminación de las TIC es que han hecho aflorar en la red muchos idiomas minorizados, no dominantes ni poderosos, que solo podían hablarse y escucharse en las casas privadas. Gracias a Internet, hoy tenemos registros electrónicos de muchos idiomas hablados por comunidades pequeñas, podemos entrar en contacto con idiomas lejanos de los que apenas conocíamos su denominación (al visitar alguna web institucional o personal). En definitiva, somos más conscientes de que compartimos un mundo plurilingüe y que cada persona tiene su propia historia y repertorio verbal, que debemos respetar.

Las TICs promueven la multialfabetización o la práctica de leer y escribir en varias lenguas, aunque no se conozcan en profundidad.

La red multiplica el contacto con idiomas extranjeros, con interlocutores internacionales, con formas culturales desconocidas y con disciplinas diversas y especializadas. De este modo, las TIC promueven la multialfabetización o la práctica de leer y escribir en varios idiomas, aunque no se conozcan en profundidad. Cabe destacar también la presencia gratuita en la red de diferentes recursos informáticos traductores en línea, diccionarios bilingües, etc.) que facilitan en parte la interacción en varios idiomas.

En los estudios que hemos desarrollado sobre las prácticas vernáculas de lectura y escritura en línea de adolescentes catalanes (Cassany, Sala y Hernández, 2008), hemos constatado que pueden utilizar con naturalidad tres idiomas (catalán, español e inglés) o incluso más (francés e italiano), aunque no tengan un gran nivel en alguno de ellos. Por ejemplo, los adolescentes pueden intercalar frases en inglés en sus discursos o pueden usar indistintamente catalán y castellano en su conversación y en sus foros, mezclándolos sin problema, cosa que nunca haría su generación precedente, pese a tener también niveles equivalentes de dominio de estas lenguas.

Web 2.0

Una última distinción que se suele establecer entre nativos e inmigrantes digitales se refiere a su vinculación con la famosa denominación *Web 2.0* y, en definitiva, con la actitud que tienen ante Internet. Esta denominación (*web 2.0*) no corresponde a ninguna segunda versión de Internet, como pudiera hacer pensar el dígito 2.0 (por analogía con Explorer 7.1 o Word 2007) sino a otra metáfora que lanzó en 2004 Tim O'Reilly, conocido estudioso de las TIC e impulsor de los programas libres, para denominar una manera distinta de entender la red, basada en la cooperación entre todos los internautas.

Dicho de manera sencilla, la Web 1.0 o el Internet de los primeros años se basaba en los recursos (contenidos, programas, arquitectura) que elaboraban unos pocos expertos profesionales para la inmensa mayoría de internautas, que actuaban como consumidores pasivos. Así, consultábamos las webs institucionales para acceder a informaciones; accedíamos a las tiendas comerciales en línea para comprar productos y servicios; nos bajábamos las películas y los discos de nuestros autores favoritos, o comprábamos y usábamos programas informáticos cerrados (como la plataforma Blackboard para la enseñanza en línea).

En cambio, Web 2.0 denominaría una Internet en la que todos somos productores cooperativos de contenidos, programas y arquitecturas, además de usuarios. Tenemos nuestro propio blog, en el que formulamos nuestros puntos de vista; colgamos nuestras fotos en *Flickr* y nuestros vídeos en *YouTube*; usamos programas de código abierto, como la plataforma *Moodle* o el programa de corrección *Markin*, y contribuimos modestamente a su desarrollo aportando pequeños adelantos, como traducir al español algunos elementos, o simplemente aportando nuestra opinión de usuarios. Otros recursos vinculados con la Web 2.0 son las *wikis* (Wikipedia), la *folcsonomía* o la participación popular en la valoración de recursos (como el ejemplo del *Urban Dictionary* del apartado Plurilingüismo, más abajo) o las famosas redes sociales (*Facebook*, *Sonico*, *Taged*, etc.).

La web 2.0 denominaría una Internet en la que todos somos productores cooperativos de contenidos, además de usuarios.

En este contexto, los nativos digitales se vinculan claramente con los recursos de la Web 2.0 y con la actitud que requieren sus usuarios, mientras que los inmigrantes digitales adoptan un papel más pasivo, periférico y consumista, propio de la Web 1.0.

Críticas y matizaciones

Veamos ahora algunas críticas y matizaciones que se hacen a esta metáfora:

1. Es difícil establecer una distinción absoluta entre nativos e inmigrantes. Tratándose de generaciones diferentes, se ha propuesto la fecha de 1993 para distinguir los primeros (nacidos después) de los segundos (nacidos antes). Se prefiere 1993 a otra fecha por varios motivos: este año se inició el uso civil de Internet, se comercializó el primer navegador, llamado *Mosaic* (Millán, 1999), se crearon los primeros móviles y el servicio de mensajes de texto (en Finlandia) y se personalizaron los sistemas operativos de ordenador, con Windows 3.1.

Sin duda, son datos empíricos y quizá en el mundo desarrollado esas tecnologías pasaron a usarse inmediatamente después de inventarse o a los pocos años. Pero es obvio que las TIC e Internet todavía hoy, a finales de 2008, no han llegado a muchos lugares (pueblos, barrios, casas) y que algunos bebés siguen siendo inmigrantes hoy en día. Lo que marca la frontera es el grado de penetración de las TIC en cada comunidad y eso, como sabemos, varía a lo largo del planeta.

Por otro lado, la literatura más especializada sobre esta migración distingue diversas generaciones o grupos de personas que, por su edad y por el devenir de las TIC, han accedido a tecnologías diversas. Se habla de la *Generación X* (1965-1982), de la *Generación Y* (1983-1992) o incluso de los *Residentes digitales*, que corresponde al primer grupo que tuvo acceso a recursos como los relojes agenda, los videojuegos iniciales o los primeros ordenadores personales. En definitiva, la transición del mundo analógico al digital es algo paulatino que afecta de manera distinta a varias generaciones; de ningún modo se trata de una ruptura abrupta y puntual ocurrida en una fecha.

2. Tampoco queda definido con precisión a qué tipo de prácticas o discursos nos estamos refiriendo. *Digital* remite a la comunicación mediatizada por dígitos u ordenadores, se

1993 es la fecha que distingue a los nativos de los inmigrantes. Aunque lo que marca la frontera es el grado de penetración de las TICs en cada comunidad.

asocia con las TIC y se opone a lo *analógico*; pero no existe un listado cerrado de lo que es o no es digital. En los ejemplos hemos citado webs y blogs que requieren ordenadores fijos y portátiles, mensajes cortos de texto (*sms*) que se envían con teléfono móvil, videojuegos que usan consolas. ¿Debemos incluir también aquí otros equipos como los cajeros automáticos del banco, las máquinas expendedoras de billetes de transporte público o los paneles informativos e interactivos de la calle? En la vida corriente, los nativos saltan sin dificultad de una tecnología a otra.

3. La metáfora sugiere un mundo dividido o separado entre lo digital y lo analógico, cuando en realidad lo uno y lo otro se complementa y vive en armonía. Veamos algunos ejemplos: las TIC han facilitado y acelerado los procesos de producción de textos analógicos (libros, periódicos, publicidad); muchos equipos digitales incluyen materiales analógicos y viceversa (CD en libros, manuales de instrucciones en agendas electrónicas y móviles), la información producida por medios digitales se trasvasa a los analógicos y viceversa. En definitiva, muchas prácticas letradas actuales integran recursos analógicos y digitales sin dificultad.

Finalmente, sin duda Prensky posee una dilatada experiencia con las TIC y conoce cómo las usan los jóvenes nativos y los adultos inmigrantes, pero sus aportaciones no dejan de ser impresiones personales, generales, aproximativas, que no se han basado en investigaciones científicas. Algunos trabajos recientes, más formales y empíricos, cuestionan esta visión tan dicotómica y radical.

Investigaciones empíricas

Veamos algunos de los hallazgos en este sentido. Williams y Rowlands (2007) utilizan la denominación generación *Google* (o *g-Google*) para referirse a los niños y jóvenes que empezaron a navegar por Internet utilizando este famoso motor de búsqueda de contenidos, nacido en septiembre de 1998. Ellos son documentalistas y se proponen analizar los hábitos de búsqueda y uso de la información que hacen actualmente los nativos digitales. Según su estudio, los miembros de esta generación:

- Carecen de conciencia sobre sus necesidades de información por lo que no saben satisfacerlas autónomamente. Se abocan a la búsqueda de datos y a la navegación sin haber identificado con concreción lo que les interesa, por lo que suelen encontrar mucha basura que no satisface sus deseos. Quizá no se comportan de modo distinto de cómo lo hacían con libros y textos impresos, pero al haberse multiplicado exponencialmente la cantidad de material accesible, esta carencia resulta más grave.

- Acceden a Internet y dominan su mecánica, pero no saben usarla de manera significativa. Son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay que apretar, cómo se instala un programa, etc.), pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica. Por ejemplo:

- Se expresan con su lenguaje natural y cotidiano en vez de usar los términos clave que etiquetan el conocimiento y que permiten recuperar los datos relevantes.
- Interactúan con la web de manera ingenua, porque ignoran su estructura jerárquica y sus sistemas de almacenamiento en pantalla.
- Dedicar poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea, no saben identificar lo relevante y fiable, pero tampoco reciben instrucción en la escuela al respecto. Varios estudios realizados por nuestro equipo muestra que los alumnos catalanes de ESO y Bachillerato no están acostumbrados a leer de manera crítica textos auténticos periodísticos (Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008); que tienen dificultades para identificar la credibilidad y la intención de webs sobre temas corrientes (Martí, 2006), y que tampoco reciben instrucción formal al respecto, puesto que el análisis de los libros de texto muestra que las tareas didácticas de comprensión lectora se centran en la comprensión literal e inferencial, pero no en la ideológica (López Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena, 2008).
- Otro estudio reciente (Nielsen, 2007 y 2008; Weinrich, Obendorf, Herder y Mayer, 2008) señala que los nativos digitales suelen leer como promedio solo entre el 20% y el 28% del total del contenido de una web. Es decir, el usuario pasa más tiempo ojeando los encabezados, las imágenes, los videos y las barras de navegación que deteniéndose en los fragmentos de texto: los jóvenes lectores digitales hacen un tipo de *zapping cibernético*. Sin duda ese tipo de lectura no fomenta una lectura crítica del contenido sino solo una apreciación de lo más llamativo.

La generación Google dedica poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea pero tampoco recibe instrucción al respecto en la escuela.

Por otro lado, Williams y Rowlands (2007) confirman que es cierto que la generación Google: a) se conecta a la red de manera permanente; b) cree que “todo está allí” en la red; c) no respeta la propiedad intelectual; d) prefiere los recursos visuales y el “copiar y pegar”, o e) puede manejar cualquier modo de representación de información o formato informativo (imagen, vídeo, audio, etc.). Finalmente, no hay pruebas de que esta generación sea más impaciente que sus hermanos mayores o los adultos, prefieran los textos breves y sencillos o atribuyan más credibilidad a lo que dicen sus amigos frente a lo que dicen las autoridades (incluso cotejan la información en Internet).


Estudios lingüísticos

Otra disciplina que puede aportarnos luz sobre las prácticas comunicativas de los nativos (y los inmigrantes) digitales es la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO) o el Análisis del Discurso Mediatizado por Ordenador (ADMO), que es una rama reciente y emergente de los estudios empíricos sobre el lenguaje (ver Yus, 2001; Herring, 2001).

Estos estudios distinguen dos grandes tipos de *géneros discursivos* electrónicos: los *sincrónicos*, en los que autor y lector interactúan en tiempo real (*chat, juegos de rol*) y los *asincrónicos*, en los que interactúan en tiempo diferido (*web, correo electrónico*,

foros, blog). En ambos tipos, se diluye la distinción entre habla y escritura, se integran diferentes modos de representación del conocimiento (escritura, habla, sonido, imagen, vídeo) creando documentos multimodales (Kress, 2003), se generan registros verbales nuevos (con abreviaturas, léxico específico, estructuras particulares), condicionados por las características técnicas de las TIC (costes, limitación de espacio y tiempo, etc.) y por la voluntad humana de preferir un estilo informal y directo, entre iguales –aparentemente más democrático.

Una muestra significativa de la evolución sobre los registros verbales nuevos por parte de los cibernautas es la aparición en línea del diccionario urbano en inglés: *Urban Dictionary* (www.urbandictionary.com). Desde 1999, este diccionario en línea permite a los usuarios crear, revisar y opinar a favor o en contra en más de 3 millones de definiciones de los nuevos registros verbales (modismos) que emergen día a día tanto en el mundo digital como en el citado: el *Urban Dictionary is the slang dictionary you wrote. Define your world.*



The image shows a screenshot of an Urban Dictionary entry for the word "AIM". The entry is titled "1. AIM" and has a score of "790 up, 93 down" with two thumbs-up icons. The definition is: "n. - An Internet text messaging program that exchanges communications between users in real time, and allows college students to leave nifty online 'away' messages for their buddies all day." Below the definition is a verb definition: "v. - to AIM someone is to send them a message using the AIM program." There are two example sentences: "I used AIM to ask Sheila out on a date." and "Sheila AIMed me back to tell me no." At the bottom, it says "by b-diddy Jul 15, 2003 email it 2 comments".

La imagen que podemos observar al costado izquierdo muestra una entrada del *Urban Dictionary* de uso frecuente entre los internautas jóvenes. Es una apócope de la frase en inglés ‘*An Internet Message*’ (AIM), que significa “un mensaje de Internet” y que también se usa como verbo: ‘to aim’ (mandar un mensaje). Además, en el ángulo superior derecho se informa del resultado actual de las votaciones para aceptar este comentario: a favor (790) y en contra (93). Esto demuestra la participación directa de los usuarios en la confección del diccionario y en la valoración de sus

entradas, lo cual constituye un rasgo típico de la Web 2.0. En la parte inferior se informa de la persona que definió el vocablo (*b-diddy*), la fecha y los comentarios.

Actualmente, la CMO se centra en caracterizar cada uno de los géneros discursivos electrónicos que está generando Internet, como el anterior ejemplo. La comprensión de estos fenómenos ayudará a entender mejor cómo usamos las personas las TIC, además de permitir crear propuestas didácticas que propicien su aprendizaje.

Nativos e inmigrantes en la escuela

Hasta no hace mucho, los niños llegaban a la escuela para aprender a usar los artefactos letrados que se usaban en la vida social. En el aula y en la biblioteca escolar los niños encontraban los libros, los pizarrines y los cuadernos que no tenían en casa; y el maestro les enseñaba a usarlos con propiedad.

Hay niños que utilizan las TICs en casa y estudian en centros escolares que no disponen de ellas y con maestros que no saben usarlas.

Hoy, en cambio, numerosos niños tienen en sus casas no solo muchos de los libros que quieren, sino también móvil, videoconsola, ordenador, conexión a Internet y programas de todo tipo, que han aprendido a usar con pericia por su cuenta, jugando con sus amigos. Cuando llegan a la escuela, se encuentran con bibliotecas y aulas que en muchas ocasiones no disponen de esos recursos, que en el mejor de los casos solo tienen algunos libros académicos, y con maestros que no siempre saben usar las TIC en su vida privada –y que mucho menos pueden integrarlas en la práctica escolar–.

Más allá del acceso a los recursos y del desarrollo de destrezas, también hay actitudes radicalmente opuestas. Muchos niños (nativos digitales) adoran el móvil, el ordenador, los videojuegos; los usan durante muchas horas y su actividad cotidiana; su interrelación con sus amigos y su identidad depende de ellos. Al contrario, para muchos maestros las TIC siguen siendo un complemento, añadido, unos sistemas “nuevos” de comunicación que permiten interactuar y acceder a datos de manera más rápida. Difícilmente las perciben como las formas preferidas de comunicación y acceso y construcción de la información y el conocimiento de sus alumnos. Los usos coloquiales y espontáneos de las TIC que hacen los chicos (mensajes de móvil, foros en línea, consultas a Wikipedia) se valoran como formas culturales menores, vulgares, cotidianas, desvinculadas del saber dominante académico y del currículum establecido. En algunos casos no solo se marginalizan, sino que se consideran las culpables principales del bajo rendimiento escolar.

Así es que ocurren anécdotas como las que hemos citado al inicio de este artículo, en las que los hijos integran los recursos informáticos en la vida cotidiana de modo más natural que sus padres (anécdota 1), los hijos desarrollan en casa por su cuenta prácticas culturales más sofisticadas y creativas que las que les exige la escuela (anécdota 2), los hijos se convierten en la práctica en los “maestros” de sus padres (anécdota 3).

Nos parece especialmente relevante la segunda anécdota, porque pone el dedo en la llaga de lo que ocurre en las escuelas: los nativos digitales se aburren. Lo que les ofrece la escuela no solo no les interesa, sino que a sus ojos puede parecer algo totalmente obsoleto y carente de significado para sus vidas. Tengamos en cuenta algo importante: no se trata solo de unas técnicas o del uso de unos recursos tecnológicos (la copia y la lectura y la escritura de papeles versus la comunicación en línea y la lectura de pantallas). Estamos hablando de formas diferentes de acceder, usar, construir y diseminar la información y el conocimiento. Se trata de un cambio cultural transcendental.

La situación todavía es más complicada porque el acceso a las TIC y su aprendizaje y uso no es uniforme. Empezábamos el segundo apartado con un *muchos chicos –aunque no todos...* – porque efectivamente, actualmente en un aula conviven niños que tienen un ordenador en su habitación y un móvil en su bolsillo con chicos que no tienen nada y que solo pueden verlos por televisión o en los cibercafés. Como sabemos, las TIC se han convertido en un nuevo parámetro que separa a ricos y pobres, a alfabetizados y analfabetos.

¿Qué hacer?

En primer lugar, fijémonos en un detalle sintomático: la metáfora de Prensky usa el término *inmigrante* (y no emigrante). Somos nosotros, los adultos, los que estamos pisando terreno extranjero. El hoy y el aquí son digitales, pertenecen a los nativos digitales. Luchar contra esta migración, evitarla o marginalizarla son estrategias abocadas al fracaso.

En segundo lugar, no hay recetas concretas ni soluciones absolutas. Se trata de un cambio cultural profundo, dinámico, que se construye paso a paso cada día y que todavía no sabemos dónde acabará. El propio Prensky, en artículos posteriores al que formula la famosa metáfora, solo puede aportar algunas orientaciones generales, en la línea de las que formulamos a continuación:

- *Integrar las prácticas vernáculas en la escuela.* Los planteamientos socioconstruccionistas y vigotskianos sobre la educación defienden que debemos tener en cuenta los conocimientos previos del aprendiz. Se construye aprendizaje nuevo en la zona de desarrollo próximo, que parte de lo que el aprendiz ya sabe hacer solo. ¿Por qué en el caso de las TIC no hacemos caso de esta divisa tan aceptada como diseminada –y no siempre seguida? Si lo que hacen muchos chicos hoy es chatear con Messenger, escribir correos electrónicos y comunicarse por Facebook, debemos plantear la adquisición de nuevas prácticas letradas, de nuevos conocimientos y habilidades, a partir de estas formas de comportamiento verbal. El concepto de “prácticas vernáculas” se refiere precisamente a lo que hacen los chicos por su cuenta, fuera de la escuela, sin obligación. Lankshear y Knobel (2006) describen con detalle y ejemplos lo que hacen los chicos hoy en día y cómo podemos integrarlo en clase. Pahl y Rowsell (2005) ofrecen otros ejemplos y defienden también la necesidad de construir puentes entre lo que pasa en casa y lo que pasa en el aula. Algunos ejemplos de utilización de prácticas vernáculas en clase son:

- *Wikipedia.* Podemos consultar esa fuente de información y contrastarla con las enciclopedias académicas, el libro de texto, los diccionarios de la biblioteca de papel, etc. También podemos fomentar la creación de nuevas entradas redactadas por los chicos, sobre sus temas de interés (los grupos musicales locales, los datos más relevantes del pueblo o ciudad dónde se ubica la escuela, etc.); eso exigirá reflexionar sobre el tipo de información y el registro lingüísticos adecuados para expresarse en la red y en un mundo globalizado.

- *Mensajes de texto.* Podemos pedir a los alumnos que recojan sus mensajes de texto de móvil (que no sean comprometidos) para iniciar una reflexión sobre el proceso de comunicación: ¿qué información se aporta y qué información se infiere?, ¿cómo se simplifica el código para ahorrar?, ¿qué malentendidos se provocan y por qué? Del mismo modo que reflexionamos sobre el proceso de comunicación con un cuento o con una noticia de periódico, podemos hacerlo sobre una práctica vernácula de los propios alumnos. También podemos pedirles que transformen estos mensajes en textos apropiados para otros contextos (una carta, una invitación formal, unas instrucciones para llegar a un lugar, etc.).

¿Por qué en el aprendizaje de las TICs no aplicamos los planteamientos del constructivismo?

- *Blogs*. Podemos aprovechar el blog para fomentar la reflexión sobre cualquier materia. Del mismo modo que los alumnos elaboran su blog personal sobre sus cómics o sus deportes preferidos, podemos usar este género electrónico para trabajar sobre física, geografía o historia.

- *Poner énfasis en la lectura crítica en línea*. Los estudios sobre las habilidades de los nativos para buscar y usar eficazmente la información en la red sugieren que no es oro todo lo que reluce, como dice el dicho: quizá los chicos sean hábiles en ciertas destrezas mecánicas e informáticas, pero tienen enormes y graves dificultades para aprender a usar estratégicamente estos recursos. El concepto que define mejor estas lagunas es la *alfabetización para la información* o la *alfabetización informacional* (Alfin, según el acrónimo establecido en español; ver Cuevas Cerveró, 2007, y Durban Roca, 2007), que se refiere a las habilidades de tomar conciencia de que se tiene una necesidad de información, de saber identificar, localizar, evaluar, usar y comunicar esa información de manera efectiva. La alfin también aboga por el aprendizaje a lo largo de la vida, por la idea de que continuamente necesitamos aprender cosas nuevas y que la escuela tiene que prepararnos para eso.

La necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable. Los chicos buscan en la red respuestas a sus inquietudes (drogas, sexo, enfermedades, etc.) y, si no son capaces de distinguir la información creíble de la basura, corren un riesgo muy grave (Cassany, 2006). Las clases de todas las materias deben incorporar materiales de lectura en línea, auténticos y sobre temas de actualidad: las preguntas de comprensión deben dejar de preguntar sobre la idea principal o la estructura del texto, para incidir en la intención del mismo, la ideología del autor, sus argumentos, nuestro punto de vista al respecto, etc. Disponemos de buenos trabajos sobre lectura crítica para secundaria (Martí, 2008), fundamentados en investigaciones serias de base empírica (ver Fogg (2003; Web Credibility Project), que explican con detalle los criterios y las estrategias que usan los internautas más experimentados para valorar eficazmente la información en línea.

La necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable.

- *La diseminación de los recursos electrónicos*. Afortunadamente disponemos de muchas propuestas sugerentes y efectivas para fomentar el uso de las TIC en las diferentes disciplinas del currículum. Técnicas como la WebQuest o la caza del tesoro (ver *WebQuest.Org*; *Comunitat Catalana de WebQuest*) (*Quaderns digitals*, Tecnología Educativa) o el uso de plataformas en línea como *Moodle* facilitan sin duda la diseminación de las prácticas digitales en la escuela. En nuestra opinión, deberían de morir la sala o las clases de informática para que los ordenadores y el trabajo en línea fuera algo habitual en todas las materias.

En definitiva, estamos experimentando un cambio cultural profundo y relevante en las formas de usar, construir, hacer circular y divulgar el conocimiento. Por suerte o por desgracia –por una inmensa suerte, en nuestra opinión–, nos ha tocado ser protagonistas del mismo. Esperemos que el conservadurismo tradicional de la escuela con las diferentes tecnologías (Ferreiro, 2004) no sea un freno para su avance paulatino. También debemos

Estamos experimentando un cambio profundo en las formas de usar, construir, hacer circular y divulgar el conocimiento.

huir de las visiones apocalípticas que otorgaban a las TIC (y al cambio cultural) todos los beneficios, o de las demoníacas, que consideraban que las TIC y ese cambio van a suponer la perdición de la cultura tradicional (Burbules y Callister, 2000). Las TIC están aquí; los nativos digitales, también, y no paran de empujar ■

Bibliografía

BOLTER, J. David. (1991) *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 2ª edición renovada: *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BURBULES, Nicholas y CALLISTER, Thomas. (2000) *Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press. Versión en español: *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica. 2001.

CASSANY, Daniel. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel; CORTIÑAS, Sergi; HERNÁNDEZ, Carme; SALA, Joan. (2008) "Llegir la ideologia: la realitat i el diseg.", *Temps d'Educació*, 34: 11-28. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/TextosLC/DCetalLlegir.pdf>

CASSANY, Daniel; SALA, Joan.; HERNÁNDEZ, Carme. (2008) "Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes." *8º Congreso de Lingüística General*. UAM, julio.
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/Congreso2008/DCJSCHEscribirDEF.pdf>

COMUNITAT CATALANA DE WEBQUEST. <http://webquestcat.cat/> <20-9-08>

CUEVAS CERVERÓ, Aurora. (2007) *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.

DURBAN ROCA, Glòria (2007) "La biblioteca escolar como herramienta educativa". [<http://www.bibliotecaescolar.info/castellano.htm>] <20-9-08>

EDUTOPIA. [<http://www.edutopia.org/>] <23-5-08>

FERREIRO, Emilia. (2004) "Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital", *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*. 22/27-8-2004. Buenos Aires. [<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/178s-Ferreiro.pdf>] <23-5-08>

FOGG, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

KRESS, Gunther. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. Versión en español: *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe. 2005.

HERRING, Susan C. (2001) "Computer-mediated communication", en Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi E. Hamilton ed. *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishig, 612-634.

LANKSHEAR, Colin y KNOBEL, Michele. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición.

LÓPEZ FERRERO, Carmen; ALIAGAS, Cristina; MARTÍ, Francina y ARAVENA, Soledad (2008). "La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó, Colección Crítica y fundamentos, pp. 105-117. Versión catalana: LÓPEZ FERRERO, Carmen; ALIAGAS, Cristina; MARTÍ, Francina y ARAVENA, Soledad (2008). "La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona. p. 105-119.

MARTÍ, Francina (2006) "Llegir, pensar i clicar. Proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet", *Llicències retribuïdes*, Generalitat de Catalunya. [<http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>] <23-5-08>

MOODLE. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)*, <http://moodle.org>

FRANCINA, Martí. (2008) "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 44: 59-74.

MILLÁN, José Antonio. (1999) "Breve historia de la Internet. El fruto caliente de la guerra fría.", *El País*, Protagonistas del siglo XX. [<http://jamillan.com/histoint.htm>] <23-5-08>

NIELSEN'S, Jakob (1997) "How users read on the web", *Alertbox*, Octubre 1, 1997 [<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>] <25-5-08>

— (2008) "How little do users read?", *Alertbox*, Mayo 6, 2008 [<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>] <25-8-08>

PAHL, Kate y ROWSELL, Jennifer. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.

PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>

— (2004) "The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it", *Work in progress*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] <23-5-08>

QUADERNS DIGITALS. Coordinador: Vicent Campos. [<http://www.quadernsdigitals.net>]
<23-5-08>

TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Coordinador: Pere Marquès. [<http://dewey.uab.es/PMARQUES>]
<23-5-08>

URBAN DICTIONARY. [<http://www.urbandictionary.com>] <23-5-08>

WEB CREDIBILITY PROJECT — STANFORD UNIVERSITY. [<http://credibility.stanford.edu>]
<23-5-08>

WEBQUEST.ORG. [<http://www.webquest.org/index.php>] <23-5-08>

WEINREICH, Harald; OBENDORF, Hartmut; HERDER, Eelco; MAYER, Matthias (2008) "Not quiet the average: an empirical study of the web use", *ACM Transactions on the web*, Vol. 2, No. 1, febrero.

WILLIAMS, Peter y ROWLANDS, Ian (2007) *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). (Work Package II). [<http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>] <23-5-08>

YUS, Francisco. (2001) *Ciberpragmática*. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

Breve currículum

Daniel Cassany es profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Ha publicado una decena de libros sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, español y portugués, entre los que destacan *Describir el escribir*, *La cocina de la escritura*, *Reparar la escritura*, *Construir la escritura*, *Tras las líneas*, *Taller de textos*, *Afilas el lapicero* y *Enseñar lengua*, en coautoría. Ha sido profesor de postgrados, maestrías y doctorados en más de 25 países. http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/

Gilmar Ayala Meneses (Distrito Federal, México, 1979) es estudiante de doctorado en el Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra, donde colabora como profesor de Nuevas Tecnologías y Traducción. Su tesis doctoral tiene como tema central la lectura y escritura multimodal dentro y alrededor de los videojuegos. Anteriormente, ha sido codirector del Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Autónomo de México (ITAM), donde también fue profesor de redacción y español para extranjeros. Es egresado de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida

Elena Martín Ortega
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Hacer posible que los ciudadanos sigan aprendiendo durante todo su desarrollo personal implica que durante la etapa obligatoria se les haya enseñado a aprender a aprender. Aprender a aprender implica desarrollar aspectos cognitivos y emocionales. Ambos deben ser trabajados por los docentes. La infancia se presenta como el momento idóneo para comenzar a construir el hábito de aprender a aprender y la adquisición de esta competencia básica no se puede hacer al margen de las áreas curriculares. Entre los aspectos metodológicos más relevantes para lograr este objetivo, destacan los siguientes: la concepción que los docentes y los estudiantes tienen sobre lo que es el aprendizaje; enseñar a los alumnos a regular sus propios procesos de aprendizaje, supervisar sus resultados y reflexionar sobre lo aprendido y prestar atención a la dimensión emocional. Otro potente recurso es la escritura epistemológica. Las características del texto escrito favorecen su función de apoyo al razonamiento y al aprendizaje. El aprendizaje colaborativo y la evaluación formadora son también pilares del aprender a aprender.

Palabras clave: Aprender a aprender, currículo, alumnado, profesorado, cognitivo, emocional, proceso.

Entre los múltiples cambios que se fijan como metas para nuestros sistemas educativos, dos resultan a nuestro juicio especialmente relevantes. El primero, el que retoma con fuerza la necesidad de seleccionar con lucidez aquellos aprendizajes básicos que todo ciudadano tiene que haber adquirido en la escolarización obligatoria, ya que de no hacerlo se enfrenta al futuro desde una posición de desigualdad (Coll y Martín, 2006). La propuesta se concreta en la definición de las competencias básicas recogidas, en el caso de España, en el curriculum de la LOE. El segundo cambio se refiere a la necesidad de trascender la etapa de escolarización como aquella en la que se producen todos los aprendizajes y adoptar una posición educativa planificada para que toda persona prolongue su aprendizaje a lo largo de la vida.

La relación entre ambas metas es clara. Por una parte, seleccionar lo básico imprescindible, con la renuncia que inevitablemente supone a muchos saberes valiosos, resulta menos

doloroso cuando aceptamos que se trata sólo de una renuncia estratégica ya que se seguirán adquiriendo conocimientos más allá de los años de enseñanza básica. Por otra, hacer posible que los ciudadanos sigan aprendiendo durante todo su desarrollo personal implica que durante la etapa obligatoria la escuela haya garantizado en ellos y ellas la capacidad de planificar de forma autónoma qué quieren hacer con sus vidas, qué recursos necesitan para conseguirlos, y cómo conseguirlos. Es decir, que les haya enseñado a *aprender a aprender*.

La conexión de estas dos finalidades se hace más estrecha en el momento actual, caracterizado por una sociedad en la que el conocimiento es la clave del progreso personal y profesional y que exige además la capacidad de controlar la ansiedad que genera la incertidumbre que el cambio continuo conlleva. La siguiente idea de Claxton (1990) lo expresa en pocas palabras:

La primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma necesarias para afrontar bien la incertidumbre: en otras palabras, ser buenos aprendices.

¿Qué es aprender a aprender?

Es por ello por lo que la LOE recoge las propuestas de la Unión Europea y propone entre las ocho competencias básicas la de *aprender a aprender*, que en cierto sentido subyace a todas las otras. La Comisión Europea define esta competencia como “la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. *Aprender a aprender* significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.”

La competencia de *Aprender a aprender*, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo...son algunas de las dimensiones de *aprender a aprender* que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional.

La competencia “Aprender a aprender” implica desarrollar aspectos cognitivos y emocionales. Los docentes deben trabajar ambas dimensiones.

Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que los docentes debemos trabajar ambas. No se trata por tanto de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar. Enseñar a *aprender a aprender* significa conseguir que los alumnos y alumnas experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no comprendíamos, resolver un problema que se nos resistía, sentirnos capaces en último término.

Enseñar a *aprender a aprender* puede y debe hacerse desde la Educación Infantil. El énfasis en las características conscientes del proceso de *aprender a aprender* ha podido llevar a la idea de que esta disposición sólo puede recomendarse y conseguirse a partir de determinado momento en el desarrollo. Sin embargo, esta suposición es errónea. Los niños de preescolar van de hecho desarrollando sus capacidades de toma de conciencia de sus procesos mentales y de los de los demás. Por ejemplo, en sus juegos los niños pasan de jugar solos a incorporar a otros compañeros, con la necesidad que conlleva de adaptar la propia conducta a la de los otros a través no sólo de la observación de las acciones externas sino de inferencias sobre sus intenciones o deseos. Avanzan también en su capacidad de consolar o fastidiar a sus iguales. Y de la misma manera van apareciendo las capacidades metalingüísticas. Además, el juego simbólico, las conversaciones con adultos y compañeros aumentan la capacidad de adoptar el papel del otro. En los primeros niveles podemos comenzar ya a instaurar el hábito de interrogarse por cuáles son los objetivos, qué pasos hay que dar, lo hemos hecho bien o mal, qué otra cosa podemos hacer, qué nos gusta más de aprender y qué nos resulta más difícil. Esto siempre recordando que la acción es lo esencial en estas edades y que demandas excesivas de explicitación pueden resultar tediosas y prematuras. Investigaciones y experiencias de aula con preescolares (Lacasa y Herranz, 1995; Real y Tena, 2005) han constatado que niños y niñas de estas edades pueden llevar a cabo actuaciones estratégicas en situaciones de aprendizaje cooperativo. Por supuesto, la índole de las tareas o el apoyo de los adultos se transformará en cada etapa escolar pero el hábito de *aprender a aprender* se construye desde el comienzo de la escolaridad.

El hábito de aprender a aprender se construye desde el comienzo de la escolaridad.

No se puede enseñar a aprender a aprender al margen de los contenidos de las áreas del currículum. *Aprender a aprender* necesita de cada área para su desarrollo. Por tanto, no abogamos por la introducción de programas generales sobre razonar, observar o recordar. La utilización de algunos de ellos, como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein o el Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard, cuenta ya con cierta tradición en nuestro medio educativo. Aunque pensamos que estos programas, como otros relacionados, por ejemplo, con la enseñanza de las habilidades del método científico, pueden ponerse al servicio de aprender a aprender, no comparten los mismos objetivos y, lo que es fundamental, alcanzar la transferencia de las habilidades incluidas en *aprender a aprender* supone que éstas formen ineludiblemente parte de las áreas curriculares de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

¿Cómo se enseña a aprender a aprender?

En el apartado anterior ya se ha contestado en parte a esta pregunta: se enseña desde el inicio de la escolaridad y es responsabilidad de todos los docentes y del conjunto de las áreas curriculares. Querríamos ahora referirnos sucintamente a algunos principios metodológicos especialmente relevantes para este ámbito del conocimiento. El primero de ellos se refiere a la importancia que tiene explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje. En concreto, las creencias sobre la inteligencia pueden influir específicamente en el proceso de *aprender a aprender* a través de tres ideas concretas: qué piensan los estudiantes que significa ser inteligente, sus creencias sobre el carácter estable o modificable de la inteligencia y sus teorías sobre el origen de las diferencias individuales. Con demasiada frecuencia encontramos que los propios docentes tienen una representación demasiado simplista de lo que significa ser inteligente y aprender. Una concepción en la que el aprendizaje se entiende como una copia de la realidad y el papel del aprendiz depende de rasgos que no es fácil modificar. La influencia de estas concepciones sobre la práctica docente es muy importante y los estudiantes a su vez van construyendo su forma de entender el aprendizaje a partir de las prácticas educativas en la que se ven insertos. Por lo tanto, ayudar al profesorado a que enseñe a *aprender a aprender* implica ante todo ayudarle a tomar conciencia de lo que piensa y a modificar sus concepciones si es que estas son excesivamente simples. Asimismo, supone hablar explícitamente en clase con los alumnos sobre lo que es aprender y discutir lo que ellos y ellas piensan.

Es importante explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje.

Un segundo principio metodológico implica enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje. Es decir a planificar, supervisar y evaluar su comportamiento cuando se enfrentan a cualquier tarea escolar. Antes de comenzar con la planificación, nuestros estudiantes deben preguntarse por los objetivos de esa tarea. Aunque parezca trivial, preguntarse dónde se quiere llegar, no siempre es un hábito consolidado en los estudiantes y, sin embargo, es condición indispensable para avanzar de forma reflexiva en los siguientes pasos del proceso. De otra forma, cómo planificamos o cómo sabemos si nuestros resultados son los correctos. Los docentes debemos hacer explícitas las metas sabiendo que, a pesar de esta declaración, no siempre se comprenden bien. Por otro lado, no sólo debe dejarse claro dónde hay que llegar sino también los criterios de calidad, lo que tendremos en cuenta para juzgar si la tarea está o no bien resuelta.

Mientras se realiza la actividad, hay que enseñar a los alumnos a centrar la atención fundamentalmente en saber si el camino emprendido se adapta a los objetivos establecidos anteriormente y cómo podemos actuar en caso contrario. Finalmente es preciso supervisar los resultados. Este aspecto no sólo tiene como objetivo mejorar el resultado específico logrado sino también, y especialmente, revisar el proceso de aprender. Aunque parezca trivial, la primera pregunta que debemos hacernos es si la tarea está concluida y, para ello, debemos traer a la mente los objetivos que nos marcamos y lo que sabemos son los criterios de logro. Esta comprobación significa además verificar si nuestras respuestas son plausibles. Supone asimismo analizar si

hemos sido eficaces al resolver el problema o hubiera sido mejor hacerlo de otra manera y, muy importante, reflexionar sobre lo que hemos aprendido.

Hay que enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje.

Enseñar a *aprender a aprender* se apoya en tercer lugar en ayudar a los alumnos a que realicen atribuciones adecuadas de sus éxitos o fracasos, para prestar atención a la dimensión emocional a la que se hizo referencia en el apartado anterior. Hay que ayudar a que los estudiantes atribuyan los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables. Si alguien piensa que no tiene capacidad o que “se le da mal” una asignatura, difícilmente se va a poner a la tarea de aprender ni va a mantener el esfuerzo que ello implica. Sin embargo, si acepta que el resultado se debe al tiempo que ha estudiado o a la manera en la que lo ha hecho, el problema tiene solución; exige trabajo y disciplina, pero puede resolverse. Estos estilos atribucionales se construyen, uno no nace con ellos y los docentes tenemos mucha influencia en ellos.

El cuarto recurso metodológico al que queríamos hacer referencia es la escritura epistémica. Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la gran capacidad del lenguaje para hacer explícitas ideas y conocimientos que tenemos pero que no sabemos que tenemos o que se “aclaran” al expresarlas (Olson, 1998, Vygostki, 1977, 1979). Es muy habitual la experiencia de querer comunicar una idea y acabar diciendo “no sé cómo decirlo”. Esta dificultad es interpretada por estos autores como una manifestación del costoso proceso de hacer explícito lo que está implícito. El lenguaje cumple una función de andamiaje del pensamiento. Al verbalizar lo que vamos pensando, se ordenan las ideas porque se toma conciencia de ellas.

Un potente recurso metodológico es la escritura epistémica. Las características del texto escrito favorecen su función de apoyo al razonamiento y al aprendizaje.

Este papel del lenguaje oral se ve potenciado cuando se utiliza la escritura. El texto escrito tiene una serie de características que favorecen su función de apoyo al razonamiento y en este caso al aprendizaje. La primera de ellas se refiere a la mayor exigencia de precisión y rigor en los términos que se utilizan, lo que obliga a definir mejor lo que quiere comunicarse exactamente. Por otra parte, la distancia tanto temporal como espacial del autor y el lector exige que el primero haga explícitos en el texto todas las claves que pueden ayudar al lector a interpretar la información de acuerdo con la intención de quien lo ha escrito. Esto implica entre otras cosas especificar lo más posible la relación entre las ideas que se expresan. Como es bien sabido un aprendizaje es más significativo cuanto más ricas son las relaciones entre los distintos conocimientos. Por tanto, reflexionar sobre las conexiones entre distintos aspectos del contenido sobre el que se esté escribiendo debería permitir profundizar en el aprendizaje.

Por otra parte, cuando uno escribe tiene que representarse las características de la “audiencia”. Lo que esa persona ya sabe y no hace falta por tanto explicarle, lo que puede resultarle más importante, lo que le gusta, lo que le interesa...en último término, los principales rasgos de la mente del lector. Escribir implica desde esta perspectiva, importantes *capacidades mentalistas*, propias de los procesos metacognitivos.

Finalmente, el texto escrito se elabora con un tiempo más pausado que el lenguaje oral, lo que permite, si bien no asegura, mayor planificación y sobre todo la posibilidad de revisar lo escrito durante el proceso y al finalizarlo. La mayor serenidad de la escritura es también especialmente propicia para la regulación emocional. No es sencillo tomar conciencia de los sentimientos, por otra parte hacerlo no asegura controlarlos, pero ayuda en gran medida, como hemos venido comentando.

La prioridad debería centrarse por tanto en que los equipos docentes acordaran realizar en todas las materias y a lo largo de todos los cursos resúmenes, mapas conceptuales, síntesis, comentarios de texto, reflexiones sobre el aprendizaje, en síntesis tareas de lectura y escritura reflexiva (Camps, 1990; Cassany, 1997; Monereo y Castelló 1997; Sánchez, 1998; Solé, 1992).

El trabajo colaborativo constituye asimismo uno de los pilares de *aprender a aprender*. Trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales, al trabajar con los otros, debemos ponernos de acuerdo en los objetivos y, por tanto, pensar sobre ellos; debemos acordar cómo avanzar, pensar sobre las estrategias y pasos; debemos detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de por qué lo consideramos un error; debemos llegar a una solución compartida, y explicar por qué ésta es la solución correcta. En resumen, el aprendizaje en colaboración no puede darse sin leer nuestra mente, leer la de los demás y buscar las vías de comunicación entre ambas. Nos conduce a explicarnos frente a nosotros mismos y los demás, a controlar y a inhibir nuestras respuestas y a ser flexibles para adaptarnos a la situación y al grupo.

El trabajo colaborativo y la práctica de la evaluación formadora por los docentes constituyen también pilares del aprender a aprender.

Finalmente, para ayudar a los alumnos y alumnas a aprender a aprender es preciso que los docentes evaluemos de acuerdo a los principios de la evaluación formadora (Coll, Martín y Onrubia, 2001, Nunziati, 1990, Sanmarti, 2007, Jorba y Sanmarti, 2005). Se trata de evaluar de tal manera que el proceso, además de servir al profesor para regular la enseñanza, le permita al alumno autorregular su aprendizaje. Para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no y sobre todo qué de lo que hace es lo que le ayuda a aprender. La autoevaluación y la coevaluación son procedimientos útiles para poner en marcha la evaluación formadora. Aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas del alumno. Por ello es importante que sea una práctica que se utilice desde los primeros años de la escolaridad aunque lógicamente vaya modificándose a lo largo de las etapas.

Todos estos principios metodológicos suponen sin duda cambios notables en la práctica educativa actual. El cambio no va a ser fácil, pero es imprescindible. Siempre hemos sabido que lo importante en la escuela era hacer autónomos a los alumnos y que, al salir de ella, no nos necesitaran para seguir desarrollándose. Esta meta se ha hecho actualmente imprescindible por el nuevo papel que el aprendizaje a lo largo de la vida ha cobrado a su vez ■

Referencias bibliográficas

Camps, A. (1990). *Modelos de procesos de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y Aprendizaje*, 49,3-19.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.

Claxton, G. (1990). *Teaching to learn*. Londres: Cassell.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. *PRELAC Journal*, 3, 6-27.

Coll, C, Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 549-574.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa (V.O.: *The World on paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pleyade.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Autonomía e iniciativa personal, base del desarrollo para la igualdad

Enriqueta Chicano¹

Resumen

La progresiva equiparación entre hombres y mujeres en todos los terrenos ha tomado protagonismo en términos de desarrollo humano, justicia y participación social. Los gobiernos han puesto en marcha, desde el último cuarto de siglo pasado, actuaciones políticas específicas para que la igualdad entre las personas llegue a ser real y efectiva. La diferencia comporta diversidad, pero no desigualdad, y la garantía del ejercicio de los derechos humanos debe configurarse para todos los seres humanos. El déficit de igualdad supone un riesgo para la sociedad y el cuestionamiento del sistema democrático desde el momento en que no fuera posible estructuralmente un reparto equilibrado de responsabilidades y derechos.

La educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitud. La autonomía e iniciativa personal, una de las competencias básicas, tiene especial relación con la igualdad entre hombres y mujeres y, por tanto, en la prevención de la violencia de género. Los sistemas educativos tienen que hacer posible, desde la responsabilidad y el respeto, la construcción de identidades individuales y colectivas que rompan con los estereotipos y los prejuicios que excluyen a las mujeres.

Palabras Clave: Autonomía. Iniciativa personal. Modelo de género. Estereotipos. Perspectiva de Género. Igualdad. Competencias básicas.

Uno de los fenómenos que en los últimos años ha tenido un mayor protagonismo en términos de desarrollo humano, justicia y participación social ha sido la progresiva equiparación entre hombres y mujeres en todos los terrenos.

En el desarrollo de la igualdad desde principio informador a derecho subjetivo público y a derecho humano de los llamados de segunda generación se han sucedido acontecimientos de todo tipo y numerosas actuaciones tanto de las sociedades como de los poderes públicos.

¹ Enriqueta Chicano es Licenciada en Derecho. Actualmente es Directora Técnica en el Tribunal de Cuentas de España. Presidenta de Honor de la Federación de Mujeres Progresistas. Patrona de la Fundación Solidaridad Internacional. Vicepresidenta del Observatorio Estatal contra la Violencia de Género. Consejera del Consejo Escolar del Estado. Miembro titular del Consejo de Administración del Instituto Europeo de Género.

Los Gobiernos han puesto en marcha desde el último cuarto del siglo pasado acciones políticas específicas para que la igualdad entre las personas llegue a ser real y efectiva.

Los Gobiernos han puesto en marcha desde el último cuarto del siglo pasado acciones políticas específicas para que la igualdad entre las personas llegue a ser real y efectiva. Estas acciones han derivado de unas comprobaciones empíricas elementales: que la humanidad está compuesta por mujeres y hombres, que la discriminación basada en el género es universal y que la persistencia de una desigualdad real manifiesta perjudica a las mujeres en cada uno de los ámbitos de actividad, a pesar del reconocimiento formal de igualdad.

Por su parte la aportación de la sociedad se ha concretado fundamentalmente en la acción de los movimientos feministas y su indudable contribución al conocimiento y puesta de manifiesto de lo que ahora llamamos “comprobaciones empíricas elementales”, a la lucha por la consecución y garantía de derechos para todas las personas, a las paulatinas y demasiado lentas transformaciones estructurales y a la inclusión de una nueva perspectiva, de una manera diferente de mirar el mundo.

Y por fin, de nuestro ordenamiento jurídico constitucional deriva un genuino derecho de las mujeres a la igualdad real y efectiva en relación con los hombres, (“el juicio de igualdad es de carácter relacional”)². Por otra parte, las Leyes Orgánicas contra la Violencia de Género y de Igualdad³ completan el marco normativo que ha supuesto pasar de la consideración de la igualdad como una utopía, a considerarla como un derecho para cuyo ejercicio y garantía se diseñan una serie de herramientas imprescindibles, aunque algunos de sus resultados hayan de serlo a largo plazo.

Hasta hace poco más de 30 años el modelo de género establecido en la sociedad española garantizaba la subordinación de la mujer al varón y establecía unas pautas muy estrictas en su actuación social. El sistema de dominación actuaba en dos niveles fundamentalmente: una legislación basada en la discriminación de las mujeres y un control social informal mucho más sutil y, en consecuencia, mucho más eficaz⁴.

Aunque todo es muy diferente en este momento, hay que tener en cuenta que la dimensión de género no figura entre los valores de la cultura de ninguna profesión. Es un abordaje que permanece ignorado. Este desconocimiento produce un discurso asimétrico, desigual y discriminatorio a la vez que una deslegitimación ideológica de las cuestiones de género. Sin embargo, realmente es tan sencillo y tan complicado como asumir que la desigualdad no es una cuestión de identidad o de diferencia sino de dominio y subordinación, y que tiene que ver con el poder, con su definición y con su incorrecta distribución y partir del convencimiento de que tenemos que construir otro tipo de sociedad, de relaciones democráticas, un modelo democrático que no sólo incluya a las mujeres sino que modifique el posicionamiento de los hombres.

2 SSTC 212/1993, de 28 de junio (FJ6) y 80/1994, de 13 de marzo (FJ 5), entre otras.

3 Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE, núm 313 de 29 de diciembre); Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE, núm 71 de 23 de marzo)

4 Nash, M y Tavera, S. *Historia de las mujeres*. Taurus. 1994.

Hasta ahora no estamos generando situaciones suficientes que nos permitan salirnos de las convencionales masculinidad y feminidad. Por eso nos es exigible diseñar un espacio de convivencia y de relaciones sociales y políticas donde tenga cabida una nueva cultura, con nuevos valores y nuevas costumbres. Es necesario que se produzca la aceptación de nuevos roles y que, en consecuencia, se relaje ese control social a los cambios.

Es imprescindible redefinir en todos los ámbitos el modelo y las prácticas de la masculinidad tradicional y obligatoria que la cultura actual impone para los hombres. Este modelo, con su énfasis en la autosuficiencia, la superioridad sobre las mujeres y la violencia como estrategia para lograr lo que se quiere, permite creerse a los hombres con el derecho a controlar, a corregir o a castigar a las mujeres. Para ello es fundamental romper el actual modelo de asociación entre masculinidad, agresividad y violencia, y reemplazarlo por otro que homologue violencia con delito y con masculinidad injusta, cobarde y vergonzosa.

Sucede en todas las situaciones de discriminación (raza, cultura, religión, sexo) que las culturas dominantes han hecho aparecer como “natural”, como “normal”, la discriminación. El hecho de encontrarnos ante algo “natural”, lo ha convertido en legítimo, y esta “legitimidad impuesta” ha estado impidiendo reaccionar en contra.

Las diferencias comportan diversidad, pero no desigualdad y la garantía del ejercicio de los derechos humanos debe configurarse para todos los seres humanos. Estas diferencias que han venido provocando distribuciones inequitativas de riqueza y de poder, hemos tenido que convenir que no proceden del “orden natural de las cosas”, sino de las circunstancias que han rodeado a seres humanos y a pueblos enteros. Y sobre estas circunstancias, y para modificarlas, cabe la reacción y cabe la acción. Pues bien, a todo este proceso de racionalización de la diversidad, la igualdad y la distribución de todo tipo de bienes en nuestras sociedades, se llega a través de los procesos de socialización. De aquí, hasta ahora al menos, la enorme dificultad de llegar. No se habían cuestionado seriamente ninguno de estos procesos.

Las diferencias comportan diversidad, pero no desigualdad y la garantía del ejercicio de los derechos humanos debe configurarse para todos los seres humanos.

Es evidente que la transmisión y el reforzamiento de los estereotipos tiene lugar en la escuela y no sólo a través del currículo formal sino también a través del currículo oculto que con la fuerza de lo implícito interviene en la construcción de la subjetividad haciendo aparecer como “naturales” relaciones de poder inequitativas e injustas basadas en el sometimiento y la discriminación⁵.

Vicent Marqués dice que “el androcentrismo es un esquema de pensamiento que se mueve –consciente o inconscientemente, de manera explícita u oculta– en la propuesta educativa hegemónica de nuestras sociedades actuales y que es, de esta manera, una

⁵ Contreras, G. Sexismo en educación. Agenda de las Mujeres. <http://agendadelasmujeres.com.ar>

institución patriarcal, ya que reproduce la cultura y valores dominantes; y plantea como neutro lo que corresponde a una sola parte de la especie humana y una sola visión de ella”⁶.

Es claro que la educación en la escuela como proceso de socialización secundario, posterior a la educación en las familias o coadyuvante con ellas, está siendo responsable de reproducir roles asignados a cada género y a cada “diferente”, y la relación asimétrica entre ellos. Son las escuelas, junto con las familias, las que van a conformar la futura ciudadanía de nuestro país.

Por ello nadie discute que deban abordarse tanto los contenidos básicos de una educación ciudadana, como la puesta en práctica de métodos y actividades que inicien al alumnado a la vida democrática, lo que hace incomprensible la polémica en torno a la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa⁷, precisamente centra sus objetivos y contenidos en la autonomía personal, la formación de la propia voluntad y la autoestima, y el reconocimiento de los otros como parte fundamental y necesaria de nuestros proyectos de vida. A través de ella se favorece la competencia de autonomía e iniciativa personal, en la medida en que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades. Se entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de esas diferencias así como de las ideas. El currículo atiende a la construcción de un pensamiento propio y a la toma de postura sobre problemas y sus posibles soluciones. Con ello se fortalece la autonomía de las personas para analizar, valorar y decidir, desde la confianza en sí mismos y el respeto a las demás personas.

El que la educación sea una de las más poderosas herramientas para lograr una mayor equidad social hace ineludible el compromiso de los sistemas educativos con la democracia, con la justicia y con la dignidad de las personas, evitando toda discriminación e intolerancia.

La educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitudes.

Y la educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitudes. Se concibe como la formación de niñas y niños desde su más temprana edad en principios de equidad, autonomía personal e igualdad entre los sexos. Induce procesos de cambio cultural tanto en mujeres como en hombres. Es indispensable para la eliminación de patrones culturales y estereotipos.

6 Marqués, J.Vicent. “Ofendidos y orgullosos: sobre la condición masculina en el patriarcado”. Jornadas del Patriarcat, Barcelona, 1993.

7 Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada por el Comité de Ministros de 16 de octubre de 2002 en la 812 reunión de los representantes de los Ministros. DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

Y, también desde una perspectiva de género, la formación docente es una de las dimensiones desde las que se pueden promover los mayores cambios porque son quienes transmiten y testimonian valores y actitudes que a veces sostienen o fortalecen el sexismo. En la medida en que el personal docente transmite a los educandos valores basados en la equidad de género, que se expresa tanto en la formación en los principios de equidad y reconocimiento de la diversidad, como en la conducta no discriminatoria en las aulas, estarán promoviendo cambios fundamentales en la socialización de niñas y niños.

Puede resultar ilustrativo acudir a experiencias de otros países. En Suecia, por ejemplo, ¡en 1969!, se introdujo en el Plan de Estudios de las escuelas la importancia de la cuestión de la igualdad. En 1988, el Gobierno decidió un Plan de acción nacional para incrementar la igualdad entre hombres y mujeres, y en 1994, el Riksdag aprobó una política nacional a favor de esa igualdad. Desde 1998, los centros preescolares cuentan con un plan de estudios propios, que establece que las actividades se han de caracterizar por valoraciones fundamentales democráticas. Sin embargo, varias encuestas celebradas en los últimos años ponían de manifiesto que la igualdad entre mujeres y hombres es el aspecto de la democracia que menos atención recibe en los centros preescolares y escolares.

Para llamar la atención sobre todos estos aspectos y acabar con pautas tradicionales, el Gobierno nombró, en 2003, una delegación a favor de la igualdad en los centros preescolares. El punto de partida del encargo que se dio a esa delegación es que el aprendizaje de toda la vida tiene que ser considerado desde una perspectiva de género, de forma que se pueda acabar en cierto plazo con papeles y pautas obsoletos y estereotipados condicionados por el sexo.

Resulta evidente que la discriminación de género debe exponerse y analizarse para que pueda ser combatida efectivamente. Sólo es posible una sociedad equilibrada y equitativa si se tiene conciencia del valor de los distintos aportes que sus miembros hacen al desarrollo social. La perspectiva de género contribuye a la creación de esa conciencia porque permite una mirada diferenciada al aporte de las mujeres y hombres a la sociedad y porque promueve la transformación de las relaciones de dominación y subordinación entre géneros, en relaciones de equidad e igualdad, afecto y respeto que redundan en la creación de una verdadera sociedad democrática.

El reconocimiento crítico de la ubicación de las mujeres en posición de dependencia, subordinación, inferioridad y exclusión es el punto de partida de la metodología que deberá desarrollarse. Y por lo que se refiere a los hombres, procede también una revisión crítica sobre las características y las expresiones que han enumerado diversas concepciones y que conforman y reflejan su posición. Son estas concepciones las que nos han “adoctrinado” y las que fundamentan el machismo y la misoginia y reflejan el profundo arraigo de las ideas básicas, tradicionales y pretendidamente incuestionables,

en que cada ser humano se forma como sujeto de género. Además las mujeres hemos venido recibiendo el mandato cultural de formar en la intimidad afectiva y cotidiana de los espacios domésticos y escolares hombres y mujeres patriarcales.

Pero es preciso ya pasar del reconocimiento de un conflicto al cuestionamiento de los estereotipos de masculinidad y feminidad para dar respuesta a las necesidades de las nuevas sociedades, que evidentemente no se está produciendo con los modelos y las estructuras convencionales, y para esto hemos de apoyarnos necesariamente en un renovado sistema educativo y en unos comprometidos medios de comunicación.

Se trata de superar la cultura derivada de la división de roles, no sólo desde la perspectiva de pactos individuales entre algunos hombres y algunas mujeres sino también y sobre todo, desde la perspectiva de la voluntad social para promover un nuevo marco de convivencia basado en la equivalencia de cada ser humano con todos los demás, la igualdad del valor de cada vida, de las ideas y palabras de todos los seres humanos, la oportunidad de iguales posibilidades para todas las personas de adquirir recursos para su desarrollo.

La promoción de nuevos valores en una sociedad en la que rigen los valores de una sociedad patriarcal demanda no sólo una educación no discriminatoria, sino la incorporación de los principios igualitarios como valores positivos.

El déficit de igualdad supone un riesgo para la sociedad y el cuestionamiento mismo del sistema democrático.

El déficit de igualdad supone un riesgo para la sociedad y el cuestionamiento mismo del sistema democrático desde el momento en que no fuera posible estructuralmente un reparto equilibrado de responsabilidades y derechos.

El nuevo grupo de conocimientos básicos que se incorporan a nuestro sistema educativo justifican sobradamente su desarrollo y potenciación y la asunción por parte de todos los agentes del sistema educativo de su importancia para la consecución de una ciudadanía más reflexiva, más tolerante, más autónoma, más solidaria, precisamente porque aprender a ser ciudadana y ciudadano y a desenvolverse en el mundo a todos los niveles requieren el desarrollo de una serie de capacidades, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo, etc, que no se forman ni espontáneamente ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. Porque las competencias para la concertación, para el diálogo, para aprender a vivir juntos, para aceptar al otro, al diferente, están ligadas a los procesos educativos.

Porque desde la escuela es desde donde se fomenta una conciencia ecológica, un concepto positivo de paz, un enfoque creativo de los conflictos, una concepción equitativa de la sociedad, una superación de los estereotipos relativos a hombres y mujeres, un compromiso activo por los derechos humanos, virtudes cívicas todas ellas, que constituyen los rasgos distintivos de una sociedad saludable. Porque no se puede

renunciar a construir una sociedad sostenible, económicamente justa, políticamente democrática, socialmente equitativa, culturalmente plural y laica, donde todas las personas puedan experimentar y manifestar sus creencias. Porque lograr esa sociedad requiere el acuerdo de unos valores cívicos y unas normas de comportamiento y convivencia para vivir en paz y respeto. Y en definitiva porque la escuela es un lugar privilegiado de educación democrática.

Después de estas reflexiones corresponde ponerlas en relación con las competencias básicas establecidas por la Comisión Europea de Educación y que la Ley Orgánica de Educación⁸ considera como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria. Dice Xabier Garagorri que

El pensamiento de fondo que late y justifica el planteamiento del currículo basado en competencias tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, y que prepara insuficientemente a los jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La introducción de las competencias es un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación... Cuando se mira la educación obligatoria como un período cuya función principal es preparar para que el alumno pueda iniciar el largo recorrido de la vida en las mejores condiciones, se amplía el sentido que habitualmente se da a este período. Ya no se trata sólo de prepararse para acceder a estudios superiores, sino de prepararse para tener una vida individual plena siendo miembro reflexivo y activo de la sociedad y de la naturaleza.

La referencia para valorar el interés de la formulación del currículo en clave de competencias no tiene valor en sí misma, sino que tiene que ver con el sentido que se le otorgue a la educación. No debería de ser una cuestión de simple cambio de denominaciones⁹.

La autonomía e iniciativa personal tiene una especial relación con la igualdad entre hombres y mujeres y, por tanto, con la prevención de la violencia de género.

Entre las ocho competencias básicas que se incluyen en el currículo de las diferentes etapas educativas definidas en el Real Decreto 1513/2006¹⁰, la autonomía e iniciativa personal tiene una especial relación con la igualdad entre hombres y mujeres y, por tanto, con la prevención de la violencia de género. Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí misma y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control

8 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm 106 de 4 de mayo).

9 Garagorri, X. Currículo basado en competencia: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*. Num.161.

10 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE núm 293 de 8 de diciembre).

emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de errores y de asumir riesgos. Remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar de la otra persona, valorar las ideas de los demás, dialogar, negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a las demás personas las propias decisiones y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Adquiridas las capacidades que se pretenden desde esta competencia básica, entre otras, necesariamente dejaríamos de estar amarrados a prácticamente los mismos problemas que, desde siempre, han obstaculizado cuando no impedido el desarrollo pleno de los derechos humanos para las mujeres y los hombres.

Sigue siendo urgente ampliar y abrir nuevos espacios que promuevan una transformación de los modelos que generan, reproducen y consolidan las injusticias. Transformar estos modelos exige tener conciencia de que todas y todos somos sujetos actores de la realidad, y por lo tanto responsables de su perpetuación o de su transformación. En este sentido es posible pensar en la educación como un espacio para replantearse de forma constante y dinámica las relaciones de justicia, de libertad, de igualdad y de solidaridad entre mujeres y hombres, oponiéndose y rechazando las posiciones que justifican la exclusión social y la discriminación que las mujeres padecen desde la infancia, a pesar de las conquistas de los movimientos feministas de todo el mundo.

Cambiar la práctica educativa exige un cambio de actitudes y de valores para procurar el encuentro de las diferencias. Es necesario por eso una perspectiva educativa fundamentada en los derechos humanos y en los valores universales que proclaman. No es suficiente creer que es posible imaginar un mundo donde los derechos humanos no sean meras palabras, sino que requiere actuar desde la comprensión de que es urgente compartir para poder convivir y construir un mundo más pacífico y sostenible, de que es posible una construcción colectiva de lo justo y poderse sentir corresponsable de cada futuro personal y del de toda la humanidad.

Es muy importante cuestionarse la forma en que se están construyendo relaciones respetuosas con las diferencias, o se están promoviendo relaciones limitadoras de las identidades diversas y de qué forma desde la escuela se configura el pensar y el sentir de las personas. Analizar la realidad es imprescindible para poder pensar una educación que rompa con las actitudes y las formas de actuar docentes que interiorizan a las mujeres y las recluyen en espacios considerados como menos significativos, cuando

no las invisibilizan, las excluyen de las expectativas de éxito o las someten a bromas o lenguajes sexistas.

Hasta ahora, si bien la escuela impulsa procesos de innovación y de cambio, sigue cumpliendo una de las funciones para las que fue creada, la reproducción del orden social establecido, recreándolo y fortaleciéndolo. Seguimos viviendo la contradicción de que la educación sigue reproduciendo lo que los discursos teóricos rechazan y pretenden eliminar. La educación no puede olvidar que la interpretación cultural del género es esencial para la conformación de la identidad de cada persona. Las metodologías que desvinculan los contenidos del aprendizaje de la realidad, hacen difícil romper con los modelos de identidad que se otorga a cada uno de los sexos.

Sigue sucediendo “que hombres y mujeres con la misma cualificación académica obtienen posiciones sociales y remuneraciones distintas por su trabajo. Es decir, las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas, que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades de una jerarquización de los individuos”¹¹.

Los sistemas educativos tienen que hacer posible, desde la responsabilidad y el respeto, la construcción de identidades individuales y colectivas que rompan con los estereotipos y los prejuicios que excluyen a las mujeres. La educación será entonces práctica social transformadora, un espacio para idear formas de vida más humanas y esperanzadoras. Porque educar en valores exige rechazar las injusticias de nuestro mundo, vincularnos a la realidad y descubrir aquello que nos somete y lo que nos libera¹² ■

11 Subirats, M; Brullet, C. *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.

12 Carrillo Flores, I. Género y educación en valores. Otras miradas. Vol.4, núm. 1. Universidad de los Andes. 2004.

Educación en un entorno audiovisual

Victoria Camps¹

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La investigación sobre la influencia de los medios audiovisuales en el comportamiento y en la educación tiene respuestas sólo tentativas. Preocupan los contenidos de la televisión, los videojuegos e Internet y preocupa asimismo la adicción a todos los artilugios electrónicos. La educación debe asumir la responsabilidad de orientar en el conocimiento en la nueva sociedad de la información. Y deben hacerlo todos los agentes sociales que intervienen, de un modo u otro, en la configuración de dicha sociedad. A pesar de la incertidumbre ante posibles influencias nocivas, no podemos cruzarnos de brazos sino no dejar de plantear la pregunta ética: “¿qué debemos hacer?” ante los retos del entorno audiovisual.

Palabras clave: medios audiovisuales, alfabetización mediática, ética, competencias.

Una de las conclusiones del conocido Informe MacBride (UNESCO, 1980), cuyo objetivo fue analizar los retos de la comunicación en la sociedad de masas, era que la educación debe tomar la iniciativa de la orientación del conocimiento. Educar siempre es orientar, ayudar a situarse y moverse correctamente en la realidad que a cada uno le ha tocado vivir. Cuando tal realidad se define como “sociedad de la información” y se encuentra mediatizada por los medios audiovisuales, la educación tendrá que hacerse cargo de todo ello procurando, entre otras cosas, activar los elementos más positivos del nuevo entorno y desactivar los más negativos. La dificultad de la tarea educativa radica en que no puede realizarse de espaldas a la realidad, ha de contar con ella, evitando, al mismo tiempo, ser absolutamente complaciente ignorando o pasando por alto aquellos aspectos que puedan estorbar el éxito de la tarea educativa. Si educar es orientar y potenciar en cada uno lo mejor que lleva dentro, para llevar a cabo tal función es imprescindible saber discernir lo bueno de lo malo, lo adecuado para la infancia de lo que no lo es, lo nocivo de lo inofensivo. Es por ello que, desde que la televisión se metió en nuestros hogares, nos planteamos –sin demasiada fortuna, todo hay que decirlo– de qué forma influye en la infancia, si es o no un obstáculo para la educación.

¹ Victoria Camps es catedrática de Filosofía moral y política en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue senadora por el partido socialista desde 1993 a 1996. Ha sido consejera del Consell de l’Audiovisual de Catalunya. Sobre educación ha publicado los libros: *Virtudes públicas* (Espasa, 1990), *Los valores de la educación* (Anaya, 1993), *Qué hay que enseñar a los hijos* (Plaza y Janés, 2000), *Creer en la educación* (Península, 2008). En colaboración con Salvador Giner, *Manual de civismo* (Ariel, 1998).

En la socialización de un niño influye todo lo que tiene a su alrededor, incluyendo la televisión y el conjunto de aparatos electrónicos que maneja.

Vaya por delante, y sin ánimo de decepcionar desde el comienzo del artículo, que la pregunta carece de una respuesta clara y satisfactoria. En la socialización de un niño influye todo lo que tiene a su alrededor: los padres, los hermanos, el lugar donde vive, la escuela, los compañeros...y, sin ninguna duda, también influye la televisión y el conjunto de aparatos electrónicos que maneja. Por otra parte, cualquier innovación tecnológica es ambivalente. Es un progreso en la medida en que procura un mayor bienestar y nos ayuda a vivir más cómodamente. Pero puede ser un peligro si se utiliza mal o desmesuradamente. Prometeo fue condenado no sólo por robar el fuego de los dioses, sino por poner en manos de los humanos algo que podía ser utilizado tanto para la propia conservación y para vivir mejor, como para la destrucción y la guerra inmisericorde.

Hoy que contemplamos la televisión con la distancia que proporciona el hecho de que se haya convertido en uno de los aparatos más habituales e imprescindibles del hogar, podemos valorar el progreso que ha representado por lo menos en dos aspectos: el acceso universal a la información y un entretenimiento al alcance de todos. Ambos aspectos tienen deficiencias, nadie lo niega. La información televisiva es inevitablemente superficial, fragmentaria y da demasiado valor al espectáculo, siempre a costa de disminuir la calidad informativa. El entretenimiento que procura, por su parte, es banal, poco interesante, repetitivo y, en muchas ocasiones, pura basura. Aún así seguimos esperando de la televisión que nos informe y nos entretenga. Y lo mismo hay que decir de Internet, de los videojuegos, incluso de los móviles. Las nuevas pantallas son convergentes, lo serán cada vez más, y se alimentan las unas a las otras.

Lo que los adultos entrados en años vemos como continuas novedades, deja de serlo en seguida para los más jóvenes. Por primera vez en la historia ocurre que los niños saben más cosas que sus padres, que pueden enseñarles a manejar instrumentos que los mayores llegan a entender y dominar con muchas dificultades y sólo a medias. Los niños parece que nacen sabiendo poner un DVD, utilizar el móvil, el ordenador o cualquiera de los artilugios digitales. Desde el punto de vista técnico su competencia supera rápidamente a la de sus mayores. Los profesores de informática lo saben de sobra. Pero la competencia técnica, que es la que parece estar más a su alcance, es sólo una de las competencias necesarias al respecto. Ante los muchos mensajes y las muchas posibilidades que el entorno audiovisual le ofrece, el niño debe desarrollar un saber hacer para el que la educación y la adquisición de otras competencias más sutiles son absolutamente imprescindibles. Es en tal sentido que el educador ha de contar con la existencia y las novedades que ofrece dicho entorno sin dejar, al mismo tiempo, de orientar en el buen uso de las ventajas que pone a nuestra disposición.

Resumiendo mucho, creo que existen dos grandes preocupaciones en torno a la influencia de los medios audiovisuales en la infancia. Una de ellas está relacionada con los contenidos de la programación televisiva, de los videojuegos o de Internet. La otra tiene que ver con la adicción al conjunto de aparatos audiovisuales. En ambos casos nos preguntamos dónde está el límite: cuántas horas de televisión o de ordenador son razonables, si deberían prohibirse los contenidos violentos, racistas, discriminadores en

los videojuegos, si es lógico que los adolescentes tengan su propio móvil. Sabemos casi a ciencia cierta que tanto el consumo de televisión o Internet como los contenidos audiovisuales en general son excesivos y en muchos casos inadecuados para la infancia. Pero ¿qué hacer ante la invasión electrónica? ¿cómo controlarla y cómo limitarla si cuando nos damos cuenta del peligro ya es imposible retroceder?

Existen dos grandes preocupaciones en torno a la influencia de los medios audiovisuales en la infancia: los contenidos y la posibilidad de adicción.

Por eso concentramos nuestros esfuerzos en averiguar hasta qué punto la influencia del medio audiovisual es realmente nociva para la infancia. Queremos esa información porque, en realidad, sólo reaccionamos y nos disponemos a actuar con contundencia ante los datos rotundos y claros. El caso es que es difícil, si no imposible, llegar a tener pruebas inequívocas. No es que no se haya estado investigando desde hace años. La violencia, por ejemplo, ha sido objeto reiterado de estudios empíricos sobre todo en los Estados Unidos. Se ha intentado comprobar la relación causa-efecto entre la exposición a la televisión de los menores y los comportamientos violentos desarrollados con posterioridad. Se han seleccionado grupos de estudio para seguirlos desde la niñez hasta la edad adulta y establecer el peso de los mensajes violentos en su forma de actuar. Los resultados siempre han sido inciertos, y no es raro que así sea. ¿Cómo tener en cuenta todas las variables que pueden determinar el comportamiento de una persona, desde los genes al estatus familiar, económico, cultural, además de la televisión que hayan podido ver?

En el mismo sentido, nos preguntamos hoy por el futuro de la llamada *multitask generation*, la generación que cuenta en su propia habitación con todos los artilugios electrónicos que el mercado ofrece. Un adolescente de hoy puede hacer, al mismo tiempo, los deberes en el ordenador, mantener activa la ventana del Messenger, escuchar música en su mp3, descargar una película y responder al móvil. El mito de que los medios audiovisuales fomentan la pasividad no se sostiene ante esa posibilidad de combinar varias tareas al mismo tiempo. El caso y lo que preocupa es que no sabemos cómo afectará todo ello a los cerebros, a la eficiencia en el trabajo, al desarrollo de la memoria, a la capacidad de concentración. Nos tememos que será más bien un obstáculo para la profundización en el conocimiento o para la adquisición de un conocimiento auténtico y no de meros fragmentos de noticias. Y podemos comprobar que si los jóvenes son expertos en las funciones de búsqueda y de manejo de los aparatos, carecen, sin embargo, de las habilidades necesarias para seleccionar y valorar la información que reciben.

El ambiente cultural en que uno vive sin duda contribuye a formar la personalidad, a construir modelos, a difundir modas, formas de comportarse, de hablar y de relacionarnos unos con otros. Es cierto además que el niño tiende a imitar lo que ve y es especialmente receptivo para asimilar todo aquello que no debería haber visto ni oído. *La desaparición de la niñez* es el título de un excelente libro de Neil Postman cuya tesis es que la televisión impide que el niño se vaya haciendo gradualmente adulto puesto que la información le llega acumulada, demasiado pronto y demasiado desordenada. De esta forma, al niño se le impide ser niño, dada la facilidad y el descontrol con que accede a cualquier medio de comunicación audiovisual. No le falta razón tampoco a la apocalíptica tesis

Algo tiene que ver la escasa disposición de los alumnos para seguir el hilo de un argumento con la exposición constante a unos medios que sólo ofrecen rápidas secuencias de imágenes.

de Giovanni Sartori en *Homo videns*. Se lamenta Sartori de la preponderancia de las imágenes y del peligro de que acaben sustituyendo al pensamiento discursivo, al razonamiento, a la argumentación. Basta ver cualquier telediario para darnos cuenta de que no puede haber información televisiva sin imágenes. Si éstas no existen, hay que inventarlas u obtenerlas de otro lugar (se ha hecho repetidas veces) para no dejar a la palabra desprovista del correlato imaginativo imprescindible en un medio audiovisual. Esa dependencia del lenguaje con respecto a la imagen explica la casi imposibilidad de explicar nada a los alumnos, y al público en general, sin un soporte visual o un *power point*. Lo sabemos bien los profesores de materias tan reflexivas como la filosofía. Por supuesto que algo tiene que ver la escasa disposición o capacidad de los alumnos para seguir el hilo de un argumento con la exposición constante a unos medios que sólo ofrecen rápidas secuencias de imágenes.

Sea como sea, y aunque no podamos predecir con certeza la influencia nociva de los contenidos de los audiovisuales en los menores, lo que sí podemos augurar, por lo menos, es que tales medios presentan “contenidos de riesgo”². No son *per se* nocivos, pero pueden serlo. Demasiada violencia, demasiado sexo, demasiadas palabrotas. Y demasiada publicidad. Un estudio realizado recientemente en Cataluña con alumnos de secundaria sobre las preferencias televisivas de la adolescencia constata que lo que los chicos y chicas buscan en la televisión es sobre todo información: información sobre cómo es la gente, cómo se viste, cómo habla, cómo se relaciona, cómo y por qué se pelea; información, especialmente, sobre la gente de su edad³. Y aunque es cierto que los adolescentes distinguen perfectamente la publicidad de la información (no es tan claro que un niño pueda distinguirlo), las imágenes publicitarias también son para ellos fuente de información. De un modo u otro, representan la realidad, no son pura ficción. ¿Dónde se miran, si no, las jovencitas obsesionadas por adelgazar? ¿Dónde aparecen los modelos que tan irremediablemente las fascinan? Los medios audiovisuales son un aspecto más –un aspecto básico– de la sociedad de consumo. Su objetivo prioritario es tener audiencia y vender espacios para la publicidad. La obsesión por la audiencia degrada inevitablemente los programas. El bombardeo de publicidad, por su parte, socializa en un consumo muchas veces irreprimible desde la primera infancia.

La adicción exagerada, no enfermiza, a los artilugios audiovisuales es preocupante porque, como cualquier dependencia, impide hacer otras cosas.

Al riesgo implícito en los contenidos, hay que añadirle el riesgo de la adicción. No me refiero a los casos patológicos de adicción, que los hay, pero afortunadamente son excepcionales. La adicción exagerada, no enfermiza, a los artilugios audiovisuales es preocupante porque, como cualquier dependencia, impide hacer otras cosas. La realidad paradójica es que la televisión concretamente no es un entretenimiento preferente, sobre todo a partir de la adolescencia, todas las encuestas lo confirman. Es, sencillamente, un recurso fácil y barato, poco imaginativo, pero que quita tiempo al estudio, a los amigos, a otras maneras de diversión y de recreo más variadas y formativas.

² Es una de las conclusiones del *Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual*, Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2002.

³ Ferran Casas, *Preferències dels adolescents relatives a la televisió*, Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2007.

El niño o el joven tienen que saber orientarse frente a los conocimientos que van adquiriendo, estén estos en el currículo o vengan de fuera.

El discurso educativo ha colocado en un lugar sobresaliente el concepto de “competencia”. El niño o el joven tienen que saber orientarse frente a los conocimientos que van adquiriendo. No sólo los conocimientos que reciben a través del currículo escolar, sino los que vienen de fuera y de un modo menos organizado y controlado. En la sociedad de la información, la información que viene del exterior es muy abundante. Por eso nos encontramos ante el reto de tener que plantearnos cuál es la responsabilidad de la educación en nuestro tipo de sociedad. Una responsabilidad que, a mi juicio, debería contemplar por lo menos dos aspectos ineludibles.

El primero de ellos es la función propia de la escuela. Si entendemos que, como dice la Constitución, el derecho a la educación incluye la formación de la personalidad humana en los principios y valores fundamentales, es indiscutible que la institución escolar, que es la que garantiza el derecho a la educación, ha de asumir el objetivo de formar la personalidad del educando. Hoy no es posible formar la personalidad de nadie sin tener en cuenta que cualquier niño o niña estará expuesto permanentemente a la influencia de los medios audiovisuales. El propósito a alcanzar debería ser que la personalidad de cada individuo fuera tal que llegara a saber utilizar inteligentemente los medios audiovisuales a nuestro alcance en estos momentos y los que están por venir. Para lo cual se requieren, por lo menos, dos tipos de aprendizaje. Uno: la comprensión correcta del lenguaje audiovisual, que es distinto del lenguaje escrito. Dos: la adquisición de una capacidad de discernimiento que lleve a la persona a distinguir lo que vale de lo que no vale.

Ambos cometidos se intentan inculcar a través de la llamada “educación mediática”. A estas alturas no existen ya muchas dudas sobre la urgencia y necesidad de tal educación que incluiría desde el dominio de la tecnología, pasando por las formas de expresión específicas de los nuevos medios, hasta la adquisición de una conciencia crítica y una capacidad valorativa frente a los mismos. No hay duda de que se requiere una nueva alfabetización hasta ahora desconocida. El problema está en llevar la idea a la práctica. ¿Debe ser una asignatura? ¿Quién debe hacerse cargo de ella? ¿Tendrá que reemplazar a otras consideradas hasta ahora más fundamentales? Todas las innovaciones chocan con una realidad corporativa y de derechos adquiridos o, sencillamente, de mentalidades conservadoras, que repele las novedades y lucha por mantenerse como está. Por otra parte, también es cierto que, a medida que el conocimiento aumenta y, sobre todo, se especializa, los nuevos especialistas quisieran transmitir su cuota de saber por encima de cualquier otro conocimiento. La pregunta que nadie parece plantearse es: quién se encarga de medir el valor de lo novedoso pensando, antes de nada, en el bien del alumno, que debiera ser el objetivo prioritario de la educación⁴.

Lo que es innegable es que el objetivo de formar la personalidad del alumno ha de incluir la necesidad de enfrentarse correctamente a los nuevos medios y aparatos electrónicos.

⁴ Una excelente propuesta sobre la “competencia en comunicación audiovisual” es la de Joan Ferrés en *Quaderns del CAC*, nº 25. *La educación en comunicación audiovisual*, (maig-agost, 2006).

Lo que es innegable es que el objetivo de formar la personalidad del alumno ha de incluir la necesidad de enfrentarse correctamente a los nuevos medios y aparatos electrónicos.

Es imprescindible, como decía, formar a las personas contando con tales medios, haciéndose cargo de los riesgos y los peligros que encierran y suministrando armas a los menores para defenderse de ellos. No obstante, la realidad mediática está tan extendida y sus posibles influencias cubren tantos ámbitos (psicológico, ético, sanitario, político), que convertirlo en una disciplina más sería insuficiente. Algo similar le ocurre a la controvertida asignatura “Educación para la ciudadanía”. Está bien que sea una asignatura, debe ser así, pero debe ser algo más que una materia más del currículo. Los centros escolares deberían asumir tal educación como parte esencial de su proyecto educativo. Pues todo objetivo que incluya a la ética tiene que ser más práctico que teórico ya que, como bien dijo Aristóteles, el fin de la ética no es enseñar qué es la virtud, sino conseguir que las personas sean virtuosas.

Enseñar a un niño a autodominarse y a ser autónomo es tarea de todos.

La dimensión práctica de contenidos educativos como todos los que tienen una dimensión ética ha llevado a denominarlos “transversales”, con escaso éxito práctico, hay que reconocerlo. Escaso éxito porque aquí hay que apelar al segundo aspecto que debiera ser tenido en cuenta. La educación no es posible si no hay complicidades entre todos los agentes educativos de la sociedad de la información. Dichos agentes son, por este orden, la familia y la escuela, sin duda, pero también los medios de comunicación y, en especial, los medios audiovisuales. Enseñar a tener criterio propio frente a los medios no puede ser función sólo de uno de los agentes con la inhibición expresa de todos los demás. Enseñar a un niño a autodominarse y a ser autónomo, es decir, a poner limitaciones a su propia libertad, es una tarea que requiere tiempo y mucha experiencia, que no puede caer únicamente sobre las espaldas de los docentes. Es tarea de todos.

A tal propósito, no quisiera dejar de señalar que uno de los problemas de nuestra educación es, seguramente, la falta de complicidad entre familia y escuela. Es una consecuencia de tiempos cargados de incertidumbre, tiempos desconcertados respecto a la mejor manera de educar. Repartir las responsabilidades significa, en efecto, repartir obligaciones, no limitarse a reprochar a los demás que no están cumpliendo con su cometido. Hoy por hoy, sin embargo, los docentes se quejan de tener que asumir responsabilidades que corresponden más propiamente a la familia, mientras las familias contemplan a la institución escolar con una cierta desconfianza respecto a la disposición de la misma para tomarse realmente en serio la tarea de educar.

Pero de los tres agentes educativos que deberían establecer complicidades, familia, escuela y televisión, el que menos dispuesto se muestra a colaborar y menos aporta a la tarea educativa es la televisión. Probablemente la vieja definición de la función de la televisión como el triple cometido de “informar, entretener y educar” estaba equivocada. El objetivo básico es entretener, incluso cuando se informa. Por eso la información que ofrece la televisión siempre nos parecerá superficial, demasiado cargada de imágenes, con una tendencia excesiva a la espectacularización y no a dar buena cuenta de lo que ocurre. Es así porque no puede prescindir de la misión de entretener al tiempo que proporciona información. Para informar a conciencia y con mayor profundidad están los medios escritos e incluso la radio. En cuanto a la función de educar, sólo

No debería preocupar tanto si los medios audiovisuales influyen o no, sino qué debemos hacer para que los que ahora son niños llegasen a ser adultos en el pleno sentido de la palabra.

muy excepcionalmente es asumida por la televisión. Quizá no se le puede exigir que lo haga, pero sí hay que exigirle que sea por lo menos coherente con los valores que la educación trata de inculcar. Y hay que pedírselo sobre todo a la televisión pública. Si no podemos contar con unos canales públicos de referencia, en los que se pueda confiar para el entretenimiento de nuestros menores, ¿qué necesidad tenemos de seguir subvencionando una televisión pública precisamente cuando hay sobreabundancia de canales televisivos? Esa es una exigencia, sin embargo, que la ciudadanía no acaba de tomarse en serio.

En definitiva, pues, deberíamos formular la pregunta de otra manera. No debería preocupar tanto si los medios audiovisuales influyen o no, si son nocivos o dejan de serlo, sino, por el contrario, qué debemos hacer para que los que ahora son niños lleguen a ser adultos en el pleno sentido de la palabra. Ser mayor de edad moralmente hablando significa pensar por uno mismo, tener ideas propias y ejercer correctamente la propia autonomía. En realidad, es a lo que debería aspirar cualquier ciudadano. Uno de los problemas de las democracias liberales es la dificultad para construir ciudadanía, para hacer personas responsables, críticas y participativas, conscientes de su obligación de cooperar con el interés común.

La preocupación por la influencia que los agentes sociales, sean los que sean, pueden tener en el comportamiento de los más jóvenes es muy propia de un pensamiento utilitarista de acuerdo con el cual lo bueno o lo malo se determinan en función de las consecuencias. Es un pensamiento muy pragmático y positivista que, a fin de cuentas, no hace sino invitar a la inacción frente a cualquier cambio. Dado que no podemos saber a ciencia cierta si la violencia televisiva o el uso simultáneo de todos los artilugios electrónicos son efectivamente nocivos para nuestros menores, decidimos no hacer nada y dejar hacer al mercado.

La obsesión por las cifras, por cuantificarlo todo, la mentalidad positivista y pragmática tan característica de nuestra época es poco partidaria de intervenciones en la realidad fundamentadas sólo en principios morales y no en resultados empíricos comprobables. Ojalá pudiéramos tener resultados claros, saber a qué atenernos y cuál es la actuación más prudente, pero el carácter de las innovaciones tecnológicas no permite predecir todas sus consecuencias, ni tan sólo verificarlas con suficiencia al cabo de los años. Por eso nos hace falta la ética, para plantear ese “¿qué debemos hacer?” que ninguna ciencia empírica es capaz de contestar por sí misma y con los datos de que dispone ■



María Galiana: del aula al escenario, un aprendizaje permanente

**Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo**

Foto: Vicente González. 20 minutos.es

*Cada día, cada año, en cada circunstancia,
podemos crecer, en conocimiento, en afectividad,
en relaciones, en espíritu creativo, como personas,
en una palabra, como seres humanos.*

María Galiana Medina nació en Sevilla en el año 1935. Licenciada en Filosofía y Letras fue profesora de Historia del Arte en un instituto de enseñanza pública de su ciudad natal, hasta su jubilación en el año 2000.

Se la podría calificar de actriz atípica si nos atenemos a los inicios de su fulgurante carrera, pues la comienza cuando por razones de edad abandona su actividad docente. Aunque durante toda su vida se había movido en ambientes relacionados con las artes escénicas, de manera notoria en el mundo del teatro, su salto a la popularidad y conocimiento del denominado gran público le llegó con el magnífico papel que interpretó el la película *Solas* de Benito Zambrano (1999).

María ha ido dejando retazos maravillosos de arte interpretativo en más de veinte películas desde mediados los años ochenta hasta nuestros días, sin olvidar sus trabajos en numerosas obras de teatro y series para televisión. ¿Cómo no mencionar a la abuela Herminia entrañable, familiar, abnegada, valiente y dispuesta a aprender y a apoyar a toda la familia, de *Cuéntame cómo pasó*?

Un sinfín de premios dan testimonio del reconocimiento de los profesionales del cine, del teatro y público a la labor de nuestra entrevistada. Baste citar, como muestra, los Premios Goya, Fotogramas de Plata o Premios Ondas de 1999, año de extraordinario éxito para María, por su alabada interpretación en la película *Solas*. En el año 2001 recibió el Premio ATV por su trabajo en la serie de televisión que nos cuenta la vida de la familia Alcántara, en la que María va dejando modelos de interpretar y afrontar situaciones tan variadas, como azarosas, en las que discurre su personaje que vive con enorme intensidad, y a veces dramatismo, los apasionantes años setenta.

María encarna de de manera sobrada a la persona predispuesta a desarrollar en grado de excelencia la competencia básica aprender a aprender.

Como el número de *Participación Educativa* que hoy nos ocupa está dedicado *al aprendizaje a lo largo de la vida*, nos parece que María encarna de manera sobrada a la persona, al ciudadano de la sociedad globalizada y del conocimiento, que requiere sujetos con mentes curiosas e inquietas, predispuestos a desarrollar en grado de excelencia la competencia básica aprender a aprender, un modo magnífico de enfrentarse al devenir de la propia existencia. Este espíritu inquieto y equilibrado, que proporciona una salud asumida como aceptable para los años vividos, la serenidad que da haber vivido con plenitud una larga vida profesional, docente y artística, la sintonía con el mundo circundante, a veces con la soledad buscada y un constante espíritu de superación, cinco conceptos, cinco vocales precedidos de la consonante s, afloran en el modo que tiene María de afrontar la vida.

Para nuestra revista es un inmenso honor que haya aceptado hacer una pausa en su ajetreo diario para darnos su visión de las cuestiones que le hemos planteado y desde estas mismas páginas queremos explicitarle nuestro agradecimiento.

Usted se dedicó largos años a la actividad docente. ¿Nos podría concretar qué vivencias o recuerdos de esa época viven hoy en su memoria?

MG: Los recuerdos propios de una actividad hecha con verdadera vocación y con el entusiasmo propio de quien disfruta con su trabajo. No hay malos recuerdos, el contacto permanente con los alumnos siempre fue para mí muy gratificante.

¿El día que se encontró con sus alumnos por primera vez se sentía con las competencias didácticas y pedagógicas adecuadas para el ejercicio de la labor docente?

MG: Me encontré con el alumnado por primera vez en 1959 (aunque había dado ya muchas clases particulares) y con sinceridad, nunca me planteé si yo tenía los conocimientos pedagógicos precisos o las competencias didácticas, sabía que servía para comunicar, para enseñar y fue y es lo que más me ha llenado siempre.

¿En sus largos años dedicados a la docencia el sistema le proporcionaba los medios necesarios para poder hacer efectivo el principio del aprendizaje permanente?

MG: El sistema siempre fue bastante limitado para proporcionarnos medios a los docentes. Difícilmente tuve aula con las condiciones idóneas para proyectar diapositivas, tiempo disponible para visitas a museos, o biblioteca de aula, empeños por los que siempre luché y sólo en ocasiones logré conseguirlos a duras penas.

¿Nos podría señalar cuáles son, a su juicio, y cómo percibió los cambios más importantes que se iban produciendo en el sistema educativo español durante el tiempo en que ejerció su profesión?

MG: Es muy difícil precisar en pocas palabras esos cambios a los que alude. La famosa LOGSE se ha encontrado con un alumnado muy distinto al de otras reformas (la de Villar

Palasí, que yo también experimenté, por ejemplo) y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años ha cambiado por completo la motivación de los estudiantes. Es un error no promocionar adecuadamente la formación profesional, pues las enseñanzas teóricas y la enseñanza humanística tradicionales no calan hoy en la gente joven.

¿Cómo ve hoy la educación de nuestros niños, adolescentes y jóvenes? ¿Qué valores señalaría como prioritarios en los que el sistema educativo debería incidir más?

MG: La verdad es que en estos ocho años me he desconectado bastante de la realidad educativa, pero sí percibo que valores como sentido de la responsabilidad, disciplina, cumplimiento del deber, respeto, amor por el trabajo e interés por el aprendizaje, se han deteriorado o incluso se han perdido. Sin embargo, los procedimientos para recuperar estos valores o para comenzar a inculcarlos no pueden ser impuestos sin más, eso no da resultado porque los adolescentes y jóvenes de hoy se mueven por distintas motivaciones que antiguamente (un alumno de pueblo me decía que estar en el instituto era un privilegio, pues si no, trabajaría en el campo como su padre y su hermano mayor) y debemos buscar alicientes para que los estudios no se conviertan para ellos en una suerte de terrible obligación.

Debemos buscar alicientes para que los estudios no se conviertan para los jóvenes en una suerte de terrible obligación.

¿Qué anhelos e ilusiones albergaba en las galerías del alma que provocaron que usted pasara del aula al escenario? ¿Qué aprendizajes necesitó?

MG: Nunca he anhelado ser actriz, pues mi vocación docente me llenaba por completo. Sabía que servía para ello y de manera fortuita se me presentó la ocasión. Nunca he realizado aprendizaje alguno.

La profesora y la actriz realizan su trabajo ante el público y para el público. ¿Qué aportaron y aportan a María Galiana estos públicos tan distintos y tan heterogéneos?

MG: La relación con los jóvenes y con el público en general es siempre enriquecedora. Hay criterios distintos, posiciones divergentes ante un asunto, o en el caso de la actuación, (una interpretación), siempre se aprende, siempre nuestra capacidad de entendimiento se amplía, la comunicación con el alumno o con el público es siempre gratificante.

¿Cómo afronta las circunstancias tan mutantes que nos presenta el cotidiano vivir? ¿Cómo es su relación con el mundo?

MG: Mi relación con el mundo es bastante serena. Soy pacifista por naturaleza e incluso a veces puedo pasar por conformista, pero no es así, tengo mis principios muy hondamente asimilados aunque no sea belicosa en la defensa de los mismos. Soy una gran amante de la vida.

Desde la atalaya de su recorrido vital, ¿cómo vislumbra el camino que los jóvenes de hoy tienen que construir y recorrer? ¿Tendría usted algún consejo para los jóvenes que

afirman que su oportunidad vital ya pasó y abandonan todo principio de superación personal y profesional?

Nunca es tarde para iniciar una nueva vida, lo importante no es llegar, sino seguir luchando.

MG: Cada persona debe ser dueña de su propia vida y recorrerla llevando a cabo las decisiones tomadas con voluntad de realizarlas, aunque el esfuerzo deba ser grande y cueste; nada se nos va a dar gratis, nada se va a conseguir como si nos tocara la lotería. La gente que no quiere luchar achaca las consecuencias de los otros a la buena suerte y no al trabajo y a la voluntad. Es un error creer que las oportunidades pasan, pues a cualquier edad y en cualquier momento se puede iniciar un nuevo camino, aunque no se haya triunfado en otros, realmente como bien es cierto nunca es tarde para iniciar una nueva vida, lo importante no es llegar, sino seguir luchando.

¿En esta etapa tan creativa y fecunda en que se encuentra, haría suya la afirmación de Francisco de Goya, ya octogenario, “aún aprendo”?

MG: Me identifico absolutamente con Don Francisco de Goya y su “aún aprendo”. Cada día, cada año, en cada circunstancia, podemos crecer, en conocimiento, en afectividad, en relaciones, en espíritu creativo, como personas, en una palabra, como seres humanos ■

La aventura de escribir

José María Merino

Miembro de la Real Academia Española

Después de diversas experiencias como profesor de talleres literarios –casi diez años en el tiempo, y varios lugares del mundo en el espacio– he llegado a conclusiones sobre el aprendizaje de la escritura que coinciden con lo que yo intuía antes de estrenarme en tales tutorías, cuando era un escritor dedicado solamente a escribir libros y no a intentar enseñar a hacerlo a otros: que, para quien quiera escribir ficciones, el verdadero taller inicial está en la lectura de literatura, sobre todo de las grandes obras literarias; que el conocimiento profundo del arte de escribir solamente se va consiguiendo mediante la práctica de la escritura, desarrollada con esfuerzo, asiduidad y capacidad de autocrítica, y que este es un campo donde nunca se puede decir que se ha alcanzado eso que se llama el “dominio del oficio”, pues cada libro resulta un reto nuevo, una aventura llena de descubrimientos.

Cuando, a los treinta y tres años de edad, escribí mi primera novela –“Novela de Andrés Choz”–, quise poner en ella todo lo que había aprendido como lector fervoroso de muchas obras maestras, convencido de que ya era capaz de materializar con toda soltura mis ideas. Por eso utilicé varios puntos de vista, pretendí llevar a cabo una alternancia de discursos narrativos que permitiese la lectura de dos libros dentro del mismo, jugué con varias formas de diálogo. Entonces tuve la sorpresa de que en la novela se produjese un final inesperado, no previsto por mí en el proyecto original, consecuencia de mi trabajo y de mi búsqueda. Pero al enfrentarme a mi segunda novela –“El caldero de oro”–, que había concebido de forma muy diferente de la primera, comprendí que todo lo que había creído superar en aquella, me servía para poco en esta, y que tenía que replantearme de nuevo todos los aspectos narrativos y la forma de afrontarlos materialmente: personajes, escenarios, tiempos, trama, lenguaje.

Ya entonces sabía que el haber escrito poesía antes que prosa había sido para mí una excelente manera de experimentar lo que llamo el sabor, olor, color, peso y sustancia de las palabras. En tal sentido, la poesía, al obligarnos a seleccionar con tanto cuidado los conceptos y su encaje en la oración, en el verso, es un extraordinario taller para alcanzar la concisión expresiva, la intensidad y la significación que debe buscarse en la creación literaria. Sin embargo, en todo lo demás, quiero decir en el armazón dramático de la historia, en los comportamientos de los personajes, en el transcurso del tiempo –que en esa segunda novela pretendía que fuese circular, simultáneo a diferentes

sucesos históricos- me encontraba tan falto de recursos aprendidos en la práctica, como si me enfrentase a la escritura de una ficción por primera vez. Y tuve que encontrarlos y conocerlos escribiéndola. Eso me ha sucedido, y me sucede, con todos los libros que hasta ahora he escrito.

A veces, lo que llamo “cambio de registro” me ha enseñado muchas cosas. Por ejemplo, el alternar la novela y el cuento ha sido para mí un aspecto muy fructífero de mi trabajo, pues el cuento es un artilugio literario, cuya gracia está precisamente en la brevedad, que debe decir lo más posible en la menor extensión, y que precisa de una colaboración atenta de quien lee para manifestar todas sus posibilidades estéticas y dramáticas. Por eso he procurado incorporar algo de esa intensidad del cuento a mis obras largas. Sin embargo, cada libro de cuentos es, en sí mismo, un reto desde el punto de vista de la estructura, de la conveniente unidad y coherencia de los textos, de manera que, a estas alturas, cada conjunto de cuentos, a la hora de escribirlo y de ordenarlo, presenta problemas nuevos, distintos, que tengo que resolver sin que pueda decirse que mi experiencia me haya proporcionado unas reglas o unos saberes automáticamente aplicables al caso.

En mis últimos libros de cuentos, uno de “minicuentos” –“Cuentos del libro de la noche”– y el otro de estirpe futurista –“Las puertas de lo posible” –, he vuelto a aventurarme en ámbitos conceptuales en los que anteriormente no había trabajado, que me han obligado a plantear hipótesis y soluciones no conocidas de antemano por mí, con el subsiguiente acarreo de nuevas experiencias y conocimientos técnicos que, no obstante, acaso no me sirvan de nada para mi ulterior libro de relatos, si, como suele ser mi costumbre, lo desarrollo desde distintas perspectivas y objetivos.

Otro ejemplo puede estar en lo que me enseñaron las novelas de aventuras, donde tanto la trama como los personajes tienen que resultar bien perfilados. Sin duda la escritura de mi trilogía de novelas sobre la conquista de América –a partir de “El oro de los sueños”– me enseñó a dar nombre con naturalidad a los personajes, lo que antes me resultaba bastante arduo, y a apurar el interés de determinadas peripecias.

En estos momentos estoy trabajando con una nueva novela. Puede haber quien piense que, después de haber escrito casi una docena de ellas y cerca de cien cuentos “canónicos”, mi libro debería fluir sin incidentes, e incluso con cierta rapidez, pero no es así. Esta novela, como diferente a las anteriores en sus motivos y contenido, resulta para mí una materia totalmente nueva, que debo modelar de la forma que, según creo, exige. Tras tantos años de profesión, claro que manejo ya con destreza mis posibles recursos expresivos, que ya soy más capaz que anteriormente de tener una visión de conjunto, que hay elementos de la estructura que puedo tratar con solvencia. Sin embargo, el enfrentamiento con mi personaje, un joven en el trance de trabajar su tesis doctoral, es para mí algo tan nuevo que, a medida que elaboro su historia, concentrada en el transcurso de unas cuantas jornadas sucesivas, investigo y aprendo a manejar los nuevos aspectos, y la construcción de la historia me permite, precisamente, descubrir y

suscitar sucesos o variaciones argumentales que no tenía previstas antes de materializar la escritura.

Creo que quienes escribimos ficción tenemos ante nosotros, en cada obra nueva que planteamos, un mundo inédito, virgen, que nos obliga a una exploración llena de revelaciones. Ese es, precisamente, uno de los encantos seguros de esta incomparable aventura ■

La iniciativa emprendedora en el aula. Una experiencia de 15 años en el Principado de Asturias

José Antonio Vega Serrano

Director de Formación

Ciudad Tecnológica Valnalón

Sumario: 1. La LOE y el espíritu emprendedor. 2. Las competencias básicas en nuestros programas emprendedores. 3. Un recorrido por los proyectos. 4. La comunidad educativa. 5. Las herramientas didácticas. 6. Retos y dificultades. 7. Datos y reconocimientos.

Resumen

El artículo enlaza el marco de referencia de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida y las competencias básicas que incluye la LOE con el Programa de Fomento de la Cultura Emprendedora, iniciativa del Gobierno del Principado de Asturias. Desde hace varios años, Ciudad Tecnológica Valnalón es la empresa pública del Principado de Asturias encargada de diseñar y gestionar todas las acciones de fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo con proyectos destinados al alumnado de Infantil y Primaria, de Educación Secundaria y Ciclos Formativos, basados en un aprendizaje activo, sin descuidar el papel fundamental que en la educación de los jóvenes juegan las familias y el profesorado al que se destinan materiales didácticos específicos.

En el último curso, en los distintos proyectos han participado más de 16.000 alumnos y alumnas. Esta iniciativa asturiana ha servido como modelo para programas emprendidos por otras Comunidades Autónomas y países iberoamericanos a la vez que ha recibido el reconocimiento de la Unión Europea.

Palabras clave: cultura emprendedora, competencias básicas, Ciudad Tecnológica Valnalón, Gobierno del Principado de Asturias, educación a lo largo de la vida.

En los últimos años, en el conjunto del mundo, se han producido cambios económicos, tecnológicos y sociales que demandan la puesta en marcha de nuevas estrategias

por parte del sistema educativo para abordar con eficacia los procesos de transición de los jóvenes a la vida activa y profesional. La continua innovación tecnológica, las nuevas formas de organización del trabajo, la dimensión europea y las profesiones, los perfiles profesionales emergentes y los cambiantes mecanismos de acceso al mercado laboral son algunos de los aspectos que configuran una nueva cultura de empresa y un nuevo entorno sociolaboral. Por eso, desde hace años, la Unión Europea plantea que la educación debe pivotar sobre el desarrollo de competencias básicas con el fin de conseguir una sociedad más activa, dinámica y emprendedora. En el año 2004 la Unión Europea elaboró un marco de referencia en Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En ese marco se determina que *“las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”*. A continuación se determinan las ocho competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estas son *comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural*.

El trabajo en competencias propuesto por la Unión Europea y por la LOE coincide con la misión del Programa de Fomento de la Cultura Emprendedora.

El trabajo en competencias coincide con la misión del Programa de Fomento de Cultura Emprendedora que hace unos años puso en marcha el Gobierno del Principado de Asturias, bajo la coordinación de la Consejería de Industria y Empleo. El Programa que va desde la Educación Primaria a la consolidación de la empresa, tiene entre sus objetivos sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia del fomento de una “cultura emprendedora” en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. Una cultura no ceñida exclusivamente a la orientación empresarial, sino que tiene en cuenta la vertiente social, tan necesaria para el desarrollo de nuestro territorio. Por eso, la Consejería de Educación y Ciencia participa en el diseño e implantación de proyectos desde Educación Primaria a Ciclos Formativos.

Ciudad Tecnológica Valnalón es la empresa pública del Gobierno del Principado de Asturias encargada de diseñar y gestionar todas las acciones de fomento de cultura emprendedora en el sistema educativo. Estas acciones están destinadas a la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y se centran en formación, tutoría y elaboración de materiales didácticos.



Foto1. El Presidente del Principado de Asturias en el Mercado de cooperativas educativas.

La LOE y el espíritu emprendedor

La Ley Orgánica de Educación de España destaca en su prólogo y desarrollo el fomento de determinadas capacidades como la máxima prioridad de nuestro actual sistema educativo. Plantea entre sus ocho fines “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. La ley va describiendo los objetivos por ciclos educativos:

ESO: Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Bachillerato: Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Formación Profesional: Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Al referirse a las competencias básicas, la Ley Orgánica de Educación utiliza el término iniciativa y autonomía como referencia al espíritu emprendedor y plantea que los alumnos se apoyen en iniciativas propias que les sirven para abordar nuevos retos y

La LOE destaca el fomento de determinadas capacidades como la máxima prioridad de nuestro sistema educativo.

enfrentarse a situaciones nuevas. Esta competencia sirve para desarrollar el espíritu emprendedor en todos los ámbitos de su vida cotidiana y de su futura vida profesional. La contribución será mayor en la medida en que se fomenten modos de enfrentarse de manera autónoma y creativa a diversas tareas. En relación con las acciones para poner en marcha proyectos económicos, sociales o culturales, esta competencia implica la adquisición de destrezas necesarias para detectar necesidades, buscar soluciones con creatividad, planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar y evaluar acciones individuales y colectivas con sentido crítico.

Las competencias básicas en nuestros programas emprendedores

Los proyectos educativos de fomento de cultura emprendedora que desarrollamos en Asturias desde hace quince años están adaptados a la legislación educativa vigente por lo que se desarrollan los contenidos, se consiguen los objetivos y se puede evaluar utilizando los criterios establecidos. Por lo tanto, también desarrollan las ocho competencias básicas. Fundamentalmente la adquisición de la competencia de *autonomía e iniciativa personal* porque los alumnos se apoyan en iniciativas propias que les sirven para abordar nuevos retos y enfrentarse a situaciones nuevas. Esta competencia sirve para desarrollar el espíritu emprendedor en todos los ámbitos de su vida cotidiana y de su futura vida profesional. La contribución será mayor en la medida en que se fomenten modos de enfrentarse de manera autónoma y creativa a diversas tareas. Al abordar las actividades para poner en marcha proyectos socioeconómicos se favorece la adquisición de las destrezas necesarias para detectar necesidades, buscar soluciones con creatividad, planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar y evaluar acciones individuales y colectivas con sentido crítico. Supone poder transformar las ideas en acciones y en muchas ocasiones reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas. En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar de otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber a los demás las propias decisiones y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Asimismo, los proyectos educativos desarrollan el resto de competencias básicas. En todos se desarrolla la competencia de *aprender a aprender* siempre desde una visión estratégica de los problemas que conlleva saber prever y adaptarse a los cambios. El desarrollo de los proyectos implica la habilidad para organizar el tiempo de forma efectiva y favorece la reflexión sobre la planificación, lo que supone una toma de conciencia de los propios recursos así como la aceptación de los propios errores como instrumentos de mejora. Para sacar adelante los proyectos, el alumnado debe disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. La adquisición de la *competencia social y ciudadana* es otra competencia que se trabaja, ya que prepara a los alumnos para participar de manera constructiva en las actividades económicas y sociales de la comunidad, ayudando a comprender el papel y las responsabilidades

de las instituciones locales, nacionales y europeas. Los proyectos contribuyen a la adquisición de la *competencia lingüística* al fomentar el uso funcional de la lengua en situaciones de comunicación relacionadas con contextos reales. Los alumnos y alumnas aprenden a analizar y resolver problemas verbalizando conceptos, explicitando ideas, redactando escritos y exponiendo argumentos. La *competencia matemática* permite al alumnado enfrentarse a situaciones comerciales que precisan elementos matemáticos como números, símbolos, tablas, gráficas y estadísticas.

Todos los proyectos educativos, desde la educación primaria a los ciclos formativos desarrollan el *tratamiento de la información y competencia digital* ya que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información. El uso del correo electrónico, el diseño y la manipulación de materiales multimedia o la realización de presentaciones, páginas Web o videoconferencias son actividades que obligan a los alumnos y alumnas a organizar, procesar y comunicar la información. La *competencia cultural y artística* se desarrolla en todos los niveles porque potencia el desarrollo estético, la creatividad y la imaginación en todo lo relacionado con el diseño de la imagen corporativa y la animación del punto de venta de sus proyectos socioeconómicos. Por último, los proyectos colaboran también en el desarrollo de la competencia en *el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, porque cuando los alumnos deciden los productos que se comercializan tienen en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente y el consumo racional y responsable.

Todos los proyectos educativos, desde la Educación primaria a los Ciclos formativos, desarrollan todas las competencias básicas.

Un recorrido por los proyectos: de la Educación Primaria a la Formación Profesional

El programa *Emprender en mi escuela* está destinado a las alumnas y alumnos de Educación Infantil y Primaria, pretende poner a niñas y niños en contacto con una materia de aprendizaje que forma parte de un conocimiento necesario, al tiempo que comienza a desarrollar en ellos capacidades personales y profesionales, hábitos de comportamiento emprendedor y algunos conocimientos básicos de la empresa. *Emprender en mi Escuela* permite al alumnado crear y gestionar una cooperativa educativa en la que han de tomar decisiones como la aportación de un capital social, diseñar la imagen corporativa, la elección de cargos directivos, de los productos que van a fabricar y el cálculo de los precios de venta al público. *Emprender en mi Escuela* incide en el punto de vista actitudinal, trabajando recursos de personalidad, cognitivos y afectivos, porque es importante trabajar, además de con la cabeza, con la emoción.

El Proyecto Educativo Tecnología, Innovación y Trabajo PETIT está planteado como una herramienta para el desarrollo de Tecnología de 3er curso y nace con la intención de que el alumnado de Secundaria reconozca el impacto que sobre la vida cotidiana produce la innovación tecnológica, valorando especialmente la necesidad de ahorro

energético. A lo largo del curso escolar los alumnos crean un grupo de trabajo que se lanza a la aventura del diseño e innovación de algún elemento de la vida cotidiana. A medida que avanza el proyecto se plantean construir un prototipo y luego ven las posibilidades de comercialización del mismo a través de la creación de una empresa. El hilo conductor del proyecto es la constitución de un equipo de trabajo. Se trata de un proyecto eminentemente interdisciplinar con un método de trabajo que facilita el desarrollo y consecución de las capacidades, a través de un aprendizaje autónomo. El proyecto permite al alumnado establecer prioridades, tomar la iniciativa y determinar si sus metas se han logrado.

El Programa *Empresa Joven Europea* destinado a alumnas y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional pretende reforzar los contenidos y los aprendizajes logrados con el proyecto desarrollado en la Educación Infantil y Primaria o, en su caso, poner por primera vez a los jóvenes en contacto con lo que es y significa ser emprendedora o emprendedor, haciéndolo a través de contenidos tanto teóricos como prácticos. Este programa debe asegurar la continuidad de la presencia en las etapas educativas de la autonomía e iniciativa personal manteniendo el contacto permanente con la misma. A través del mismo se introducen mayores contenidos, incorporando nuevos conceptos como los de imagen corporativa, estudio de mercado y la internacionalización, al estar desarrollada en colaboración con alumnas y alumnos de centros educativos de otros países. *Empresa Joven Europea* sitúa al alumnado ante el reto de crear una empresa y trabajar en ella de manera real, contactando con socios con los que realizarán operaciones comerciales. El conjunto de actividades que pueden desarrollarse en el aula (como la observación y la exploración del entorno, la planificación y la organización del trabajo, la realización de diferentes tareas, la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones propias de la actividad empresarial) posibilitan la adquisición de aprendizajes significativos, útiles para el desarrollo personal y profesional de los participantes, que contribuyen además al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal.

“Jóvenes Emprendedores Sociales” es un proyecto destinado para ser una herramienta útil de educación para la ciudadanía.

Jóvenes Emprendedores Sociales es un proyecto educativo que va destinado a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y está diseñado para ser una útil herramienta de la materia Educación para la Ciudadanía. Durante un curso se convierten en emprendedores sociales analizando la realidad, localizando una problemática y produciendo un cambio en el entorno. El sentido secuencial del proyecto, desde el descubrimiento de capacidades, pasando por la creación y gestión de una asociación, hasta la valoración de resultados, está basado en la búsqueda de una forma distinta de trabajar con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, aprovechando las competencias básicas que no han de entenderse como complementarias, sino como innovadoras e integradas en el currículo. El alumnado se encontrará diferentes situaciones a las que deberá hacer frente y eso hará que adquiera los conocimientos y entrene las habilidades y las actitudes establecidas dentro del currículo de la materia Educación para la Ciudadanía. En *Jóvenes Emprendedores Sociales* realizan un Proyecto de Cooperación al Desarrollo en colaboración con un grupo de su misma edad de un país del Sur. Para ello, las dos

clases socias se constituyen en asociación y cooperan en la financiación del proyecto en común.

El programa *Taller de Empresarios*, destinado a alumnas y alumnos de Bachillerato, Ciclos Formativos y que también se desarrolla en Formación Ocupacional, pretende mejorar la cultura emprendedora y empresarial del alumnado aprovechando su último curso de estancia en los centros educativos. Con este programa se trata de conseguir que ninguna alumna ni alumno de estos niveles educativos abandone su centro sin haber asistido a una charla en la que se habla con cercanía y claridad de la cultura emprendedora en general y de la empresa en particular. Además sirve para desmontar ideas erróneas sobre la creación de empresas y para que descubran que hay muchas oportunidades de crear empresa. Para ello se les facilita información, asesoramiento y apoyo a lo largo de un período de tiempo, estructurado en tres fases. Una charla inicial en horario lectivo, en la que intentamos transmitir la idea de que es posible emprender, tomar iniciativa. Unos cursos de generación de ideas empresariales, fuera del horario escolar, que sirven para que conozcan las capacidades emprendedoras y los aspectos fundamentales que intervienen en la elaboración de un proyecto empresarial. Y un concurso autonómico patrocinado por las Consejerías de Industria y Empleo y Educación y Ciencia que premia las mejores ideas empresariales.

El proyecto “Una empresa en mi centro” está destinado al alumnado de educación especial.

El proyecto *Una Empresa en mi Centro* está destinado al alumnado de Educación Especial. A través de la creación y gestión de una cooperativa educativa el proyecto promueve la autonomía personal, la integración social, el desarrollo de habilidades laborales y actitudes positivas y de seguridad en el trabajo. Para ello, los socios/as de la cooperativa han de tomar constantes decisiones como: la aportación de un capital social, la imagen corporativa de su empresa, la elección de cargos directivos, productos que van a fabricar, cálculo de los precios de venta al público hasta finalizar el proyecto con la venta de los productos en los *Mercados de cooperativas educativas*, en donde se atiende a la clientela y se maneja el dinero. Como colofón, la cooperativa decide la actividad grupal que se organizará con los beneficios económicos obtenidos.

Jóvenes Productoras Cinematográficas es un programa de Educación Emprendedora que aprovecha la afición de muchos alumnos al mundo del cine, para darles una visión que combina la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor. Todos estos ingredientes se combinan adecuadamente en la realización de un proyecto de generación y creación de productoras cinematográficas empresarial que se presenta a un concurso anual de Productoras Cinematográficas, dirigido a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 26 años. El proyecto es fruto de la colaboración del Festival Internacional de Cine de Gijón, Ciudad Tecnológica Valnalón, el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias y el patrocinio de la empresa Telecable. La fórmula elegida es la creación y gestión de una productora cinematográfica que



permite al alumnado experimentar situaciones reales del funcionamiento de una
Foto 2. Nuestros jóvenes, productores cinematográficos.

empresa audiovisual. La modalidad escogida es la realización de un documental. Los/as participantes presentan proyectos de productoras cinematográficas bajo el prisma de la realidad de la juventud y su entorno.

La comunidad educativa

La participación del alumnado en nuestros proyectos educativos está basada en el concepto de aprendizaje activo, por lo que les proponemos el reto de tomar las riendas de su propio aprendizaje. Queremos que descubran por si mismos que las personas que transforman las ideas en actos son gente con una actitud positiva y activa ante la vida. Y esa actitud es la que hace que sean ciudadanos activos que participan en el desarrollo de la comunidad en la que viven. A lo largo del curso nos acercamos a las aulas para trabajar talleres y seminarios que complementan la actividad diaria de los docentes.

El profesorado ha sido tradicionalmente el responsable de la educación. A ellos se les lanzaba el reto de ocuparse de todos los aspectos formativos, centrándose únicamente a la transmisión de conocimientos. El tiempo ha demostrado que los conocimientos ayudan, pero la sociedad actual precisa algo más. El mercado laboral pide a los trabajadores habilidades y destrezas que les sirvan para su desempeño profesional.

La educación de un joven es una tarea que corresponde a toda la comunidad educativa.

Por eso la actividad docente debe derivar hacia el papel de asesoramiento y tutoría, lo que en términos deportivos sería el rol del entrenador. En ese sentido los profesores se convierten en agentes de desarrollo que se preocupan por la inserción profesional de sus alumnos y esa inserción satisfactoria hará que el territorio sea sostenible. Para que obtengan el “título” de entrenadores realizamos acciones de capacitación a través de la red de centros de formación del profesorado. Y durante todo el curso escolar realizamos tutorías, tanto en formato presencial como on line. Pero nuestro trabajo no termina con las acciones formativas. Todos los programas educativos van acompañado del correspondiente material didáctico, que siempre está diseñado y elaborado por grupos mixtos en los que participan expertos en creación de empresa y profesionales del mundo de la educación.

Con las familias se realizan jornadas de motivación y sensibilización. Para nosotros los padres y madres son los primeros orientadores que se cruzan en la vida de sus alumnos. Tienen que asumir un papel activo en la educación de sus hijos, ya que éstos pasan dos terceras partes de la jornada fuera del aula. Si sus orientaciones y las del sistema educativo no caminan en la misma dirección estaremos olvidando que la educación de un joven es una tarea que corresponde a toda la comunidad educativa. Por eso desarrollamos un programa en colaboración con las asociaciones de madres y padres que se llama *Emprendiendo con tus hijos* en el que les animamos a participar activamente en el modelo de educación emprendedora.

Las herramientas didácticas

Cada programa, desde la educación primaria a la universidad va acompañado de materiales didácticos específicos. Los materiales están diseñados para facilitar la tarea al profesorado que quiere trabajar a favor de la educación emprendedora como base y garantía para la inserción social y laboral. No son propuestas generalistas, sino que están diseñados como herramientas específicas para cada programa. Los materiales que se terminan editando tienen su origen en las aulas, en los centros que deciden incorporar nuestras propuestas como proyectos piloto. Nosotros incorporamos nuestra experiencia en creación de empresa y esa mixtura entre el mundo de la educación y el de la empresa es la que termina dando forma al material. Por eso nuestros libros vienen a ser un cruce de caminos entre esos dos mundos, que tradicionalmente se han dado la espalda.

Los libros, que son un cruce de caminos entre el mundo de la educación y el de la empresa, se complementan con el portal educativo Valnaloneduca.com

Pero no nos conformamos con la simple edición, vamos más allá. Pensamos que los materiales son como el libro de instrucciones de un aparato electrónico. La mejor forma de utilizarlos es llevarlos a la práctica. Por eso los materiales se suelen presentar en las acciones formativas que se desarrollan al comienzo del curso escolar. Y les explicamos que solo son una de las herramientas que utilizarán a lo largo del curso escolar. Porque los libros son una guía a la que recurrir, sin la obligación de seguirlo página tras página. El otro formato es el portal educativo Valnaloneduca.com que es una puerta abierta a la

información relacionada con los programas y al intercambio de experiencias y opiniones de los profesores que al estar registrados pueden descargar documentación útil.

Retos y dificultades

Para que las acciones de educación emprendedora funcionen es imprescindible que el mundo docente, el empresarial y la administración, caminen juntos y en continua comunicación. Lo que ocurre es que hay barreras que están impidiendo que se trabaje conjuntamente. Hasta ahora, la administración educativa promovía valores laborales, pero sin el necesario carácter integral y estructural. A pesar de algunos intentos anteriores, está comprobado que no sirven las reformas parciales y que es difícil introducir nuevos valores porque siempre se ha buscado más la uniformidad dentro de los grupos, poniendo más acento en la capacidad memorística. A ello hay que añadir que hay escasez de profesores especializados con experiencia laboral y empresarial entre los que imparten orientación profesional.

Pero las dificultades no se encuentran solo en el campo educativo. En muchas ocasiones el mundo empresarial está desvinculado del entorno educativo y no entiende que los centros de enseñanza forman parte del ecosistema social. Eso se puede comprobar en algunas propuestas destinadas al trabajo en el aula, donde se plantea con insistencia el concepto de un determinado modelo emprendedor, asociado al éxito económico y la promoción personal.

Datos y reconocimientos

En el último curso escolar han participado más de 16.000 alumnos y alumnas desde Educación Primaria a Ciclos Formativos. Los proyectos diseñados en Asturias han sido asumidos por las comunidades autónomas de Navarra, País Vasco, Andalucía, Canarias, La Rioja, Extremadura y se experimentan en centros educativos de otras comunidades como Madrid, Aragón, Galicia, Castilla La Mancha, Castilla y León y Baleares. Además, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación ha transferido nuestros proyectos a Honduras, Nicaragua y El Salvador.

La intensidad de acciones desarrolladas en Asturias y el volumen de participantes desde el año 94 son algunos de los elementos que la Unión Europea destacó en el informe "Educación y formación en el "espíritu empresarial" publicado en el año 2004. Con el subtítulo *Impulso de actitudes y capacidades empresariales en educación primaria y secundaria* hace un recorrido por los proyectos que desarrollamos en Asturias. Además, la incorporación de una materia optativa en Secundaria nos ha vuelto a colocar como uno de los 10 ejemplos europeos de buenas prácticas en el informe *Miniempresas en Educación Secundaria*. A nivel nacional los proyectos educativos asturianos aparecen también como ejemplos de buenas prácticas en el documento *Fomento del espíritu emprendedor en la Escuela* elaborado por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio y el Ministerio de Educación y Ciencia.

Nuestro proyecto educativo seguirá funcionando si la comunidad educativa aúna esfuerzos para lograr una sociedad participativa, solidaria y emprendedora.



Mundos cercanos. Experiencia socioeducativa de la Universidad Popular de Palencia con el Centro Penitenciario La Moraleja

Cándido Abril Merino

Director de la Universidad Popular de Palencia

Profesor de Educación de Adultos

Sumario: 1. Fundamentación. 2. Marco y oferta educativa de la UPP. 3. Programa de Educación, Cultura y Participación en el Centro Penitenciario La Moraleja. 4. Mundos Cercanos: prisión y sociedad civil. 5. Conclusiones.

Resumen

Experiencia sociocultural y educativa de la Universidad Popular de Palencia enmarcada en el Proyecto Educativo que se lleva a cabo en el Centro Penitenciario *La Moraleja*. Damos unas pinceladas de las líneas educativas y reseñamos el Proyecto *Mundos Cercanos*, una manifestación de la participación como elemento de intervención social para garantizar una ciudadanía activa.

Palabras clave: educación no-formal, participación, ciudadanía, mundos cercanos-lejanos, comunicación.

Fundamentación

La Universidad Popular de Palencia (UPP) se encuentra enmarcada y hermanada en el movimiento educativo de las Universidades Populares de España (FEUP), que son “un proyecto de desarrollo educativo y cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la educación, la formación, la cultura y la participación social para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad”.

Desde el principio de su andadura la UPP organiza su programación para atender a los ciudadanos y servir a las instituciones y, así, cubrir las necesidades de los municipios donde actúa.

Desde el punto de vista teórico, asumimos plenamente los principios de la Ley de Educación de Personas Adultas de Castilla y León, que tiene como objetivos básicos la

educación permanente, elevar el nivel de educación básica y la cualificación profesional, promover el conocimiento de nuestra realidad... y propone para conseguir estos objetivos estructurar la oferta formativa en las áreas siguientes:

- a) Educación básica que permita el acceso a otros niveles del sistema educativo.
- b) Formación que posibilite la adquisición, actualización y perfeccionamiento de conocimientos.
- c) Formación para la participación social, cultura, política y económica, profundizando en los valores cívicos y en el conocimientos de los bienes culturales.

La UPP desarrolla su currículum educativo asumiendo estas premisas.

Marco y oferta educativa de la UPP

Existe una educación que se centra en los contenidos como si éstos fueran un valor universal, una mercancía que se multiplica, se transmite y se reparte de forma dadivosa o lucrativa. Para esta educación, el centro educativo es el lugar acondicionado estratégicamente para que se produzca la transmisión de contenidos. Poco cuentan, en esta manera de actuar, “los conocimientos, las creencias, los sentimientos” de la persona que aprende.

Para el Proyecto Educativo de la Universidad Popular quien importa sí es la persona que aprende, porque esta no sólo es objetivo de aprendizaje, sino también la generadora de conocimientos para otras personas aportando los suyos, sus experiencias, sus sentimientos, ideas o memoria histórica. Se convierte así el sujeto en agente básico de su propio desarrollo.

Desde este ideario, elaboramos una Programación que se plasma en ocho áreas, desde las cuales se ofertan más de ochenta especialidades. Queremos recordarlas, aunque sólo sea nominalmente:

1. *Área de Educación*: formación básica, idiomas, literatura, pensamiento, geografía, español para inmigrantes, temáticas de género...*Área de Historia, Arte y Cultura Tradicional*: etapas históricas, épocas y movimientos artísticos, y un amplio recorrido por la cultura tradicional teórica y práctica –especialmente con talleres artesanales–.
2. *Área de las Artes*: plásticas, audiovisuales y escénicas.
3. *Área de Salud y actividad física*: cursos para el desarrollo personal y el fomento de las prácticas saludables.
4. *Área de Medio Ambiente*: cursos, iniciativas y prácticas medioambientales.
5. *Área de Informática y nuevas tecnologías*.

6. *Área de Música:* música tradicional y actual –jazz, percusión, viento–.

7. *Área de Extensión Cultural:* para complementar la acción educativa referida, que abarca desde monográficos a servicios culturales, actividades socioculturales, publicaciones y certámenes. Presta especial atención al fomento de asociacionismo de los participantes.

Este extenso Proyecto Curricular se desarrolla a través de una oferta abierta a personas, o específica para grupos y colectivos de características especiales.

Esta segunda alternativa es la que nos permite presentar aquí una de esas actividades, ya que la presentación más global de la UPP sería imposible en un espacio como este. Es una experiencia, a su vez complementaria al Programa Educativo en el Centro Penitenciario *La Moraleja*, que llevamos a cabo.

“Programa de Educación, Cultura y Participación” en el Centro Penitenciario *La Moraleja*, de Dueñas (Palencia).

Como hemos apuntado, y recordando uno de los viejos lemas de nuestra línea educativa, “pensar globalmente y actuar localmente”, presentamos aquí una experiencia educativa que, enmarcada en la acción educativa general de la UPP, tiene su origen y desarrollo específico en el ámbito penitenciario de Palencia.

El Centro Penitenciario *La Moraleja* cuenta con más de 1.600 internos y más de 70 nacionalidades, que supone ser el más multicultural de España. Desde su inauguración y siguiendo la estela de experiencias más sencillas en la vieja cárcel, la UPP lleva a cabo el programa educativo –español para extranjeros, talleres ocupacionales, espacios de reflexión y talleres creativos– que pretende para las personas internas

Desarrollar sus múltiples capacidades y potencialidades, elevar el nivel de autoestima, reafirmar la dignidad, la confianza en si mismos, los valores y la voluntad de asumir un nuevo proyecto de vida. Para ello, es necesario llevarles a descubrir este mundo, vivirlo, entender sus lenguajes, comprender las relaciones que les llevaron a esta realidad, vivir la soledad reencontrándose con ellos mismos, reflexionar sobre su pasado, presente y futuro. Y todo ello, para recuperar la estabilidad emocional, socioafectiva, material, personal y desarrollar un proyecto para la libertad...

Mundos Cercanos surge con la intención de desarrollar un proyecto para la libertad después de diez años de experiencia.

Después de 10 años realizando actividades que fueran el instrumento para conseguir estos objetivos, pensamos que era necesario fijarnos en el último de los mencionados “desarrollar un proyecto para la libertad”... y así surge la experiencia *Mundos Cercanos*.

Mundos Cercanos. Prisión y sociedad civil

Para los internos lo más deseado es la libertad, el volver a la sociedad, que está ahí, a escasos kilómetros, pero que una valla les impide relacionarse con ella. Para muchos ciudadanos la cárcel es otro mundo, también a escasos kilómetros,... pero en otra galaxia. Tan cerca y tan lejos uno de otros. ¿Es posible el encuentro?

Al equipo de trabajo –educadores de la UPP y técnicos del Centro Penitenciario *La Moraleja*– no le era fácil diseñar un programa atractivo, sin parecer folklórico, rico, sin ser empalagoso, humano, sin ser morboso, en fin, capaz de vertebrar relaciones humanas y reflexiones reparadoras.

Queremos que desde la sociedad se conozca la realidad personal y vital de los presos, su vida diaria, sus ilusiones, sus deseos ... y se destierren tópicos y tabúes.. Queremos, también, que los internos de la prisión palpen la opinión de la sociedad civil y conozcan lo que hacen y piensan ciudadanos de a pie de una ciudad como Palencia.

Para ello elaboramos un programa en esa doble dirección que, afortunadamente, vino aderezado por la presencia de D^a Mercedes Gallizo –Dra. Gral. de Instituciones Penitenciarias– en un acto de mañana en el Centro Penitenciario y con una conferencia en la Biblioteca Pública de Palencia, por la tarde.

La conferencia de la Directora General, amén de la relevancia que daba esta presencia institucional, tenía la finalidad de enmarcar todo el programa, pues su contenido se centraba en el sentido de los centros penitenciarios en la sociedad democrática, que no puede ser otro que el de la reinserción de los internos en esa sociedad– además de cumplir la pena respetando sus derechos, que son los de cualquier ciudadano, excepto el de la libertad.

La sociedad, y más concretamente determinados grupos sociales, demanda derechos cívicos que redundan en la mejora de las condiciones de vida de los presos. Pero también, otros grupos reclaman mayor dureza en el cumplimiento de las penas y resaltan el carácter penalista de los centros penitenciarios. Esta tensión se vive en la calle y se manifiesta en opiniones personales.

El gran reto de la sociedad es acercar visiones distantes, cuando no polos opuestos.

Acercar visiones distantes, cuando no polos opuestos, es el gran reto de la sociedad en este campo, que tenemos que afrontar tanto las autoridades como los colaboradores en este proceso. Desde este espíritu los técnicos –educadores-as, psicólogos-as, profesores y profesoras– elaboramos el Programa que intentaba actuar en varios campos y ambas direcciones: cárcel y ciudad, a lo largo de veinte días.

a) Objetivos del Proyecto:

- * Acercar realidades –cárcel y ciudad– a personas de ambos espacios.
- * Profundizar en el conocimiento de estas realidades desde el debate y el diálogo.
- * Presentar actuaciones y actividades que pudieran ser analizadas desde los dos puntos de vista.
- * Favorecer la autoestima personal de los presos a partir de procesos de participación y creatividad, para abordar con mayor seguridad sus relaciones en el medio penitenciario y con la sociedad civil.

b) Programa de Actuaciones

En Palencia:

1. *Voluntariado y compromiso social.* Las ONG en el Centro Penitenciario *La Moraleja*.

Las ONGs son parte esencial en el proceso de reinserción, porque reciben y aportan cada día la realidad de presos y ciudadanos libres. Son puentes de comunicación, cuando no de unión, y viven, a veces, la fuerte presión que reciben de ambas partes.

Una mesa redonda permitió compartir y conocer las diferentes experiencias que se llevan a cabo: asistencia a enfermos, atención a drogodependientes, apoyo socio-religioso, terapias alternativas, ayudas y acogidas en libertad condicional. Asistieron, en el salón de actos de Caja España las ONGs: ACLAD (Área de drogodependencias), Patronal Penitenciaria, Fundación Horizontes Abiertos, ASPACE (Terapia Alternativa), técnicos – psicólogos y educadores- del Centro Penitenciario y la Universidad Popular de Palencia. Cerca de 80 personas debatieron con gran interés y lanzaron preguntas, que solo la sociedad tendrá que ir respondiendo, sobre el modelo de prisión que se quiere.

2.- *Crónicas de vida:* “La prevención social del delito”

Lo que pretendía ser un sencillo encuentro entre internos del Centro Penitenciario y estudiantes de Secundaria, se convirtió en un gran foro de más de 200 jóvenes que llenaron el paraninfo del I.E.S. *Jorge Manrique*. A este instituto hay que agradecerle su acogida, después de constatar los temores de algunos ante un tema, la droga, que enmarcado en la cárcel, causaba recelo. Experiencia muy rica, con mucha participación e interés por parte de los jóvenes y profesores. El tema estrella fue la droga.

Tres internos, a cara y corazón descubiertos, presentaron sus experiencias y contestaron al sinnúmero de preguntas que mostraban el interés de los jóvenes. Pocas veces los estudiantes de entre 14 y 17 años habían mostrado tanta atención e interés en un acto como éste, según afirmaban sus profesoras y profesores. Las sensaciones que se

vivieron fueron muy fuertes, no solo por parte de los estudiantes que vieron de cerca las consecuencias de la droga –cárcel, enfermedades, relatos angustiosos, pérdidas de amistades, problemas laborales...– sino también para los presos que palparon la realidad de la juventud, esa juventud que ellos habían destrozado y que ahora, en la madurez, intentaban reparar. Sus palabras eran un grito vital contra las drogas, sin aspavientos y con convicción. La repercusión mediática de este acto fue grande y, en los días siguientes, ya eran varios los centros que solicitaban realizar esta experiencia en el futuro. Curioso ¿no?.



Foto1. Mesa redonda Crónicas de vida.

3. *En torno al Teatro*

Encuentro Conversaciones, escenas teatrales, monólogos e improvisaciones, en el *Teatro Principal*, de actores, actrices y directores de la Escuela de Teatro de la Universidad Popular de Palencia, LAPSUS Teatro, Estrómboli, Garrapete Clown, Pez luna, Underclown, Aldagón y Zarabanda, así como del Centro Penitenciario *La Moraleja*, donde desarrollamos un taller permanente de teatro. Este encuentro sirvió, fundamentalmente, para poner de manifiesto la facilidad con que las personas pueden convivir y compartir experiencias de aprendizaje, independientemente de su procedencia y los escenarios en que se produzcan. Espectáculo: “Conversaciones, escenas teatrales, monólogos e improvisaciones”.

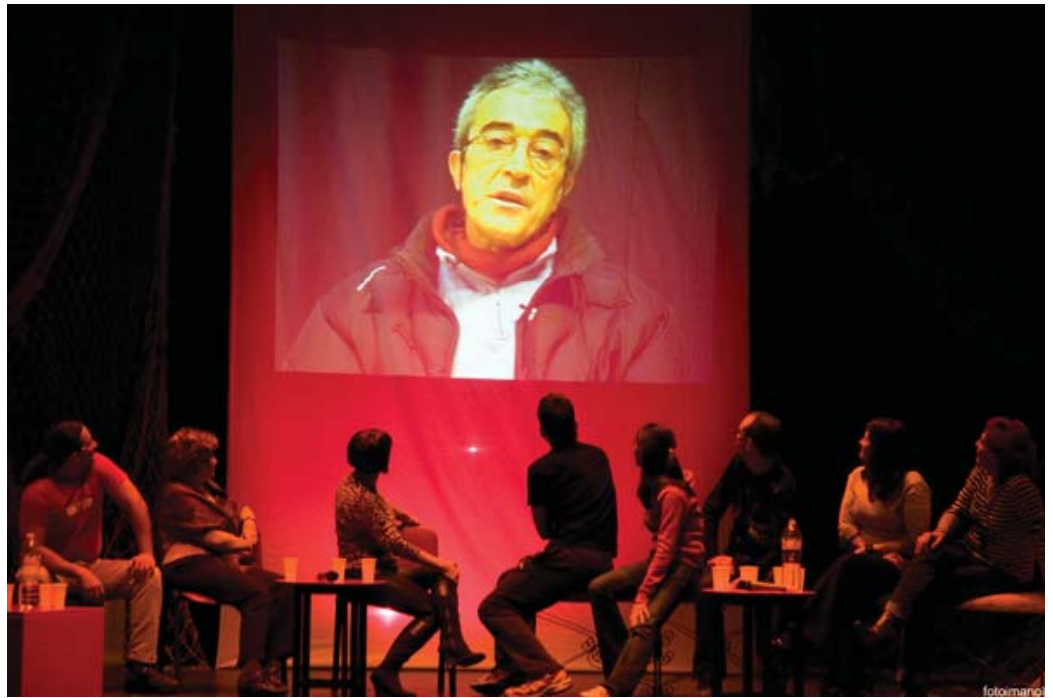


Foto 2. En torno al teatro.

En el Centro Penitenciario La Moraleja:

4. Festival de Músicas Cercanas

Encuentro en torno a la música de los músicos del Taller de Música del Centro Penitenciario *La Moraleja* y del Conservatorio de Música de Palencia, con actuaciones individuales y colectivas.

El Taller de Música de *La Moraleja* es un laboratorio de intercomunicación. Son varias las etnias que lo componen, variados los estilos y múltiples las intervenciones. Meses después inaugurarían en *Palencia el Festival de Cine Internacional*, con un gran éxito, que provocó demandas de actuaciones sin tener en cuenta que estos grupos no hacen giras. Los jóvenes músicos del Conservatorio quedaron impactados por la calidad musical de sus compañeros de escena, pues algunos eran profesionales de la música en su etapa anterior a la carcelaria.

Los jóvenes músicos del Conservatorio quedaron impactados por la calidad musical de sus compañeros de escena.

5. Encuentro virtual de Pintura

Experiencia museística de obras de internos del Centro Penitenciario, del Taller de Pintura de la Universidad Popular de Palencia y de la Escuela de Artes de Palencia, que se cuelga en la red, con la siguiente dirección: www.encuentroartistasblospot.com. Se producen gran número de entradas. Esta ventana al mundo, aunque sea virtual, permitió a quienes exponían, no sólo presentar su obra sino también socializar sensaciones, especialmente para los presos.

5.- Conclusiones

Queremos hacer ver la tarea docente y sociocultural de la Universidad Popular a través de una experiencia concreta que a su vez se enmarca en uno de sus campos de actuación, la atención socioeducativa al mundo penitenciario

La experiencia *Mundos Cercanos* ha servido para centrar nuestra metodología de trabajo, para reflexionar sobre los contenidos y para presentar públicamente, no sin pudor, proyectos trabajados internamente. La colaboración de los medios, aquí más de “comunicación” que nunca, ha sido esencial para poner en valor la experiencia.

A nivel personal, los internos se han visto enormemente valorados y respetados, y los ciudadanos han ensanchado sus pensamientos sobre la realidad carcelaria, más allá de los tópicos.

La evaluación técnica nos ha dicho por dónde debemos seguir, pero habrá que dar nuevos contenidos al camino para volverlo a realizar ■

IES Bárbara de Braganza. Badajoz

Remedios Tierno Velasco

Directora

Sumario: 1. Una historia compartida. 2. Los profesores. 3. Los espacios. 4. El patrimonio histórico. 5. Situación actual.

Resumen

El IES Bárbara de Braganza es heredero del Instituto Provincial, creado en 1845 a instancias de la Real Sociedad Económica de Amigos del País. Los profesores que pasaron por sus aulas han dejado su memoria en publicaciones diversas y en la historia de la ciudad. El Instituto conoció diferentes ubicaciones lo que ha influido negativamente en la conservación de su patrimonio. Este se encuentra diseminado entre diferentes instituciones. En lo que concierne al Bárbara de Braganza cuenta con materiales pertenecientes a los gabinetes de Física y Ciencias Naturales, biblioteca, y obras procedentes del Museo Nacional de Pintura, fundamentalmente. Respecto a su conservación se han iniciado algunas acciones, aunque claramente insuficientes.

Palabras clave: Instituto Provincial, Sociedad Económica, profesores, publicaciones, espacios, Bárbara de Braganza, patrimonio, biblioteca, pinacoteca, gabinete científico.

Una historia compartida

El origen del Instituto Provincial de Badajoz es común al de la mayoría de los considerados “institutos históricos”: su nacimiento se inscribe en el periodo que va de 1845 a 1854, generalmente denominado “década moderada” del reinado de Isabel II; aunque ya anteriormente se habían fundado institutos –así los de Cáceres, Córdoba o Ciudad Real, que recibían alumnos de Badajoz –, la mayoría de los historiadores que se han ocupado de la segunda enseñanza en el siglo XIX reconocen el impulso que el Plan de Estudios de 1845 –Plan Pidal– dio a la creación de institutos en cada una de las capitales de provincia.

La petición de crear un Instituto de Segunda Enseñanza¹ partió de la *Sociedad Económica de Amigos del País*, creada hacia 1816, clausurada por Fernando VII y reabierta a su

¹ “Trátase, Señora, de la creación de un Instituto de segunda enseñanza en esta capital, que más que en ninguna otra provincia hace suma falta en esta de Extremadura por sus circunstancias particulares de atraso y aislamientos”. Escrito de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Badajoz a Isabel II, 1844. En Sánchez Pascua, F.: *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX*, 1985, p. 21.

muerte en 1833, una de las instituciones culturales más importantes de la ciudad en la primera mitad del XIX. En Badajoz se ocupaban de la enseñanza en el nivel secundario el *Seminario Conciliar de San Atón*, fundado en 1644 y la *Escuela Normal y Seminario de Maestros* creada en 1844. En agosto de 1844 la *Real Sociedad Económica de Amigos del País de Badajoz* solicita una vez más² la creación de un Instituto; la reina otorga el Decreto de apertura del *Instituto Provincial de Segunda Enseñanza* en Badajoz y, por fin, el 13 de noviembre de 1845 se firma el escrito de creación. Atrás queda una historia de cátedras diversas, unas fundadas por la Sociedad Económica, como la primera de Matemáticas que se estableció en 1816 y estuvo a cargo del Capitán de Artillería de Marina José Olmedo o la de Agricultura en 1836, ocupada por Julián de Luna, quien al terminar el curso se queja a la Sociedad Económica de no tener “un palmo de terreno, un solo árbol en que poder hacer visible y demostrar prácticamente la gran ventaja de proceder en el cultivo con arreglo a las máximas de las Ciencias Agrarias”³, o las existentes en el Seminario de San Atón⁴.

Solar y Taboada⁵ y el Marqués de Cidoncha recogen el texto que el Jefe Político de la provincia envía al director y en él se puede leer que el Instituto Provincial de Badajoz nace como instituto de segunda clase mientras no se sepa a punto fijo los fondos de los que podrá disponer, que se sostendrá con el producto de matrículas, pruebas de curso, colocación de grados, venta de Memorias, fundaciones y obras pías de la provincia y con una consignación del presupuesto provincial. Para ponerlo en marcha se nombra una Junta Inspectorá presidida por el director del instituto, un representante de la Diputación Provincial, otro del Ayuntamiento y dos vecinos de conocidas “ilustración y arraigo”; la Junta deberá nombrar profesores sustitutos de las asignaturas en las que haya alumnos matriculados. El citado texto precisa que las clases empezarán el 1 de diciembre y terminarán el 19 de julio; el director será elegido entre los profesores y cuando se resuelva el concurso el cargo lo ocupará un catedrático; también se nombrará un secretario. Otra misión de la Junta será la de revisar las cuentas cada semestre y enviarlas al Gobierno; se especifica que del presupuesto provincial se adquirirán máquinas, aparatos e instrumentos y “habitación del edificio”.

Los primeros tiempos del instituto están ligados al Seminario de San Atón y el primer director fue Juan Antonio Utrera, rector y administrador del Seminario.

Los primeros tiempos del Instituto están ligados al *Seminario de San Atón*: ocupará parte del edificio del Seminario de 1845 a 1847 y su primer director será Juan Antonio Utrera, rector y administrador en el Seminario, beneficiado y canónigo de la catedral, catedrático de “Psicología, Ideología y Lógica” y de “Retórica y Poética”. Según afirman Solar y Taboada y el Marqués de Cidoncha⁶, en los años de su dirección

² Ya lo había hecho en 1842 y 1843. La idea partió de Mariano de Castro y Pérez, auditor y miembro de la Económica.

³ Solar Taboada, A. del y el Marqués de Cidoncha: *El Instituto de 2ª enseñanza de Badajoz*, Tipografía Viuda de Antonio Arqueros, 1946.

⁴ Una Real Orden de 1843 prohibía la asistencia de alumnos externos a las clases de los seminarios para evitar que estos quitasen alumnos a los institutos; en Badajoz la Real Sociedad Económica insistió para que esto no fuera así dada la inexistencia de instituto en la ciudad.

⁵ Solar Taboada, A. del y el Marqués de Cidoncha: *Op. cit.* 1946.

⁶ *Op. cit.*, pág. 181

las relaciones del Claustro con el Cabildo fueron muy buenas y ejemplifican esta coincidencia señalando que las memorias del Instituto se leían antes en la catedral que en el propio Instituto. Respecto al primer director explican que "...ese señor, dando un alto ejemplo, no vaciló en matricularse como alumno del 5º curso entre los primeros que se inscribieron el primer año que funcionó el Instituto de Badajoz" para obtener el título de Bachiller. No creemos que sean muchos los casos de director y alumno en la misma persona.

Los profesores

De los profesores que fueron ocupando las cátedras del Instituto hay numerosas referencias históricas.

De los profesores que fueron ocupando las cátedras del Instituto hay numerosas referencias históricas: en unos casos sus nombres han quedado en el callejero de la ciudad, en otros se conocen sus publicaciones científicas, pedagógicas o literarias y algunos de ellos han pasado a ser personajes literarios o referentes curiosos de la intrahistoria de Badajoz.

En los primeros cursos, los profesores del Seminario y del Instituto eran los mismos y el Instituto, como sabemos, ocupaba locales del Seminario, esto lleva a que el director –y rector del Seminario– prefiera que sean los profesores sustitutos y no los nombrados a partir de 1847 por Real Orden los que sigan ocupando las cátedras⁷.

Sobre los componentes del primer claustro hay alguna divergencia entre los recogidos por Solar y Taboada y el Marqués de Cidoncha y por Sánchez Pascua. Los primeros lamentan que el archivo del Instituto no esté completo debido a las frecuentes mudanzas y señalan la falta del acta del claustro de constitución sin embargo, dan como profesores seguros del primer claustro a los siguientes –si bien su nombramiento se da a lo largo de 1846, 47 y 48–: Juan Antonio Utrera de Psicología y Lógica; José M^a Leal, de Religión y Moral (renuncia); Agustín Guillén y Flores, sustituto de Latín y Humanidad; José M^a Cuadrado, de Historia Universal (renuncia); Nicolás Jiménez, de Matemáticas Elementales (renuncia); Florencio Martín y Castro, de Física y Química (renuncia); Francisco Delgado, de Historia Natural (renuncia); Emilio Polanco Rancés, de Francés (renuncia); Juan Moreno Anguita, sustituto de Retórica. Sánchez Pascua menciona a Joaquín Arenas como profesor de Idiomas en lugar de Polanco Rancés y a Juan Checa, Agrimensor y Perito Agrónomo, para la cátedra de Matemáticas y no alude al sustituto de Retórica. Anselmo Arenas, Antonio González Cuadrado, Manuel María Saá Maldonado, Carlos Soler y Arqués, Valeriano Ordóñez de Adrián, Juan Espalza, Máximo Fuertes y Francisco Franco.

⁷ La posición del director crea malestar en la Dirección General y esto hace que se acelere la separación de ambas instituciones propiciando el primer cambio de ubicación del centro de segunda enseñanza.



Foto 1. Claustro de profesores: Anselmo Arenas, Antonio González Cuadrado, Manuel María Saá Maldonado, Carlos Soler y Arqués, Valeriano Ordóñez de Adrián, Juan Espalza, Máximo Fuertes y Francisco Franco.

Los primeros profesores publicaron un considerable número de libros relacionados con las materias que impartían y publicaciones periódicas en la prensa de la época.

En la bibliografía que se ha ocupado de historiar el nacimiento y desarrollo de la segunda enseñanza en Badajoz se recogen las publicaciones de los profesores que la hicieron posible. Como es de esperar, la mayor parte de esas publicaciones están relacionadas con las materias que impartían y constituirían el apoyo teórico de sus clases. También son frecuentes las publicaciones periódicas en la prensa de la época. Señalaremos algunas de las obras de estos profesores-escritores. De la primera época destaca el matemático Carlos Botello del Castillo⁸, autor del compendio de *Aritmética y álgebra*, texto en varios institutos, Escuelas Normales y Seminarios y la *Aritmética para los alumnos de instrucción primaria*, declarada texto en 1882. Ambas obras fueron premiadas en la Exposición Universal de Barcelona.

En 1849 llegó al Instituto Manuel María Saá Maldonado, traductor, poeta y profesor de Retórica; publicó *Retórica y Poética*, *Compendio de Mitología*, *Curso de Literatura* y tradujo la *Epístola de Quinto Horacio Flacco a los Pisones*, “*Sobre el arte poética*”. Carlos Soler Arqués es autor en la década de los 80 de numerosas publicaciones, entre ellas un *Curso de Lengua Francesa*, *Biografía y notas al poema “Os Lusíadas”, de Camoens, con la traducción española de los 10 cantos*; también tradujo del francés y del italiano.

Tomás Romero de Castilla fue catedrático de Psicología, Lógica y Ética en Badajoz desde 1862. Publicó numerosas obras y sostuvo una polémica en la prensa nacional con José M^a Ortí y Lara sobre krausismo-catolicismo. Francisco Franco Lozano tradujo clásicos griegos y latinos, algunos por primera vez vertidos al castellano. Anselmo Arenas López, llegó a la cátedra de Badajoz procedente de Las Palmas en 1877, es autor de numerosos libros de texto de Geografía y de Historia; estos últimos suscitaron

⁸ M^a Cinta Caballer Vives de la Universidad del País Vasco se ha ocupado de la figura y obra de este matemático.

una polémica que llevó a incoarle un expediente. Era republicano y Solar y Taboada se refiere a él valorando su nivel intelectual, aunque hace la salvedad de que se encuentra muy alejado de él ideológicamente.

Máximo Fuertes Acevedo escribe sobre asuntos muy diferentes (literatura, física, biografías...) pero sobresalen sus escritos sobre el darwinismo –*El darwinismo. Sus adversarios y defensores*, 1883–, algo innovador y conflictivo en la época. Mariano de Aguas Monreal escribe el *Tratado elemental de Historia Natural*, Medalla de Plata de la RSEAP, en la Exposición Regional Extremeña de 1892 y Medalla de Bronce en Chicago (Exposición Universal). Ricardo Carapeto y Zambrano, autor de libros de matemáticas, álgebra... Julio Nombela Campos tomó posesión de su cátedra en Badajoz en 1898. Murió muy pronto y fue su padre quien ordenó y publicó su obra que toca la literatura portuguesa y la figura de Larra; también fundó y dirigió la revista *Vida Intelectual*⁹.

Ya en el siglo XX encontramos otros profesores que publican sus obras como Arcadio Guerra Guerra, autor de *Síntesis de la Metodología de la Historia*, y antiguos alumnos que se convierten en profesores del centro, en algunos casos intelectuales de prestigio; así Ángel Valbuena Prat –*Antología de poesía sacra española*–; Jesús Rincón Jiménez –*El clero extremeño en la Guerra de la Independencia, Menudencias históricas de la ciudad de Olivenza*– José López Prudencio –*Vargueño de saudades, Notas literarias de Extremadura, El genio literario de Extremadura*–; Solar y Taboada –*Espigas de archivos, El adelantado. Hernando de Soto*.

Muchas de las obras de los autores reseñados forman parte del fondo antiguo de la biblioteca del actual IES Bárbara de Braganza, otras se hallan en la Biblioteca Pública del Estado *Bartolomé J. Gallardo* y una gran parte en la de la Real Sociedad Económica de Amigos del País y en colecciones particulares. Más arriba aludimos a la conversión en personajes literarios de algunos de los profesores que pasaron por las aulas del Instituto Provincial. Citaremos dos casos como ejemplo de esta literaturización de los docentes pacenses.

Algunos profesores fueron convertidos en personajes literarios por Felipe Trigo y Armengol Sampérez y Ladrón de Guevara.

Felipe Trigo en *Los invencibles*¹⁰ cuenta la llegada de un alumno al Instituto de Badajoz por primera vez y retrata a algunos profesores que pueden ser identificados con personas reales que ejercían la docencia en esos años, también alude al viejo edificio que albergaba al Instituto y a costumbres y sucesos de la época:

Sin embargo, descubrimos los chicos que los señores catedráticos nos dispensaban las faltas de asistencia si nos poníamos al repaso, por diez duros en un mes, y convencimos a nuestras familias y asistimos al repaso.

⁹ La otra revista de la época ligada al Instituto fue *El Boletín-Revista* que se editó desde octubre de 1881 y se cerró por cuestiones ideológicas.

¹⁰ Felipe Trigo, "Los invencibles", en *El semental (Archiaristocráticas conquistas españolas del bello Gran Duque vienés Gastón de Beaurepaire)*, Renacimiento, Madrid, 1931, pp. 163-230.

[...]A mí me dio sobresaliente. Ciertamente es que, con no mucho más saber, saqué buenos y notables en las demás asignaturas.

[...]Negar que entre ellos los había dignos y hasta sabios, fuera injusto, puesto que lo era el de Psicología por ejemplo, y aun célebre, gracias a una polémica de Prensa con otros de Madrid¹¹.

Sin embargo, los ineptos como ineptos, y los sabios como sabios, resultaban de la misma incapacidad para interesar a los muchachos.

Otro caso más reciente es el de Armengol Sampérez y Ladrón de Guevara, profesor de Gimnástica¹² de cuya historia surgió la obra teatral *Armengol*¹³, de Miguel Murillo, si bien en ella no aparece su trabajo en el Instituto propiamente dicho, sino en su gimnasio y su participación en las Olimpiadas de los pueblos Libres del Mundo para terminar con su asesinato en 1936.

De las memorias que directores y secretarios rendían a final de curso y que se leían al comienzo del siguiente, se desprenden numerosos datos sobre las vicisitudes del centro y de los profesores que por él pasaron. En el Reglamento de Institutos de 1859 y en legislación posterior se señala la obligación de los secretarios de leer “un breve resumen” de la actividad del centro en el curso, pero es frecuente que estos se lamenten de no poder adornar más los datos y, en ocasiones, lo hacen. En las Memorias aparece siempre la referencia a “Variaciones de personal” y por ellas vemos que los cambios de profesorado debían ser frecuentes y el traslado de algún catedrático de un instituto provincial a otro queda registrado. Así en la Memoria del curso 1881-82, respecto a las “Variaciones de Personal” leemos:

En las Memorias aparece siempre la referencia a “variaciones de personal” y vemos que los cambios de profesores debían ser frecuentes.

“Pocos años llega este día en que no tengamos que lamentar desde este sitio la falta de alguno de los Profesores del Claustro, ya por fallecimiento, ya por traslado; pero por fortuna en el curso próximo pasado no ha ocurrido ninguna variación en el Personal, continuando todos los Profesores en el desempeño de su cargo con el celo é inteligencia que tantas veces se les ha reconocido, contribuyendo por cuantos medios está á su alcance al mayor lustre y prosperidad de esta Escuela”¹⁴.

¹¹ Se trata, como sabemos, de Tomás Romero de Castilla.

¹² Esta asignatura se incluyó en el Plan de estudios entre 1847 y 1849, después desapareció y fue en el curso 1893-94 cuando se establece su obligatoriedad. Como fuente sobre la Educación Física, Sánchez Pascua remite a Martínez Navarro: “La educación Física española en el siglo XIX”, *Historia de la Educación*, 2, 1983.

¹³ Miguel Murillo: *Armengol*, Teatro Español, Premio Lope de Vega 2006.

¹⁴ Memoria acerca del estado del Estado del Instituto Provincial de Badajoz durante el curso de 1881 á 1882 leída en la solemne apertura del de 1882 á 1883 por el licenciado D. Antonio González Cuadrado, Catedrático Supernumerario y Secretario del Instituto. Publicación: [S.l. : s.n.], 1881 (Badajoz : [Tip. de la viuda de Arteaga])

En el caso de los directores, los cambios políticos incidieron frecuentemente en sus destinos; también era usual que se dejara de ser director de un Instituto para serlo de otro; las permutas eran otro modo de cambio de destino común. Se sabe que José Muntada Andrade entre 1857-62 pasó por Badajoz, Teruel y Córdoba; Julio Nombela se trasladó a la Universidad de Granada; Carlos Botello del Castillo fue gobernador en Albacete; Manuel María Saá Maldonado llegó a Badajoz de Almería; Julián Bosque y Amiento marchó a Huesca al permutar su plaza con Carlos Soler; Gregorio García de Meneses llegó de Huelva; Rafael Lama y Leña pasó de Badajoz a Cabra; Francisco Franco Lozano llegó de Cáceres y se alternó en la dirección con Máximo Fuertes –ayudante en las Universidades de Oviedo, Santiago y Valladolid–, según el partido político en el poder durante la Restauración; Anselmo Arenas López procedía del Instituto de Las Palmas que había sido clausurado; Manuel Portillo Jochmann, de Badajoz pasó por los institutos de Canarias, Soria y Badajoz. En otros casos, la permanencia en el Instituto e, incluso en el cargo de director, se prolongaba; así, Ricardo Carapeto Burgos fue varias décadas director. En la recuperación del patrimonio de los institutos históricos tal vez sería curioso establecer el recorrido de muchos de estos primeros profesores por los diferentes institutos provinciales y las vicisitudes que los llevaron de un lado a otro del país.

Los espacios

Respecto a la ubicación del Instituto ya vimos su primera instalación en el *Seminario Conciliar de San Atón* y el conflicto que surgió respecto al profesorado titular y sustituto. A este desencuentro entre el director y la administración achaca Sánchez Pascua el traslado al Hospicio provincial de los estudiantes de secundaria. El lugar no reunía las condiciones necesarias y se produce un nuevo traslado al *Parador de la Inglesa* –antiguo convento de la Trinidad–. Será en 1851 cuando ocupe una parte del *Convento de Santa Catalina*, cedida por la Real Sociedad Económica. El origen del edificio está en el *Convento de Santa Catalina* (s. XVII) que fue suprimido en 1836 por la exclaustración y desamortización de Mendizábal. Este fue entregado a la Real Sociedad Económica de Amigos del País y a la Diputación, que lo convirtió en Palacio Provincial. Entre 1863 y 1869 se realizaron las obras del colegio de internos y las ampliaciones del mismo instituto, por ejemplo la escalera de la entrada por la calle Hernán Cortés.

El edificio acogió además del Instituto, la Escuela Normal, la Biblioteca Provincial y el Museo de Pintura. Entre los años 1870 y 1871, se puso en funcionamiento la Biblioteca de la Real Sociedad Económica que durante mucho tiempo fue la única de carácter público en Extremadura. El edificio sufrirá diversas reformas y a principios de siglo se erige un nuevo edificio sobre el solar del *Convento de Santa Catalina*. Mientras duraron las obras el Instituto ocupó la *Escuela de Artes y Oficios* en la calle San Pedro de Alcántara. El nuevo edificio se entrega en 1912 y ahí continuará hasta 1962. En este momento el antiguo *Instituto Provincial* se divide en dos: el femenino *Bárbara de Braganza* que seguirá hasta 1985 en el mismo edificio y el masculino *Zurbarán* que se traslada a un nuevo edificio en el que hoy continúa.

El instituto ocupó parte del Convento de Santa Catalina sobre cuyo solar se levanta un nuevo edificio a principios del siglo XX que cumplió su función hasta 1987 en que fue adquirido por la Diputación.

En 1987 el inmueble dejó de ser instituto y fue adquirido por la Diputación. En junio de 2008 el Instituto Provincial construido sobre el *Convento de Santa Catalina* en la calle Obispo San Juan de Ribera ha sido inaugurado como sede del Consejo Consultivo de Extremadura y del Área de Fomento de la Diputación Provincial¹⁵. Se han mantenido algunos elementos del antiguo Instituto como las columnas de hierro, los zócalos de azulejería, la placa de la fachada o el Paraninfo, además, en el vestíbulo del edificio la escultura de una alumna¹⁶ recuerda su anterior uso como Instituto de Educación Secundaria Femenino. Aunque en su momento parece ser que el edificio dejó de ser adecuado para la enseñanza ya que estaba muy deteriorado, ahora no dejamos de lamentar que el hermoso edificio esté desligado de la enseñanza secundaria para la que se construyó.

El patrimonio histórico

La historia del Instituto Provincial de Badajoz está jalonada de traslados continuos en condiciones poco adecuadas.

Como puede deducirse de lo anterior, la historia del Instituto Provincial de Badajoz está jalonada de traslados continuos y casi siempre realizados en condiciones no adecuadas¹⁷, esto unido a la separación en dos centros en el año 1962 ha contribuido a que, probablemente, una parte importante del patrimonio del mismo haya desaparecido. Respecto a la documentación administrativa en el Instituto *Bárbara de Braganza* sólo se conserva lo posterior a 1962 ya que el archivo pasó al Instituto *Zurbarán*; en los años 70 gran parte de ella se trasladó al Archivo Histórico Provincial.

La Biblioteca recibía libros por distintos conductos; en las Memorias se alude a las donaciones de particulares –profesores, principalmente–, a la adquisición por parte del Instituto y a la dotación de la Administración. Los nuevos títulos de cada curso quedaban referenciados en el cuadro correspondiente de la Memoria anual¹⁸. En nuestro caso, la Biblioteca fue partida de forma bastante arbitraria –se separaron colecciones, por ejemplo– pero en el *Bárbara de Braganza* el rigor de las bibliotecarias que se han sucedido ha propiciado que, al menos, se conserven la mayoría de los ejemplares bajo su custodia. Los libros más antiguos pertenecen al siglo XVII. En la actualidad se está intentando su organización, a la vez que se da a conocer el fondo en exposiciones temáticas: obras científicas, con motivo del Año de la Ciencia; libros escritos por

¹⁵ El Palacio de la Diputación también está sobre el antiguo convento de Santa Catalina. Desde hace siglos la Diputación –que atendía parte de los gastos de la enseñanza secundaria en sus comienzos– y el Instituto han estado, como vemos, ligados.

¹⁶ “A las muchachas que estudiaron en el Instituto” es la dedicatoria que se sitúa a los pies de la escultura.

¹⁷ Solar y Taboada, *Op. cit.*: “No le acompañó la fortuna al Instituto en la conservación íntegra de su archivo, pues aunque extenso no está, ni mucho menos, completo. No puede imputarse esta culpa al profesorado y sí a las circunstancias, entre las que destaca como principal las diferentes mudanzas que ha sufrido y especialmente la última y muy atropellada, desde el local de la Escuela de Artes y oficios a su actual edificio. Vimos en carros colocados los legajos sin esmero alguno. Entre las cosas que faltan o al menos que no hemos encontrado, figura el primer acta del primer claustro[...].”

¹⁸ “Del depósito de libros del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, y en virtud de gestiones practicadas por el director del Instituto, se han recibido, con destino á la Biblioteca del mismo, las Colecciones correspondientes a los dos semestres últimos. Además se ha enriquecido notablemente la Biblioteca con la adquisición de obras novísimas...y que se mencionan en el oportuno cuadro.” Memoria acerca del estado del Instituto de Badajoz durante el curso de 1899 á 1900 leído el 1º de Enero en la solemne apertura del de 1900 á 1901 por D. Valentín Suárez Quintero, Catedrático Numerario y Secretario del Instituto. Publicación: [S.I. : s.n.], 1901 (Badajoz : [Tip., La Económica])

Entre los ejemplares más interesantes se encuentra el "Arte" de Antonio de Nebrija en pergamino y la "Minerva" del Brocense.

mujeres, el Día de la Mujer, etc. Entre los ejemplares más interesantes recuperados hasta el momento tenemos el *Arte* de Antonio de Nebrija, en pergamino; la *Minerva* de El Brocense, 1761. Entre las primeras ediciones destacaremos el *Compendio de los diez libros de Arquitectura de Vitrubio*, por Claudio Perrault, 1761, con láminas desplegables y grabados o la *Oración Apologética por la España y su mérito literario* de Juan Pablo Forner.

En cuanto a las lenguas representadas encontramos obras en castellano, francés, inglés, italiano, alemán, portugués, latín y griego. Los temas tratados en estos idiomas son bien distintos y van desde las gramáticas y obras de clásicos en las respectivas lenguas a obras técnicas o científicas. Hay un número destacado de gramáticas de latín, griego, español, inglés y francés. Historia y Física son las materias más representadas; dentro de la Física destacan las obras específicas de electricidad. Otras materias son Química, Religión, Filosofía, Administración y Educación. Curiosamente hallamos títulos relacionados con la Agricultura en el fondo antiguo, materia que desaparece posteriormente y cuya presencia se debe a la Cátedra de Agricultura del antiguo Instituto Provincial.



Foto 2. Cuadro de Isabel II.

En algunas de las contraportadas aparecen dedicatorias de los autores o de los donantes y se especifica que el libro va destinado a la "biblioteca de profesores" –lo que nos hace suponer que hubiera también una de alumnos–. Ello explicaría la presencia de temas como la Astronomía, la Fisiología que fueran del interés del profesorado. Como se indicó antes, eran frecuentes las obras de los propios catedráticos que usaban para impartir su materia, por ello abundan los manuales de profesores del Instituto o de otros institutos.

Otra peculiaridad en las obras del fondo antiguo es la falta de concreción y diferenciación entre lo que es editorial y oficina de impresión. En el pie de imprenta lo más frecuente es que aparezca la empresa que ha realizado la impresión y también las librerías en las que se puede adquirir la obra en cuestión. Los establecimientos tipográficos más repetidos son: Montaner y Simón, Fortanet, Viuda de Hernando, Rivadeneyra. Madrid y Barcelona predominan como lugares de impresión. Otra parte importante del patrimonio del centro es una pequeña Pinacoteca con los retratos de reyes, obras de gran tamaño, de las que destacamos los de Isabel II, Alfonso XII y Alfonso XIII¹⁹.

¹⁹ Recientemente han sido restaurados por la Consejería de Cultura. El de Alfonso XII es obra de Nicolás Mejías, el de Isabel II presenta semejanzas con retratos de Madrazo.

En la Memoria del curso 1881-82 se da cuenta de que gracias a las gestiones de Cecilio de Lora, diputado a Cortes, el Ministerio de Fomento ha ordenado la cesión de “28 hermosos cuadros procedentes del Museo Nacional de Pintura”; en el cuadro correspondiente de la Memoria sólo aparecen 24, citados con el asunto del cuadro, autor y medidas de alto y ancho. Su destino es adornar el Paraninfo y los que no caben en el mismo se sitúan en el despacho del director. También se recoge la adquisición de ocho bustos de Homero, Demóstenes, Sócrates, Calderón de la Barca, Cervantes, Lope de Vega y Moratín. Ninguno de los cuadros citados está en el Instituto *Bárbara de Braganza*, sí los bustos. El interés por que el Paraninfo luciera adecuadamente se observa ya en la Memoria del curso 1861-62²⁰ leída por el director, José Muntada y Andrade, que da cuenta de las pinturas realizadas en la bóveda de la sala representando a San Atón, a Arias Montano, a Luis de Morales y a Gabriel de Císcar, además de las armas de la provincia en reconocimiento a la institución provincial. Otra parte del patrimonio artístico conservado la forman una serie de grabados y vaciados que pertenecerían a la cátedra de Dibujo.

El nuevo edificio del Instituto *Bárbara de Braganza*, inaugurado en 1985, se dotó de un Museo con la parte del material científico de los Gabinetes de Física y Química y de Ciencias Naturales. En 1990, con motivo de la exposición *Los orígenes de la Enseñanza Media. Badajoz siglo XIX*²¹, pudo mostrarse públicamente el material científico existente en los dos institutos históricos. El Museo hubo de ser utilizado como aula y los instrumentos científicos y los animales naturalizados pasaron a ser expuestos en vitrinas en los pasillos del centro.

Una vez más las Memorias del Instituto nos dan una valiosa información sobre las dotaciones que hicieron posibles los Gabinetes Científicos, a la vez que muestran las pérdidas que el tiempo y el descuido han producido. Así la Memoria del curso 1883-84²², recoge la compra para el Gabinete de Historia Natural de animales naturalizados de los que se conservan un armadillo, un cocodrilo, un camaleón. Otras piezas curiosas conservadas son un pécarí, un ornitorrinco, un varano, tortugas, una cigüeña negra, peces disecados, un buitre leonado, un caribú; también las colecciones de minerales, un feto de siameses en formol y los altorrelieves de formaciones geológicas, sistemas de riego o el aparato para mostrar pliegues y fallas... pertenecen al siglo XIX.

La formación del Gabinete de Física puede seguirse sobre todo en las memorias de las décadas de los 80 y 90; de los aparatos conservados en el *Bárbara de Braganza* destacamos una máquina neumática, fabricada por Grasselli y Zambra; un torniquete

20 Memoria acerca del estado del Instituto de Badajoz, leída en la apertura del curso de 1861 á 62 por su director Don José Muntada y Andrade. Publicación: [S.l. : s.n.], 1861 (Badajoz : [Imp. de Arteaga y compañía]).

21 Puede consultarse el catálogo en: Fernando T. Pérez González. Catálogo *Los orígenes de la Enseñanza Media. Badajoz siglo XIX*.

22 Memoria acerca del estado del Estado del Instituto Provincial de Badajoz durante el curso de 1883 á 1884 leída en la solemne apertura del de 1884 á 1885 por el licenciado D. Antonio González Cuadrado, Catedrático Supernumerario y Secretario del Instituto. 1883 (Badajoz : [Tip de la viuda de Arteaga])

hidráulico; una báscula fabricada por Jaraso, un aparato para mostrar el choque oblicuo contra un plano según Daguin, un telégrafo sistema Breguet, un telégrafo Morse, la máquina electrostática de Wimshurst y un barógrafo, una máquina vertical de vapor de cobre, una retorta de cerámica, linternas de proyección, un fonógrafo, microscopio, antejo y un aparato de Norremberg.

Para la cátedra de Agricultura en la Memoria de 1881-82²³ se recoge la adquisición de diversos materiales que, procedentes de París, “deben de estar ya en la estación de ferrocarril”. Francia y Alemania son los proveedores habituales para los Gabinetes.

Situación actual

En resumen, en el caso de Badajoz, el Instituto creado en el siglo XIX no ha conservado el edificio que lo cobijó; su patrimonio se halla repartido, al menos, entre los Institutos *Bárbara de Braganza* y *Zurbarán*, Real Sociedad Económica de Amigos del País, Diputación Provincial, Archivo Histórico, varias bibliotecas y, quizás, Museo de Bellas Artes.

No ha existido un plan coordinado para recuperar nuestro patrimonio, sin embargo, son esperanzadoras algunas iniciativas como los estudios de Sánchez Pascua, la exposición sobre “Los orígenes de la Enseñanza Media”; el comienzo de un museo virtual en el *Zurbarán*; la catalogación del fondo bibliográfico antiguo, las exposiciones bibliográficas, la inclusión de un espacio en la revista del centro para dar a conocer el patrimonio o la restauración de algunas pinturas del Bárbara de Braganza.

Sería deseable que hiciéramos nuestra la pregunta que José Muntada y Andrade proponía al iniciar el curso 1861-62 :¿Quién será el que deje pasar un curso, sin haber procurado llevar a cabo un proyecto de utilidad y engrandecimiento, si quiera no sea mas que para no aparecer falto de celo, apático o indiferente?, y, así, entre todos, poner en valor la memoria de nuestros centros ■

²³ Memoria acerca del estado del Instituto de Badajoz durante el curso de 1880 á 1881 leída en la solemne apertura del de 1881 á 1882 por el licenciado D. Antonio González Cuadrado, Catedrático Supernumerario y Secretario del Instituto 1880 (Badajoz : [Tip. de la viuda de Arteaga])



El Centro Internacional de la Cultura Escolar. Centro de memoria y de interpretación de la cultura de la escuela

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid. CEINCE, director

Sumario: 1. ¿Qué es el CEINCE? 2. Estructura del Centro. 3. Ámbitos de actividad. 4. Tradición del lugar y usos públicos de la memoria. 5. El CEINCE, un experimento de sostenibilidad. 6. Actividades desarrolladas. 7. El CEINCE, institución abierta.

Resumen

Este texto-informe presenta las características institucionales del Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE, una iniciativa impulsada por la Asociación Schola Nostra en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Junta de Castilla y León y la Universidad de Valladolid, que se ubica en Berlanga de Duero, Soria, en la casa señorial del siglo XVI atribuida a los Bravo de Laguna. El establecimiento se define al tiempo como un centro de memoria e interpretación y como un observatorio de las tendencias emergentes en la sociedad del conocimiento e intercultural, en la perspectiva discursiva y práctica de una educación para la sostenibilidad. Sus acciones se articulan en tres áreas: Memoria y Patrimonio de la Educación/ Manualística/ Cultura Escolar y Sociedad del Conocimiento. Este experimento ensaya la conexión de los nuevos usos públicos de la memoria y de la tradición del lugar con planteamientos avanzados que derivan del giro digital y social.

Palabras clave: Memoria de la educación. Cultura escolar. Patrimonio histórico educativo-Manualística. Usos públicos de la memoria. Etnohistoria de la escuela. Cambio educativo y sostenibilidad.

¿Qué es el CEINCE?

El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) es una creación promovida por la Asociación *Schola Nostra*, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, que se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación en todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela y en una perspectiva multidisciplinaria e internacional. La Asociación mantiene, en el campo académico, relaciones de cooperación con la

Universidad de Valladolid, en cuyo territorio se ubica. También ha firmado convenios específicos con la UNED, el CIREMIA de la Universidad de Tours y otras instituciones.

La Asociación que impulsa el CEINCE está integrada por profesores de las universidades de Valladolid, Burgos y Salamanca, así como por enseñantes de otros niveles educativos vinculados a proyectos de innovación pedagógica y por animadores socioculturales del sector de la educación no formal. Cuenta además con amplio círculo de amigos y colaboradores que proceden de diversas zonas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y de otras regiones del país, así como con un nutrido y relevante Consejo Académico Nacional e Internacional que juega un papel activo en la programación y orientación de las acciones culturales y pedagógicas del centro.

El CEINCE tiene por objeto específico el estudio integral de la cultura escolar.

El CEINCE tiene por objeto específico el estudio integral de la cultura escolar, campo que aborda en toda su extensión y complejidad, bajo una orientación pluridisciplinaria, y en todas las perspectivas de la temporalidad, desde la historiográfica a la prospectiva. La cultura de la escuela se concibe como el conjunto de prácticas (cultura empírica), formaciones discursivas (cultura teórica) y construcciones normativas (cultura política) que informan y regulan la vida de las instituciones educativas y configuran la profesionalidad de los docentes y el comportamiento de los actores que intervienen en la educación formal.

A los efectos anteriores, el establecimiento se identifica en primer lugar como un centro de memoria de la educación, y por esto comporta, como dimensión esencial de sus acciones, un programa historiográfico y museológico, cuya finalidad es reconstruir la tradición pedagógica y ponerla en interacción con los procesos formativos de construcción de sentido. Así se concibió el centro desde el primer proyecto presentado, en 2004, al Programa Leader de la Unión Europea, que ha apoyado la puesta en marcha de esta iniciativa en todo lo relativo a la dotación de infraestructuras, servicios y medios.

El CEINCE se concibe como un centro de estudios orientado a la investigación, interpretación y análisis de las tendencias emergentes en los sistemas educativos.

Junto al enfoque anteriormente reseñado, el CEINCE se concibe asimismo como un centro de estudios orientado a la investigación, interpretación y análisis de las tendencias emergentes que pueden observarse en los sistemas educativos de nuestro tiempo, y de las prolongaciones que estas emiten hacia el futuro en la sociedad intercultural y del conocimiento.

Las dos dimensiones señaladas aparecen vinculadas en el diseño del nuevo centro. La reconstrucción del patrimonio de las instituciones y la creación de centros de memoria se justifica y legitima si se plantea desde las expectativas de futuro de las comunidades que impulsan estos proyectos culturales, y no sólo desde supuestos ritualizadores y conservacionistas del pasado. Se recupera la memoria porque el futuro, desde los nuevos enfoques culturales, reclama necesariamente la tradición. Sabemos en verdad quienes somos, y tal vez hacia dónde nos dirigimos, porque recordamos, esto es, porque poseemos memoria. Construimos en parte nuestra cultura escribiendo y borrando, como

en los juegos de arena, los contenidos del recuerdo. En estos juegos salvamos los bienes y valores que han pasado a formar parte de nuestro patrimonio, un capital que toda cultura considera inalienable para no poner en riesgo no ya la simple salvaguarda de las cosas, sino su misma identidad. Más allá de la llamada historia anticuaría de la que ya habló Nietzsche, nos importa el desvelamiento de las huellas culturales impresas en los objetos en que se materializa el patrimonio de la educación y el valor de las señales que exhiben los bienes culturales para orientar la construcción de sentido que demanda toda estrategia de investigación y cambio.

El futuro de la escuela, respecto al cual el CEINCE se constituye en observatorio y centro de interpretación, se intuye prioritariamente como apertura y creación, pero se escribe o diseña desde el ethos estructurante de la memoria. Precisamente por ello, el patrimonio material e intangible de la escuela, que es un valor no sólo personal sino también público, ha de ser preservado, investigado y difundido. Y justamente por ello el CEINCE se perfila como centro de innovación y de investigaciones históricas, esto es, como un instituto superior de análisis e interpretación de expectativas culturales en la sociedad del conocimiento y como un centro de memoria de la educación en sus relaciones con los problemas y atributos de la cultura y de las realidades de nuestro tiempo.

Estructura del Centro

El CEINCE se estructura, desde el punto de vista organizativo, en tres áreas principales:

Cultura Escolar y Sociedad del Conocimiento

Esta área se perfila como un observatorio para la interpretación de la cultura de la escuela en la sociedad contemporánea y para su prospectiva. La cultura de la escuela se debate hoy, desde un uso inteligente de la tradición y la memoria, entre los grandes desafíos que le suscitan el tiempo presente y las antenas que este proyecta hacia la sociedad del futuro:

La entrada en el giro digital y en la sociedad del conocimiento.

El reto de la diversidad y el interculturalismo.

Las nuevas relaciones de género.

El juego democrático entre libertad y equidad.

La respuesta al paradigma de la sostenibilidad.

Estas son, entre otras, las líneas básicas de investigación que orientan las acciones prioritarias que se desarrollan en el nuevo centro.

Memoria de la Escuela y Patrimonio Educativo

El CEINCE cubre en este campo todo lo relativo a la recuperación, estudio y puesta en valor del patrimonio material e intangible de la cultura escolar, con especial énfasis en

la reconstrucción de la memoria histórica de la educación en el ámbito de la comunidad en que se inserta, pero en una perspectiva de historia comparada intra e internacional. Sus programas prestan atención, a este respecto, al archivo, análisis y difusión de las voces y escrituras, los textos, las imágenes y los objetos que constituyen el legado de la tradición educativa y los materiales del ajuar etnográfico de la escuela, es decir, a la arqueo-genealogía cultural de la educación, con la mira puesta en la comprensión e inteligencia de los códigos que regulan la llamada gramática de la escolarización y el *habitus* de la profesión docente.

Manualística y Documentación Educativa

Esta área cubre todo el ámbito de la manualística, un sector de conocimiento y análisis académico, relativamente reciente, que atiende a la constitución del catálogo documental de los textos escolares, impresos excluidos hasta hace poco tiempo en nuestra sociedad del archivo oficial de la memoria cultural, y reivindicados hoy por todos los historiadores de nuestro entorno como bienes esenciales para analizar los códigos curriculares y los modelos de sociabilidad que nos han educado. El CEINCE guarda, a este respecto, una de las mejores colecciones de manuales escolares de los siglos XIX y XX que se conservan en España y se ha constituido ya en un foro de referencia sobre manualística con proyección en los ámbitos nacional e internacional.

Ámbitos de actividad

El CEINCE lleva a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

- Catalogación y difusión del *Fondo Documental de Manuales Escolares* depositado en el Servicio de Documentación a través de su propio catálogo, al que se tiene acceso por la web del propio centro y por la web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, entidad de mecenazgo dedicada desde hace más de veinticinco años al fomento y desarrollo de todos los aspectos relativos a la cultura del libro.
- Incorporación del Fondo Documental del CEINCE a la *Base Manes* coordinada por el Centro de Investigación sobre Manuales Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-Madrid (UNED), que incluye también el proyecto de *Base Virtual*. La UNED coordina desde hace ya quince años el proyecto MANES, en el que participan más de veinte universidades españolas y latinoamericanas.
- Asesoramiento en *consultas in situ* y *a distancia* sobre los campos temáticos y documentales que cubre el Centro. En su segundo año de funcionamiento, el CEINCE ha sido visitado por profesores e investigadores de 15 Comunidades Autónomas de España, 14 países europeos y 11 americanos. Estos indicadores dan idea del nivel de internacionalización que ha logrado el centro en esta etapa de despegue.
- *Formación y tutoría* de doctorandos, investigadores, becarios y profesionales en el ámbito temático de la cultura de la escuela. El CEINCE convoca todos los años bolsas para estancias de investigación orientadas sobre todo a la consulta de su fondo documental. Estas ayudas han favorecido también los contactos con otras universidades nacionales y extranjeras. Los temas de estudio cubren una amplia gama de cuestiones: texto y

paratexto, iconografías de la mujer, currículo e identidad nacional, educación sentimental en los manuales, imagen de la guerra en los libros de secundaria, formación musical, museografía de la escuela, representaciones textuales de otras culturas... Estas han sido las líneas investigadas en las primeras estancias llevadas a cabo en el centro.

- Diseño, montaje y difusión de *exposiciones temáticas* sobre distintos aspectos de la cultura escolar. En este momento está abierta la muestra retrospectiva de los dos últimos siglos de la historia de la escuela en España (Exposición "Mi Querida Escuela"). Hay en proyecto de realización diversas exposiciones monográficas, algunas de las cuales serán itinerantes.
- Desarrollo del programa *Archivo de la Memoria de la Educación* con captación, registro y explotación de fuentes orales, escritas, icónicas y materiales producidas por los actores de la escuela, los docentes y los alumnos principalmente, y de otros círculos de sociabilidad cultural. Este programa se vincula a enfoques etnohistóricos y antropológicos bajo una perspectiva asociada a la nueva historia cultural de la escuela.
- Organización de *cursos, seminarios, coloquios y otras reuniones científicas y pedagógicas* regionales, nacionales e internacionales en torno a cuestiones relevantes de las áreas en que se estructura la cultura de la escuela como campo intelectual y académico.
- Asistencia técnica en el *proyecto de museización* de un *Itinerario Histórico Escolar* sobre la escuela rural de Castilla y León en el siglo XX. Este proyecto incluye la rehabilitación y puesta en valor de escuelas cerradas en el entorno próximo correspondientes a distintos ciclos históricos, con la intencionalidad de posibilitar la visita a todas ellas en una jornada de turismo cultural. También está prevista la puesta en marcha de un museo digital, interactivo y virtual de la escuela.
- Dinamización y extensión cultural en contextos de *educación no formal con diversos colectivos* infantiles, juveniles, adultos y seniors.

Tradición del lugar y usos públicos de la memoria

La Asociación Schola Nostra y el CEINCE se asientan sobre uno de los segmentos del patrimonio más significativos de la Comunidad de Castilla y León, el educativo. El proyecto es percibido por la agencia europea que lo apoya como una iniciativa de alto potencial innovador en cuanto a la preservación de las identidades colectivas y a la instrumentación de esta tradición como memoria activa para impulsar modelos pensados históricamente y con proyección en cuyas prácticas se combinan el desarrollo rural-local con los procesos de modernización que asocian los valores culturales y ecológicos con los presupuestos avanzados de la sociedad del conocimiento.

El proyecto es percibido por la agencia europea que lo apoya como una iniciativa de alto potencial innovador.

En este orden de cosas, el CEINCE plantea una alternativa para la recuperación del patrimonio material e inmaterial de la educación, para su puesta en valor y para la implementación de programas que impulsan la investigación, la formación y la innovación. Al mismo tiempo, el centro fomenta nuevas formas de uso cultural del ocio en la línea

de las modernas acciones que refuerzan las democracias culturales en las sociedades avanzadas.

La provincia de Soria, y en general todas las que integran la Comunidad de Castilla y León, cuenta con una acreditada tradición pedagógica y cultural. Adscrita al llamado “corredor de la escolarización y la alfabetización”, tal como lo registró a comienzos de la última centuria Lorenzo Luzuriaga, este territorio castellano siempre ha ocupado un lugar destacado en los parámetros más representativos de la cultura escolar y de los hábitos de lectura y escritura que las instituciones educativas promueven. Además, las gentes de esta tierra atribuyeron desde antiguo un valor identitario, social y personal, a la educación. En las narrativas sorianas, la escuela aparece siempre como un ámbito general y básico de sociabilidad. La red escolar provincial supuso, desde los primeros desarrollos del sistema educativo liberal del siglo XIX, un lugar destacado dentro del conjunto nacional. De la escuela normal de la capital salieron egregios maestros que no sólo cubrieron las necesidades de la provincia, sino que prestaron servicio en zonas próximas y alejadas de su territorio. Luis Bello, periodista que visitó centenares de escuelas en todas las regiones españolas a comienzos del siglo XX, descubrió por aquí lo que él llamó el “valle de las escuelas”, logro en parte del mecenazgo con que los filántropos del lugar poblaron algunos espacios de esta geografía de altiplano y montaña. El primer monumento público español al maestro, erigido en 1925, aún exhibe su porte junto a la vieja Universidad de El Burgo de Osma. Berlanga, una de las sedes del Condestable de Castilla, fue cuna de dos de las treinta y cuatro cartillas de alfabetización del Antiguo Régimen que reunió Víctor Infantes en su búsqueda por bibliotecas y archivos de todo el país. El primer editor de manuales, el maestro, impresor y calígrafo Victoriano Hernando, nació también en estos entornos próximos a Osma. En fin, todo un conjunto de huellas históricas avalan la existencia de esta tradición escolar en el medio en que se inscribe la acción del CEINCE, una tradición que el centro se propone recuperar para estudiarla y ponerla en valor, como memoria viva al servicio del desarrollo y de la sostenibilidad.

Luis Bello, periodista que visitó centenares de escuelas en todas las regiones españolas a comienzos del siglo XX, descubrió por aquí lo que él llamó el “valle de las escuelas”.

Todo lo anterior quiere poner de relieve que el Proyecto CEINCE va más allá de los horizontes académicos que los profesionales de la historia de la escuela debemos atender dentro de nuestra lógica gremial, en virtud de que su programa se ordena a cubrir objetivos más generales y desinteresados que tienen que ver con el desenvolvimiento de la comunidad, a cuyo fin se ordena esta política activa de cuidado de un específico y relevante sector de nuestro patrimonio cultural.

El CEINCE, un experimento de sostenibilidad

El Centro Internacional de la Cultura Escolar se concibe, además de cómo iniciativa pedagógica, como núcleo dinamizador del desarrollo de la zona en que está enclavado a través de la implementación de programas socioeducativos relacionados con las tradiciones y posibles expectativas del entorno en las que se pueden sustentar estrategias de sostenibilidad innovadoras que conecten lo local con lo global a través del uso de las nuevas tecnologías y el turismo intercultural.

El CEINCE se inserta en un medio natural que aún conserva resortes importantes para un desarrollo respetuoso con las reglas de una buena gestión del territorio. Por otro lado, como hemos mostrado anteriormente, el proyecto que lo inspira trata de recuperar y poner en valor la memoria activa del lugar, fundamentalmente la vinculada a la experiencia histórica de la escuela y de la educación, una memoria que aún sobrevive en los espacios y entre las gentes que los pueblan, que incluso es estimada como un referente clave de identidad antropológica y comunitaria.

La provincia de Soria se viene postulando desde hace años como posible sede del organismo mundial de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible.

La provincia de Soria, un ámbito que apenas supera los nueve habitantes por kilómetro cuadrado, se viene postulando desde hace ya algunos años como posible sede del organismo mundial de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible. El CEINCE arraiga en este contexto como una muestra de las posibilidades que ofrece el patrimonio cultural, material e intangible, gestionado desde los criterios de la nueva sociedad del conocimiento, como un instrumento de desenvolvimiento endógeno y como una mediación ordenada al fomento de los valores ciudadanos que pueden implementar la nueva estrategia.

A lo largo de los tres últimos años hemos participado, desde la Universidad de Valladolid y desde el mismo CEINCE, en colaboración con varios países europeos (Alemania, Francia, Portugal y España) y latinoamericanos (Brasil, Argentina y Costa Rica), en un programa Alfa Europa-América Latina de investigación sobre el tema, liderado por la Universidad de Campinas, que ha cubierto su primera etapa en octubre de 2007 precisamente en nuestra sede, en Berlanga. El proyecto ha dado origen a dos publicaciones colectivas que recogen los trabajos más significativos del grupo: *Educación superior y desarrollo sostenible* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2006) y *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad* (Valencia, Tirant lo Blanch, 2007). Complementariamente a lo anterior, el grupo de investigadores de la Universidad de Valladolid gestiona también un proyecto de investigación, auspiciado por la Junta de Castilla y León, acerca de las relaciones entre educación, conocimiento y sostenibilidad.

Los anteriores estudios son al tiempo un buen ejemplo de la armonización de las instancias prácticas del desarrollo y las que afectan a los supuestos históricos y epistémicos de los modelos sostenibles. En su dimensión historiográfica, que se asocia a planteamientos como los derivados del protoecologismo de Jean-Jacques Rousseau y de los krausistas españoles del XIX, se ilustra la tesis de que los discursos y las prácticas a favor de una nueva relación hombre-naturaleza tienen ya una importante tradición y no son modas diletantes de la posmodernidad. Igualmente se muestra cómo los modelos teóricos del llamado por Edgar Morin pensamiento ecologizante tienen un importante potencial sistémico y hermenéutico para la comprensión de las estrategias de sostenibilidad y sus resultados efectuales en el mundo actual.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, las investigaciones del CEINCE están poniendo de manifiesto que el nuevo paradigma de la sostenibilidad provoca un giro

Desde la perspectiva de la práctica educativa, las investigaciones del CEINCE están poniendo de manifiesto que el nuevo paradigma de la sostenibilidad provoca un giro estructural en toda la cultura de la escuela.

estructural en toda la cultura de la escuela, en los escenarios en que se desenvuelve la formación, en los tiempos y ritmos que regulan los procesos de enseñanza, en el *habitus* de los profesores, en los comportamientos de los alumnos, en los contenidos de los *currícula* y en los modos de gestionar la ecología de las aulas. El CEINCE es, a este respecto, un observatorio de estos cambios y de las propuestas que se formulan para afrontar la innovación con racionalidad en contextos reales diversos y complejos.

Actividades desarrolladas

Desde su apertura, en marzo de 2006, y a lo largo del bienio de despegue, el CEINCE ha llevado a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

A) Documentación, investigación y difusión

Catalogación y difusión del *Fondo Documental de Manuales Escolares* depositado en el centro a través de las Webs del CEINCE y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El Catálogo incorpora en la actualidad más de diez mil registros. El proceso de catalogación continúa hasta constituir un *Thesaurus* de unos veinticinco mil títulos.

Interconexión del *Fondo CEINCE a la Base Manes* coordinada por el Centro de Investigación sobre Manuales Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)-Madrid.

Apertura y difusión de la Exposición "*Mi Querida Escuela*".

La exposición "*Mi Querida Escuela*" ha sido visitada desde su apertura, en marzo de 2007, por numerosos grupos procedentes de toda la Comunidad de Castilla y León, de casi todas las regiones del país y de un buen número de países de Europa y América.

La exposición se estructura en cuatro salas temáticas:

- 1/ Memoria y Patrimonio de la Educación.
- 2/ La Escuela como Invención.
- 3/ Manualística.
- 4/ Escuela.net.

El diseño de la muestra, de formato moderno, incluye cartelería, interactivos, retroliluminados y expositores con objetos, manuales y documentos.

Estancias de becarios/as de investigación. Los campos investigados, autores y procedencia han sido:

- *Representaciones de la guerra civil española en manuales escolares de educación*

secundaria (Marie Florence Renaud, Universidad de Dijon, Francia).

- *Materiales de educación musical para alumnos y profesores* (María Constanza Cano, Universidad del Valle, Cali, Colombia).

- *Escenarios escolares y patrimonio cultural* (Filomena Bandeira, Universidad de Lisboa, Portugal).

- *El museo educativo de la Lusofonía. Diseño y apropiaciones culturales nacionales* (Luisa Janeirinho, Universidad de Evora, Portugal).

- *La educación sentimental en los libros de lectura de posguerra* (Kira Mahamut, UNED-Madrid).

- *Texto y paratexto en manuales escolares* (Raquel Díez Argüello, Universidad de Valladolid).

- *Iconografías de la mujer en libros escolares* (Virginia Risueño, Universidad de Alcalá).

- *Educación patriótica e identidad nacional en textos* (Laurence Boudart, Universidad de Valladolid).

- *Los editores españoles y la configuración del mercado latinoamericano del libro didáctico* (Cristina de Figueiredo Cassiano, Centro de Memoria de la Educación de São Paulo, Brasil).

Colaboración en la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid. Exposición sobre “*El Darwinismo en los Manuales Escolares españoles de los siglos XIX y XX*” (Madrid).

Colaboración con el Centro Manes de UNED-Madrid. Exposición “*Aprender a Pensar en Español*” (Madrid).

Colaboración con el *Proyecto Manes en el Proyecto Europeo Multiopac* (Thesaurus documental de manuales escolares de Europa). Programa coordinado por las Universidades de Macerata y Torino, Italia.

Intercambios y relaciones académicas con instituciones, centros, programas y redes en torno a diversos campos temáticos.

Creación de la *Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE)* con gestión *on line* desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Publicaciones:

- *Papeles del CEINCE*, 01 y 02 (Boletines correspondientes al año 2007).

- *La cultura material de la escuela*, Agustín Escolano (ed.), Berlanga de Duero, CEINCE, 2007, 369 pp (Actas de las II Jornadas Científicas de la SEPHE con motivo del Centenario de la JAE).

B) Coloquios, seminarios y reuniones científicas

I Seminario de *Etnografía Histórica de la Escuela*.

Seminario de *Coordinación Documental MANES-CEINCE*.

Curso sobre *Multiculturalismo e Interculturalidad en los Libros Escolares*.

Mesa Redonda sobre *Nuevas Tecnologías y Enseñanza*.

Coloquio sobre *Escuela.net y Sociedad del Conocimiento*.

Coloquio Internacional Alfa Manes Europa-América Latina sobre *Bibliotecas Virtuales de Manuales Escolares*.

Encuentro Iberoamericano de *Cooperación Cultural y Educativa sobre Patrimonio Material e Intangible*.

Coloquio Internacional sobre *Cultura, Hermenéutica y Educación*.

Coloquio sobre *Innovaciones educativas en contextos europeos (enfoque comparado)*.

II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, SEPHE, sobre *La Cultura Material de la Escuela (En el Centenario de la JAE, 1907-2007)*.

Coloquio sobre el *Imaginario Multicultural en los Manuales Escolares*.

Seminario sobre *Patrimonio, Museología y Educación*.

II Encuentro de *Etnografía Histórica de la Escuela*.

Coloquio CEINCE-MUESCA (Museo Escolar de Cantabria) *Experiencias en Museografía de la Educación*.

Curso de verano sobre *Interculturalidad y Escuela (La construcción negociada del texto)*.

Coloquio sobre *Poesía en la Escuela (En el Centenario de la llegada de Antonio Machado a Soria)*.

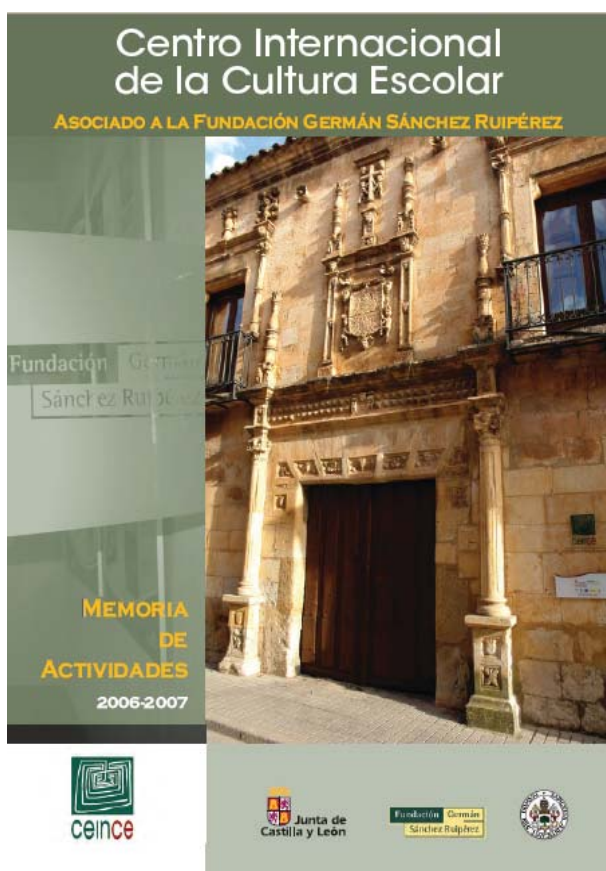
Seminario Internacional *Education in World Exhibitions. Modelling the Future*.

Coloquio Internacional sobre *Educación, Conocimiento y Desarrollo Sostenible*.

Coloquio sobre *Los Primeros Editores Escolares (V. Hernando, S. Rodríguez y S. Calleja)*.

Encuentro Intergeneracional *Mi Querida Escuela*.

El CEINCE, institución abierta



El CEINCE, frente a lo que pudiera parecer, no es una institución que nazca marcada por el historicismo, sino un foro abierto a la comunicación pluridisciplinar de todos los conocimientos disponibles y emergentes acerca de la cultura escolar en todos sus ámbitos y en todas las perspectivas de la temporalidad. Aunque en sus actividades se pueda observar una línea bien marcada de estudios acerca de la memoria e historia de las instituciones, también ha de destacarse la presencia de investigaciones etnográficas, antropológicas, lingüísticas, sociológicas, ecológicas e incluso tecnológicas acerca de la educación.

La cultura de la escuela es un objeto de análisis muy complejo que no puede ser acotado bajo criterios reductivos de profesionalismo académico. La mayor parte de las disciplinas, y no sólo las del campo social, tienen algo que aportar al estudio de la educación y de las

instituciones que en que esta se desenvuelve. Por eso justamente el CEINCE es un centro abierto al diálogo entre los relatores que construyen narratorios sobre la educación escolar como experiencia humana subjetiva e intersubjetiva, a los intelectuales que elaboran discursos y conocimientos acerca de la escuela y a los actores sociales que estructuran y racionalizan las pautas de gobernabilidad de las instituciones.

El CEINCE se constituye pues en una comunidad hermenéutica abierta que comprende e interpreta la cultura escolar cruzando tiempos, disciplinas, narrativas y deseos ■

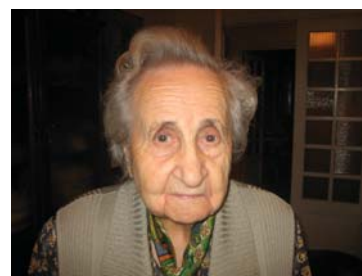
Breve currículum

Agustín Escolano Benito es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid y director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE). Anteriormente ha pertenecido a las universidades de Madrid, Oviedo y Salamanca. En esta última fundó la Revista Interuniversitaria Historia de la Educación, que sigue dirigiendo. Ha sido presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación y miembro del comité ejecutivo de la ISCHE. Actualmente trabaja en los siguientes campos: cultura escolar, manualística, historia de la educación contemporánea, sostenibilidad, hermenéutica y etnohistoria de la escuela. Entre las publicaciones más recientes destacan: *La educación en la España contemporánea*, *Historia ilustrada del libro escolar*, *Historia ilustrada de la escuela*, *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*, *Curriculum editado y sociedad del conocimiento*.

Hilda Farfante y Covadonga Pérez, dos vidas dedicadas a la educación



Hilda Farfante



Covadonga Pérez

La sección Patrimonio de la Escuela incorpora en este número un componente fundamental de nuestro patrimonio educativo que no tiene carácter material pero constituye su eje vertebrador. Se trata de la memoria de sus maestros y maestras, que atesora conocimientos, vivencias y sentimientos que son el corazón de la Historia de la educación española.

En este caso contamos con el testimonio de dos maestras, Covadonga Pérez e Hilda Farfante, que por su edad han vivido la evolución de la escuela española desde el inicio de los años treinta del siglo XX. Han sido testigos y protagonistas de los cambios experimentados por la educación y por la sociedad española y han conocido distintas pautas para la formación del profesorado.

Hilda y Covadonga tienen muchas afinidades. Ambas son hijas de maestros e iniciaron su escolarización en una escuela rural. Más tarde estudiaron en una capital de provincia y ejercieron la docencia primero en pequeñas escuelas rurales y más tarde en Madrid. Ambas fueron directoras de un centro escolar. Y, especialmente, compañeras y amigas sobre las que pesaba el doloroso diálogo del silencio de un triste pasado que solamente pudieron verbalizar después de una larga convivencia: sus padres, maestros republicanos, fueron fusilados¹. *Participación Educativa* quiere contribuir, si bien modestamente, al rescate de la memoria y de la dignidad de los maestros y maestras represaliados con el afán de lograr que la comunidad educativa sea siempre un agente que propicie el aprendizaje activo del diálogo y la convivencia en armonía aunque exista la discrepancia ideológica.

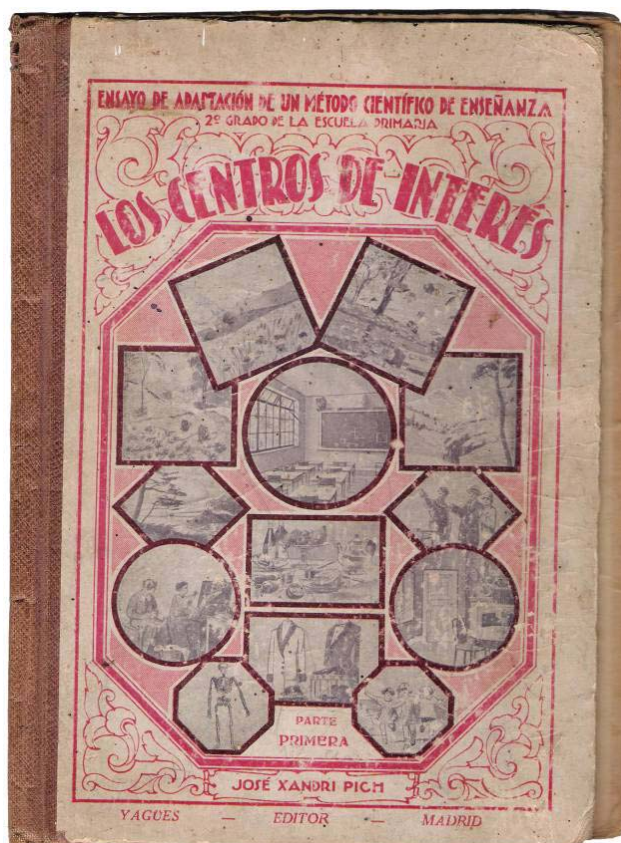
Participación educativa

¹ Véase IGLESIAS, M^a Antonia: *Maestros de la República. Los otros santos. Los otros mártires*, Madrid 2006.

¿Qué recuerdos tiene de la escuela rural unitaria en la que realizó sus primeros estudios?

H.F. Nací en una escuela rural. Viví y crecí en ella durante 5 años hasta 1.936. Los recuerdos que tengo son muy pocos, algunos muy alegres con mi madre en clase, cantando y regando flores.

C.P. Recuerdos infantiles. A la escuela iba con mi padre, maestro de una escuela mixta. Lo primero que hacía mi padre era atender a los mayores, leyendo en voz alta el *Quijote* o *Corazón de Amicis*. Toda la clase escuchaba, incluido el comentario que seguía. Después distribuía a los lectores, como maestros, para enseñar a los más pequeños. Les entregaba un guión con los trabajos y ejercicios que debían realizar. A mi sección le correspondía utilizar el encerado para conocer las letras y números. También debíamos copiarlas en nuestra cartilla. A los que estaban aprendiendo las grafías les llevábamos de la mano para que aprendiesen bien los rasgos correspondientes. Con los mayores trabajaba mucho la Lengua, escribían al dictado y subrayaban nombres, adjetivos y verbos para conjugarlos después, Matemáticas y Geografía. Mi padre manejaba un libro titulado *Centros de interés, ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*.



Portada de "Centros de interés".

¿Cómo era el plan de estudios de bachillerato y de magisterio que cursó en una capital de provincia?

H. F. Cursé mis estudios de Magisterio por libre en Oviedo. Empecé en 1945 y los terminé en 1948 en Madrid. El plan de estudios era el que se llamaba Plan Cultural (4 años sin más preparación) que era igual que el Plan 14 que la República había cambiado por su plan profesional hacía más de 15 años.

C.P. Cursé mis estudios en tres capitales de provincia: Salamanca, Zamora y Burgos. Los primeros cursos de Bachillerato me los preparaba mi padre, siguiendo el programa oficial de cada asignatura. La asignatura de Historia y Labores me la daba una maestra, compañera de mi padre. Me examinaba como alumna libre hasta cuarto curso que lo hice como alumna oficial en el Instituto Claudio Moyano de Zamora. Había empezado a preparar el ingreso en la Normal, según el Plan de Magisterio, Plan 14. Se entraba en la Normal con 14 años, se cursaban cuatro cursos y a los 18 ya podías ejercer de maestro. El gobierno de la República modificó este plan de enseñanza y estableció el ingreso oposición para acceder a la Escuela Normal. Para ello se debían haber cursado los seis cursos de bachillerato y un examen de acceso a la Normal. El recuerdo que me queda de la didáctica que utilizaban los profesores es el del seguimiento individual que hacían de nuestro aprendizaje. Todos los días nos tomaban la lección de lo explicado el día anterior y nos calificaban. Esto suponía que no hacían exámenes finales y la calificación final la sacaban de las notas obtenidas en el curso. Si algún alumno no estaba de acuerdo con la nota otorgada se le examinaba oralmente. De las asignaturas recuerdo: Fisiología e Higiene, Ciencias Naturales (Geología y Botánica), Álgebra y Trigonometría, Preceptiva literaria, Física, Latín, Francés, Dibujo lineal, Ética y Derecho, Agricultura, Historia y Geografía, Psicología. Guardo un grato recuerdo de los profesores, todos eran magníficos.

Al terminar el Bachillerato debería haber hecho el ingreso en la Normal, pero ese mismo verano estalló la guerra. Los estudios de Magisterio los hice en Burgos en el año 1943, donde me encontraba trabajando en una empresa. Estaba suscrita a El Magisterio español y en él vi una convocatoria para hacer un curso de cinco meses con las asignaturas siguientes: Pedagogía, Historia de la pedagogía, Religión y Moral e Historia Sagrada, Prácticas de enseñanza en escuelas del Estado, Música y Labores. Este cursillo era para los que teníamos el título de Bachiller Superior. Una vez aprobado el curso obteníamos el título de Maestra/o en Primera Enseñanza. De los profesores de este cursillo guardo un grato recuerdo del de Pedagogía y de la profesora de Prácticas.

¿Cómo se reflejaba en las escuelas e institutos el afán educador de la II República en la formación de los futuros maestros, en los materiales didácticos y en los métodos pedagógicos?

H.F. No los he vivido.

C.P. Se reflejó en la formación del profesorado, con el Plan que antes mencioné. También en las ayudas que recibieron los Ayuntamientos para construir edificios dignos con aulas

acogedoras. En la subida del sueldo de los maestros, mi padre pasó de cobrar 3.000 pesetas al año, a cobrar 4.000. A las escuelas llegaron más libros intentando que cada niño tuviera su libro de lectura. Antes en el del maestro leían todos. Y en los padres se despertó la ilusión de que sus hijos tuvieran cultura aunque siguieran cultivando la tierra.

¿Tuvo dificultades para acceder a una plaza de maestra una vez concluida la guerra civil?

H.F. Cuando terminó la guerra civil yo tenía 8 años. Hice las oposiciones al Magisterio en 1953 en Madrid. Nadie me conocía, ni se sabía la historia de mi familia. No tuve dificultades.

C.P. Para ejercer como interina no tuve ningún problema, bien es verdad que estuve en los pueblos que no quería nadie. Para ser propietaria de una escuela del Estado tenía que hacer oposiciones. Lo intenté tres veces. Las dos primeras en León, en los años 1950 y 1951, allí no sería conocida como hija de un maestro fusilado, y la última en Zamora. La oposición había que solicitarla y acompañar la solicitud de un certificado de buena conducta de la Guardia Civil, del Párroco y del Alcalde, y en ausencia de este, de algún vecino del pueblo, y otro de Falange. Este último no me lo dieron, lo mandaron directamente al tribunal de la oposición, lo pude ver al retirar la documentación. Era negativo. La oposición la saqué al tercer intento. En Zamora, en 1952.

Usted ha ejercido la docencia en el medio rural, capital de provincia y en Madrid ¿Qué diferencias existen entre unas escuelas y otras?

H.F. La Serna del Monte y Serranillos del Valle fueron mis experiencias en el medio rural. Después Madrid capital por oposiciones a poblaciones de más de 10.000 habitantes. El medio rural de la provincia de Madrid estaba atrasadísimo, con alumnos casi en la miseria, sin aspiración alguna. Los maestros no estaban nada considerados. A mí (joven y presumida) me decían “de qué presumes, los hijos del anterior maestro buscaban las espigas que se nos caían cuando recogíamos el trigo”. En Madrid en 1962, en la escuela del Barrio del Lucero la situación no era mucho mejor. Había que empujar muchísimo a los niños y sobre todo a las niñas para que estudiaran algo. Eran familias muy humildes y muy calladas. Yo diría que no había mucha diferencia entonces entre las escuelas del medio rural y de las graduadas de los barrios de una capital.

C.P. He ejercido en escuelas unitarias rurales, en la escuela Aneja de la Normal de Palencia y en Madrid. La diferencias en la escuela son idénticas a las de sociedad. Hay alumnas magníficas y otras no tanto. En la escuela unitaria trabajas sola, en la Aneja de Palencia al ser graduada debía seguir las directrices de la Gerente, directora. Por cierto, todas con tinte religioso. En Madrid estuve en varias escuelas graduadas. La diferencia entre las unitarias y las graduadas se nota, sobre todo, en que en las últimas las alumnas vienen ya clasificadas y que cuentas con la colaboración de los compañeros.

¿Había muchas diferencias entre la escuela en la que usted estudió y en la que más tarde enseñó?

H.F. Entre la que yo estudié (inmediata posguerra) y la que ejercí 20 años después no había muchas diferencias. Dependía totalmente de la vocación y la preparación del maestro.

C.P. En mi mente quedó gravado el sistema que mi padre empleaba y me ayudó mucho el libro que él manejaba: Los centros de interés. Las diferencias las aprecié en los últimos años, en las instalaciones, los equipamientos...

La Ley de 1970 introdujo cambios sustanciales en la enseñanza primaria ¿Cómo vivió esos cambios?

H. F. Los cambios a partir de la Constitución y la Ley del 70 abrían como un camino pero era muy difícil separar la maleza. Yo era directora en Madrid, en aquella escuela del Barrio del Lucero donde había ejercido de maestra (hice las oposiciones al Cuerpo de Directores Escolares en 1965) y gracias a que éramos un grupo de personas muy compenetradas pudimos hacer algo.

C.P. Los cambios no me parecieron preocupantes. En la escuela en que ejercía, en el colegio, había maestras jóvenes con título universitario y maestras de más edad, procedentes del Plan Profesional de la República y del Bachillerato. Estábamos, pues, preparadas para sustituir a los profesores de los primeros años de Bachillerato. No obstante, tuvimos que hacer un curso de adaptación. Yo lo hice para 5º de EGB.

Usted ha sido directora de un centro escolar en Madrid. ¿Cuáles fueron sus logros más apreciados? ¿Qué hubiese querido hacer y no pudo?

H.F. Para mí el logro más importante fue conseguir que la participación de la sociedad en la escuela (padres, alumnos) se hiciera realidad y sin problemas de ninguna clase. En aquellos momentos era muy difícil, tanto por las exigencias sociales como por la cerrazón de las escuelas. También implantar la coeducación y prohibir que se siguiera cantando el “Cara al sol” en Escuelas Aguirre donde entré de directora en 1981 (sí, en 1981...) fueron logros muy fáciles... ¡¡¡pero tan satisfactorios!!! Me hubiera gustado conseguir que los maestros trabajaran más en equipo.

C.P. Fui directora durante muy poco tiempo. Lo fui por elección, cuando se jubiló la directora que había en el colegio. Era directora por oposición y maestra del Plan Profesional. Muy competente y no dejó problemas para la buena marcha del colegio. Continué su labor, pero estuve poco tiempo, pues ya tenía 65 años cumplidos y, al adelantarse la edad de jubilación, me jubilaron forzosa.

Desde su situación de jubilada ¿recomendaría a los jóvenes de hoy el ejercicio del magisterio? ¿cree que el maestro y la maestra son un modelo de referencia para sus alumnos? ¿cree que influyen positivamente en la sociedad?

H.F. Sí. Debieran intentarlo. Sí.

C.P. Mis recuerdos más cariñosos están en mi profesión, disfrutaba enseñando. La maestra es el mejor modelo para las niñas. Claro que recomendaría esta profesión, es una de las profesiones más dignas ■

- BJØRNÅVOLD, J. (2002): *Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa*. Bruselas 19 de abril de 2002. Revista Formación XXI. Editada por Instituto de Formación y Asuntos Sociales. Madrid.
- BOLTER, J. D. (1991): *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 2ª edición renovada: *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2000): *Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press. Versión en español: *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica. 2001.
- CAMPS, A. (1990): Modelos de procesos de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49,3-19.
- CARRILLO FLORES, I. (2004): Género y educación en valores. Otras miradas. Vol.4, núm, 1. Universidad de los Andes.
- CASERO, V. y ANGULO, C. (2008): *Una cuenta satélite de los hogares en España*. 2003, INE, Madrid.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.
- (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D.; CORTIÑAS, S.; HERNÁNDEZ, C.; SALA, J. (2008): “Llegir la ideologia: la realitat i el diseg.”, *Temps d'Educació*, 34: 11-28.
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/TextosLC/DCetalLlegir.pdf>
- CASSANY, D.; SALA, J.; HERNÁNDEZ, C. (2008): “Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes.” *8º Congreso de Lingüística General*. UAM, julio.
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/BblgrfLC/Congreso2008/DCJSCEscribirDEF.pdf>
- CHISHOLM, L., LARSON, A., MOSSOUX, A.-F. (2004): *Lifelong Learning: citizens' views in close-up*, CEDEFOP, Luxembourg.
- CLAXTON, G. (1990): *Teaching to learn*. Londres: Cassell.
- COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006): *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. PRELAC Journal, 3, 6-27.

- COLL, C, MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001): *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps): Desarrollo psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 549-574.
- COLARDYN, D. & BJØRNÅVOLD, J. (2005): *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP, Luxembourg.
- COMISIÓN EUROPEA: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_es.html
- COMISIÓN EUROPEA (2000): Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA (2001): Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. www.europa.eu.int
- COMISIÓN EUROPEA (2002): "E-learning: Concebir la educación del futuro. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión" www.europa.eu.int
- COMISIÓN EUROPEA (2003): Educación y formación 2010 – Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. www.europa.eu.int
- COMISIÓN EUROPEA (2004): Programa de Trabajo *Educación y formación 2010* Grupo de Trabajo B. Competencias Clave (Aprendizaje a lo largo de la vida).
- COMUNITAT CATALANA DE WEBQUEST. <http://webquestcat.cat/> <20-9-08>
- CONTRERAS, G.: Sexismo en educación. Agenda de las Mujeres. <http://agendadelasmujeres.com.ar>
- COOMBS, P. (1980): *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*, Ediciones 62, Barcelona.
- CUEVAS CERVERO, A. (2007): *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
- DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París.
- DeSeCO (OCDE) (2005): *Key Competences*.
- DURBAN ROCA, G. (2007): "La biblioteca escolar como herramienta educativa". [<http://www.bibliotecaescolar.info/castellano.htm>] <20-9-08>
- EDUTOPIA. [<http://www.edutopia.org/>] <23-5-08>

- EQUIPO IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales) (2005): *Situación del aprendizaje a lo largo de la vida en España* Colección Informes y Estudios. Serie empleo Núm. 24. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- EURYDICE (2002): *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Unión Europea.
- FAURE, E. et al. (1972): *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*, UNESCO, París.
- FERREIRO, E. (2004): "Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital", *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. 22/27-8-2004*. Buenos Aires. [<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/178s-Ferreiro.pdf>] <23-5-08>
- FLECHA, J.R. (1997): *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (2004): "La pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas" *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, nº 50, págs.27-44.
- FLECHA, J.R. y PUIGVERT, L. (2002): "Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa" *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN 1139-613X, Nº 3, 2001, págs.141-162.
- FLECHA, J.R. y ELBOJ, C. (2001): "La educación de las personas adultas en la sociedad de la información" *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, ISSN 1139-613X, Nº 3, págs.141-162
- FOGG, B. J. (2003): *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO (2002): *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Universidad Complutense de Madrid. Cursos de verano. Madrid.
- FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO (2007): *Boletín electrónico*, diciembre de 2007.
- GARAGORRI, X. Currículo basado en competencia: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*. Num.161.
- GAUQUELIN, F. (2002): *Aprender a aprender*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- JORBA, J. Y SANMARTÍ, N. (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- KRESS, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. Versión en español: *La alfabetización en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe. 2005.
- HERRING, S. C. (2001): "Computer-mediated communication", en Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi E. Hamilton ed. *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishig, 612-634.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2006): *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición.
- LÓPEZ FERRERO, C.; ALIAGAS, C.; MARTÍ, F. y ARAVENA, S. (2008). "La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó, Colección Crítica y fundamentos, pp. 105-117. Versión catalana: LÓPEZ FERRERO, C.; ALIAGAS, C.; MARTÍ, F. y ARAVENA, S. (2008). "La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents". En CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona. p. 105-119.
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2007): *Competencia social y ciudadana*. Colección competencias básicas en Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUÉS, J.V. *Ofendidos y orgullosos: sobre la condición masculina en el patriarcado*. Jornadas del Patriarcat, Barcelona, 1993.
- MARTÍ, F. (2006): "Llegir, pensar i clicar. Proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet", Llicències retribuïdes, Generalitat de Catalunya. [<http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>] <23-5-08>
- MARTÍ, F. (2008): "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 44: 59-74.
- MATHESON, D. and MATHESON, C. (1996): "Lifelong Learning and Lifelong Education: A Critique" en *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 1.
- MEDEL-AÑONUEVO, C., TOSHIO OSHAKO and WERNER MAUCH (2001): *Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO, Paris.
- MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn (Ed.) (2003): *Lifelong Learning Discourses in Europe*, UNESCO-Institute for Education, Hamburg.
- MILLÁN, J. A. (1999): "Breve historia de la Internet. El fruto caliente de la guerra fría.", *El País*, Protagonistas del siglo XX. [<http://jamillan.com/histoint.htm>] <23-5-08>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. MEC. (2004): PROYECTO ERA 03. *Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*.

- Secretaría General de Educación. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Madrid.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MOODLE. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), <http://moodle.org/>
- NASH, M. y TAVERA, S. (1994): *Historia de las mujeres*. Taurus.
- NIELSEN'S, J. (1997): "How users read on the web", *Alertbox*, Octubre 1, 1997. [<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>] <25-5-08>
- NIELSEN'S, J. (2008): "How little do users read?", *Alertbox*, Mayo 6, 2008. [<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>] <25-8-08>
- NUNZIATI, G. (1990): *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers Pédagogiques, 280, 47-64.
- OLSON, D.R. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa (V.O.: *The World on paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994).
- PAHL, K. y ROWSELL, J. (2005): *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%2020Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>
- (2004): "The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it", *Work in progress*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] <23-5-08>
- QUADERNS DIGITALS. Coordinador: Vicent Campos. [<http://www.quadernsdigitals.net/>] <23-5-08>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE núm 293 de 8 de diciembre).
- SANMARTÍ, N. (2007): *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SIMONE RYCHEN, D. y HERSH SALGANIK, I. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SIMONE RYCHEN, D. y TIANA, A. (2004): *Developing key competences in education: some lessons from International and national experience*, UNESCO, IBE.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Madrid,.
- TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Coordinador: Pere Marquès.
[<http://dewey.uab.es/PMARQUES/>] <23-5-08>
- TORRES ALBERO, C. (2001): *Políticas y prácticas de la formación continua en el marco europeo: La formación continua en las empresas españolas*. Forcem. Madrid.
- URBAN DICTIONARY. [<http://www.urbandictionary.com>] <23-5-08>
- VYGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pleyade.
- (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WEB CREDIBILITY PROJECT — STANFORD UNIVERSITY.
[<http://credibility.stanford.edu/>] <23-5-08>
- WEBQUEST.ORG. [<http://www.webquest.org/index.php>] <23-5-08>
- WEINREICH, H.; OBENDORF, H.; HERDER, E.; MAYER, M. (2008): “Not quiet the average: an empirical study of the web use”, *ACM Transactions on the web*, Vol. 2, No. 1, febrero.
- WILLIAMS, P. y ROWLANDS, I. (2007): *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). (Work Package II).
[<http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>] <23-5-08>
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

