

Nuevos escenarios y perspectivas pedagógicas en el Mediterráneo. Innovación, nuevas tecnologías y emergencias educativas



Editores

Enricomaria Corbi
Mariano Reyes Tejedor
Margherita Musello
Fabrizio Manuel Sirignano
e Isotta Mac Fadden

**NUEVOS ESCENARIOS Y PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS EN EL MEDITERRÁNEO.
*INNOVACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y
EMERGENCIAS EDUCATIVAS***

**Enricomaria Corbi, Mariano Reyes Tejedor, Margherita Musello,
Fabrizio Manuel Sirignano e Isotta Mac Fadden (Eds.)**



Nuevos escenarios y perspectivas pedagógicas en el Mediterráneo. Innovación, nuevas tecnologías y emergencias educativas

Editores: Enricomaria Corbi, Mariano Reyes Tejedor, Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano e Isotta Mac Fadden

Primera Edición: 2016

ISBN: 978-84-608-6887-3

Copyright © 2016 AFOE y Editores

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Edita: AFOE
Hespérides 1. 41008, Sevilla
Telf: 954 948 690
gestion@afoe.org
www.afoe.org

Como citar este libro: Corbi, E.; Reyes Tejedor, M.; Musello, M.; Sirignano, F.M. & Mac Fadden, I. (Eds.) (2016). *Nuevos escenarios y perspectivas pedagógicas en el Mediterráneo. Innovación, nuevas tecnologías y emergencias educativas*. Sevilla: AFOE.

Innovación educativa

Esta colección sistematiza principios y experiencias formativas relacionadas con la innovación y la calidad educativa

Directores:

- Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).
- Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli).

Comité Científico Internacional:

- Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa).
- Vicent Martines Peres (Universidad de Alicante).
- Mariano Reyes Tejedor (Universidad Pablo de Olavide).
- Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi di Roma Tre).
- Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante).
- Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa).
- Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga).
- Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa).
- Francesca Marone (Università degli Studi di Napoli Federico II).
- Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide).
- Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa).
- Esteban Vázquez Cano (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano).
- César Bernal Bravo (Universidad de Almería).
- Marinella Muscarà (Università degli Studi di Enna "Kore").
- Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide).

Todos los volúmenes de la colección son evaluados por dos revisores anónimos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Innovación formativa en las universidades.....	11
Una mirada pedagógica desde el Mediterráneo.....	11
El fenómeno MOOC en experiencias de formación Inicial del profesorado en España: enfoque Cuantitativo de la problemática	14
Las competencias interculturales en el desarrollo profesional de los educadores	25
Desarrollo Humano y pedagogía territorial: la experiencia del Sindicato Andaluz de Trabajadores.....	33
Innovación en las Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y nuevas perspectivas para la Lengua de Signos Española en la Universidad.....	44
La nueva frontera en investigación educativa. Las TIC al servicio de la sociedad del conocimiento.....	55
El empleo de los Dispositivos Digitales Móviles. Un estudio de casos en universidades españolas e hispanoamericanas.....	63
Los museos del juguete como herramienta de estrategia educativa del mundo contemporáneo	73
Para una euro-pedagogía más allá del horizonte de crisis.....	89
Ciudadanía digital y media literacy.....	99
La innovación educativa en la formación de los educadores.....	111
La formación universitaria a prueba de validación de los aprendizajes no formales e informales. El caso italiano	126
Una escuela para todos y para cada uno. Claves para la formación de enseñantes inclusivos*	137
Pentagramas de aprendizaje y sinfonías pedagógicas	149
“Cocó en la Universidad de Nápoles”. Gaetano Salvemini y las geometrías del espacio político entre procesos de conformación y auto-emancipación	157
El metodo autobiografico y la circularidad formative, entre narraciones, emociones, coontaminaciones... ..	163

Una reflexión pedagógica sobre la decadencia del paradigma unitario y sobre los diferentes modelos de agregación familiar.....	172
Educación y política de la educación.....	180
Pedagogía, política y territorio	190
Enfoque educativo de la orientación	195
Medios de comunicación como mediadores sociales de la violencia y discriminación contra las mujeres	209

INNOVACIÓN FORMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES. UNA MIRADA PEDAGÓGICA DESDE EL MEDITERRÁNEO

Enricomaria Corbi, Mariano Reyes Tejedor, Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano e Isotta Mac Fadden

El presente volumen recoge ideas y sugerencias pedagógicas y didácticas generadas en el ámbito del Congreso Internacional *Education and innovation in the University. A comparative study between Italy and Spain* celebrado en Nápoles en 2015, organizado conjuntamente por la Facultad de Ciencia de la Formación de la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa y la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (UPO). Dicho encuentro propició una fructífera y estrecha relación entre ambas instituciones y cuyos lazos están contribuyendo a crear una “red del conocimiento” que se ve complementada y enriquecida con la contribución de docentes e investigadores procedentes de otras universidades, tanto españolas como italianas, que aportan en su conjunto, no cabe la menor duda, una perspectiva eminentemente mediterránea.

Las contribuciones de este volumen revelan el hecho de que se está produciendo en Europa un proceso de transformación hacia una sociedad del conocimiento *extendido*, donde la adquisición de competencias y conocimientos juegan un importante papel estratégico. Con su lectura se puede advertir la necesidad de promover y difundir proyectos *lifelong learning* con objeto de dar respuestas adecuadas a las necesidades formativas que refuercen el aprendizaje, a la vez que den respuestas inmediatas y urgentes a la sociedad en pos siempre de alcanzar la ansiada plena alfabetización que contrarreste la marginación y la exclusión social.

lifelong learning está estrechamente conectado con la idea de que el desarrollo de una sociedad debe partir de la educación, la instrucción y la formación como pilares fundamentales. Una sociedad en la cual los individuos entran cotidianamente en contacto con los productos “del conocimiento” afectados por la obsolescencia y en continua evolución, requiere de la adquisición de nuevas competencias y habilidades por parte de esos individuos que permitan, a su vez, conservar márgenes de autonomía y de libertad individual. En este sentido, la expresión *learning society* evoca las teorías sociales que conciben a la sociedad como un sistema que utiliza como *carburante* el conocimiento, siendo vital el aprendizaje en todos los niveles y edades.

Creemos necesario resaltar, además, que la reorganización actual de los sistemas formativos debieran valorar también las enseñanzas no formales, pero siempre en conexión con las formales. Sin duda, la dimensión individual del aprendizaje propicia la oportunidad de confeccionar programas individualizados de formación y nuevas formas de aprendizaje que superen la tradición de la “presencialidad”, (véase, por ejemplo, el fenómeno del MOOC en este volumen), si bien se hace necesario, además, cierto control de esa “no presencialidad” que propicie el diálogo entre las partes actuantes.

Por lo que concierne a la Facultad de Ciencias de la Formación dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, aunque caracterizada por una clara fisonomía humanista, intenta superar la contraposición entre cultura científica y saberes para generar un ambiente de plena interdisciplinaridad que acoja ambos aspectos: el humanístico y el científico. En este sentido, la creación de *Living Lab*, integrado en el Laboratorio de Tecnologías Integradas “Ciencias Nuevas”, está contribuyendo a enriquecer las tradicionales áreas de investigación de la Facultad. Su tecnología ofrece servicios avanzados en el campo de la info-visualización, modelación y simulación, así como la creación y diseño de soportes educativos, y está revirtiendo en el desarrollo de nuevas metodologías para la investigación social y estudios sobre el comportamiento humano. Para este objetivo, el Museo del Giocattolo –que acoge una de la más importante colección de juguetes antiguos italianos– constituye un espacio privilegiado de *recreación* para estudiantes y profesores no sólo de la Región Campania sino de toda Italia.

Por otra parte, la política cultural de la Facultad de Ciencias de la Formación ha propiciado una fuerte relación entre el *Ateneo* y el territorio circundante (el barrio y la ciudad) potenciado, por una parte, la constante difusión de resultados científicos, a la vez que se mantiene, por otra, un abierto compromiso en propiciar políticas activas de inserción laboral de los estudiantes en el tejido económico-social de la ciudad.

Asimismo, dicha Facultad ha contribuido a enriquecer y fortalecer la oferta de citas culturales a la vez que promueve importantes iniciativas de divulgación científica que favorece e impulsa su desarrollo territorial, dando testimonio de un anhelo en desarrollar un sistema formativo integrado, caracterizado por el intercambio dialéctico con todas las instituciones presentes en nuestro ámbito, tales como la escuela, la empresas, el sistema radiotelevisivo, el mundo de la información y de la comunicación en general.

En lo que respecta a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, creemos firmemente que la universidad debe, necesariamente, plantear y proponer directrices claras para la formación del profesorado y la innovación docente, pero ha de hacerse de manera realista y posibilista. Por ello, el área con competencias para la formación del Profesor Docente e Investigador (PDI), gestiona la administración y logística de los procesos formativos y de innovación del personal docente, impulsa y apoya con su esfuerzo diario el proceso de modernización, haciendo posible el mantenimiento y la mejora de los conocimientos, habilidades y capacidades del personal al servicio de la institución para su mejor desarrollo profesional, su fácil adaptación a los cambios y la innovación en cualquiera de sus formas.

Hace ya más de una década que se inicia la formación docente del profesorado en la Universidad Pablo de Olavide. Durante estos años, el número de actividades formativas ha ido creciendo, constituyéndose un corpus de cursos que responden a la demanda de formación del profesorado de acuerdo a las nuevas condiciones y oportunidades que ofrece la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta línea, desde el área con competencias en la formación del profesorado se ha tenido muy en cuenta la colaboración directa con otras áreas y servicios de la propia de la universidad y ha ofrecido una serie de cursos de formación al profesorado

de manera conjunta, lo que ha enriquecido tanto los contenidos como la calidad de los mismo. Entre las áreas que colaboran destacamos al CIC (Centro de Informática y Comunicación) y al Laboratorio Multimedia de la Biblioteca. A ello se suman las acciones formativas realizadas en colaboración con el Servicio de Prevención de Riesgos laborales y por el Servicio de Idioma.

En el momento actual, la formación del Personal Docente e Investigador se reconoce como un pilar fundamental para la institución. En los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide se señala la necesidad de desarrollar una formación permanente que garantice la mejora de la actividad docente e investigadora. Se persigue, con el impulso planificador en materia de formación, dar respuesta al nuevo contexto en el que se desenvuelve el personal docente e investigador introduciendo un mayor número de actividades formativas y más diversificadas, abriendo el foco desde la concentración en temáticas de innovación docente hacia otros campos necesarios en la formación del personal docente. En este proceso se tiene muy en cuenta la necesidad de innovar, ofreciendo al profesorado nuevos modelos que abran nuevas perspectivas que alienten a poner en práctica modelos novedosos en el ámbito universitario.

En ese sentido, la Universidad Pablo de Olavide desarrolla las acciones de innovación necesarias para facilitar la renovación metodológica de la docencia dentro del Plan de Innovación Docente (PID). La implantación de la totalidad de los nuevos títulos de Grado exige el diseño, la experimentación y la corrección de nuevos modelos docentes que faciliten la formación de un alumno con mayor autonomía y capacidad de aprendizaje. Plenamente consciente de esta realidad, la institución convoca todos los años acciones de innovación que enfocadas en distintos aspectos. Así, por ejemplo, la *Acción 2: Proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencia*, persigue el trabajo conjunto y en equipo de los docentes para el diseño y la aplicación de nuevos modelos metodológicos y de evaluación. Por otra parte, se hace necesario continuar el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la actividad docente. Con este objetivo se fomenta la *Acción 3: Diseño y aplicación de materiales docentes con soporte digital*. Dicha acción tiene como objetivos principales el diseño y la aplicación de nuevos materiales docentes con soporte digital, así como la aplicación de nuevas tecnologías.

Finalmente, la UPO entiende que la docencia bilingüe es una herramienta necesaria para estimular el desarrollo de la innovación docente, y que favorece de manera definitiva la mejora de la capacidad de movilidad de los estudiantes toda vez que aumentan sus posibilidades de inserción científica, profesional y académica. Con esta necesidad se pone en marcha la *Acción 5*, en el marco del PID, y que recibe el nombre de *Fomento de la docencia bilingüe*.

EL FENÓMENO MOOC EN EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: ENFOQUE CUANTITATIVO DE LA PROBLEMÁTICA

José Gómez Galán
jgomez@unex.es
Universidad de Extremadura

Jessica Pérez Parras
jessicaperez1203@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Al igual de lo que en la actualidad sucede en la sociedad, en un período histórico caracterizado por la información y procesos de comunicación, las experiencias educativas centradas las potencialidades que pueden ofrecernos las nuevas tecnologías adquieren un papel determinante en las ciencias de la educación. El mundo universitario no puede constituir una realidad aparte no está separado del resto de sistemas sociales (Gómez Galán, 2004, 2007, 2011 and 2015). Un claro ejemplo de este impacto tecnológico lo encontramos en los cursos MOOC. Este término proviene del acrónimo en inglés *Massive Online Open Courses*, el cual significa cursos online masivos y en abierto. Estos cursos se basan en los principios de masividad y gratuidad ya que se puede acceder a todos los materiales y recursos que se ofrecen en cada uno de ellos de manera online y sin ningún tipo de coste. Este fenómeno ha tenido una gran expansión mundial, abriendo unas oportunidades a la educación y formación. Sus posibilidades de futuro son enormes, y han sido estudiadas en sus múltiples dimensiones (Emanuel, 2013; López-Meneses *et al*, 2013; Siemens, 2013; Coetsee, Fox, Hearst, & Hartmann, 2014; López Meneses, Vázquez-Cano & Gómez-Galán, 2014; Gómez-Galán, 2014; King, Robinson & Vickers, 2014; Auyeung, 2015; López-Meneses, Vázquez-Cano & Román-Graván, 2015; Malchow, Bauer & Meinel, 2015; Reich, 2015; Raffaghelli, Cucchiara & Persico, 2015; Pérez-Parras & Gómez-Galán, 2015; Ramírez-Fernández, 2015; Selwyn, Bulfin & Pangrazio, 2015; Veletsianos & Shepherdson, 2015).

La realización de este estudio es esencial ya que paradigma MOOC, desde sus inicios como propuesta innovadora ofrecida por Cormier y Alexander, ha supuesto una gran revolución en diferentes partes del mundo generando un enorme cambio y avance en la sociedad (Vance, 2013). Son muchas las iniciativas que han surgido con el fin de implantar esta nueva modalidad de enseñanza. El éxito de algunas de ellas como Coursera, MITx, Miriadax o EdX, entre otras, ha provocado que España sea uno de los países interesados en implantar estos cursos, contando con varias universidades que ya participan en esta iniciativa.

Son cursos abiertos, participativos, distribuidos, un camino de conexión y de colaboración así como un trabajo compartido. Algunos expertos contemplan estos cursos como un factor muy positivo, mientras que otros lo consideran como una amenaza para los sistemas educativos actuales (Liyanagunawardena, Adams y Williams, 2013; Haynie, 2014). Este fenómeno se ha extendido de manera muy rápida. Se hace necesario, por tanto, empezar a conocerlo desde dentro para que, de este modo, se pueda comprender mejor su funcionamiento interno, así como todas las posibilidades y aspectos positivos que pueden enriquecer y aportarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI.

Objetivos y Metodología

Como objetivo de la investigación se persigue determinar el impacto y conocimiento que tienen los futuros profesionales docentes en España en relación con el fenómeno MOOC. Junto a él se persiguen otros objetivos secundarios, como son el analizar qué tipo de cursos MOOC han realizado, cuál es su participación real en los mismos, cuáles han sido sus motivos para cursarlos, etc. Esta investigación se llevará a cabo utilizando una metodología descriptiva no experimental. El procedimiento a seguir consiste en una revisión bibliográfica para poder obtener información sobre los estudios realizados anteriormente y así poder elaborar el estado de la cuestión y la problemática a la que nos enfrentamos. Estableciendo a continuación el marco teórico del que se compone el trabajo, el cual contiene información sobre la situación de las nuevas tecnologías en la sociedad actual, así como de las características principales de los procesos de *e-learning* y la formación inicial y permanente del profesorado en relación a las nuevas tecnologías, centrándose más tarde en la irrupción del fenómeno MOOC y más concretamente en la situación de dicho fenómeno en España.

Para la realización del marco empírico se optó por la recogida de información a través de un cuestionario aplicado a alumnos de los Grados de Educación de varios centros universitarios españoles. La muestra total fue de 200 alumnos, lo suficientemente significativa como para obtener resultados objetivos. Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado como instrumento principal el cuestionario de Christensen, Steinmetz, Alcorn, Bennett, Woods y Emanuel (2013), aunque lo adaptamos naturalmente a las características de la educación en España. Fue validado a través del juicio de expertos antes de su aplicación. Consta de 13 ítems, los cuales se encuentran divididos en dos partes. La primera de ellas está basada en el conocimiento general de los datos del sujeto objeto de estudio, mientras que la segunda parte se centra en el conocimiento más profundo del fenómeno MOOC. Cada uno de estos ítems contiene diversas elecciones de las cuales es necesario seleccionar una. Una vez recogida esta información se realizó el análisis estadístico de los diferentes apartados, llevando a cabo para ello las pruebas más adecuadas en función de las metas perseguidas. Posteriormente, se procedió a la elaboración del apartado de resultados y conclusiones del estudio. Con esta investigación no sólo se pretende realizar aportaciones al cuerpo de conocimientos de este ámbito, sino fundamentalmente dar a conocer el fenómeno MOOC, que ha tenido una gran expansión a nivel mundial, dentro de España y de los futuros profesionales de la enseñanza de ésta.

Resultados

Una vez recogida esta información se pasó al análisis estadístico de los diferentes apartados, realizando para ello las pruebas que sean pertinentes. Posteriormente, se llevó a cabo la elaboración del apartado de resultados y conclusiones del estudio. Con esta investigación no sólo se pretende realizar aportaciones al cuerpo de conocimientos de este ámbito, sino fundamentalmente dar a conocer el fenómeno MOOC, que ha tenido una gran expansión a nivel mundial, dentro de España y de los futuros profesionales de la enseñanza de ésta.

Casuísticas científicas de la muestra				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sexo	Hombre	87	43,5	43,5
	Mujer	113	56,5	56,5
	Total	200	100,0	100,0
Edad	Entre 18/24	163	81,5	81,5
	Entre 24/35	37	18,5	18,5
	Total	200	100,0	100,0
Ocupación	Estudiante	173	86,5	86,5
	Tiempo parcial	27	13,5	13,5
	Total	200	100,0	100,0
Cursos online	Sí	65	32,5	32,5
	No	135	67,5	67,5
	Total	200	100,0	100,0
Número de cursos online	Hasta 5	163	81,5	81,5
	Entre 5/10	33	16,5	16,5
	Entre 10/20	4	2,0	2,0
	Total	200	100,0	100,0

Tabla 1. Características Científicas de la Muestra.

Como podemos comprobar en la tabla 1, en la muestra escogida para la realización del estudio existe un mayor porcentaje de mujeres (56,5%) que de hombres (43,5%). Para comprobar la edad de los sujetos correspondientes a la muestra se han establecido cuatro categorías: entre 18 y 24, entre 24 y 35, entre 35 y 50 y más de 50. Los resultados que se obtienen muestran que existe un mayor porcentaje de sujetos de edad comprendida entre 18 y 24 años (81,5%), encontrando un porcentaje mínimo de sujetos con una edad de entre 24 y 35 (18,5%) y una ausencia entre las dos últimas agrupaciones de edad. En relación a la situación actual en la que se encuentran los sujetos que pertenecen a esta muestra se puede comprobar que la mayor parte de los sujetos son estudiantes (173, correspondiente al 86,5% del total), mientras que el 13,5% restante (27 sujetos) a la vez que estudian se encuentran trabajando a tiempo parcial. En relación a la pregunta de si han participado en algún curso online diferente a MOOC, se puede observar que 135 sujetos (67,5% del total) de los 200 que forman la muestra no han realizado ningún curso y sólo 65 de ellos (32,5% del total) sí lo han realizado. Centrándonos en el apartado de número de cursos online diferentes a

MOOC en los que se han matriculado los alumnos encontramos que la mayor parte de los sujetos de la muestra han realizado menos de 5 cursos, correspondiendo al 81,5% del total (163 sujetos), mientras que el 16,5% (33 sujetos) han respondido haber realizado entre 5 y 10 cursos y sólo el 2% (4 sujetos) han realizado entre 10 y 20. Para comprobar si existe relación entre las variables edad y la realización de cursos online diferentes a MOOC, se ha realizado pruebas de coeficiente de contingencia, sin resultados significativos. De las cifras que se han mencionado anteriormente, es posible precisar que del total de 65 personas que habían realizado cursos diferentes a MOOC, 48 se encuentran en una edad comprendida entre 18 y 24, mientras que los 17 restantes tienen entre 24 y 35 años. A través de *Chi-cuadrado de Pearson* se ha podido comprobar que estas diferencias no son significativas.

Conocimiento General de los MOOC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Conocimiento del Fenómeno MOOC	Hace más de un año	10	5,0	5,0	
	En el último año	21	10,5	10,5	
	Hace seis meses	13	6,5	6,5	
	Hace un mes	3	1,5	1,5	
	Conocimiento del fenómeno MOOC	153	76,5	76,5	
	<i>Total</i>	200	100,0	100,0	
Modo de Conocer los MOOC	Alguien conocido	18	6,5	27,7	
	Internet redes sociales	12	5,0	21,3	
	publicidad directa	8	3,5		
	otros	9	4,5	14,9	
	<i>Total</i>	47	23,5		
Valores perdidos	<i>sistema</i>	153	76,5	19,1	
	<i>Total</i>	200	100,0	100,0	
Problemas	Integración con instructores	3	1,5	11,1	
	Calidad de video o audio	1	,5	3,7	
	Navegar por página Web	1	,5	3,7	
	Foros ineficaces	3	1,5	11,1	
	Pérdida de tiempo	18	9,0	3,7	
	Pobre asistencia técnica	1	,5		
		<i>Total</i>	27	13,5	
	Valores perdidos	<i>Sistema</i>	173	86,5	
	<i>Total</i>	200	100,0	100,0	
Lenguaje	Inglés	2	1,0	7,4	
	Español	24	12,0	88,9	
Valores perdidos	Otros	1	,5	3,7	
	<i>Total</i>	27	13,5	100,0	
	<i>sistema</i>	173	86,5		
	<i>Total</i>	200	100,0		

Tabla 2. Conocimiento General de los MOOC.

En este apartado tratamos de averiguar cuántos sujetos encuestados conocen el fenómeno MOOC y en caso de ser así desde cuándo lo conocen. Los resultados obtenidos sugieren que de todos los sujetos que componen la muestra, el 76,5% (153 sujetos) desconocen el fenómeno MOOC, encontrando un 23,5% restante que lo conoce. Dentro de este porcentaje el 5% (10 sujetos) lo conoce hace más de un año, el 10,5% (21 sujetos) en el último año (2014), un 6,5% (13 sujetos) lo conoce desde hace seis meses (desde diciembre de 2013 hasta mayo de 2014) y sólo un 1,5% (3 sujetos) en el último mes (mayo de 2014). En relación a la pregunta sobre el modo de conocer el fenómeno MOOC, sólo 47 de ellos respondieron a la pregunta, ya que los otros 153 restantes lo desconocen y se consideran casos perdidos, tal y como se muestra a continuación. A partir de los datos extraídos se puede observar que el 6,4%, es decir, 18 de los 47 sujetos que poseen conocimientos sobre MOOC, lo conocieron a través de alguien conocido, 12 de ellos (5%) tuvieron noticia mediante Internet y redes sociales, 8 de ellos (3,5%) por publicidad directa y 9 (4,5%) lo conocieron a través de otros de otros medios, los cuales especifican en la pregunta que obtuvieron noticia por parte de profesores.

De todas las personas que conocen MOOC sólo 27 de ellas han realizado algún curso. De estas 27 personas, tres han encontrado problemas con la interacción con los instructores, una con la calidad de video o audio, otra de ellas ha encontrado problemas para navegar por la página Web, tres consideran los foros ineficaces, 18 han se han encontrado con falta de tiempo para su realización y uno considera que existe solución pobre y ayuda técnica inadecuada. En la pregunta realizada para indagar sobre los idiomas que eligen los sujetos a la hora de realizar estos cursos, 24 sujetos lo han realizado en español, correspondiendo al 12%, y sólo dos de ellos en inglés (1%), marcando otro sujeto la opción de otro idioma (0,5%) pero sin especificarlo.

Conocimiento de las Plataformas MOOC				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Plataformas	Coursera	7	3,5	25,9
	EdX	1	,5	3,7
	Udacity	3	1,5	11,1
	Uned COMA	2	1,0	7,4
	Varias plataformas universitarias Moodle	13	6,5	48,1
	MiríadaX	1	,5	3,7
	<i>Total</i>	27	13,5	100,0
Valores perdidos	<i>Sistema</i>	173	86,5	
Total		200	100,0	
Interacción	Sí	7	3,5	29,2
	No	14	7,5	58,3
	Sin interacción, pero leyendo comunicaciones	6	3,5	12,5
	<i>Total</i>	27	13,5	100,0
Valores perdidos	<i>Sistema</i>	173	86,5	
Total		200	100,0	
Participación	He participado y lo que terminado	13	6,5	27,7
	He participado pero no lo he terminado	14	7,0	29,8
	No lo terminado pero tengo interés	13	6,5	27,7
	Ni he participado ni tengo interés	7	3,5	14,9
	<i>Total</i>	47	23,5	100,0
Valores perdidos	<i>Sistema</i>	153	76,5	
Total		200	100,0	

Tabla 3. Conocimiento de las Plataformas MOOC.

En este apartado se pretende examinar cuáles son las plataformas más utilizadas por los sujetos que forman parte de la muestra. En la tabla 3 se puede observar que 13 sujetos han realizado cursos a través de la plataforma Moodle (6,5%), encontrando un porcentaje del 3,5% en Coursera (7 sujetos), 1,5% en Udacity (3 sujetos) y 1% en Uned COMA (2 sujetos), existiendo un porcentaje menor en plataformas como MiríadaX y EdX (0,5% en cada una de ellas, siendo sólo un sujeto el que lo ha realizado).

En cuanto a la interacción que realizan los sujetos a través de los foros en el transcurso de la realización de cursos MOOC, el 7,5% (correspondiendo a 14 sujetos) no realiza interacción en los foros, mientras que sólo el 3,5% (6 sujetos) no interacciona pero sí lee las conversaciones que otros sujetos aportan. En relación con la participación que han tenido los sujetos pertenecientes a la muestra en estos cursos existe un mayor

número de sujetos que contestan a la pregunta, ya que en el cuestionario se indica que aquellos que desconozcan el fenómeno MOOC deben pasar automáticamente a contestar la pregunta número 12. Como se puede comprobar en este caso se han establecido cuatro categorías: En la primera de ellas existe un 6,5% de personas que han participado en estos cursos pero no han finalizado ninguno. En la segunda categoría, son 14 los sujetos que han participado y terminado uno o más cursos realizados (7%). Por otro lado, el 6,5% de los sujetos contestan no haber participado y no tener interés en la realización de estos cursos y sólo el 3,5% de ellos responder no haber participado pero sí tienen interés en su realización.

<i>Motivación acerca de los MOOC</i>				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Motivación	Son gratuitos	15	7,5	37,5
	La temática	8	4,0	20,0
	La curiosidad se acerca de los MOOC	10	5,0	25,0
	Importancia de la Universidad	3	1,5	7,5
	Fácil acceso a los materiales	2	1,0	5,0
	Mejorar perspectivas profesionales	1	,5	2,5
	Desarrollo personal	1	,5	2,5
	<i>Total</i>	40	20,0	100,0
Valores perdidos	<i>Sistema</i>	160	80,0	
	Total	200	100,0	

Tabla 4. Motivación acerca de los MOOC

La última pregunta del cuestionario está basada en investigar la motivación que lleva a los sujetos a la realización de estos cursos.

Como se puede observar a través de la tabla 4, existe una gran variedad sobre la motivación que lleva a los sujetos a la realización de cursos MOOC, entre ellas se encuentran que de los 40 sujetos que contestan a la pregunta, el 7,5% (15 sujetos) realiza estos cursos por ser gratis, el 4% (8 sujetos) porque les interesa el tema, el 5% (10 personas) tienen curiosidad sobre MOOC, el 1,5% (3 sujetos) lo realiza en base a la universidad que lo imparte, un 1% (2 sujetos) por el acceso fácil a los materiales y sólo un 0,5% (correspondiente a dos sujetos) contestan que la realización de estos cursos se lleva a cabo para mejorar las perspectivas laborales y otro 0.5% para desarrollarse personalmente. Hemos realizado asimismo un estudio entre las variables sexo y conocimiento MOOC, por un lado, y entre las variables estado actual (empleado, trabajador a tiempo parcial o tiempo completo) y conocimiento MOOC, por otro. Para ello se ha realizado una prueba para analizar el coeficiente de contingencia y *Chi cuadrado*, de manera que se mida la relación que existe entre ambas variables y se puede comprobar si esa relación es significativa o no.

Los resultados no han mostrado diferencias significativas. De manera específica podemos indicar que, en relación con lo obtenido en las tablas de contingencia realizadas, existen más mujeres que hombres que conocen el fenómeno MOOC, debido a que la muestra la componen en su mayoría mujeres. A pesar de estos resultados, en la prueba de chi-cuadrado de Pearson se acepta la igualdad de condiciones y que esas diferencias existentes no son significativas entre hombres y mujeres. Por su parte de las 10 personas que conocieron este fenómeno hace más de un año, 9 de ellas son estudiantes, mientras que sólo uno está trabajando a tiempo parcial. De las 21 personas que lo conocieron en el último año, 17 son estudiantes y 4 de ellas está trabajando. De las personas que contestaron haber conocido MOOC en los últimos seis meses, 10 son estudiantes y 3 están trabajando a tiempo parcial.

Finalmente, de las tres personas que lo conocieron hace un mes todas son estudiantes. Fijándonos en la Sig. Asintótica de Chi-cuadrado de Pearson podemos comprobar que su valor es 0,681 por lo que se acepta la igualdad de las condiciones no existiendo, de esta forma, diferencias significativas entre las variables estado actual y conocimiento MOOC.

Conclusión

Partiendo del objetivo principal, el cual consistía en investigar el impacto producido y el conocimiento que poseen los futuros profesionales de la educación de España sobre el fenómeno MOOC, es posible destacar que no poseen los conocimientos suficientes sobre el mismo, y que el impacto recibido es mínimo. En relación con los objetivos secundarios propuestos, se ha evaluado el nivel de participación que poseen los futuros docentes en cursos *online* diferentes a MOOC, se ha investigado el período de tiempo transcurrido desde el conocimiento de este fenómeno y en caso de conocerlo, se ha examinado la forma en que ha sido conocido. Del mismo modo, también se han analizado los problemas que encuentran los sujetos en cuanto a la realización de cursos MOOC, indagando además sobre la elección del idioma que prefieren los futuros profesionales de la enseñanza para la realización de estos cursos.

Por otro lado, se ha investigado cuáles de las plataformas MOOC son las más utilizadas, se ha evidenciado el grado de participación con otros estudiantes o profesionales a lo largo de la realización de este tipo de cursos, se ha evaluado cuál ha sido la participación de los estudiantes en estos cursos y finalmente se ha investigado acerca de la motivación que les lleva a los sujetos a participar en los cursos MOOC, tal y como hemos presentado anteriormente. La información obtenida para estos objetivos puede ser determinada en las tablas presentadas en este trabajo.

Aunque el fenómeno MOOC no sea la única opción docente que ha surgido en el campo de nuevas tecnologías, ha abierto sin duda una nueva variedad de posibilidades y ventajas en el campo del aprendizaje no formal, permitiendo el acceso a la información en todos los lugares, en cualquier momento y en cualquier campo de conocimiento (Billington, & Fronmueller, 2013; Olcott, 2013; Gómez-Galán & Pérez-Parras, 2014). En este sentido, estos nuevos escenarios abiertos y masivos suponen la

apertura hacia la investigación e innovación, sobre todo en el ámbito universitario, donde los docentes deben asumir nuevos retos didácticos y trabajar en escenarios virtuales colaborativos orientados hacia la cooperación e intercambio de conocimientos. Probablemente los MOOC no sean la única opción docente del futuro, pero su filosofía sí debería estar presente en la metodología educativa. Este fenómeno se está expandiendo de manera muy rápida por todo el mundo, por lo que se consideramos necesario empezar a conocerlo desde dentro para que se pueda comprender mejor su funcionamiento, así como todas las potencialidades y aspectos positivos que pueden enriquecer y aportarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello implica que el conocimiento de los cursos MOOC debe estar presente en estudios pedagógicos aunque, como hemos visto, no implique su empleo directo como recurso didáctico.

Pero como decimos, y globalmente, la principal conclusión obtenida es que no existe un conocimiento amplio de este fenómeno en los que serán futuros profesionales de la educación. Si tenemos en cuenta que hablamos de una cuestión de gran alcance académico y científico en los contextos educativos, y en concreto del mundo universitario, se hace difícil justificar su ausencia en programas formativos orientados, precisamente, a profesionales de la enseñanza. Ello nos lleva a pensar que se están produciendo graves carencias formativas en TIC, con la importancia que tienen en la sociedad actual, en los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

- Auyeung, V. (2015). To MOOC or not to MOOC: Issues to Consider for Would-be MOOC Academic Leads. En A. Mountford-Zimdars (Ed.). *Higher Education Research Network: Teaching in the Context of Diversity* (pp. 64-72). London: King's Learning Institute
- Baggaley, J. (2014). MOOC postscript. *Distance Education*, 35 (1), 126-132.
- Billington, P. J., & Fronmueller, M. P. (2013). Moocs and the Future of Higher Education. *Journal of Higher Education: Theory and Practice*, 13 (3/4), 36-43.
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., Emanuel, E.J. (2013). *The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?* Retrieved from <http://openeducationeuropa.eu/nl/download/file/fid/33145>.
- Coetzee, D., Fox, A., Hearst, M. A., & Hartmann, B. (2014). Should your MOOC Forum Use a Reputation System?. In *Proceedings of the 17th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1176-1187). New York: ACM.
- Coursera (2013). *Coursera - Take the World's Best Courses, Online, For Free*. Retrieved from <https://www.coursera.org/about>.
- Emanuel E. J. (2013). Online Education: MOOCs taken by Educated Few. *Nature* 503, 342.

- Gómez-Galán, J. (2007). Los Medios de Comunicación en la Convergencia Tecnológica: Perspectiva Educativa. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 221, 44-50.
- Gómez-Galán, J. (2011). New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26, 1-7. Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/es/download/file/fid/23665>
- Gómez-Galán, J. (2014). El Fenómeno MOOC y la Universalidad de la Cultura: las Nuevas Fronteras de la Educación Superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 73-91
- Gómez-Galán, J. (2015). Media Education as Theoretical and Practical Paradigm for Digital Literacy: An Interdisciplinary Analysis. *European Journal of Science and Theology*, 11 (3), 31-44.
- Gómez-Galán, J. & Pérez-Parras, J. (2014). Estructura Didáctica de los Cursos MOOC en Plataformas Digitales y Campus Virtuales: Análisis Teórico de su Potencialidad en Comunidades de Aprendizaje de Organizaciones Universitarias. In V. Alonso (Ed.). *Transformación e Innovación en las Organizaciones* (pp. 112-131). Málaga: FUAIC.
- Haynie, D. (2014). *Experts Debate the Impact of MOOCs on Education*. *US News and WorldReport*. Retrieved from <http://www.usnews.com/education/onlineeducation/articles/2014/06/06/experts-debate-the-impact-of-moocs-on-education>
- King, C., Robinson, A., & Vickers, J. (2014). Online Education: Targeted MOOC Captivates Students. *Nature*, 505, 26.
- Liyanagunawardena, T., Adams, A. y Williams, S. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14, 3, 202-227.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., Méndez-Rey, J. M., Suárez-Guerrero, C., Martín, A. H., Román, P., Gómez-Galán, J., Revuelta, F. I. & Fernández-Sánchez (2013). *Guía Didáctica sobre los MOOCs*. Sevilla: AFOE.
- López Meneses, E., Vázquez-Cano, E. & Gómez-Galán, J. (2014). Los MOOC: La Globalización y la Innovación del Conocimiento Universitario. In Cobos, D. et al. (Eds.) *Proceedings of International Congress Innovagogía 2014* (pp. 1475-1483). Sevilla: AFOE.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., & Román-Graván, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar*, 22, 73-80.
- Malchow, M., Bauer, M., & Meinel, C. (2015). The Future of Teleteaching in MOOC Times. In X. Liu, B. Kang, C. Hsu & W. Chen (Eds.), *17th IEEE International Conference on Computational Science and Engineering, CSE 2014* (pp. 438-443). London: John Wiley & Sons - IEEE.

- Olcott, D., (2013). New Pathways to Learning: Leveraging the Use of OERs to Support Non-Formal Education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 151-169.
- Pérez Parras, J. y Gómez Galán, J. (2015). Knowledge and Influence of MOOC Courses on Initial Teacher Training. *International Journal of Educational Excellence*, 1 (2), 81-99
- Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S., & Persico, D. (2015). *Methodological Approaches in MOOC Research: Retracing the Myth of Proteus*. *British Journal of Educational Technology*, 46, 488-509.
- Ramírez-Fernández, M. B. (2015). The MECD Quality Certification Proposal of MOOC Courses. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 111-123.
- Reich, J. (2015). Booting MOOC Research. *Science*, 347, 34-35.
- Selwyn, N., Bulfin, S., & Pangrazio, L. (2015). Massive Open Online Change? Exploring the Discursive Construction of the 'MOOC' in Newspapers. *Higher Education Quarterly*, 69, 175-192
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? En R. McGreal, W. Kinuthia y S. Marshall (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (pp. 5-15). Vancouver: Commonwealth of Learning y Athabasca University.
- Vance, S. (2013). What's with the MOOCs? *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16 (4), 1-14. Retrieved from [http:// www.tesl-ej.org/pdf/ej64/int.pdf](http://www.tesl-ej.org/pdf/ej64/int.pdf).
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2015). Who Studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC Research and its Changes over Time. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (3), Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2202/3380>

LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES

*Juan J. Leiva Olivencia
juanleiva@uma.es
Universidad de Málaga*

*Antonio S. Jiménez Hernández
antonio.jimenez@dedu.uhu.es
Universidad de Huelva*

*Estefanía Almenta López
estefania.amenta@gmail.com
Universidad de Málaga*

Introducción

Según Aguaded, Dueñas, Dueñas y Rodríguez (2008), el término competencia asociado a la educación es un concepto novedoso, un planteamiento fruto de la globalización que, debido a los cambios producidos por algunos aspectos de ésta, ha pretendido uniformar posiciones acerca de la formación requerida a los nuevos profesionales, en lo que ha venido a llamarse Convergencia Europea en el caso del contexto de la Unión Europea. A este respecto, uno de los grandes retos del proceso de Convergencia Europea es cambiar la visión desde las tradicionales posiciones pedagógicas basadas en modelos de transmisión de conocimientos, muy centrados en el profesor, hacia otro modelo en el que el alumno, futuro profesional, sea el protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso se pone especial énfasis en la adquisición de competencias que trascienden “el mero paso de los alumnos por la Universidad”, es decir, que sirvan al alumno para su desarrollo profesional futuro y para la revisión permanente de sus competencias. En este sentido, no se debe olvidar que una competencia no se adquiere de una vez y para siempre, sino que se va ‘actualizando’ y redefiniendo a lo largo de toda la vida. No se trata, por tanto, de que el alumno sepa hacer muy bien las tareas universitarias, sino de interiorizar por qué y para qué debe hacerlas y el sentido que tendrán en su futuro profesional.

Igualmente, las competencias pueden entenderse como comportamientos que rigen la actuación y la intervención profesional para superar las barreras conocidas y lograr estándares de actuación. Por eso se dice que las competencias pueden considerarse como la comprensión individual y colectiva de situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución en los lugares de trabajo (Aneas, 2003). No faltan, por ello, quienes afirman que, globalmente, las competencias comprenden el conjunto de capacidades adquiridas en el exterior del sistema de enseñanza formal (Jiménez, 2012).

Así que, desde el punto de vista productivo, las competencias son conductas que distinguen a los profesionales eficaces de aquellos que no lo son; por lo que ciertos

motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidos a personas que manifiestan una constancia y buen hacer en determinados desarrollos profesionales (Aneas, 2003). De acuerdo con este punto de vista, la competencia es considerada como un atributo importantísimo del profesional, un tipo de capital humano imprescindible en la sociedad actual.

Para Essomba (2014), uno de los autores imprescindibles a la hora de explicar esta temática, una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo actuaciones profesionales precisas (Aguado, 2003): conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, solución de problemas, pensamiento analítico o liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores. Y, simplificando mucho, se puede decir que una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado (Soriano, 2013).

En definitiva, se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines. De este modo, la competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes se pueden distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; e incluso se pueden admitir las cualidades personales o el talento. Por eso, Echevarría (1998) define la competencia profesional como una combinación compleja de diferentes saberes profesionales cognitivos, procedimentales, éticos y actitudinales.

Para hablar de tres conceptos como son infancia, cultura y emoción, debemos situarnos en un escenario de competencias interculturales, aunque abarcan otras dimensiones como son por ejemplo, las emociones. En el eterno debate de si las emociones son universales o culturales, podemos decir que hay emociones de los dos tipos. Son precisamente las emociones de los niños y niñas de otras culturas las que abordamos en este artículo. En concreto, la identificación de dichas emociones por parte de los profesionales que intervienen en España con menores migrantes sin referentes familiares. En este sentido, un menor que se sienta comprendido y respetado en sus bases culturales se va a mostrar más receptivo y colaborador con sus educadores y va a facilitar el proceso de integración en la sociedad receptora. En este sentido es importante aprender a gestionar las emociones. Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones

diferentes en distintas personas (Bisquerra, 2012). La salud emocional se considera esencial para poder recomponer el sentimiento de pertenencia del niño o niña, su verdadera identidad cultural. La educación emocional también tiene una relación directa con el tema que abordamos, ya que las emociones también se educan. Cuando el profesional se siente equilibrado emocionalmente dispone de mejores herramientas para afrontar una intervención educativa de calidad.

De lo recogido en el párrafo anterior, podemos extraer la necesidad de formar educadores culturalmente competentes. Las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural (Aguado, 2003). También podemos definir las competencias interculturales como el repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que mediante la acción generan relaciones de respeto e inclusión entre personas de grupos culturales diferentes. Las competencias interculturales son adquiridas mediante procesos rigurosos de formación, la práctica profesional y acciones de sensibilización hacia la riqueza que producen los intercambios entre culturas diversas. Las tres dimensiones (saber, saber hacer y saber estar) deben guardar un cierto equilibrio en la acción que manifiesta la competencia intercultural. Es importante no confundir la actitud (saber estar) con la solidaridad con los más desfavorecidos. La competencia intercultural, para desarrollarse sanamente, debe evitar tener una visión descompensada de las aportaciones culturales. No se debe confundir tampoco cultura con bienestar. Por eso es necesario hacer un análisis completo de las culturas, considerando sus aspectos sociales, económicos, políticos, religiosos, gastronómicos, folklóricos, etc. (Jiménez, 2012).

Por su parte, hablar de educación intercultural es hablar de educación inclusiva. Esta idea es compartida por muchos autores y expertos en educación intercultural tanto en Europa, como en Estados Unidos, Canadá, así como en otros países de enorme riqueza multicultural como Australia, Nueva Zelanda y países asiáticos y latinoamericanos. El objetivo de cualquier iniciativa educativa de corte intercultural es la inclusión social y educativa, y, por tanto, supone aceptar que la diferencia cultural no puede ser vista como una lacra perturbadora de la convivencia o del aprendizaje, sino todo lo contrario, un motivo de animación y de generación de debate pedagógico y de aprendizaje (Banks, 2011; Hernández y Kose, 2012). Ahora bien, el reto de la educación intercultural debe ser la educación de una ciudadanía que preserve la diversidad cultural y la transforme en una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales (Krajewski, 2011). En este punto, en la escuela los niños y jóvenes deben aprender de la diferencia y en la diferencia personal y cultural, y son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza y aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad en el ámbito social y educativo (Perry y Southwell, 2011). Así, se requiere incrementar la formación intercultural de los profesionales de la acción social para mejorar la cohesión y el bienestar social de la población de origen inmigrante.

Desarrollo de la investigación

En el presente trabajo abordamos 16 ítems de los 46 que componen un instrumento ad-hoc que estudia el nivel de competencias interculturales alcanzado por los profesionales que intervienen en España con menores migrantes sin referentes familiares. De los ocho objetivos propuestos en la investigación, en este trabajo nos centramos exclusivamente en detectar las carencias formativas en competencias interculturales de los educadores que trabajan con el mencionado colectivo. La investigación basada en el método descriptivo, ha utilizado una muestra representativa de 334 sujetos distribuidos entre las diferentes comunidades autónomas.

Hemos abordado aquellos ítems del cuestionario que tienen relación directa con las siguientes áreas temáticas del congreso:

- Educación para la salud
- Hábitos saludables. Diferencias y similitudes según culturas.
- Salud mental y migraciones
- Educación sexual
- Salud emocional
- Experiencias de profesionales
- Droga y Alcohol
- Identidad cultural
- Vivencia religiosa y salud

Los ítems se han clasificado además de en 8 factores, en actitudes positivas y actitudes negativas. La media alcanzada por los sujetos participantes en la investigación sobre los 7 ítems que conforman actitudes positivas es 2,91 sobre 4¹, mientras que la media de los 9 ítems que conforman actitudes negativas es de 1,98 sobre 4.

En la tabla 1 observamos como la puntuación más alta (3,65) la obtiene el ítem 5 *“Intento comprender las actitudes y reacciones del menor que ha decidido un proyecto migratorio”*. La puntuación más baja (2,24) la obtiene el ítem 17 *“Me comunico con el menor migrante utilizando algunas palabras o frases de su idioma, que es distinto al mío”*

¹ 1. Nunca, 2. A veces, 3. Con frecuencia, 4. Siempre

ACTITUDES POSITIVAS	Media
2. Soy consciente de que el menor en el país receptor experimenta en mayor o menor medida un proceso denominado "duelo migratorio"	3,44
5. Intento comprender las actitudes y reacciones del menor que ha decidido un proyecto migratorio	3,65
7. Intento ayudar al menor migrante a recomponer su sentimiento de pertenencia	3,26
16. Sé cuáles son las claves metodológicas apropiadas para realizar exitosamente una entrevista inicial con un menor migrante	2,53
17. Me comunico con el menor migrante utilizando algunas palabras o frases de su idioma, que es distinto al mío	2,24
45. Soy consciente de que algunos menores migrantes recurren a la prostitución homosexual como medio para ganar dinero	2,48
46. Realizo con los menores migrantes actividades referentes a la educación afectiva y sexual	2,79
MEDIA TOTAL DE ACTITUDES POSITIVAS	2,91

Tabla 1. Ítems del estudio que conforman actitudes positivas

En la tabla 2 observamos como la puntuación más alta (2,79) la obtiene el ítem 14 "Pienso que el menor debe acostumbrarse a la cultura del país receptor para favorecer su integración". La puntuación más baja (1,22) la obtiene el ítem 38 "Opino que las prácticas religiosas que no pertenezcan a la religión predominante del país receptor, deben ser reservadas por los menores migrantes para espacios distintos al centro de acogida". En las actitudes negativas hay que interpretar las puntuaciones de manera inversa, es decir, cuanto más alta sea la puntuación más negativa es la actitud, mientras que cuanto más baja sea la puntuación más positiva es la actitud.

ACTITUDES NEGATIVAS	Media
4. Desconozco las principales inquietudes que durante los primeros días, presenta un menor migrante en el nuevo país	2,01
9. Desconozco el significado que tiene unas marcas en la piel del brazo de un menor migrante	1,90
10. Si observo que un menor migrante no utiliza los cubiertos para comer, le obligo a que lo haga, pues es la manera apropiada en nuestra cultura	2,29
11. Si observo que un menor migrante no utiliza la ropa de cama para dormir, le obligo a que lo haga, pues es la manera apropiada en nuestra cultura	2,48
14. Pienso que el menor debe acostumbrarse a la cultura del país receptor para favorecer su integración	2,79
15. Cuando intervengo con un menor migrante en su primera acogida, suelo empezar por la entrevista formal para obtener información personal y familiar	2,12
33. Considero que una persona migrante deben comer cualquier comida que se le ofrezca	1,33
38. Opino que las prácticas religiosas que no pertenezcan a la religión predominante del país receptor, deben ser reservadas por los menores migrantes para espacios distintos al centro de acogida	1,22
44. Desconozco los motivos que generan en algunos menores migrantes la adicción a la inhalación de determinadas sustancias tóxicas	1,75
MEDIA TOTAL DE ACTITUDES NEGATIVAS	1,98

Tabla 2. Ítems del estudio que conforman actitudes negativas

En la tabla 3 se observa tras hacer una ponderación con los porcentajes y los sujetos participantes por sexo, una puntuación ligeramente superior en las mujeres. No

obstante existen diferencias significativas en el ítem 2 “Soy consciente de que el menor en el país receptor experimenta en mayor o menor medida un proceso denominado duelo migratorio”, donde la mujer es más competente que el hombre. También la mujer se muestra más competente que el hombre en el ítem 7 “Intento ayudar al menor migrante a recomponer su sentimiento de pertenencia”. Sin embargo, el hombre se muestra más competente que la mujer en el ítem 16 “Sé cuáles son las claves metodológicas apropiadas para realizar exitosamente una entrevista inicial con un menor migrante”.

	MUJER					HOMBRE			
	N ²	AV ³	CF ⁴	S ⁵	TS ⁶	N	AV	CF	S
2.	1,5%	4,5%	22,3%	41,3%	231	0,3%	2,7%	13,6%	13,9%
4.	15,6%	38,9%	12,3%	3%	233	7,5%	18%	3,9%	0,9%
5.		0,9%	21,1%	47,6%	231		2,1%	8,1%	20,2%
7.	0,9%	6,3%	32,7%	29,7%	232	0,3%	3,6%	18,3%	8,1%
9.	23,2%	33,8%	7,6%	4,6%	227	10,7%	14,6%	3,7%	1,8%
10.	18,4%	24,9%	15,6%	11,2%	226	8,4%	10,3%	7,2%	3,7%
11.	18,3%	16,7%	17%	17,7%	221	6,6%	8,8%	9,1%	5,7%
14.	3%	22,3%	29%	15,2%	228	2,1%	11%	10,1%	7,3%
15.	28,9%	17,4%	12,4%	11,8%	227	10,6%	8,7%	5,3%	5%
16.	7,6%	27,1%	29,6%	5,8%	230	2,1%	12,2%	9,8%	5,8%
17.	17,9%	27,1%	16,1%	8,2%	228	6,1%	13,1%	7,3%	4,3%
33.	50,2%	15,6%	2,4%	1,2%	227	22,9%	6,4%	1,2%	
38.	58%	9,9%	0,3%	1,9%	227	25,3%	4%	0,3%	0,3%
44.	26,3%	36%	6,3%	1,2%	231	10%	18,4%	1,2%	0,6%
45.	6,7%	33,1%	18,7%	11%	227	1,8%	16,6%	7,7%	4,3%
46.	7,7%	17,5%	27,3%	17,8%	229	0,9%	11,3%	10,7%	6,7%

Tabla 3. Diferencias en porcentajes entre los ítems del estudio en la variable sexo (sombreadas las actitudes positivas)

Conclusiones

En primer lugar, es necesario aclarar que en esta investigación hablamos de competencias “sentidas” por los profesionales. Esto quiere decir que la valoración se ha realizado en función de las respuestas emitidas por los encuestados, no por la observación directa del trabajo desarrollado con los menores. En este sentido, el cuestionario no mide las competencias de los profesionales, sino la auto-percepción de los mismos sobre el grado en el que poseen dichas competencias.

De manera general, los educadores encuestados se autoperciben competentes a nivel cultural y emocional, pero quizás sea conveniente analizar el significado de aquellos ítems con puntuaciones muy altas. En este sentido el ítem 2 “Soy consciente de que el

² Nunca

³ A veces

⁴ Con frecuencia

⁵ Siempre

⁶ Total sujetos

menor en el país receptor experimenta en mayor o menor medida un proceso denominado duelo migratorio”, reconoce la existencia de un proceso pero en ningún momento expresa conocimiento expreso sobre cómo intervenir. Igualmente sucede con el ítem 5 “Intento comprender las actitudes y reacciones del menor que ha decidido un proyecto migratorio”.

Para valorar el nivel real de competencia cultural y emocional de un individuo se deben utilizar técnicas e instrumentos complementarios de análisis de datos. La observación nos puede aportar importante información sobre la manera de actuar un educador ante la exteriorización de una emoción por parte de un niño.

Referencias bibliográficas

- Agüaded, E. M., Dueñas, B., Dueñas, L. y Rodríguez, A. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. En *Actas de las I Jornadas Internacionales sobre Diagnóstico y Orientación: El Carácter Universal de la Educación Intercultural* (pp. 377-389). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aneas, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2010). Emoción, cultura y lenguaje. En A. Pantoja, A. Jiménez y E. Blanco (Coords.), *Diversidad cultural y redes sociales* (pp. 23-34). Jaén: Joxman Editores, S.L.
- Echevarría, B (1998). Formación de profesionales para el siglo XXI. *La formación profesional*, 1, 32-35.
- Essomba, M. A. (2014). La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización. Ponencia presentada en el *I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Jiménez, A. (2012). *Las competencias interculturales en los profesionales que intervienen en España con menores migrantes sin referentes familiares. Una propuesta de formación a través de la red social*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Jaén.
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 137-153.

- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Soriano, E. (2013). *Interculturalidad y Neocomunicación*. Madrid: La Muralla.

DESARROLLO HUMANO Y PEDAGOGÍA TERRITORIAL: LA EXPERIENCIA DEL SINDICATO ANDALUZ DE TRABAJADORES

Isotta Mac Fadden
macfaddenisotta@gmail.com
Universidad Pablo de Olavide

La función pedagógica del Estado según la perspectiva del Desarrollo Humano

La democracia –entendida como aspiración a la realización de un bienestar que no corresponde a meros principios de utilidad sino a las posibilidades de acción y elección dentro unas combinaciones alternativas accesibles a todos– tiene como objetivo primario la capacitación de todos los ciudadanos (Sen, 2007). En un gobierno democrático, una vía para ofrecer este conjunto de capacidad-acción que Sen (2007) define como *capability*, podría ser invertir en la educación de los ciudadanos a la política: la construcción de una *paideia*, promotora de derechos y oportunidades, capaz de hacer realmente libre el individuo.

El estado, guiddensiana “institución concha” (Giddens, 2000), en estos tiempos de crisis (Touraine, 2011), para reapropiarse de su definición democrática, tendría que volver a ejercer su función pedagógica (Gramsci, 1986), replantear su rol de guía, en la búsqueda de ampliación de la libertad de hecho de los individuos, libertad de realizar estilos de vidas alternativos (Sen, 1999).

Parece necesario, de hecho, que el Estado haga de andamio para una nueva fórmula de desarrollo humano (Nussbaum, 2011) –y no simplemente económico– que reinvente el significado de bien común a través de una democracia que eduque a una nueva política. Aquella política, vivida como participación igualitaria adversa a la violencia –al poder del dominio–, verdadera esencia humana y única fuente de verdadera felicidad (Arendt, 2006). Una política, entonces, cuya misión primaria, deberá estar orientada a una ética de la responsabilidad, para recrear un equilibrio, entre racionalidad cognitivo-instrumental y racionalidad práctico-moral y estético-práctico, necesario para resolver las problemáticas en la reproducción del mundo vital, debidos a la crisis de la modernización capitalista (Habermas, 2003).

El capital social, 'appropriable social structur' (Bagnasco, 1999), podría ser entendido como un bien público que crea una base estructural invisible pero necesaria, que se produce o deshace según las conexión entre distintos factores sociales, humus vital para un contexto potenciador de *capability*.

El capital social, entonces, junto a una base de cultura cívica (Putnam, 2002), constituye una lanzadera para la construcción de una realidad democrática obviamente apoyada por un plan de desarrollo político.

Parece entonces que un regreso a elementos comunitarios –como la recuperación de relaciones y redes sociales (Bourdieu, 1990) en un contexto en el cual la sociedad

moderna no sería ya capaz de producir mecanismos de integración y reproducción de un tejido social sólido (Habermas, 1976)– hacen necesario un proceso de descentralización territorial (Enloe, 1973) y autonomía en el contexto europeo, enderezada a la creación de un lugar, promotor de capital social, en grado de crear realidades alternativas.

Un tentativo -seguramente atípico- de llenar el vacío provocado por aquella que Laménais define como agonía del centro y parálisis de las extremidades (Rojo, 1990) está representado por la experiencia del SAT⁷, Sindicato Andaluz de Trabajadores, el cual éxito seguramente he debido a su tentativo de dar respuesta a la urgente demanda de democracia, pluralismo y participación por parte de los ciudadanos (Ballart, Ramió, 2000), a través un proceso de adaptación de un actor político tradicional, estatal e institucional, a promotor activo de implementación de derechos sociales. La experiencia del SAT parece encajar con la necesidad de construir aquellas que Giovannini (2009) llama 'sociedades locales', síntesis indispensable entre comunidad y sociedad, en cuanto se propone no como sindicato de servicio sino como herramienta de movilización y participación política activa, promoviendo una política para el desarrollo humano.

El SAT, un sindicato a pie de tajo⁸: innovación en la institución para recomponer las piezas de un dominó desde abajo

Los efectos de las crisis se hacen siempre más graves:

Todo ha ido cayendo como piezas de un dominó. Primero las empresas reducen personal o cierran, después las familias pierden su calidad de vida y los Ayuntamientos se ven sin recursos para atender tantas peticiones de ayuda. Las penurias económicas derivadas de la crisis han cambiado sustancialmente la vida empresarial, familiar y municipal de Andalucía en los últimos cuatro años y han obligado a muchos a reinventarse para seguir viviendo (Viudez, 11 Marzo 2012).

Según el informe anual del Defensor del Pueblo Andaluz [dpA], (dpA, 2014), el año 2013 ha sido definido como un periodo cargado de vulnerabilidad de los derechos e incremento de la marginación, consecuencia de la grave crisis estallada en el 2009 (dpA, 2014).

⁷ Esta breve reflexión está basada en el análisis de datos emergidos desde una investigación de campo (Sevilla, 2013), en la cual se han utilizado técnicas cualitativas como la observación participante, entrevistas biográficas y coloquios.

⁸ Así mismo lo definen sus afiliados. Toda la información sobre el SAT pueden ser confrontada en la página web del SAT (2016)

Según los datos de la Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social [EAPN-A], el 40 % de la población vive una situación de pobreza, el 47,8% no puede afrontar gastos imprevistos y vive al día; el 9% de los hogares tienen problemas con el recorte de los recursos básicos como la alimentación, la luz, la ropa. La cruda realidad de estos datos se refleja en áreas tales como salud, educación, medio ambiente, cultura, vivienda, empleo (EAPN-A, 2014).

Estos datos no pueden quedarse en simple descripción, sino representan la base de partida por un análisis de la realidad que permita evidenciar la multiplicidad de las causas que están relacionados a un mismo fenómeno.

Parece entonces necesario preguntarse a cuál institución custodiar la resolución de una realidad ya trágicamente fuera de control de los mecanismos de respuestas tradicionales.

Estas cifras tan alarmantes, no solo son suficiente para ofrecer un cuadro de la gravedad de la situación provocada por la crisis económica, cuanto hacen reflexionar sobre la necesidad de encontrar una alternativa a la incapacidad del Estado de apoyar el peso de una auténtica situación de dramatismo social y humano que está atravesando España entera y todavía más grave en Andalucía.

El SAT, sin dejar de lado el contexto en que nace, se propone como posible solución a nivel territorial que utiliza una línea política finalizada a una implementación más inmediata y ajustada a las reales exigencias de las especificidades realidades locales.

El SAT –nacido desde la unión de distintos sindicatos andaluces, entre los cuales el histórico Sindicato de Obreros del Campo formado en los años de las Transición Española⁹– constituido en Sevilla el 23 Septiembre del 2007 se declara, en su Estatuto, un sindicato de clase, alternativo, anticapitalista, asamblearia, de acción directa, autónomo, independiente, solidario, internacionalista, pluralista, abierto, antipatriarcal, confederal, republicano, nacionalista andaluz, de izquierda y utópico (SAT, 2007).

En un cuadro de crisis político-sindical y económico tan áspero (Barreda, Borge, 2006), el SAT consigue hacerse espacio porque se propone como un actor político innovador, con líneas de acción directa y elecciones políticas asamblearias y concretas. Además el Sindicato parece ser capaz de leer con grandes habilidades las reales necesidades y problemáticas del territorio andaluz.

En un tal contexto, el éxito del SAT, a pesar de la general apatía política española (Bosco, 2005), ha sido reconocer que uno de los problemas más urgentes de Andalucía es el capitalismo débil:

⁹ Sintetizando los desarrollos históricos del movimiento obrero en España, en el Novecientos, podemos distinguir entonces tres momentos fundamentales: el sindicalismo en la II República (CNT; UGT; ELASTV); la dictadura franquista (caracterizada por una represión sindical y clandestinidad); el periodo de transición a la democracia (Köhler, 1995).

Mientras tanto –me cuenta en una entrevista un afiliado, refiriéndose a los primeros años del SOC– una multitud de pequeños campesinos, que cultivan algodón, remolacha, etc., están condenados a la ruina. Pequeños cultivos rurales desaparecen cada año, incrementando las diferencias en el mundo rural. La política agraria comunitaria se descubre ser una gran operación para continuar a mantener los privilegios ya existentes por medio de bloqueo financiero del latifundio. En Andalucía, un pequeño porcentaje de los propietarios posee la mitad de las tierras. Este eco feudal impide el desarrollo del mundo rural y es fuente de pobreza y subdesarrollo.

En la resolución de su segundo congreso, celebrado en Puebla de Cazalla, en el mayo del 1980, el SOC, predecesor del SAT, declara:

“Este poder, poder andaluz en mano de nosotros andaluces, para resolver los intereses de nuestra tierra debe necesariamente probar a resolver el problema más antiguo y urgente que exista, el problema de la tierra” (González de Molina, 2002).

Con la caída del franquismo, la redefinición colectiva política de distintos pueblos rurales andaluces, como Marinaleda, se ha realizado alrededor del naciente movimiento sindical, el SOC (1976), guiado por personaje fuertemente carismáticos, como el cura Diamantino García Acosta y Juan Manuel Sánchez Gordillo, alcalde que, con los afiliados al sindicato, ha conseguido leer las reales exigencias territoriales andalucistas.

Diamantino, pedido el traslado a Los Corrales, ayuntamiento sevillano, entendió con su mismo sudor –renunciando a la paga y trabajando a lado de los jornaleros– la injusticia de la realidad latifundista andaluza (García, 1996).

El cura, tenía una idea muy clara y visionaria de las reales problemáticas de la Andalucía: el problema del trabajo jornalero, el desempleo, el trabajo mal pagado, pero también una visión más global como la realidad de los derechos sociales conectado a la marginación y emigración, en espera de una próxima caída del muro de Berlín del Sud (García, 1996).

El éxito del SOC puede explicarse a través algunos aspectos socio-políticos de la estructura enlazado a elementos contextuales y coyunturales: la estructura latifundista y el capitalismo débil (González de Molina, 2000); la solidaridad y pertenencia de clase, en este caso la cultura campesina; un fuerte imaginario contrapuesto entre latifundista rico y campesino pobre (Moreno, 1991); la falta de bienes primarios como el agua y la comida; la falta de una oposición fuerte y una *leadership* carismática y políticamente capaz (Talego Vázquez, 1996).

Para mejor entender el particular recorrido histórico y social del SAT, es útil hacer referencia al concepto de movimiento colectivo. Central de hecho son elementos como crisis y rotura, nueva comunidad y utopía, territorio, lugar e identidad, que han influenciado la reelaboración de las precondiciones estructurales específicas del contexto socio-político andaluz:

Nacido como movimiento sindical rural, el SOC se transforma en SAT, para dar relieve a la voluntad política y de acción, dirigida no solo a la defensa de los trabajadores

agrícolas pero animados por el deseo de luchar cada forma de desigualdad presente en el territorio andaluz.

El SAT: redefinición del estatus quo

Muchos son los movimientos colectivos que, como el SAT, intentan de romper con los mecanismos distorsionados por la globalización, proponiéndose a nivel simbólico como nuevos sistemas alternativos de narración con nuevos registros culturales y redefinición del status quo (Boccia, 2001).

El movimiento social (Touraine, 1981), como comportamiento colectivo, está representado por grupos donde los roles no están todavía definidos y en el cual las relaciones sociales están de carácter cooperativo y dotado de fuerte carga emotiva. Por lo general el movimiento enfoca la atención sobre un determinado objetivo y se moviliza por conseguirlo.

Cuando los movimientos se institucionalizan devienen actores políticos. El sindicato andaluz presenta todos los elementos típicos del movimiento social, que puede ser analizado a nivel simbólico, interactivo, institucional, sustantivo:

- a nivel simbólico en cuanto el movimiento se propone como nuevo sistema de narración con un nuevo registro cultural, explicaciones y prescripciones sobre cómo determinados conflictos se expresan socialmente y como redefinición del sistema;
- a nivel de interacción, porque es un actor político que interviene en los conflictos con el objetivo de modificar y transformar las correlaciones de las fuerzas existentes en el ámbito concreto del conflicto;
- en ámbito institucional, porque inciden y cambios en los espacios destinados a regular y encaminar la conducta de los actores a través de acciones no convencionales;
- en ámbito sustantivo porqué es una herramienta de cambio de la realidad.

El SAT se propone como herramienta no solo de defensa de los derechos de los trabajadores cuanto promotor de una política igualitaria que garantiza los derechos esenciales, como la casa, la alimentación, la educación¹⁰:

10 El SAT celebró su primer Congreso Nacional en el Diciembre del 2011, en Sevilla, en el cual se establece la orientación que sigue manteniendo en la actualidad. El organismo más alto del SAT es el Congreso Nacional que se realiza cada 4 años. El Congreso elige el Portavoz Nacional y un Comité Nacional compuesto por 50 miembros. Bajo propuesta del Portavoz Nacional, el Comité Nacional elige entre sus miembros la Comisión Permanente. En los congresos del Sindicato está dirigido para una Asamblea Nacional compuesta para el Comité Nacional y delegados elegidos por uniones locales (uno cada 40 afiliados), reuniéndose cada dos o tres meses. El órgano que ejecuta las decisiones tomadas por la Comisión permanente está formado por un Portavoz Nacional, secretario organizativo, un secretario para la acción sindical y las relaciones internacionales, de la Comunicación, de las Finanzas, de la Formación. A este organismo se unen los responsables de las provincias.

Nosotros del SAT –declara en una entrevista el secretario nacional– exigimos un cambio en nuestro gobierno, que se interrumpan los cortes y se protegen aquellos que menos haya entre nosotros: si en una Democracia existen personas que sufren el hambre y no tienen ningún tipo de ayuda estatal, para nosotros esta no es una democracia, porque la democracia empieza con la garantía de necesidades básicas, el tema de casa, alimentación, educación. Estos derechos tienen que estar garantizado y la familia debe poseer estos derechos y empezar desde este presupuesto no deberían existir diferencias sociales. Si así no es no se puede hablar de Democracia.

Uno de los elementos principales del SAT, es la elección de la acción directa como medio: “nuestra primera elección –me explica en la sede del sindicato en Sevilla– es la comunicación, el razonamiento, con acuerdos y leyes. Cuando por otra parte no está abierta al diálogo, entonces allí empezamos una movilización pacífica dirigida a informar y sensibilizar la gente sobre lo que pasa”.

La acción colectiva desarrolla principalmente la función de comunicar y transmitir, convencer, generar incertidumbre sobre el oponente. La acción social es el principal activo con lo cual cuentan los movimientos sociales para obtener visibilidad social, solidaridad, fuerza, estos, para ganar visibilidad en las protestas, se confrontan en la actualidad. Es por eso que generalmente los movimientos sociales están definidos por actores políticos colectivos creadores de significación con el objetivo de desviar el discurso social dominante y exponer una forma alternativa para definir e interpretar la realidad (Touraine, 1981), y sobre la base de este, movilizar los propios miembros. El SAT ha recorrido las etapas propias del movimiento colectivo (Smelser, 1962):

- definición de algunas condiciones sociales como injustas y problemáticas;
- construcción de una identidad, de un sentido de pertenencia entre los miembros del movimiento, un “nosotros” y un “ellos” sobre el que recae la responsabilidad de las condiciones adversas que se pretenden modificar;
- convicción de los miembros y simpatizantes que sus propias acciones pueden ser eficaces para conseguir objetivos propuestos.

Los movimientos sociales entonces se proponen de dotar los individuos de las creencias necesarias por el cuestionamiento de determinadas situaciones y por la movilización. Pero la elaboración de este discurso no es espontánea si no es necesario elaborar aquellos que Gamson (1994) ha definido como retórica del cambio en contraste con la retórica reactiva que Hirschman (1991) ha analizado en su obra.

El éxito de la movilización colectiva es relativa a la capacidad de los actores de crear una acción estratégica eficaz finalizado al cumplimiento de objetivos comunes actuando con otros actores.

Podemos ver que, entonces, el movimiento colectivo puede ser en grado de mover y aprovechar de manera positiva recursos para un cambio en términos de comunidad que comparte un lugar común, una historia común. Como se lee en el Estatuto del sindicato andaluz de los trabajadores y trabajadoras (SAT, 2007), el SAT registra casi

20.000 afiliados. El sindicato se da a conocer por las constantes manifestaciones y reivindicaciones, y también por los medios utilizados para realizarlas (ocupación de propiedad).

El sindicato prefiere una acción directa y no-violenta, de desobediencia civil. El éxito más significativo de la política de acción directa, es el caso de Marinaleda, una experiencia de búsqueda de democracia social basada sobre el asamblearismo y la garantía de derechos fundamentales como, entre otros, la vivienda (garantizada por la autoconstrucción de casas) y la plena ocupación (gracias sobre todo a una cooperativa comunal en grado de integrar los propios desempleados o, por ejemplos, a la garantía de una guardería a jornada completa) (Mac Fadden, 2012).

El entusiasmo del éxito de las luchas sindicales de Marinaleda se ha difundido en toda Andalucía, como demuestran las experiencias relativas al solo año 2012¹¹: desde marchas a manifestaciones a ocupaciones de latifundios (entre los últimos el latifundio de Somonte en el Abril de 2012 a Palma del Río al grito de 'la tierra tiene un valor social y no solo económico') (SAT, 2012).

Como me ha confirmado el Secretario de las Comunicaciones en una entrevista:

El SAT no es un sindicato de ejercicio si no una herramienta de cambio. La prestación sindical está de hecho dirigida no solo a los afiliados sino a todos los casos en el los cuales se lea una falta de garantía de derechos. El SAT se hace promotor de un verdadero cambio social: casa, alimentación, trabajo digno, educación y salud tienen que ser garantizados a todos, no creemos en la privatización de los servicios. Nos ocupamos no solo de tema de trabajo, porque creemos todo esté relacionado, cada problemática social debe ser definida y vista en términos de un contexto más amplio, analizando las consecuencias relacionadas con la condición laboral en todos los campos de la vida del hombre.

Y concluye:

Tenemos presente un modelo de desarrollo muy concreto que deseamos para nuestra ciudad: el problema laboral se aborda a la par que otros aspectos de la vida política y social. Nuestro principal objetivo es el tema de la igualdad de oportunidades: por ejemplo, cualquiera debe tener el derecho al estudio, de manera independiente a su propia condición económica.

Entre las numerosas acciones directas, que involucra el SAT de semana en semana algunas, han tenido particular relevancia mediática, como la expropiación forzosa de material escolar, una acción simbólica para denunciar los dos millones de personas en pobreza y más de 400.000 familias desempleadas y que no reciben ningún tipo de prestaciones sociales (El País, 2013).

11 Como demuestra "Andalucía en Pie", una marcha de trabajadores, que, según contado por un afiliado en una entrevista, ha empezado el 16 de Agosto del 2012 y que ha recurrido toda Andalucía. Después la primera etapa, que ha visto participar más de 700 personas, el 21 de Agosto ha sido ocupado el Palacio de Moratalla, propiedad del Duque de Segorbe para reivindicar el fin del latifundismo.

Como aquí brevemente expuesto, el objetivo del SAT –aunque difícil y no privo de obstáculos– es aquel de promover la participación directa y la implicación de los ciudadanos para la realización de su propio bienestar social, en vista de una economía y de una política finalmente al servicio del hombre y no al revés.

Así afirma en la entrevista el Secretario por las relaciones sindicales:

La elección del SAT es aquella de proponerse entonces como herramienta de cambio no solo relacionado con el ámbito laboral, sino como nuevo modelo de vida. El SAT se hace promotor, en concreto, de elecciones organizativas horizontales, y de acciones que privilegian la participación directa, la forma ensamblar y el cooperativismo, estrategias de creación y consolidación de relaciones y redes.

Cambio, política y educación: un trabajo conjunto para el desarrollo humano

La función de la esfera pública consiste en aclarar cuestiones humanas “ofreciendo un espacio en el cual los hombres pueden mostrar, con hechos y palabras, quien son y lo que pueden hacer” (Arendt, 1986, p.4).

Hemos perdido muchísimos derechos –me cuenta una afiliada– en muy poco tiempo, derechos que a la generación anterior a la nuestra ha costado muchísimos sacrificios obtener. Yo recuerdo que mi padre luchaba para llegar a la jornada laboral de 40 horas porque todavía se trabajaba 14-15 horas al día. Luchamos en el específico contexto, como en una situación de una empresa específica pero buscamos el cambio paso a paso, en el cotidiano.

Experiencia como la del SAT, intentan de construir un tejido de relación y de redes capaz no solo de generar capital social, pero sobretodo lugares (Augé, 2007), en cual el compartir un vivido común facilita la proyección y, posteriormente la realización de un proyecto comunitario compartido (Giovannini, 2009).

Caso emblemático, movido por las energías del SAT, y evidente demostración de la posibilidad de superación de las distorsiones sistemáticas, es, tal como se mencionaba, Marinaleda (Mac Fadden, 2012). En un contexto de áspera pobreza y herencia de cuarenta años de dictaduras, ha sido posible recrear una comunidad cuya prioridad es, hoy, la plena realización de derechos sociales del individuo, implementados siguiendo una línea asamblearia y proyectual común.

“Las dos tareas que la comunidad debería hacerse cargo de cumplir para enfrentar de pecho las patologías de la sociedad actual atomizada sobre un campo de batalla realmente significativo son la paridad de recursos necesarios a transformar la condición de individuos de iure en las prerrogativas de los individuos de facto y la seguridad colectiva contra la desgracia e infortunios individuales” (Bauman, 2007, p.16).

El ciudadano común –me explica una afiliada– es el único que necesita un trabajo y que los servicios funcionen: son las personas mismas que deben cambiar las cosas. ¿Cuántas personas han perdido la casa? Y ¿quién puede concretamente hacer algo? Las mismas personas que están viviendo este problema. Muchos son los éxitos de ciudadanos, nosotros creemos en la base, creamos en las personas, porque son las personas que tienen el poder de cambiar las cosas, con desacuerdos y las injusticias diferentes que cada uno vive, que manifieste, que alguien de nosotros hagan escuchar propia voz porque de alguna manera deberán callarnos.

Como afirma Putnam (2002) los sindicatos pueden ser generadores de capital social se orientados a la realización de un tejido de relación y diálogo entre empleado y empleador.

Asamblearismo y cooperativismo, parecen entonces, en esta dirección, herramientas válidas para intentar conseguir un cambio en las redes sociales, para intentar sanar las desviaciones del capitalismo.

Generar relaciones y capital social, puede ser, entonces, un válido mecanismo para desarrollar aquella que Sen (2007) definen como *capability*, ósea aquella capacidad-acción capaz de hacer libre finalmente el individuo en una elección incondicionalmente de oportunidad de realización de sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1986). *Men in the Dark Times*. New York: Ancourt Brace.
- Arendt, H. (2006). *Antologia. Pensiero, azione e critica nell'epoca dei totalitarismi*. Milano: Feltrinelli.
- Augé, M. (2007). *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*. Milano: Mondadori.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunit*. Bologna: Il Mulino.
- Ballart, X, Ramió, C. (2000). *Ciencia de la Administración*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Barreda, M., Borge, R. (2006). *La democracia española:realidades y desafíos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Boccia, P. (2001). *Sociologia. Teoria, storia, metodi e campi di esperienza sociale*. Bologna: Zanichelli Editore.
- Bosco, A. (2005). *Da Franco a Zapatero*. Bologna: il Mulino
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Defensor del Pueblo Andaluz (2014). *Informe Anual al Parlamento de Andalucía 2013*. Recuperado el 23 septiembre de 2014, de <http://www.defensordelpuebloandaluz.es/node/7549>.
- El País (30 Agosto 2013), El SAT se lleva 10 carros con material escolar de un supermercado de Sevilla. Recuperado el 21 Febrero 2016, de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/08/30/andalucia/1377858386_781300.html.
- Enloe, C. (1973). *Ethnic conflict and political development*. Boston: Little Brown and Co. Boston.
- Gamson, W. (1992). *Talking politics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- García, D. (1996). *Como un diamante*. Madrid: Nueva Utopía.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giovannini, P. (2009). *Teorie sociologiche alla prova*. Firenze: University Press.
- González de Molina, M. (2002). *La historia de Andalucía a debate*. Barcelona, *Anthropos*.
- Gramsci, Antonio (1986). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- Habermas, J. (1976). *Teoria della prassi nella società tecnologica*. Bari: Laterza.
- Habermas, J. (2003). *The Future of Human Nature*. Stanford: Stanford University Polity Press.
- Hirschman, A. O. (1991). *The Rhetoric of Reaction: Perversity, Futility, Jeopardy*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kohler, H.D. (1995). *El movimiento sindical en España*. Madrid: Fundamentos.
- Mac Fadden, I. Luoghi e utopia: la risposta territoriale di Marinaleda. En Bertin, G. *Comprendere l'utopia, quale (i) utopia (e)?*, *M@gm@*, vol.10, n.3, 2012, ISSN 1721-9809.
- Moreno, I. (1991). *Identidades y rituales, Antropología de los pueblos de España*. En Prat, J., Martínez, U. Contreras, J. y Moreno, I. (eds). *Antropología de los Pueblos de España*. Madrid: Taurus.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone, Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. (2014). Recuperado el 23 Septiembre de 2014, en <http://www.eapn-andalucia.org/index.php/2-principal/76-pobreza-3-0-la-pobreza-avanza>.
- Rojo, A. (1991). *La regionalización del Estado en la Europa Comunitaria*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia Europa.

- SAT. (24 Abril 2012). 7º Comunicado de la asamblea de ocupación de tierras de somonte. Recuperado el 23 Septiembre 2014, de <http://www.sindicatoandaluz.org/?q=node/937>
- SAT. (2016). *Sindicato Andaluz de los Trabajadores. Un sindicato a pie de tajo*. Recuperado el 1 Febrero 2016, <http://www.sindicatoandaluz.org/>.
- Sen, A. (1999), *The idea of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Editori laterza.
- Sindicato Andaluz de los Trabajadores y Trabajadoras (29 Octubre 2007). Recuperado el 21 de Febrero 2016 en <http://www.sindicatoandaluz.org/?q=node/150>.
- Smelser, N. J. (1962), *Theory of Collective Behavior*. New York: Free Press.
- Touraine, A. (1981). *The Voice and the Eye*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Touraine, A. (2011). *Después de la crisis*. Barcelona: Paidós.
- Viudez, J. (11 Marzo 2012). *Antes la crisis, Metamorfosis*. *El País*. recuperado el 23 Septiembre 2014, de <http://www.elpais.es>.

INNOVACIÓN EN LAS UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA Y NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD

Mariano Reyes Tejedor
mreytej@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

En este capítulo tratamos de reflexionar sobre la innovación y planes de innovación que se llevan a cabo la Universidad Pablo de Olavide (UPO) durante los cursos 2014 -15 y 2015-16. Partimos de la idea de que el desarrollo de las Nuevas Tecnologías debe ser el pilar sobre el que se asientan las universidades que pretenden ofrecer calidad en la docencia. Difícilmente, una universidad que pretenda evolucionar en modelos docentes diferentes puede dar la espalda a lo que ya Salinas (2004) denominó *ciberespacio*. De nada sirve proponer ideas y planteamientos audaces si no se tiende a una concepción educativa flexible y sobre todo con una mayor conectividad. La institución está, por tanto, obligada a ofertar y proponer nuevos y sugestivos modelos que *escarben* de manera diferente en el hecho docente. La Universidad debe *movilizarse*, buscar y ofrecer, y una vez movilizada, *estabilizarse* con el convencimiento de que la incorporación a las nuevas tecnologías, además de la internacionalización y virtualización de contenidos, son pasos necesarios y lógicos que deben seguir un camino lineal sin retorno. Es en este marco de necesidad donde surgen las distintas acciones de innovación que cada universidad implementa según sus condiciones y posibilidades.

El objetivo de este capítulo es precisamente éste: poner de manifiesto los proyectos de innovación en forma de acciones llevados a cabo en la UPO recientemente con el convencimiento de que no se trata solo de hacer cosas distintas, no es estar cambiando constantemente, y no es dar cumplimiento formal y burocrático a los requerimientos de la Administración tal y como expresa Zabalza (2000). Se trata de integrar estas iniciativas docentes en el devenir diario del docente de forma natural acompañado siempre de los esfuerzos que desde la institución debe realizar para implementar esta nueva realidad en las aulas. En este sentido convenimos con Salinas (2009) cuando afirma que debiera ser un cambio global, no particular, un cambio intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias.

En el primer epígrafe destacaremos los aspectos más relevantes de las acciones de innovación que tienen objetivos diferentes y metodología también diferente: las acciones 2, 3 y 5. La acción 2 va encaminada a la creación de equipos decentes para el diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias; la acción 3 se centra en el diseño y aplicación de materiales docentes con soporte digital; la acción 5 pretende la capacitación de los docentes para impartir docencia bilingüe.

En el siguiente apartado nos centraremos en la acción 6 que tiene como objetivo primordial la presentación de las experiencias docentes de innovación desarrolladas

dentro y fuera de la institución destacando la necesidad de que las actividades académicas se vean acompañadas por propuestas de accesibilidad para la discapacidad.

Esto dará pie a abordar de forma natural el último epígrafe en el que nos centraremos en dos propuestas de reciente publicación sobre la implantación del Grado de Lengua de Signos en dos líneas: la formación del intérprete de lengua de Signos Española y la formación del especialista universitario en Lengua de Signos Española.

Acciones de Innovación en la UPO: 2, 3 y 5

La renovación metodológica en la que está involucrada la UPO, en su esfuerzo por incorporarse al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.), está suponiendo transformaciones profundas en la forma de entender el proceso de docencia-aprendizaje.

Como se señaló arriba, la Universidad Pablo de Olavide desarrolla las acciones necesarias para facilitar la renovación metodológica de la docencia. La implantación de la totalidad de los nuevos títulos de Grado exige el diseño, la experimentación y la corrección de nuevos modelos docentes que faciliten la formación de un alumno con mayor autonomía y capacidad de aprendizaje. En este sentido, se hace necesario continuar el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la actividad docente. Plenamente consciente de esta realidad, la institución convoca todos los años acciones de innovación que ha venido en denominarse **Acción 3: Diseño y aplicación de materiales docentes con soporte digital** en el marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente (PIDD).

Dicha acción tiene como objetivo principal diseñar y aplicar nuevos materiales docentes con soporte digital así como la aplicación de nuevas tecnologías en el ámbito académico. Estos materiales prestan soporte en la docencia virtual y facilita el proceso de aprendizaje autónomo por parte del estudiante. No obstante, debemos entender estas nuevas tecnologías como un factor para la consecución de la innovación, no como la innovación propiamente dicha (Reyes, 2014).

Desde un principio se consideró apropiado poner a disposición de los beneficiarios de este programa el laboratorio informático de materiales docentes. Dicha iniciativa está teniendo muy buena acogida en tanto que la coordinación y cooperación de las distintas áreas de la institución está resultando muy beneficiosa para el devenir diario. Para hacer accesible la información y el producto generado, al finalizar la acción los docentes deben presentar una memoria en formato audiovisual, así como el producto docente elaborado que queda expuesto en un repositorio de la propia universidad para su consulta en abierto incidiendo, por tanto, positivamente en la política de transparencia como eje principal de los planes estratégicos que marca la propia universidad¹². En el año académico actual se han presentado y aprobado para su realización 19 proyectos.

12 <http://upotv.upo.es/es/serial/74.html> [consultado el 1/12/2015]

En siguiente cuadro se presentan todos los proyectos de innovación que se están llevando a cabo en el año académico 2015-16 en dicha acción.

PROYECTO
Vídeos tutoriales con SPSS como apoyo al autoestudio y aprendizaje de la competencia "Manejo de programas estadísticos"
Creación de material audiovisual para la docencia en microbiología
Formación de competencias actitudinales de el /la educador/a social a través de los dilemas éticos profesionales. Elaboración de material docente multimedia
El cine como herramienta de aprendizaje para la Historia de América Latina
Cooperación al desarrollo en materia de violencia de género (España-Perú) y trata (España-Marruecos)
Material audiovisual como complemento formativo es estudios de Ingeniería Informática
Creación de vídeos para el aprendizaje autónomo de sistemas y escuelas gimnásticas
Elaboración de materiales multimedia para el aprendizaje autónomo en Intermediate Financial Accounting: Demo vídeos, glosarios y FAQs
Implantación de los materiales docentes multimedia en las asignaturas de Teoría y Sistemas de las Relaciones Laborales
Técnicas e Instrumentos para la evaluación educativa. Material multimedia
Probabilidad en MDM (mini vídeos docentes modulares)
Transformación del material de Estadística Empresarial I usando Wimba Create
Elaboración de material interactivos para facilitar la adquisición de competencias del alumnado de nuevo ingreso en análisis económico
Iniciación del alumnado en la terminología propia de las disciplinas jurídicas y criminológicas mediante la herramienta "glosario" del Aula Virtual
El plan de marketing en tres plazos
Uso de herramientas multimedia para complementar la docencia de Matemática Empresarial I del Grado en Finanzas y Contabilidad de manera no presencial
Práctica de Derecho procesal y periodismo judicial
La conversión de las presentación de PowerPoint de Derecho Financiero I y II a través de la herramienta Flash Spring
Elaboración y virtualización de guía de campo multimedia para la asignatura de Geografía Física

Además, la universidad entiende que la docencia bilingüe es una herramienta necesaria para estimular el desarrollo de la innovación docente, y que favorece de manera definitiva la mejora de la capacidad de movilidad de los estudiantes toda vez que aumentan sus posibilidades de inserción científica, profesional y académica. Con esta necesidad se pone en marcha una **Acción 5** en el marco del PIDD y que recibe el nombre de **Fomento de la docencia bilingüe**.

Dado la importancia de la adquisición de segundas lenguas en el ámbito universitario desde la universidad se lanza esta acción con el objetivo de ofrecer, al menos, un 50% de la enseñanza en la segunda lengua elegida, así como fomentar las relaciones internacionales y los acuerdos bilaterales con otras universidades para garantizar la oferta de, al menos, un 25% de las enseñanzas en la segunda lengua elegida a través de la movilidad estudiantil. Las acciones que se pretenden desarrollar son básicamente las siguientes:

1. Preparación de la Guía Docente de la titulación en la Segunda Lengua

2. Formación y Certificación del Profesorado a través del Servicio de Idiomas de la Universidad
3. Preparación de Materiales Docentes

Sin duda alguna, esta acción obedece y responde a la necesidad de internacionalización de los contenidos. Partimos de que el conocimiento de idiomas debe ser una vía imprescindible para la transferencia de conocimiento en un mundo globalizado. Y esto es una realidad esencial que no debemos obviar cuando de propuestas de innovación se trate. Dicha acción la llevan a cabo los Centros y Facultades que atienden a las necesidades de su profesorado para la formación de un segundo idioma con objeto de favorecer la implantación de grados bilingües. El año 2014-15 se ejecutaron 5 proyectos de docencia bilingüe.

Finalmente, la formación en competencias, como esencia de la incorporación al Espacio Europeo, debe potenciarse de manera que se desarrollen las habilidades necesarias para su programación, desarrollo y evaluación. En esta línea la UPO convoca todos los años una serie de proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes. Esta propuesta recibe el nombre de **Acción 2: Proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencia**

En este caso, los solicitantes configuran equipos docentes compuestos, al menos, por tres profesores y el proyecto debe estar dirigido a una o varias asignaturas sobre las que realizar la acción docente de innovación. Desde la universidad se considera que el trabajo coordinado y en equipo del profesorado constituye una necesidad que se ajusta plenamente a las directrices que desde la EEES se imponen, además de propiciar la interdisciplinariedad; precisamente por este motivo se animó al profesorado a realizar la aplicación de la Acción en más de una asignatura.

En el año académico 2015-16 se presentaron 61 proyectos para su realización distribuida entre el primer y segundo semestre. Una vez finalice el proyecto, el coordinador/a del proyecto se grabarán en el laboratorio multimedia de esta universidades con objeto de exponer y hacer accesible el proyecto que ha llevado a cabo. El objetivo es que la experiencia innovadora pueda ser expuesta y exhibida al resto de la comunidad académica para que éstas puedan ser implementadas a su vez por otros equipos docentes interesados en alguna experiencia en concreto. El material de la grabación permanece en un repositorio de la UPO¹³ de acceso libre para visualización por parte de la comunidad académica y de la comunidad docente en general en un claro intento de hacer accesible y transparente toda la producción en la innovación docente.

En el cuadro siguiente se presentan todas las propuestas aprobadas que se están llevando a cabo en el año académico 2015-16.

¹³ <http://upotv.upo.es/es/serial/74.html> [consultado el 1/12/2015]

PROYECTO
Formación de traductores y desarrollo de contenido multilingüe en Wikipedia sobre "mujeres y ciencia"
Taller estadístico de aprendizaje sobre cómo enfrentar una investigación sociológica real. Relación de lo estudiado con el mundo real, en el ámbito de la sociología
Reestructuración de las EPD en bloques temáticos para asignaturas para un número muy elevados de alumnos
Libros electrónicos como complemento para el trabajo de competencias en Inglés
La evaluación continua como medio de garantía del proceso de formación-aprendizaje
Moleqla IV: Elaboración de una plataforma para facilitar la formación en competencias interdisciplinares y bilingües
<i>LiaisonInterpreting: performance anxiety</i>
Diseño y adaptación de material en inglés para su aplicación en la docencia y evaluación de las asignaturas Business Law/derecho de la empresa en las titulaciones GADI y FICO en Inglés en coordinación con las correspondientes (Derecho de la Empresa) de GADE y FICO
La evolución y orientación de los aprendizajes en un Proyecto <i>flipped Learning</i>
Aplicación de técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica para la creación de competencias educativas en la intervención docente de la enseñanza de la actividad física y del deporte
Talleres para desarrollo de habilidades específicas para TFG
Askesis
Movimientos sociales, observación etnográfica y trabajo social. Una práctica para reflexionar sobre la intervención
Nuevos modelos de aprendizaje y evolución colaborativa: aplicación a asignaturas de métodos cuantitativos
Aplicación y uso de material auténtico en vídeo para el desarrollo de la competencia cultural en la asignatura cultura y sociedades de la lengua B-Inglés
La evaluación del Derecho sindical caso a caso
Resolución de casos prácticos reales con modelos humanos en el ámbito de Nutrición y la Dietética
Fototeca Histórica deportiva
Desarrollo de competencias profesionales en contabilidad financiera a través del aprendizaje basado en estudios de caso progresivo
Coordinación en la evaluación por competencias en los trabajos fin de grado asignados al área de comercialización e investigación de mercados
Desarrollo en competencias de análisis crítico a través del estudio de la reforma del código penal del año 2015
Mejora del rendimiento en las pruebas teóricas mediante el uso de test de autoevaluación en blackboard
El estudio de las entidades laborales y de la seguridad social "in situ"
Adaptación de la asignatura Inteligencia de negocios para impartirla al Inglés
Estereotipos existentes en España y en la República Checa sobre otros pueblos. Análisis crítico comparativa
Aprender a divulgar en nutrición mediante la creación de un blog interdisciplinar
Metodología específica para la realización de casos prácticos en asignaturas de Derecho Civil orientada a profesores y alumnos

PROYECTO
Seminario de investigación sobre problemas aplicados a la política social
Una experiencia docente transversal: La construcción de corpora judiciales en el derecho nacional y europeo
Nuevas metodologías para evaluar el trabajo en grupo mediante el uso de medios audiovisuales y herramientas informáticas aplicando conceptos estadísticos a datos reales
Mejora del rendimiento académico a través de innovaciones docentes y evaluadoras en alumnos de nuevo acceso
La evaluación de competencias a través de un plan de Acción Tutorial
Matemáticas y economía. Un camino convergente
El aprendizaje-servicio como metodología docente en el grado de Educación Social. Un proyecto piloto con asignaturas de 1º y 2º curso
Festival de cortometrajes. Las migraciones en la Historia Económica
La economía en sus textos
Eso de rúbricas de evaluación analíticas como herramientas de formación
Material docente multimedia para adquirir competencias relacionadas con las distribuciones de probabilidad
English and history through film
Revisión y gestión del trabajo en equipos "multi" : técnicas y tecnologías en la formación en Traducción
El rol de asesor, auditor y responsable de medio ambiente en tu empresa una nueva forma de enseñar en competencias interdisciplinarias y bilingües
Mainstreaming de género en los estudios de Traducción e Interpretación (inglés, francés y árabe). Una propuesta metodológica para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su cultura
El portafolio como sistema de evaluación continua en la asignatura de comportamiento del consumidor en el Grado de Administración y Dirección de Empresas
Uso de recursos informáticos y Matemática para evaluar competencias en la asignatura Matemáticas para el análisis Económico II del Grado en Análisis Económico
Composición de los grupos de trabajo: ¿Cómo afecta la diversidad funcional y social del grupo a su rendimiento?
La gamificación como metodología innovadora para mejorar la motivación y el aprendizaje autónomo en contabilidad
Calidad de vida y evaluación integral de la persona mayor desde una perspectiva interfacultativa
Conectoras de contenidos: píldoras de aprendizaje
Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales a través de las asignaturas de expresión corporal y danza y actividad física, deporte recreación y turismo activo
La individualización como mecanismo de desarrollo del aprendizaje profundo
La habilidad de expresarse por escrito: mejorar la redacción de textos en los informes para la gestión empresarial
Arte y Sociedad: taller multimodal de Ciencias Sociales
Desarrollo de un portafolio electrónico de casos en Inglés para el aprendizaje de contenidos y competencias en la asignatura "Management Accounting"

PROYECTO
¿Aprendo yo más si soy el profesor de mis compañeros? Modelo de enseñanza para incentivar el estudio y la adquisición de competencias
Coteaching reflexivo (CR) en el marco del aprendizaje (APS) en 1º y 2º de Educación Sociales
Simulación de negociación política aplicadas a la enseñanza de la materia de Historia
Evaluación y mediación de la competencia de trabajo en equipo de los grados: ¿Pueden las metodologías de evaluación evitar los comportamientos no éticos en los equipos de trabajo?
Proyecto básico de clínica jurídica
El trabajo colaborativo como herramienta para mejorar la asimilación de los conceptos estadísticos
Entrenamiento de la competencia intercultural (español-alemán) mediante actividades de aprendizaje con estudiantes alemanes de Erasmus
Integración de la pizarra electrónica en el aprendizaje de la asignatura "Instituciones Constitucionales" en un entorno personal de aprendizaje
Educación mediante fotografías participativas en el espacio europeo de educación superior (EEES). Una propuesta multidisciplinar
¿Tiene la Enseñanza de la Economía como una ciencia experimental afectos en su aprendizaje?
Desarrollo de competencias en materia de cooperación al desarrollo, trata y violencia de género con especial mención a Marruecos y Perú
Ecogastronomía, antropología social y nutrición en la ciudad de Sevilla
Adquisición de competencias para la implementación de acciones para la igualdad de género desde una perspectiva transdisciplinar como elemento metodológico docente

Acción 6: fomento y exposición de las experiencias docentes de Innovación

Finalmente, la **Acción 6** figura en el Plan de la Universidad Pablo de Olavide como una acción que tiene como objetivo el fomento y exposición de la innovación a través de seminarios y jornadas. En este sentido las distintas Jornadas de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide pretendieron ser un punto de encuentro de Centros y docentes donde se expusieron gran parte de las experiencias que se han desarrollado en el marco del Plan Piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y ahora en la implantación de los Grados.

Por su parte, el congreso internacional sobre innovación y formación del profesorado universitario desarrollado en la Universidad Suor Orsola de Benincasa, Nápoles (Italia) los días 23 y 24 de marzo de 2015, y organizado por dicha Universidad italiana y la Universidad Pablo de Olavide, y que llevaba por título ***Education and Innovation in the University: A Comparative Study Between Italy and Spain***¹⁴ supuso la puesta en común entre experiencias docentes realizadas tanto en Italia y como en España, destacando especialmente las exposiciones en el ámbito internacional de las memorias finales realizadas por los propios docente de la UPO (acción 2 y 3) así como las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por numerosas universidades tanto

¹⁴ Véase <http://www.unisob.na.it/eventi/eventi.htm?vr=1&id=14006> [consultado el 1/12/2015]

españolas como italianas cumpliendo ampliamente con la filosofía y los objetivos de dicha acción.

Es evidente que la globalización supone un reto para las universidades que tiende, por su propia naturaleza, a internacionalizarse a través de las nuevas tecnologías. Pero no sólo eso, además la globalización nos alienta decididamente al intercambio de experiencias docentes, innovadoras, en el ámbito internacional. Consciente de esta realidad la Universidad Pablo de Olavide organizó en noviembre de 2014 una primera experiencia que pretendía desde sus inicios cubrir esa necesidad: la internalización y difusión de las experiencias docentes en un ámbito que no se restringiera al nacional, sino que trascendiera y expandiera hacia el contexto docente iberoamericano. Fruto de esa necesidad surgió el **I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la UPO** en el marco de la acción 6. Conscientes desde un principio que ya las universidades están ya plenamente en la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el seminario buscaba decididamente convertirse en un lugar de encuentro para el intercambio de experiencias docentes e innovadoras. Para la consecución de este objetivo se desplegaron una serie de objetivos que pretendían, dentro de la capacidad de la institución, cubrir los siguientes puntos:

- Facilitar el intercambio de experiencias de innovación docente llevadas a cabo por profesorado universitario.
- Impulsar los proyectos de innovación docente en el ámbito universitario, tanto a nivel de titulaciones de una universidad como de experiencias interuniversitarias.
- Ser un punto de encuentro entre docentes universitarios que permita reflexionar sobre las innovaciones metodológicas y evaluadoras que en la práctica llevan a adaptar el modelo de enseñanza-aprendizaje al EEES.
- Analizar el papel que desempeña la utilización de las nuevas tecnologías en el nuevo marco educativo.
- Estudiar la evolución del proceso de formación del personal docente e investigador en el ámbito universitario.

El Seminario se incardinaba, además, en torno a las siguientes propuestas y líneas temáticas.

1. Metodologías y procedimientos para evaluar los resultados del aprendizaje.
2. Enseñar y aprender a partir del trabajo en grupo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas.
3. Herramientas e instrumentos para enseñar y aprender a investigar. El aprendizaje basado en proyectos.
4. Experiencias en la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia.
5. Formación del personal docente e investigador en las universidades.

Así mismo, y desde el convencimiento de la necesidad de que la información no sólo se debe difundir de manera extensiva y de manera global, también se consideró la necesidad de hacerla accesible a personas con déficit auditivo que desearan “ver” la información en su lengua, la lengua de signos española. Para la consecución de este

objetivo se tradujo e interpretó¹⁵ la página a la Lengua de Signos Española dando así cumplimiento a lo dispuesto por la ley 27/2007 de 21 de octubre de 2007¹⁶, y haciendo por tanto la página web¹⁷ del congreso accesible.

Nuevas perspectivas para nuevos Grados: Interpretación de Lengua de Signos Española y Grado en lengua de Signos Española

La ley vista arriba viene a dar respuesta a la necesidad comunicativa de las personas sordas a la vez que exige la promoción de la comunicación a través de la lengua, sea oral y/o de signos. Posibilidad que no puede quedarse sólo en el establecimiento de un conjunto de medidas dirigidas directamente a las personas con discapacidad, sino que debe proyectarse también al resto de la ciudadanía, garantizando la comprensión y el uso de la lengua oral y/o de signos en todas aquellas instituciones y entidades en las que se desempeña un servicio público, en aras de conseguir así el disfrute real y efectivo de los derechos fundamentales. No debe olvidarse que la eliminación de barreras a la comunicación, hace desaparecer las dificultades de comunicación entre personas con y sin limitaciones auditivas –la comunicación implica un fenómeno relacional, intersubjetivo– por lo que los beneficios no se limitan a un grupo específico de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, sino al conjunto de la sociedad.

La Universidad Pablo de Olavide, plenamente consciente de este mandato legislativo y, desde este convencimiento, considera que hay que tener muy en cuenta el hecho de la diversidad y ofrecer por tanto los medios para que esto se produzca. Creemos que de esta experiencia y haber hecho accesible la página web del *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente*, se beneficia, sin duda, no sólo las personas que presentan esa diversidad, sino, sobre todo, la sociedad en su conjunto. Las universidades, como servicio público deben tener muy presente este mandato que contribuye a hacer extensible la innovación a sectores y que tradicionalmente, lamentablemente, no ha sido tenido muy en cuenta.

La Universidad Pablo de Olavide, a través de la *Red Interuniversitaria para la Docencia y la Investigación para las lenguas de Signos (o Señas)*¹⁸ (que coordina actualmente), participó de manera activa, junto a la Universidad de Valladolid, en dos Comisiones de Trabajo a nivel nacional convocados por el Centro de Normalización de la Lengua de Signos Española (CNLSE). En el primer grupo de trabajo se trataba de proponer un diseño y redacción de una propuesta básica para la formación de intérpretes y guías para personas sordociegas. El resultado de dicho grupo de trabajo ha sido publicado

¹⁵ La interpretación la realizó una alumna sorda de la institución, Clara de la Hoz, que cursa sus estudios en el Grado de Trabajo Social

¹⁶ Véase <http://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476> [consultado el 2/12/2015]

¹⁷ Véase <http://www.upo.es/seminarios/innovaciondocente/> [consultado el 1/12/2015]

¹⁸ Véase <https://www.upo.es/investiga/riid-llss/> [consultado el 1/12/2015]

recientemente bajo el título *Propuesta básica de Formación Universitaria de intérpretes de Lengua de Signos Española y Guía Intérpretes para personas Sordociegas*¹⁹. En el Segundo Grupo de Trabajo se trató el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos Española. Fruto de este trabajo se ha publicado el informe titulado *Sobre el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos Española*²⁰. Se trata de una propuesta que arranca desde el convencimiento de que se hace necesario propiciar las circunstancias necesarias para la implantación de dos nuevos Grados, un Grado de Interpretación de Lengua de Signos Española, y otro Grado de Lengua de Signos Española. Sería un reto novedoso e innovador ya que se trataría de, por primera vez en la historia, dar carta a la implantación de pleno derecho de la Lengua de Signo Española en igualdad de condiciones que otras que se cursan actualmente en las universidades españolas, y respondiendo así a las exigencias del Catálogo de Cualificaciones Profesionales llevado a cabo por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), en el que se concretó que las competencias asociadas con el perfil de un intérprete de lengua de signos no correspondían con una formación de nivel 3, sino a nivel 4, es decir, formación universitaria.

Conclusión

Para concluir, creemos que la Universidad debe mantener siempre una actitud activa ante una nueva era que supone la incorporación sin matices a unas nuevas maneras de *hacer*. Ya no valen los planteamientos en los que el alumno era parte pasiva del proceso enseñanza aprendizaje. Ahora se precisa que el discente se convierta en parte de su propio aprendizaje por lo que el posicionamiento de la Universidad debe favorecer y propiciar ese cambio de rol. El docente, por su parte, no puede ni debe quedar al margen de los nuevos procedimientos que requieren esta nueva de perspectiva. Por ello, se hace fundamental que desde nuestra institución se aliente, se “empuje” y que se implique al docente para conseguir la plena integración de estas nuevas metodologías que posibilite el cambio de rol y de paradigma. En este sentido, y acorde con lo dicho, la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla propone una serie de propuestas y proyectos en forma de acciones de innovación que persiguen principalmente un cambio de las *maneras de ser docente*. Una vez se realizan y ejecutan las acciones de innovación, la institución propicia su difusión en los foros oportunos. Las jornadas de Innovación Docente, el **I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente**, celebrado en Sevilla, y finalmente el Congreso Internacional de **Education and Innovation in the University: A Comparative Study Between Italy and Spain**, celebrado en la Universidad de Suor Orsola de Benincasa, en Nápoles, son buena prueba de ello.

Además, pensamos firmemente que la Universidad debe estar muy atenta a las posibles necesidades de las personas con discapacidad para propiciar su integración en pleno derecho. En este sentido, la Dirección General de Formación e Innovación

¹⁹ Véase <http://bit.ly/1Oq5W00> [consultado el 1/12/15]

²⁰ <http://www.sis.net/documentos/documentacion/Informe%20sobre%20el%20perfil%20profesional.pdf> [consultado el 2/12/2015]

Docente de la UPO ofreció la posibilidad de hacer accesible la WEB del I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente²¹ En esta línea, la Universidad Pablo de Olavide, consciente de este hecho, fomenta desde la *Red interuniversitaria para la docencia y la investigación de las lenguas de Señas* la implantación del Grado de Interpretación de Lengua de Signos como un camino que se hace necesario discurrir, siempre a través de la colaboración activa con otras entidades e instituciones que propicien las sinergias necesarias para redacción de propuestas de formación universitaria de intérpretes en Lengua de Signos Española a nivel nacional, así como propuestas para la formación de especialistas en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- CNLSE (2015). *Propuesta básica de Formación Universitaria de intérpretes de Lengua de Signos Española y Guía Intérpretes para personas Sordociegas*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad
- CNLSE (2015). *Sobre el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos Española*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad
- Reyes, M. (2014). Innovación, docencia e investigación como cambio y transformación en el ámbito de la publicación universitaria *International Journal of Educational Research and Innovation. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 2, I-V
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, nº 1
- Salinas, J. (2009). Innovación educativa y TIC en el ámbito Universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje. Lima: *Actas del II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC*
- Zabalza, M (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (coodra.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

²¹ En dicho Seminario se dedicó una mesa de debate, que atrajo la atención de los participantes en el Seminario, para reflexionar sobre qué es lo que la Universidad puede hacer por las personas sordas para su integración en ella como un compromiso que creemos se hace necesario si queremos que la Universidad cumpla con su función social. Véase : <http://www.upo.es/seminarios/innovaciondocente/program.php> [consultado 2/12/15]

LA NUEVA FRONTERA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. LAS TIC AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Rosabel Roig-Vila
rosabel.roig@ua.es
Universidad de Alicante*

*Santiago Mengual-Andrés
santiago.mengual@uv.es
Universidad de Valencia*

*Cristina Alberola-Robles
alberola_crirob@gva.es
Conservatorio Superior de Danza de Alicante*

Introducción

Actualmente se utilizan diversos términos en torno al modelo actual de sociedad: sociedad de la comunicación, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad digital (Sánchez, Kaplan y Bradley, 2015) y, de forma acertada, Castells (2001) distingue además el término de sociedad informacional. En este caso indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes de la productividad y el poder (Gros Salvat, 2000: 20). En el caso de sociedad de la información, se quiere destacar el papel de la información en la sociedad. Sea como sea, "estamos entrando en la llamada sociedad post-industrial, del conocimiento o de la información, que reclama de la educación escolar una respuesta adecuada si no quiere quedar está al margen de los circuitos de comunicación de cultura y de conocimiento. [...] Estamos y estaremos cada vez con más fuerza en un mundo en el que la educación será actividad decisiva para poder participar y estar en ese universo o quedar excluido de él. La sociedad de la información designa, más bien, a una condición de la sociedad en la que determinado tipo de conocimientos y datos circulan con rapidez, rompiendo las barreras de las culturas delimitadas, las fronteras de la distancia, así como los límites de la capacidad de almacenamiento y de procesamiento de las informaciones" (Gimeno Sacristán, 1999).

Respecto a nuestra sociedad, no es que la información sea lo más destacable de la sociedad actual, sino que esta última ha sido transformada. Tal como indica Gros Salvat (2000: 21), "la tecnología de la información y de la comunicación está transformando la sociedad no sólo a un nivel económico y político, sino también en una dimensión más personal, individual. Se están transformando las formas de acceso al conocimiento, las formas de aprendizaje, de comunicación, de relaciones personales, la propia identidad". Al mismo tiempo, se están transformando los contextos de investigación en general y, en concreto, la investigación educativa (Duart y Mengual, 2014). En este contexto, queremos centrarnos en la investigación en torno

a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que la tecnología es uno de los pilares de la sociedad del conocimiento (Mallorquí-Ruscalleda, 2015).

Enfoques y ámbitos de actuación de la investigación educativa en torno a las TIC

En este apartado pretendemos exponer de forma ecléctica los temas en torno a los cuales se ha investigado en relación a las TIC. Así, en líneas generales se han venido definiendo tres enfoques o perspectivas en la investigación sobre TIC (Area, 2000):

- Perspectiva técnico-empírica sobre la eficacia comparativa de medios o enfoque conductual. Cabe mencionar el análisis de los medios desde planteamientos conductistas de los años cincuenta y sesenta. En este planteamiento surgen preguntas del tipo: ¿qué medio de enseñanza es el más eficaz?, ¿qué técnica instruccional es más eficaz con el uso de determinados medios?, etc.
- Perspectiva simbólico-interactiva o enfoque cognitivo. Con la aparición del paradigma cognitivo (años sesenta) y del procesamiento de la información se revisaron los fundamentos del estudio de los efectos de los medios en la enseñanza, poniéndose el énfasis en el análisis de la interacción entre la cognición de los sujetos, los sistemas de representación simbólica de los medios y el contexto de uso de los mismos. En este planteamiento surgen preguntas del tipo: ¿qué atributos de los medios son relevantes para los alumnos, con qué tratamientos educativos y para qué tipo de tareas de aprendizaje?
- Perspectiva curricular. A partir de la década de los ochenta se replantea la perspectiva anterior y se incorpora el currículum como principal referente para el estudio de los medios. Estos trabajos analizan situaciones reales de uso de los medios y, así, se estudia: el diseño de materiales por el profesor, las percepciones del profesor sobre los medios, las condiciones institucionales de integración de recursos informáticos, etc.

Es necesario también señalar las diversas perspectivas de interpretación según Berger y Luckman (1991):

- Semiológica. Análisis de los sistemas simbólicos de los medios, cargas expresivas, estéticas, comunicacionales... La organización del medio –color, planos, realización, etc. — permite mejorar la comunicación.
- Marxista. Análisis de aspectos como la alienación, el conflicto de clases, la sociedad consumista... Los medios no sólo transmiten información sino que tienen un poder de manipulación social.
- Psicoanalista. Aportaciones propias de las personas a los medios.
- Sociológica. Impacto de los medios como elementos culturales y formadores de pautas y aprendizaje de las conductas de la sociedad en que vivimos. Los medios son configuradores de cultura, de formas de pensar.

Cabero y Llorente (2015) añade a estas cuatro perspectivas la didáctica curricular. En este sentido, la producción bibliográfica sobre TIC puede ser un indicador de la investigación en este campo y ello conlleva un verdadero reto, con ventajas y no pocas dificultades.

La investigación educativa sobre las TIC en España. Antecedentes y situación actual

Para indagar los temas y tópicos de investigación nada hay más fructífero que ir a las bases de datos y repertorios bibliográficos. Es cierto que la información directa de profesores e investigadores en el área pueden ofrecer una información valiosa, incluso sobre temas de reflexión que aún no han sido abordados empíricamente pero la consulta de dichas fuentes es más que problemática. De ahí que la consulta de bases documentales sea una vía más eficaz aunque incompleta, sobre todo cuando, como en España, carecemos de una base general, y las que existen son fragmentarias y no homologables en sus funciones, entradas y descripciones.

A finales de la década de los ochenta, "existía una notable variedad de planteamientos tanto en la selección de temas, ámbitos y problemas de estudio, como en las metodologías y plataformas conceptuales en las que se apoyaba la investigación" (Area, 2000). Entre las principales temáticas de las investigaciones que se realizaban entonces destacamos: la televisión educativa, la aplicación de los audiovisuales y la informática en la enseñanza, el pensamiento y a práctica del profesor en el uso de los medios tecnológicos, la integración de estos recursos en los centros, los sistemas de símbolos de los medios, el análisis de libros de texto y el diseño, desarrollo y evaluación de materiales audiovisuales e informáticos. Los planteamientos metodológicos a su vez también eran diversos, ya que se utilizaban tanto metodologías de corte cuantitativo como cualitativo, en función de los problemas a estudiar y de los propios posicionamientos epistemológicos.

Desde principios de los noventa las distintas publicaciones sobre TE y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación no dejan las visiones de la TE como ciencia de la instrucción (Sancho *et al.*, 1998) y, por tanto, como forma de planificar la enseñanza, aunque la mayoría se introducen de lleno en el análisis, las propuestas y las sugerencias de utilización de las NNTT en la enseñanza. En cuanto al contenido de la investigación y las tendencias metodológicas, siguen vigentes las presentadas en el estudio por Sancho (1994). En general las investigaciones se centran en:

- Los modelos.
- Los programas de intervención.
- Los propios medios: el medio en sí mismo, los equipos; las aplicaciones del medio, los programas y los modos didácticos de aplicación.
- El análisis desde la perspectiva del contexto social.
- La investigación y el desarrollo.

En cuanto a las perspectivas metodológicas, persiste el paradigma de la comparación de medios, junto con la tendencia de incidir en la complejidad de los fenómenos y las visiones de los implicados y la perspectiva "teórica" que tratan de acercar a los lectores a las características de los nuevos desarrollos, propagar sus "maravillas", valorar su impacto social, situar sus límites y peligros o proponerlas como nuevas panaceas para el eterno problema de la enseñanza y aprendizaje (Koehn, 2014).

En la base de datos Teseo del MEC, la principal base de datos de tesis doctorales defendidas, las temáticas giran en torno a descriptores tales como: audiovisual y pedagogía, televisión y educación, tecnología y educativa, multimedia y educación, ordenador y educación. Los temas estudiados hacen referencia a temas del tipo: evaluación de programas de intervención tecnológica, ya sea diseñando nuevos soportes lógicos o evaluando programas ya existentes en situaciones de enseñanza y aprendizaje; análisis de los medios y los efectos de su uso; uso de las TIC en las situaciones de enseñanza aprendizaje; modelos o enfoques didácticos que acompañan la incorporación de nuevas herramientas de tratamiento de la información al proceso educativo, etc.

La búsqueda en la base de datos de "ERIC", utilizando los indicadores Spain AND Multimedia, Spain AND Computer AND Education, Spain AND Educational AND Technology, nos proporciona el resultado de temas tales como: multimedia interactiva, desafíos de la sociedad de la información, redes, colaboración y formación del profesorado, hipermedia, animación asistida por ordenador, educación especial (auditiva, motórica), educación rural, nuevas tecnologías, aprendizaje e innovación, vídeo, educación comunitaria y medios de comunicación, CD-ROM y bases de datos, desarrollo del currículum, educación a distancia, resolución de problemas y pruebas autoadaptadas.

Con respecto a las publicaciones científicas, la Revista de Educación, publicada por el Ministerio de educación y Cultura, con más de 324 números publicados, además de varios números extraordinarios más (por ejemplo, el dedicado a la escuela española durante la Ilustración), constituye una referencia incuestionable en el ámbito de la reflexión, investigación e innovación en educación en nuestro país. Además de esta revista, son diversas las que abordan temáticamente las TIC (Delgado & Repiso, 2013). Así, podemos citar *Comunicar*, *NAER-Journal of New Approaches in Educational Research*, *Píxel-Bit* y *Edutec*. Las temáticas que predominan en dichas revistas son:

- TIC aplicadas a la gestión del centro.
- TIC como herramienta de trabajo del profesor.
- Aulas de apoyo: diagnóstico y rehabilitación.
- TIC como medio didáctico para el desarrollo de los contenidos.
- TIC como contenido curricular (manejo del ordenador). TIC como herramienta de comunicación
- Aplicaciones educativas.

Como vemos, se da una pluralidad o diversidad de "géneros" o tipos. Ello es muy recomendable, pues puede ser un síntoma de la variedad de estrategias (y de tácticas) que los investigadores se han planteado para poder dar respuesta a las necesidades

educativas y a la conveniencia (y necesidad –de nuevo—) de sacar provecho para la educación del gran potencial de las TIC (Guri-Rosenblit, 2009).

Como vemos, sería interesante realizar investigaciones bibliográficas exhaustivas en torno a diversos temas de interés tales como: ¿Podemos observar qué trayectoria ha seguido la investigación educativa sobre las TIC? ¿Qué temas o materias o aspectos de las TIC y su aplicación educativa en los diversos niveles han sido los que han interesado más a la crítica, a los investigadores o a los docentes? ¿Cuáles son los más desatendidos? ¿A qué aspectos sería conveniente atender en el futuro?

La investigación educativa en los nuevos escenarios digitales

En estos últimos años, con la acelerada consolidación de los planteamientos de la "sociedad de la información" en todos los ámbitos de nuestro entorno, y con la consiguiente difusión de los ordenadores e Internet en todas las capas de nuestra sociedad se ha producido una convergencia del interés del investigador hacia una línea o ámbito temático prioritario: la integración educativa de las TIC (Castaño, Duart y Sancho, 2012; Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa, 2015). Dentro de esta amplia temática, son muchas las cuestiones de interés, aunque destacamos las siguientes:

- Los temas de género.
- Las actitudes de los estudiantes frente al uso de las nuevas tecnologías.
- La efectividad de los sistemas.
- El desarrollo de habilidades cognitivas (construcción de conceptos, estilos cognitivos, etc.).
- Los beneficios cognitivos de programar (esta vez con herramientas hipermedia).

Así, las tendencias se centran en torno a los siguientes puntos:

- La tecnología, entendida como utilización de recursos de tratamiento de la información y la comunicación, se ha introducido en todos los ámbitos de la cultura escolar y académica, y tanto por temas como por niveles educativos (desde la educación infantil a la Universidad, la formación profesional –inicial y permanente– y la educación no formal).
- Se utiliza todo tipo de metodologías en las investigaciones, aunque predomina la visión experimental y la utilización de cuestionarios. La visión interpretativa (etnografías, investigación en la acción, estudios de caso con tratamiento de datos cualitativos,...) sigue presente.
- Se vislumbra la aparición de nuevos entornos de enseñanza asistida por ordenador: "Entornos virtuales de aprendizaje" y todos los problemas organizativos, cognitivos, de entornos de aprendizaje colaborativos, técnicos, etc.

En general, podemos reflexionar sobre el hecho de que pensar informáticamente supone operaciones mentales distintas a las de leer un libro y por lo tanto una propuesta pedagógica específica. No se puede pensar que el poder de la tecnología

por sí solo va a conseguir que los viejos procesos funcionen mejor. Su uso debe servir para que las organizaciones sean capaces de romper los viejos moldes y creen nuevas formas de trabajo y funcionamiento. El planteamiento debe ser cómo usar las tecnologías para hacer las cosas que todavía no podemos hacer y no sólo cómo poder usarlas para mejorar aquéllas que ya hacemos.

En el sistema educativo la información es un elemento que se transforma y el conocimiento es el elemento principal que se produce. Con el uso de las actuales TIC se plantean ciertos interrogantes: ¿Cómo se modifica el rol del docente en la sociedad del conocimiento?, ¿qué papel tendrán las instituciones educativas?, ¿cuál es el rol de estas tecnologías en las instituciones?, ¿qué impacto tendrán sobre las distintas modalidades? ¿Qué usos podemos hacer de las TIC?

Esta tecnología, en primer lugar, está modificando la manera en que se produce el conocimiento. Por ello los docentes deben adquirir nuevas habilidades y destrezas que les permitan profesionalizarse en el uso de estos recursos propios de la sociedad del conocimiento, porque estas tecnologías juegan un papel fundamental en toda la transformación educativa. Pero lo más importante es que están también transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con todo, consideramos que las perspectivas futuras de investigación se vislumbran en torno a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo proporcionar a estudiantes y profesores ejemplos relevantes y recursos basados en los medios o en las personas para mejorar su práctica? ¿Cómo ayudarlos a utilizar esos ejemplos y recursos de la mejor manera?
- ¿Cómo diseñar entornos y materiales de aprendizaje que faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida con un modelo "en el momento adecuado", bien sea en el puesto de trabajo o donde el estudiante precise aprender?
- ¿Cómo anticipar los desafíos de la organización de la educación, la formación y el papel del profesorado en los modelos de enseñanza "en el momento adecuado" y el aprendizaje constructivo, en los que el estudiante adquiere cada vez mayor autorresponsabilidad?
- ¿Cómo avanzar en metodologías de diseño y de evaluación para lograr una mejora continua de la usabilidad y la relación coste-calidad en los recursos de aprendizaje basados en el ordenador?
- ¿Cómo desarrollar teorías sobre la naturaleza del aprendizaje y la instrumentación del aprendizaje en una situación de cambio constante?

Como anclaje de lo que consideramos puede ser investigado y las tendencias futuras de las TIC no debemos perder de vista los informes Horizon que anualmente son publicados.

A modo de conclusión...

En este trabajo hemos querido definir algunos (y modestos) apuntes acerca de las viejas y nuevas fronteras en el ámbito de la investigación educativa en torno a las TIC (Karagiannidis, Politis y Karasavvidis, 2014). En la difícil dinámica entre la visión de lo particular, concreto o específico y la visión general, nuestro objetivo es modesto y previo: hemos pretendido tan sólo establecer un otero para que, al menos, nos pueda servir de base o referencia para orientarnos en la mar verdaderamente pelágica que puede ser el panorama general de la investigación educativa sobre TIC, el cual sólo es una parte de la mar oceánica que es, por un lado, la investigación educativa y, por otro, el ámbito de las TIC, siempre en permanente y continua renovación.

A partir de nuestro análisis consideramos que puede haber una especie de hilo de Ariadna que nos puede conducir por él con una cierta seguridad, que le confiera una cierta unidad. Ello lo podemos tener si, en primer lugar, establecemos nuestras líneas fronterizas específicas atendiendo a objetos de investigación concretos sobre la integración educativa de las TIC. En segundo lugar, es necesario establecer perspectivas globales que integren estas investigaciones con otros ámbitos, de forma que se establezcan estudios interdisciplinarios con el fin de delimitar las nuevas fronteras globales en torno a la investigación educativa en la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., Castro León, F. y Sanabria Mesaet, A. (2000). ¿Tecnología Educativa es tecnología y educación? Reflexiones sobre el espacio epistemológico de la Tecnología Educativa en el Área de Didáctica y Organización Escolar". *Quaderns Digitals*, 18, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=98.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castaño, J., Duart, J. M., y Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363–377. DOI:10.1174/113564012802845695
- Castaño, J., Duart, J. M., y Sancho-Vinuesa, T. (2015). Determinants of Internet use for interactive learning : an exploratory study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 24–31. DOI:10.7821/naer.2015.1.93
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. New York: Oxford University Press. DOI: 10.1007/978-3-322-89613-1
- Delgado, E. y Repiso, R. (2013). El impacto de las revistas de comunicación: comparando Google Scholar Metrics, Web of Science y Scopus. *Comunicar*, 41, 45-52. DOI: 10.3916/C41-2013-04.

- Delgado, E., Robinson, N. y Torres, D. (2014). The Google Scholar Experiment: How to Index False Papers and Manipulate Bibliometric Indicators. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65, 446-454. DOI: 10.1002/asi.23056.
- Duart, Josep M. y Mengual-Andrés, Santiago (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE*, v. 20 (2), art. M4. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343
- Gimeno Sacristán, J. (1999): "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna", *Heuresis*, 2(1), <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>.
- Gros Salvat, B. (2000): *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). *Digital Technologies in Higher Education*. New York: Nova Science Publishers.
- Karagiannidis, C., Politis, P. y Karasavvidis, I. (2014). *Research on e-Learning and ICT in Education*. London: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-6501-0
- Koehn, P. (2014). Developments in Transnational Research Collaborations: Evidence from U.S. Higher-education Activity. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 3(2), 52-58. DOI:10.7821/naer.3.2.52-58
- Mallorquí-Ruscalleda, E. (2015). Innovation and Research in Education: A Necessary Tandem for the 21st Century. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 4(2), 69. DOI:10.7821/naer.2015.7.138
- Sánchez, M., Kaplan, M. y Bradley, L. (2015). Using Technology to Connect Generations: Some Considerations of Form and Function. *Comunicar*, 45, 95-104. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-10>
- Sancho, J. M. (1994): *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sancho, J. M. (dir.) (1998): "Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España: una agenda provisional" en VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, La Laguna, Universidad La Laguna.
- Sierra-Nieto, J.E., Caparrós, E., y Díaz, N.C. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 184-194. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1624/1327>

EL EMPLEO DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES. UN ESTUDIO DE CASOS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS E HISPANOAMERICANAS

*Esteban Vázquez Cano
evazquez@edu.uned.es*

Universidad Nacional de Educación a Distancia

*María Luisa Sevillano García
mlsevillano@edu.uned.es*

Universidad Nacional de Educación a Distancia

*Eloy López Meneses
elopmen@upo.es*

Universidad Pablo de Olavide

Una situación nueva en el aprendizaje universitario

La tecnología ha revolucionado la vida del ser humano y está también presente en el ámbito educativo universitario. La evolución de los dispositivos móviles ha sido veloz y universal, pero apenas ha permitido reflexionar sobre su integración sistemática y formativa en el ámbito educativo. Actualmente estos recursos multiplican sus aplicaciones y abren múltiples posibilidades en el ámbito educativo, también favorecen acciones socializantes e inclusivas en personas con necesidades especiales. La formación de los ciudadanos, escribimos en (Vázquez-Cano, Sevillano-García, Méndez Pérez, 2011: 183), requiere actualmente una atención específica en la adquisición de los conocimientos necesarios para tomar decisiones en el uso de objetos y procesos tecnológicos, resolver problemas relacionados con ellos y utilizarlos para aumentar la capacidad de saber actuar y servirse de los mismos en la búsqueda y consecución de un mejor aprendizaje. En esta situación los profesores deben adquirir destrezas y competencias de orden superior que les permitan construir comunidades de aprendizaje genuinamente inclusivas (Sevillano-García, & Vázquez-Cano, 2015: 316).

La rápida evolución de las tecnologías informáticas va pareja a la universalización de su uso, y es destacable el caso de los dispositivos móviles, que se incorporaron a la vida de los ciudadanos como una herramienta indispensable en toda actividad cotidiana. El Centro de Estudios en Trastornos de la Ansiedad informaba (Peraita, 2014: 47) que los jóvenes entre 18 y 30 años aseguran no poder vivir sin el teléfono móvil. Este hecho nos debe llevar desde la educación a buscar caminos, estrategias y contenidos para utilizar e integrar este dispositivo debidamente en la vida académica de los mismos. La complejidad, variedad y dinamismo evolutivo de estos equipos ha dificultado hasta la fecha un sosegado análisis de los efectos en las distintas áreas donde puede tener impacto su utilización. Es innegable su presencia en el ámbito educativo aunque se hace preciso un análisis de su evolución en los últimos años y una descripción de las posibilidades tecnológicas y formativas que aportan el nuevo desarrollo del software y hardware portátil. Esto conlleva que el hecho formativo

de aprender puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento fuera de las aulas tradicionales (Vázquez-Cano, López Meneses, & Colmenares, 2014; Sevillano-García & Vázquez Cano, 2015: 349).

Especialistas y profesionales académicos creen que la innovación permanente, es el paradigma que coherentemente caracteriza los cambios necesarios en el panorama de la Educación Superior. Hay que preparar a los alumnos para un futuro digital que ya es presente. La tecnología nos permite estar en diferentes lugares al mismo tiempo. El concepto de ubicuidad trae aparejado una profunda convergencia tecnológica entre todos los medios, y la coexistencia de lo real y lo virtual. Disponibilidad de la información a cualquier hora, desde cualquier parte y con cualquier dispositivo. Este tipo de interacción entre distintos dispositivos y medios sociales ha de modificar la manera como experimentamos el mundo y cómo enseñamos. Las dimensiones de un aprendizaje ubicuo parecen ser la continuidad en el tiempo y la interrelación contextual, que ayudan a cerrar brechas temporales y espaciales. Se constata una revolución en los procesos, los contenidos, los agentes, los recursos y los espacios en la enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos de este nuevo aprendizaje podríamos destacar la exploración, discusión, argumentación, colaboración y reflexión. La educación ubicua se centra en cómo sacar provecho de la enorme cantidad de información al alcance de todos y la posibilidad de disponer de la misma en cualquier momento y lugar. Lo más grandioso de este fenómeno es la posibilidad de aprender en cualquier situación o contexto, aprender en, con, de y desde el entorno en sentido restringido y amplio. Algunos autores sostienen que las herramientas virtuales posibilitan que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. El aprendizaje móvil es un campo de investigación y práctica educativa en rápida expansión. Sin embargo, existe todavía poco trabajo teórico y conceptual con el que explicar la compleja relación entre las características de la evolución tecnológica rápida y, a veces revolucionaria, su potencial de educación y aprendizaje, así como su integración en la vida cotidiana de los usuarios. La dimensión antropológica en la correlación de aprendizajes entre oportunidades, deseos y capacidades se encuentra en el desarrollo de la competencia para la autoorganización y autonomía del proceso de aprendizaje, lo que implica cuando se trata del aprendizaje ubicuo una formación y capacitación en orden a concienciar a los estudiantes sobre las posibilidades de los dispositivos móviles y la elección de contenidos y estrategias más pertinentes. El aprendizaje mediante dispositivos móviles se rige por una relación triangular entre las prácticas culturales, las estructuras sociales y la acción de los estudiantes en el proceso educativo.

Sin embargo, todavía se precisa de nuevos estudios teóricos y prácticos que nos ayuden a explicar la compleja interrelación de esta rápida evolución tecnológica y sus potencialidades en el ámbito de la educación y el aprendizaje así como su integración en el día a día de nuestras vidas. La dimensión antropológica que relaciona los tipos de aprendizaje con los deseos y capacidades tiene una directa relación con la competencia de autonomía en el aprendizaje, lo que también tiene una directa relación con el aprendizaje ubicuo y el reto para el estudiante de emplear los dispositivos móviles de la forma más inteligente y provechosa posible. El aprendizaje a través de los dispositivos digitales se

organiza en torno a una relación triangular de prácticas culturales y sociales y la acción de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Todos los expertos sugieren que la manera más inteligente de superar esta crisis económica es adoptar modelos productivos eficientes donde la innovación tecnológica sirva para generar crecimiento y productividad (ONTSI, 2013). Los dispositivos digitales no paran de crecer y los procesos educativos en la sociedad precisan de tiempo para asimilar y evaluar sus posibilidades (Weider, 2011; Gawelek, Komarny, & Spataro, 2011). En la actualidad las diversas aplicaciones de estos dispositivos se están multiplicando, y su continuo desarrollo abre muchas posibilidades en el ámbito educativo, fomentando los procesos de socialización y las acciones inclusivas.

Hoy en día, los ciudadanos utilizan los dispositivos digitales en diferentes situaciones para resolver situaciones cotidianas pero también para mejorar los procesos de aprendizaje (Bertchy, Cattaneo, & Wolter, 2009; Murphy, 2011; Rasmus, 2013). Por lo tanto, nuestro objetivo en este estudio es determinar algunas de las variables y factores que influyen en el uso por parte de los estudiantes universitarios españoles e hispanoamericanos.

Diseño científico del estudio

Objetivo: Identificar tendencias y espacios actuales en jóvenes estudiantes universitarios a utilizar el teléfono móvil y el ordenador portátil en relación con su formación. Aprendizajes y usos más demandados.

Muestra: Nos servimos de una muestra intercontinental de 875 estudiantes universitarios distribuidos de la forma siguiente:

Universidades	País	N.º de estudiantes
Complutense	España	21
Vigo	España	46
Oviedo	España	169
Granada	España	77
UNED	España	108
Otto-Friedrich-Universität Bamberg Bamberg	Alemania	19
Freie Universität Bozen Brixen	Alemania	21
Universidad del Libertador Bernardo O´higgins.. Santiago de Chile	Chile	98
Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco.	Perú	42
Universidad de Cartagena Fundación Universitaria Tecnológico de Comfenalco de Cartagena.	Colombia	110
Universidad Pública de Panamá	Panamá	29
Universidad Veracruzana. Xalapa	México	105
España		Extranjeros
451		424
		Muestra total 875

Tabla 1. Muestra participante

Instrumentos: Elaborado y validado por el sistema de expertos un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas y fue aplicado por los profesores correspondiente en las diversas Universidades. Para este estudio hemos seleccionado algunas de las preguntas más relacionadas y pertinentes con los objetivos pretendidos. Este instrumento ha sido registrado oficialmente en el Ministerio de Economía y Competitividad de España, habiendo sido traducido al alemán e inglés y aplicado en diversos países entre ellos China. Título de Registro de Marca. Fecha de concesión 24 de julio de 2014. Marca. N.º 3.502.443 distintivo MAUDIMO clase 41 (Educación, formación y actividades culturales). Entre las categorías preguntadas: “Nada, casi nada, a menudo, siempre”; nos hemos inclinado, una vez analizadas todas las respuestas y sus frecuencias, por contemplar principalmente las respuestas dadas a la variable “a menudo” por ser la más representativa y la que refleja mejor la tendencia.

Resultados e interpretación

Nuevos espacios para el aprendizaje

	Cafetería de la Facultad		Pasillos		Aulas		Biblioteca
	Ordenador Portátil	Teléfono móvil	Ordenador Portátil	Teléfono móvil	Ordenador Portátil	Teléfono móvil	Ordenador Portátil
España	5.0	20.7	23.2	6.1	14.4	20.1	18.3
Italia	5.9	6.3	38.9	5.9	22.2	47.1	14.3
Alemania	2.3	29.3	35.3	2.1	11.8	52.9	23.5
Chile	2.8	24.4	38.6	1.5	14.1	25.0	20.6
Perú	6.7	22.9	38.2	2.2	17.9	30.8	13.3
Colombia	22.7	31.2	40.4	13.7	17.4	-	19.0
Panamá	7.1	31.0	35.7	3.6	12.5	42.9	14.6
México	6.1	23.7	31.3	12.2	29.1	25.3	16.7

Tabla 2. Lugares preferidos

Estudiamos en este apartado en primer lugar los espacios preferidos, vinculados a la Institución académica. Para el estudio. Es importante resaltar que los dispositivos empleados permiten, sin necesidad de conexión la movilidad. La cafetería no es lugar de referencia con el ordenador portátil, salvo en el caso de Colombia, con un 22,7 % para el portátil y 31,2 % con el teléfono móvil. Este dispositivo si experimenta mayor utilización, salvo en el caso de Italia, que baja al 6,3%. En cambio, los pasillos de la Facultad habitualmente bien dotados de sillas y mesas gozan de preferencia a la hora de emplear el ordenador portátil. Sobresale el caso de Colombia con el nivel de preferencia más alto en ambos instrumentos: 40,4% y 13,7%.

Los autores conocen la Universidad donde se aplicó el cuestionario y realmente dispone de pasillos amplios y bien dotados. El uso en las aulas es alto tanto para el ordenador como para el teléfono. Sobresalen Alemania con un 52,9% e Italia con un 47,1% para el teléfono y 22,2% para el ordenador. La biblioteca tampoco resulta ser el

espacio de gran preferencia, salvo en el caso de Alemania, con el 52,9% y Colombia con el 53,6%. De todas formas, el ordenador portátil supera en uso al teléfono móvil. Los lugares en los cuales se utilizan los dispositivos móviles son variados y según las circunstancias; de esta forma, el teléfono móvil “lo uso en cualquier sitio que me encuentre siempre que las circunstancias me lo permitan”, el ordenador “lo utilizo fundamentalmente en casa, en la universidad o en cualquier lugar con zona Wifi” (protocolo 445).

	Lugares de ocio		En casa		En el medio de transporte / autobús, metro, tren
	Ordenador Portátil	Teléfono móvil	Ordenador Portátil	Teléfono móvil	Ordenador Portátil
España	6.3	26.1	23.7	22.9	2..7
Italia	4.1	31.3	50.0	37.5	7.1
Alemania	3.2	17.6	38.9	44.4	1.0
Chile	5.6	47.6	6.9	11.9	1.0
Perú	10.7	32.4	30.0	47.1	3.7
Colombia	21.8	29.9	30.8	34.8	1.2
Panamá	9.1	32.0	19.2	38.5	1.1
México	14.0	31.6	29.4	28.6	0.4

Tabla 3. Otros lugares de uso

Los tiempos pasados en espacios extraacadémicos como lugares de ocio, la casa o el medio de transporte son incorporados mediante los dispositivos móviles a la ampliación del tiempo y oportunidad de estudio. Globalmente el teléfono móvil es el preferido (Alemania 47,1%, Italia 40,7% y Perú 40%) destacan por aprovechar el tiempo que pasan en los transportes públicos con el teléfono móvil. Sin embargo, hay para quienes el “smartphone” “es el instrumento ideal para mí ya que vengo de fuera de Madrid cada día a la universidad y en el trayecto lo uso”. “Es como mi herramienta de trabajo y de entretenimiento”. En el AVE, en el Metro, en clase, en casa (Protocolo 149). En este espacio el ordenador portátil apenas registra usos académicos. Ambos instrumentos registran una alta utilización. En los lugares de ocio vuelve a ser el teléfono móvil el instrumento preferido, destacando Chile con un 47.6%.

Utilidades académicas

Empleo para elaborar trabajos académicos y empleo en el estudio

	Ordenador Portátil	Teléfono móvil		Ordenador Portátil	Teléfono móvil
España	21.3	7.1	España	30.2	15.9
Italia	36.8	3.3	Italia	31.6	21.4
Alemania	11.1	1.4	Alemania	33.3	11.8
Chile	15.3	5.1	Chile	27.1	17.3
Perú	10.5	18.4	Perú	23.1	14.3
Colombia	21.5	11.9	Colombia	36.1	22.1
Panamá	14.3	4.2	Panamá	28.6	21.1
México	21.4	6.1	México	38.2	18.2

Tabla 4. Estudio con dispositivos digitales

El ordenador portátil ocupa puestos más altos en su empleo para elaborar trabajos académicos. “En horario escolar utilizo el ordenador portátil para realizar las prácticas y ejercicios de las asignaturas” (Protocolo 341). Italia con el 36,8% ocupa el primer lugar. El teléfono móvil, salvo Perú y Colombia, en la categoría de “a menudo” es escaso. Panamá destaca sobre todos con un 82,1% en la categoría de “siempre”, categoría en la que todos los países muestran un alto grado de uso, siendo Italia el menor con un 57,9%. Respecto al teléfono móvil, los valores en la categoría de “siempre” son menores que en el caso del portátil. Colombia, Italia y Panamá aparecen como los países en los que los estudiantes utilizan más a menudo para estudiar el teléfono móvil, pero siempre con valores menores a los registrados en relación con el ordenador portátil, dispositivo empleado para el estudio a menudo con altos valores por todos los encuestados, destacando el caso de México con el 38,2%.

“Para llevar a cabo mi estudio empleo los apuntes y temario dado en clase y recogido en el ordenador portátil y a veces en el móvil que suelo completar con información obtenida de Internet para resolver mis dudas” (Protocolo 62). Es significativo el caso de Alemania con el 66,6% de uso en la categoría de “siempre” para el ordenador portátil. Este dato nos da una frecuencia de uso entre “a menudo” y “siempre” del 100%. “El ordenador portátil lo utilizo en mi casa, para buscar la información que pueda necesitar para realizar los trabajos para mis clases, para pasar a limpio los apuntes que hasta principios de este año escribía a bolígrafo en clase” (Protocolo 199).

	Ordenador Portátil	Teléfono móvil		Ordenador Portátil	Teléfono móvil
España	34.3	6.9	España	32.7	4.7
Italia	38.9	8.3	Italia	31.6	6.5
Alemania	23.5	11.8	Alemania	17.6	5.9
Chile	28.2	18.5	Chile	37.8	13.8
Perú	25.0	25.7	Perú	15.4	23.7
Colombia	28.3	33.8	Colombia	26.5	18.4
Panamá	36.0	20.0	Panamá	8.3	27.3
México	33.3	21.7	México	28.7	11.2

Tabla 5. En búsqueda de información relacionada con la Universidad y el intercambio de apuntes

La información académica que implica, becas, calificaciones, exámenes, apuntes recibe frecuentes usos con el ordenador portátil por parte de todos los grupos encuestados. “A la hora de hacer trabajos, muchas veces he utilizado el móvil tanto para recopilar información de forma instantánea dada su velocidad e incluso para ayudarme de sus aplicaciones para hacerlos” (Protocolo 92). Italia con el 38,9% y España con el 34,3% sobresalen de los demás. Colombia y Perú con 33,8% y 25,7% son los países donde más se aprovechan los estudiantes para recabar este tipo de información. Chile con el 52,4% y Colombia con el 40,6 % representan los países en los que la categoría de “siempre” es mayoritaria en el uso del ordenador portátil. En el uso del teléfono móvil se registran valores de “nada” o “casi nada” muy altos en todos los países salvo en Alemania (11,8%), Perú (47,3%), Italia (42,8%), España (35,5%).

El ordenador portátil a la hora de intercambiar apuntes, actividad frecuente entre los estudiantes de todos los países, es más frecuente en Chile, España e Italia. El teléfono móvil ocupa lugares significativos en Panamá 27,3%, superando al portátil (8,3%) y en Perú 23,7%. “El teléfono móvil, lo utilizo para ver y enviar apuntes entre mis compañeros, profesores para cualquier urgencia que tenga que ver con lo académico; de hecho le tengo siempre conectado y aunque le ponga en silencio estoy siempre a disposición” (Protocolo 100). También es superior al uso dado para esta función al ordenador portátil (15,4%). Los valores más altos en la categoría de “siempre” con respecto al ordenador portátil los encontramos en Chile (42,7%) y en Colombia (39,2%). En las categorías de “nada” y “casi nada” a la hora de intercambiar apuntes vía teléfono móvil sobresalen: Alemania (94,1%), Italia (92,3%) y España (83,3%). Tal vez la frecuente insistencia en la competitividad lleva a no intercambiar el producto académico.

	Ordenador Portátil	Teléfono móvil
España	17.9	1.5
Italia	50.0	3.0
Alemania	27.8	2.1
Chile	21.3	3.0
Perú	13.5	8.1
Colombia	19.0	9.0
Panamá	16.7	18.2
México	23.8	5.4

Tabla 6. Realizar trabajos grupales

El trabajo colaborativo que lleva inculcándose como una dimensión enriquecedora de la personalidad y los trabajos académicos en la formación dese hace tiempo, encuentra sin embargo poca aplicación en el uso del teléfono móvil e incluso del ordenador portátil. Registra con este instrumento sin embargo una aceptación muy alta en Italia con el 50% y en Alemania con el 27,8%. “Cuando llego a casa utilizo el ordenador portátil que es más cómodo que el móvil y puedo realizar con él trabajos y hacer una lectura más pausada de lo que tenga que buscar o leer”. (Protocolo 146).

Las categorías de “nada” o “casi nada” son altas en todos los países. Destaca Perú que suma en ambas un 45,9% y España 43,5%. “Utilizo el teléfono móvil para concertar citas con mis compañeros de facultad a la hora de hacer trabajos, así como para el intercambio de información de cualquier tipo” (Protocolo 80). “El ordenador portátil, nos da independencia para poder movernos de un lado a otro nos permite coger apuntes en la universidad, hacer trabajos de grupo sin necesidad de estar en un recinto cerrado”. “Lo utilizo para leer la prensa, completar apuntes, estar informada, conseguir apuntes colgados en la página Web de la universidad (Campus virtual)” (Protocolo 3).

Tabla de contingencia

Utilización del ordenador portátil en el aprendizaje universitario	País (muestra nacional y extranjera desagregada)							
	España	Italia	Colombia	Panamá	Alemania	Perú	México	Chile
Nada	1,6%	100,0%	3,0%	3,6%	33,3%	22,5%	1,0%	3,5%
Poco	1,6%		1,0%		16,7%	7,5%	2,9%	2,4%
Bastante	1,3%		5,0%	7,1%	25,0%	7,5%	2,9%	7,1%
Mucho	9,5%		13,0%	14,3%	25,0%	12,5%	16,7%	14,1%
Siempre	86,0%		78,0%	75,0%		50,0%	76,5%	72,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia

Utilización del teléfono móvil en el aprendizaje universitario	País (muestra nacional y extranjera desagregada)							
	España	Italia	Colombia	Panamá	Alemania	Perú	México	Chile
Nada	24,8%	100,0%	8,4%	10,7%	62,5%	21,1%	11,7%	16,0%
Poco	22,8%		11,6%	7,1%	31,3%	15,8%	21,4%	3,7%
Bastante	24,8%		18,9%	3,6%	6,3%	10,5%	25,2%	21,0%
Mucho	17,4%		27,4%	35,7%		18,4%	22,3%	28,4%
Siempre	10,3%		33,7%	42,9%		34,2%	19,4%	30,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 7. Uso del teléfono móvil y ordenador portátil

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados representan a nuestro entender una triple urgencia y demanda. La primera afectaría a las entidades propietarias de las telecomunicaciones para que en aras de ir aminorando la brecha digital y favorecer los usos académicos, instruccionales de las modernas tecnologías móviles y ubicuas ofrezcan tarifas más reducidas a los estudiantes, como segmento débil en capacidad adquisitiva, principalmente en aquellos países en los que se han convertido en las “casi únicas” herramientas para acceder al conocimiento ya que los libros impresos son pocos, costosos económicamente y no fáciles de adquirir comercialmente. Se ha dado el salto al universo digital, pero su acceso sigue siendo limitado por los altos costes de conexión, uso y mantenimiento. En segundo término y ligado al mismo sector estaría en las baterías. Se precisa investigación y experimentación para que estas vayan teniendo más autonomía.

La segunda instancia estaría en el profesorado universitario. Los usos frecuentes y crecientes por parte de los estudiantes demandan más contenidos curriculares en las redes y no solo y especialmente informaciones aunque sean académicas. Si bien el intercambio de apuntes o trabajos se acredita como frecuente y útil, es menester propiciar una mayor información docente sobre los recursos digitalizados ya existentes en todas las áreas de conocimiento, para que los estudiantes desde sus móviles

accedan a los mismos. En esta situación digital no podemos tener esos inmensos repositorios de recursos fosilizado por falta de conocimiento, tiempo o carencia de preparación o interés profesoral. El propio consorcio Erasmus, por ejemplo, está diseñando un gran portal multilingüe entre las más de 4000 instituciones que lo integran para la difusión de cursos masivos con el objetivo de interconectar conocimiento, investigación y transferencia de resultados entre las universidades y donde el formato audiovisual ubicuo y móvil será uno de los prioritarios (Vázquez Cano, 2013: 90). Entendemos que es menester diseñar un sistema de análisis tanto para la producción, como la explotación de los recursos a los que se puede acceder a través de los dispositivos móviles como el teléfono y el ordenador portátil, cada vez más presentes en la sociedad mundial y en la vida académica de estudiantes, profesores e instituciones superiores de estudio como son las Universidades. Estos nuevos medios posibilitan y urgen una nueva forma de organizar, representar y codificar la realidad. En consecuencia, es necesario desarrollar elementos de análisis crítico y de una formación de los estudiantes que les permita utilizar esa información de manera adecuada (Sevillano García, 2014: 297).

Referencias bibliográficas

- Bertchy, K., Cattaneo M., & Wolter, C. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market. *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 23, 111-137.
- Gawełek, M. A., Spataro, M., & Komarny, P. (2011). Mobile perspectives: On iPads why mobile? *Edu-Cause Review*, 46 (2), 28-32.
- Murphy, G.D. (2011). Post-PC devices: A summary of early iPad technology adoption in tertiary environments. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 18-32.
- Networked Society Report "ONTSI" (2013). *Las TIC en los hogares españoles. Estudio de demanda y uso de Servicios de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información*. Retrieved from: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/xl-oleada-del-panel-hogares-2t2013>
- Pearita, L. (2014). El 40 % de los jóvenes aseguran que no pueden vivir sin su móvil. *ABC* 12 de marzo de 2014
- Rasmus, R. (2013). Mobile communication and intermediality. *Mobile Media & Communication*, 1, 14-19.
- Sevillano García, M.L. (2014). Formación con información en la sociedad del conocimiento. In Sevillano García, M.L. Profanter Annemarie, Salgado Santamaría M.C., & Vázquez Cano, E. *Espacio Europeo de Educación, Inicial, Media, Superior y Permanente*. Ediciones Académicas. Madrid.
- Sevillano-García, M.L & Vázquez-Cano, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior*. Madrid. McGraw Hill

- Vázquez-Cano, E.; Sevillano García, M.L. & Mendez Pérez, M.A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Pearson. Madrid.
- Vázquez-Cano, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar* 41, 83-91.
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., & Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 145-157.
- Weider, B. (2011). iPads could hinder teaching, professors say. *Chronicle of Higher Education*, 57 (28), A22-A23.

LOS MUSEOS DEL JUGUETE COMO HERRAMIENTA DE ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Margherita Musello
margherita.musello@unisob.na.it
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

La dimensión didáctica y pedagógica del juego

Abordar el tema del juego, aunque sólo conectado con la esfera de la educación y la formación humana, no es fácil, sino articulado y complejo; es un *problema articulado*, porque afecta al hombre y su historia, mejor a su viaje terrenal, ya que muchos consideran el juego como aspecto prioritario, genético y natural de los seres humanos; es *problema complejo*, porque "tejido entre las partes" (Morin, 1993), ya que se refiere a las necesidades humanas y los deseos y también a los hechos y situaciones de la vida cotidiana en todos los campos. Por eso J. Goldstein escribe sobre el juego que es la lente a través de la cual experimentamos nuestro mundo y el de los demás: es la base del arte, la cultura, el entretenimiento; es la base misma de la civilización.²²

Los niños juegan; mucho menos, en la actualidad, juegan los jóvenes; apenas está interesado e implicado en el juego los de edad madura, mientras que la actividad lúdica, en general, se puede decir que está un poco presente por todas partes: de hecho implica a los jóvenes y adultos en el estadio y en el gimnasio, en casa y en la plaza, el teatro y la oratoria, en el aula y en la calle.

Pero, ¿qué es el juego?

El juego, en el lenguaje común, es sinónimo de diversión²³, de lo lúdico, de pausa y descanso con respecto al compromiso y trabajo duro; es sinónimo de uso inteligente del tiempo libre no sujeto a la fatiga del trabajo diario²⁴ es *otium* y puede ser descanso o actividad.

Sin embargo, también es la estrategia de la mente, a cualquier edad, en la infancia como en la vejez, para simular formas innovadoras que sirven para resolver problemas, para encontrar "atajos", para alcanzar metas y madurar objetivos teóricos y prácticos, especializados o no, generales o específicos. Pero el juego, como ya dicho, no es exclusivo de una clase de edad, la infancia, y, por tanto, de un período particular de la vida humana: es "categoría regente" de todo el curso de la vida humana, sobre

²² Escribe Goldstein (2012): "El juego es necesario desde los primeros años de la vida; es la lente a través de la cual los niños experimentan su mundo, familiar y de su entorno, individual y social: el mundo propio y el de los demás"

²³ "El objetivo inmediato del juego es la satisfacción de quien lo ejecuta y no el logro de otros fines" (Visalberghi,; cfr. Caillois, 1991).

²⁴ El juego, en este caso, está cerca del concepto de *loisir* (ocio, entretenimiento), que se traduce en italiano también con el término de recreación.

todo si lo entendemos como estructura biológica, innata y natural, así como el mismo aprendizaje; más bien, el juego está conectado directamente con el aprendizaje y Platón, hace dos mil años, ya daba una gran importancia al "aprender jugando".

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la afirmación de Platón es tan válida hoy como ayer. El aprendizaje no puede ser una limitación, no puede ser reducido a un camino impuesto desde el externo, querido por los adultos o decidido por la sociedad del tiempo: la característica peculiar del aprendizaje es, de hecho, la libertad misma de aprender; es la autonomía de elección, el gusto de "aprender a aprender" (cfr. Morin, 2000; Johnson, 1996; Lave, E. Wenger, 2006); en otras palabras, el aprendizaje es la clave para mejorarse y sentirse bien con uno mismo y con los demás: es la clave para aprender lo que nos gusta, para aplicarlo a la vida cotidiana, personal y social, para traducirlo, entonces, como ya Aristóteles afirmaba, en actividad laboral, de relación con el mundo, para extenderlo a la resolución de los problemas; el aprendizaje, entonces, puede significar una vida mejor, ser feliz, tener en cuenta la aplicación como diversión, como ocupación lúdica del tiempo y de los tiempos de su vida (Suchodolski, 1964)²⁵. Aprender y jugar por lo tanto se convierten en caras de la misma moneda, estrategias de cuerpo y mente, y también de la mano y del corazón para poder ser buenos "self caregivers", así como observadores agudos y partidarios de los argumentos del otro en un intercambio social, rico de carga empática. En resumen, el juego podría ser tomado como una metáfora de la vida y como herramienta para ajustarla.

El ejemplo, sin embargo, no se adapta completamente: el juego es espontaneidad, es naturalidad, es elección inmediata dentro de un grupo, pequeño o no, que sigue una modalidad de uso, una regla establecida; nace así, en la práctica, una verdadera disputa, una diversidad de puntos de vista que tienen que ser superados. Podemos ser capaces de compensar esta diferencia, si estamos atentos a "leer" (a través de una reconstrucción útil –aunque lograda en términos generales– de las distintas posiciones pedagógicas y didácticas sobre el juego) aquellos aspectos y enfoques que son eficaces no sólo para la utilidad diaria, sino para apoyar a la esencia del desarrollo del ser humano, individual y social.

La individuación, sin embargo, de tales enfoques no es sencilla ni fácil.

El "gap" nace de una sencilla observación: el hombre es razón o sentimiento?

El juego educa a uno o al otro?

La respuesta no puede ser fácil: el hombre es tanto el uno como el otro; de hecho, como ya hemos dicho, el hombre es ingenio, mano y corazón; es intelecto y organización, pero al mismo tiempo, es libertad y espontaneidad.

²⁵ El educador polaco apoya la tesis, que compartimos, que la educación debe dirigirse a la construcción de una democracia en la que los ciudadanos pueden, de forma permanente, madurar el conocimiento y sus habilidades.

De ello se desprende que la educación, que es la herramienta que, junta con otras, acompaña y ayuda al desarrollo del proceso educativo del sujeto, no puede descuidar ninguno de los dos objetivos. Por el contrario, debe favorecer la maduración, la interrelación y el intercambio, lo que indica una forma necesaria de comunicación, tanto intrapersonal como interpersonal²⁶.

Es por eso que la formación humana nunca tiene que ser dividida; más bien, debe contemplar una organización de currículos integrados que tengan en cuenta tanto el sujeto y sus necesidades, como el contexto de la vida y existencia, es decir, de la "cuestión educativa" que nace de lo social.

Se debe considerar una formación global, unitaria, que se preocupe de desarrollar tanto los aspectos cognitivos de la persona, como los relacionales, afectivos, lúdicos, operativos.

El juego, por tanto, puede convertirse en la herramienta básica de formación de los niños y jóvenes, tanto si lo consideramos como una estrategia para el desarrollo intelectual (a través de los juegos de habilidad, memoria, resolución de problemas culturales, disciplinarios y no; aún a través de juegos sencillos de exploración de la naturaleza, de fortalecimiento del cuerpo, con o sin materiales estructurados para ayuda específica), como si lo pensamos como el descubrimiento continuo del mundo.

Como decíamos antes, las posiciones pedagógicas del pasado pueden ayudarnos a entenderlo de más.

Enfrentamiento entre dos modelos lúdicos

María Montessori, en sus experimentales "Case dei bambini", siendo convencida de que el ritmo y las modalidades de los niños cambian en función de la edad y contextos, ofrece una interminable serie de ejercicios de entrenamiento, de refinamiento y maduración de los sentidos, de fortalecimiento del cuerpo, destreza de los movimientos, etc., a través del uso, manipulación, experimentación de sus "materiales estructurados", que constituyen la base de una teoría de la educación científica, racional, cuidadosamente organizada, como método para facilitar un imparable crecimiento cultural y social²⁷. Entonces se podría decir que lo que propone Montessori no es juego, sino ejercicio didáctico: ejercicios de práctica formativa para desarrollar las diversas habilidades en los niños.

²⁶ Cfr. el estudio de las "inteligencias múltiples" de H. Gardner; en particular: Gardner, 2002; 1994.

²⁷ Por la organización precisa del espacio, la construcción de materiales cada vez más refinados para el desarrollo sensorial, se puede considerar a la Montessori como una sencilla propugnadora de prácticas didácticas que no toman en cuenta las necesidades reales de los niños, entre ellas las de tipo lúdico. No es así: María Montessori no lleva al extremo su posición pedagógica de elección racional; prefiere como médico partir desde los logros de la ciencia sin olvidar que el movimiento, las necesidades recreativas, las emociones no pueden ser pasados por alto por el educador. Si bien se mantiene la opción más marcadamente cognitiva, nunca se deja de lado el aspecto relacional, comunicativo, lúdico, propio de la infancia. (Véase, entre otros numerosos escritos: Montessori, 1950; 1952; 1913).

Según Maria Montessori los niños tienen que aprender haciendo: tocando, escuchando, saltando, corriendo, comparando, en una palabra, jugando con sonidos y palabras, con los colores y sabores, con la aspereza y la suavidad ellos refinan día a día- jugando, es decir, con "[materiales concretos](#) científicamente diseñados –sus habilidades cognitivas y sociales (emocionales, volitivas, cognitivas, etc.). Podríamos, por tanto, definir lo de la Montessori un "hacer lúdico", aunque organizado y dirigido hacia objetivos educativos establecidos.

Por otra parte, invitar a los niños a jugar libremente en muchos casos significa prever maduraciones de aprendizaje en muchas de las áreas de la actividad humana: en el caso de la Dra. Montessori sabemos que la idea es la de organizar un "aprendizaje guiado", aumentado, optimizado, si racionalizado con antelación, que no se funda sólo en la naturaleza, sino también en la cultura²⁸.

El hombre, en efecto, es un animal cultural, dice Montessori, por lo que necesita tener a su disposición las herramientas necesarias para crecer y vivir en el mundo y, entre estos, necesita de las herramientas adecuadamente preparadas para ayudarle a mejorar sus prestaciones.

Madeiras y maderas de colores, campanas y carillones, tablas de madera y sólidos geométricos de distintos tamaños, colores, rugosidad, forman el equipo didáctico de cada "Casa dei bambini". María Montessori afirma que los juegos de los niños deben ser guiados y conducidos con preventiva construcción de "materiales" y el ejercicio con los mismos tiene que ayudarles a comprender el mundo con el fin de "habitarlo" con las necesarias habilidades adquiridas, capacidades y competencias.

Básicamente, el juego para la Montessori se convierte en camino de preparación a la ciudadanía activa.

El "hacer lúdico" de la educadora de Ancona está racionalmente organizado y pre-establecido, tanto para las actividades generales como para las específicas. Con moderna sagacidad imagina una realidad que debe ser explorada con los ojos abiertos y con manos expertas a través de una serie constante de ejercicios: el juego debe ser científico y técnico, así como debe ser la organización del tiempo y del espacio, pero también el uso de los sentidos y el fortalecimiento del cuerpo²⁹.

²⁸ El niño, para la Dra Montessori, se debe observar con cuidado, en el juego, así como en otras actividades prácticas, con el objetivo de facilitar los medios adecuados para facilitar su desarrollo" (...)de hecho, según M. Baldacci, a partir de la observación sistemática de la vida del niño (...)del estudio de la experiencia, "infantil, que puede producirse un adecuado camino de maduración y vida social (cfr : . M. Baldacci, 2015 : 51)

²⁹ El verdadero problema de la Montessori, sin embargo, ya señalado por J. Dewey, es la prisa: prisa por aprender, por fortalecer los aspectos de instrucción y cognitivos, mientras que, por el contrario, el juego y la actividad práctica espontánea, lúdica, pueden servir para relajarse y favorecer los tiempos de aprendizaje y maduración. "Learning by doing" sugiere, de hecho, el educador estadounidense (cfr Baldacci, 2015: 61-62) .

Diferente es el modelo de desarrollo del niño a través del juego para las hermanas Agazzi³⁰ que, al referirse a F. Fröbel, aumentan la vitalidad del niño y rechazan el modelo pedagógico de Ferrante Aporti.

El niño según las dos maestras es un ser natural y espontáneo y de la naturaleza con espontaneidad y autonomía debe tomar con ambas manos de una manera personalizada.

La naturaleza, con las hermanas Agazzi, recupera, así, su papel de gran educadora que no coacciona el desarrollo de los niños y deja toda la iniciativa a la actividad libre y a sus necesidades innatas de "aprender jugando".

El niño, así como el hombre en general, no puede prescindir de jugar, de vivir lúdicamente³¹: el otium representa el instrumento del libre aprendizaje ya que permite a todos y cada uno emplear mucho o poco tiempo, según su propio ritmo de aprendizaje, para la exploración de la realidad que le rodea, en el compromiso del aprendizaje, tanto cognitivo como afectivo. Todos los seres vivos juegan: los animales y los seres humanos; los *primeros* lo hacen a través la iteración de acciones y prácticas, fijos e inmutables en su acción; los *segundos* con versatilidad y creatividad recreando situaciones de interpretación y resolución de los problemas³² y de las mismas actividades jocosas.

Las hermanas Agazzi dejan, por lo tanto, los niños libres en su acción espontánea, libres de crear situaciones de juego, tomándolas directamente de la naturaleza y de su entorno social, así como con libertad se utilizan los materiales y objetos para construir modelos y reglas de juego: la cuerda o el botón, la pelota o un trozo de tela, una pieza de madera o el trompo, la honda o una cuchara, la piedra y la fronda, se convierten en instrumentos para construir una realidad compartida, para pensar y organizar juegos individuales y de grupo, para enfrentarse dentro de un " grupos de pares " en el juego libre, para seguir las instancias de crecimiento natural, nunca presionado.

La Dra. Montessori y las hermanas Agazzi tienen dos visiones antitéticas del juego, pero ambas significativas, en nuestra opinión, ya que se inspiraron en modelos pedagógicos (y, por lo tanto, a teorías y visiones del mundo) diferentes pero nunca llevadas al extremo en su aplicación.

Las hermanas Agazzi se inspiran mucho desde el punto de vista cultural en JJ Rousseau³³ y L. Tolstoi, así como la Montessori sigue las indicaciones de Descartes,

³⁰ Con la visión pedagógica de las hermanas Agazzi penetramos en el filón de la pureza y autenticidad del niño, del " niño todo sentimiento e imaginación " que no está ensuciado por la fealdad del mundo y puede ser un ejemplo, un modelo de vida en el que inspirarse. (. Cfr Agazzi, 1950; Casotti, 1931) .

³¹ El juego se convierte así en descubrimiento, aventura, libertad, metáforas de la vida infantil y de su necesidad de libre compromiso en la realidad diaria.

³² G.Rodari es uno de los ejemplos más válidos del juego creativo, en el ámbito de la lengua verbal,

³³ Rousseau como Tolstoi consideró - el primero con Emilio, el segundo con sus estudiantes de Yasnaya Polyana - la educación como la libertad absoluta, como un verdadero instrumento de la felicidad.

Comenius, Makarenko³⁴ y también de San Agustín y de los tomistas. Pero, en nuestra opinión, hay un punto medio en la concepción y práctica lúdica, que, como ya mencionado, es experiencia, es actuación, acción y praxis, es trabajo; es juego, tanto natural y espontáneo como organizado y racional.

En realidad, si se llevara al extremo la idea de un "hombre todo naturaleza" la especie humana marcharía hacia el camino de la extinción; el "cachorro del hombre", a diferencia de otras especies animales, en efecto, necesita "curas", ayuda y apoyo desde el principio: no tendría ninguna posibilidad de sobrevivir si fuera abandonado.

Del mismo modo, si se llevara al extremo la idea de un "hombre todo cultura", la especie humana se alejaría de sus raíces, de sus enormes potenciales que pueden venir de la naturaleza, de la tierra, favoreciendo así un modelo educativo artificial, marcadamente científico y técnico.

La "tercera vía", en nuestra opinión, sin embargo, existe y es la de la relación y la comunicación, de la moderada espontaneidad y de la necesaria racionalidad.

Y bien, en este sentido, ¿cómo el juego puede ser una herramienta eficaz para una educación interrelacionada entre la naturaleza y la cultura? ¿Entre la espontaneidad y la racionalización?

¿Cuáles son, entonces, las teorías, los modelos, los métodos, los materiales, las estrategias, la dinámica?

Vamos a empezar desde las teorías y modelos tratando de indicar también los métodos y las herramientas.

Teorías y modelos de juego

Hay muchas teorías sobre el juego. Según algunos³⁵ el juego es tal si motivado, si produce un aprendizaje significativo, si lleva a una mejor calidad de las relaciones entre los sujetos, es decir, si es forma de vida: el hombre, por otra parte, es por su naturaleza, sujeto capaz y con ganas de jugar, divertirse, distraerse (cf. Wax, 2009; Vygotsky, 1981; 1990).

El juego, sin embargo, es también contexto, lectura de conjunto de los sujetos en el que actúan, organización de los espacios y tiempos, de las estructuras y materiales; es la herramienta que nos ayuda a conocer y entender los comportamientos; por fin, el juego puede ser considerado como una oportunidad de observar los fenómenos y

³⁴ Diferente la formación de Makarenko: organizada en "colectivo", basada en "la disciplina consciente", dirigida a la creación de una nueva visión de la vida y la sociedad. Nunca se habla del juego en Makarenko, sino de trabajo, de actividades sociales, de preparación política. El teatro, sin embargo, es una forma de madurez y alegría.

³⁵ Cfr., entre los otros, los escritos de J. Bruner, J. Piaget, L. Vygotskij sobre el tema del juego (teorías, modelos, prácticas).

aspectos del desarrollo del niño, observación favorecida por muchos tipos de juego, por su desarrollo y sus conclusiones³⁶.

El juego, en efecto, es considerado por algunas teorías como forma de vivir, como una simulación de la vida misma, como un lugar que puede desarrollar motivaciones para aprender. En otros casos, se considera como contexto, situación que es capaz de expresar comportamientos, verdaderas tipologías de comportamiento reforzadas por la situación lúdica.

Por último, se considera como una oportunidad para observar los fenómenos y aspectos del desarrollo infantil facilitado por la modalidad de compromiso y participación en las distintas fases de la actividad lúdica.

Según Lev Vygotsky (1981), el niño elabora juegos que responden a sus necesidades e intereses, juegos que favorecen el desarrollo de sus capacidades imaginativas y creativas, dándoles nuevos significados a los objetos.

Como decir que el niño juega a redefinir la realidad, a crearla sobre la base de su capacidad de interpretar, pero también para responder a lo que desea, que echa de menos, que le importa tener: del conocimiento a la comprensión del mundo en el sentido cognitivo, a la satisfacción de afectos y sentimientos como la singularidad, la soledad, pero también la amistad, la valentía, la participación. En otras palabras, según el autor ruso el juego constituye una muy poderosa herramienta transformadora personal y social, una herramienta capaz de estimular una actividad de aprendizaje en la dirección creativa.

Sigue la línea del estudioso soviético también J. Bruner, según el cual el juego contiene todas las tendencias humanas de tipo evolutivo; por eso tiene que ser apoyado, ayudado y cuidado.

El concepto de juego de Bruner es fuertemente cognitivo: en el juego el niño aprende, entiende, se autodefine, se educa, construye nuevos "patterns" de la realidad.

Para la psicopedagogía de Bruner, como ya dicho, el juego es una de las principales herramientas de aprendizaje, ya que tiene una serie de características que estimulan caminos innovadores de desarrollo.

³⁶ Explicar qué es el juego no es fácil: las definiciones son múltiples y de significado diferente. Algunos autores hacen una diferenciación por tipo: el juego de simulación, el "game", entendido como una actividad directamente relacionada con las reglas (reglas del juego). Sin embargo, en nuestra opinión, no hay ninguna diferencia entre el "game", la competición, y el "playng", el juego, siguiendo el léxico Inglés, también significa tocar o interpretar como diciendo que las tres características de la diversión (juego), de la interpretación de la realidad (representación) y del arte (tocar) no deben ser separados. La conclusión, entonces, puede ser la siguiente: el juego puede ser considerado tanto medio de placer, como de habilidad y creatividad (ver En este sentido, Cecchini, Lupoli, E. Mushi, 2001; Staccioli, 1.998).

En efecto, durante el juego el sujeto se identifica tan con sus reglas que pierde de vista el objetivo: como decir que la regla del juego es el juego en sí, es una motivación intrínseca que lleva a la elección de imponer los medios sobre los fines, como si experimentara una nueva realidad. Fundamental en el juego, según Bruner, es la constatación de que el riesgo de fracaso no se aborda como tal, sino con ligereza.

El juego exploratorio, por ejemplo, es útil para madurar la atención; lo de la ficción alienta la identificación con la realidad, la cualificación de las representaciones de la misma y el desarrollo de las habilidades mentales; de la misma manera el juego en general ayuda a la maduración del lenguaje verbal (cf. Vygotsky, 1990) .

Jerome Bruner, en otras palabras, es uno de los estudiosos contemporáneos que asigna al juego y su potencial un papel importante no sólo para el desarrollo del lenguaje, como ya dijimos, sino también para una especialización del uso de la lengua en las diferentes fases y calidad de la acción lúdica: el aprendizaje, es decir, de un "lenguaje especializado" que pueda satisfacer las necesidades del desarrollo del juego y las necesidades de las personas que interpretan papeles y tareas sociales y políticas.

El juego, según Bruner y Makarenko, es el control de las reglas, es la resistencia a las situaciones con riesgo de fracaso, es la capacidad de mantener la entrega, es una herramienta fundamental de la educabilidad infantil y no.

En el modelo cognitivo de Bruner, en efecto, las actividades lúdicas sirven para fortalecer el pensamiento, para reflexionar, encontrar solución, resolver enigmas, elegir estrategias, por lo que es importante reconocer también el tipo de juego y el juguete, que pueden funcionar, atraer más y producir cambios positivos en una época de la vida con respecto de otra: el juego, es decir, debe ser capaz de operar más allá de sus propias reglas y servir para el desarrollo del sujeto, por un lado, y para su comprensión de la realidad, por el otro.

De aquí las teorías que prefieren construir taxonomías de juego, clasificaciones más adecuadas a una edad con respecto de otra, ya que tienen capacidad para desarrollar algunas habilidades y competencias.

Una de las taxonomías más conocidas es la de J. Piaget que distingue entre juegos sensoriomotor y juegos simbólicos: los *primeros* practicados en los primeros años de vida del niño conciernen la práctica manipuladora; los *segundos* están destinados a conocer la realidad, interpretarla a través de construcciones simbólicas y formales³⁷.

La articulación de la taxonomía de Piaget es muy estructurada y ofrece distintas etapas en el curso de la fase evolutiva infantil (juegos de ejercicios, de reglas, de inteligencia, de construcción), pero lo que importa destacar, en nuestro caso, es que el gran

³⁷ Para el estudioso de Ginebra en el juego el niño se ocupa de los acontecimientos y objetos porque ellos mismos tienen un significado. De hecho, las palabras tienen prioridad sobre las cosas, sobre los objetos dando lugar a un proceso emancipador (ver. Piaget, 1972) .

estudioso de Ginebra ve y describe en el juego, en todas las épocas y en todos los lugares, muchas posibilidades de aprendizaje y educación³⁸.

Juegos y juguetes y actividades individuales y de grupo

Si, como argumentamos hasta aquí, el juego es más que una herramienta de diversión y entretenimiento, ya que ayuda a crecer, a entenderse a sí mismos, a desarrollar la empatía y la "compasión" por los demás, a facilitar el desarrollo de capacidades creativas, a mejorar las habilidades lingüísticas refinando el léxico y la habilidad de conversación, también es cierto que hay quienes dicen que el juego es la base no sólo de los juegos y de una gran variedad de actividades lúdicas, sino también es un facilitador del arte, la cultura, civilización (cfr. Brown *et al.*, 1983: 166).

Pues bien, sin discutir la afirmación realmente estimulante de Brown, nos gusta ir a reflexionar sobre otro importante tipo de relación: la que existe entre juegos y juguetes.

Vamos a empezar con algunas preguntas.

¿Es el juguete que produce juego y calidad del juego? ¿El juego, para tener éxito, necesita un juguete en particular?

En mi opinión la relación entre los dos términos es parcial: hay juegos sin juguete (es suficiente pensar en los juegos lingüísticos, de matemática, cognitivos, o juegos de adivinanzas, quiz, rompecabezas, etc.).

Sin embargo, el juguete no sólo puede ser útil, sino también, en la mayoría de los casos, puede ser un verdadero material didáctico y estimular la mente del niño para construir tramas reales, enredos de cuentos e historias, para delinear tramas de teatro; puede también, según los casos, ayudar a organizar los juegos sociales con metas muy educativas (pensamos en los juguetes que requieren la participación de muchas personas para poder funcionar) que ayuden a entender la sociedad y sus vínculos, a conocer los derechos y deberes, reglamentos y prohibiciones.

Aún más eficaz la función educativa del juguete si, pues, pensamos en los objetivos de ayuda, guía, consolidación de género, de mejora de la capacidad corporal- físico, intelectual, cultural en general.

El ábaco, por ejemplo, es una forma atractiva como marcadores en los juegos de premios y competiciones, pero en realidad, siendo el precursor del ordenador, puede ayudar mucho en el cálculo; de la misma manera el tren eléctrico, que permite al niño, como a los menos jóvenes, colocar los carriles, organizar las señales, calcular los tiempos, etc.

³⁸ Es como si en el curso del juego, dice Piaget, el niño creciera en edad y desarrollo mental, como si quemara las etapas del desarrollo humano, condensadas en normas y acciones lúdicas (ibid).

En conclusión, todos los juguetes no sólo sirven para distraer y pasar el tiempo, sino para promover el desarrollo de habilidades y competencias en varios campos: las "cartas", por ejemplo, en la articulación del juego son verdaderas estrategias de pensamiento, sin duda destinadas a una posible victoria, pero mientras tanto implican la memoria, la atención y la concentración, el cálculo, el estudio del adversario y de su eventual compañero de juego.

Jugar, en nuestra opinión, es como vivir, por lo que hay que ser educados a la reflexión, a la calma, a un uso de los sentidos y del cuerpo de manera muy equilibrada.

Algunos juguetes ayudan al desarrollo individual y social (pensamos en la muñeca, por ejemplo): en efecto, el uso de la muñeca prepara el cuidado de los demás y hace adquirir herramientas de habilidad práctica como el maquillaje, el vestir, el diálogo con el juguete personificado; además ayuda al desarrollo de la imaginación, etc.; otros juegos ayudan a permanecer juntos (la pelota, por ejemplo, que, aparte de los ejercicios de confianza con la pelota es muy difícil que se convierta en una herramienta de juego individual y solitario) y a comunicarse con mayor intensidad, a intercambiar opiniones, hacer grupo y equipo.

Los juegos de grupo, luego, desarrollan verdaderas dinámicas de enseñanza con o sin juguetes.

Juguetes: tiempos y tiempo

Argumentamos en los párrafos anteriores que el juego es una exigencia típicamente humana y que nace como necesidad natural, prioritaria y espontánea, una necesidad que se ha ido desarrollando poco a poco de manera libre y autónoma: lo demuestran desde siempre los niños que saltan y se arrastran, trepan y brincan, corren solos o con sus compañeros en "grupos de pares".

También es sostenible, sin embargo, que –siendo el hombre un ser por naturaleza, desde el nacimiento, que tiene necesidad de ayuda, cuidado y apoyo (pensamos en la lactancia, destete, en general, en una alimentación guiada y controlada hasta una cierta edad) – él ha buscado cada vez más una forma segura de tutoría para ayudarle en sus actividades físicas y juegos corpóreos, por un lado, y en el desarrollo de la creatividad y la imaginación por el otro.

Ha buscado, es decir, a alguien –un compañero– que comportara con él la experiencia lúdica y, no teniéndolo en algunos casos, incluso se ha inventado un interlocutor imaginario, como en el caso de Marcelino, pan y vino;³⁹ ha buscado a alguien, es decir, con el cual compartir tiempos y espacios de cualquier juego y de vida cotidiana.

³⁹ Marcelino es un personaje de una famosa película de Ladislao Vajda de 1955. Es un huérfano criado por monjes, que siendo solo, sin compañeros inventa un compañero imaginario con el que habla, juega, discute a través de escenas llenas de ternura. Habla con Jesús, precisamente, y con su compañero imaginario de juegos (cf. Taylor, 1999).

Al mismo tiempo le han construido (o lo hizo a solas) materiales de cualquier tipo, simples o estructurados.

De aquí también el nacimiento del juguete, en nuestra opinión, que se utiliza como refuerzo adicional a su deseo innato de jugar como herramienta para mejorar sus resultados y también como un medio para estar satisfechos con su presencia terrenal y su crecimiento como persona dentro de un grupo social.⁴⁰

Por otra parte, se puede decir que la construcción de juguetes como muñecas, osos de peluche, espadas, escudos, trompos y trenes, sólo para nombrar algunos, de tipo tradicional, con los que crear juegos individuales y colectivos, entran en esa necesidad, así como la misma función la desarrollan los juguetes más modernos, sofisticados técnicamente hoy en día.

Es por ello que el juguete se ha convertido, a lo largo de los milenios (pensamos en los materiales lúdicos, encontrados hasta en tumbas del antiguo Egipto, en algo que se une directamente a la infancia y sus problemas, algo común e indispensable.

En efecto, muchos juegos –aparte de algunos de carácter lingüístico/ cognitivo (rompecabezas, crucigramas, enigmas, etc.)– se organizan alrededor de un juguete⁴¹ o más: los juguetes son parte de la vida cotidiana de los niños, cuyas habitaciones pequeñas están llenadas.

Se trata de espacios, de facto, llenos de juguetes no siempre deseados, pero pensados sólo por la mente de los adultos: espacios diseminados de objetos y materiales lúdicos de todo tipo para llenar el tiempo y los tiempos de la infancia todos los días.

Por últimos, pues, han llegado los juguetes electrónicos que han inundado el mercado y las casas de la clase media en los países occidentales con todos los problemas⁴², muchos de los cuales aún están sin resolver desde el punto de vista pedagógico y psicológico: la atención, el tiempo dedicado, el alejamiento de la relación con los demás, en presencia, etc.

Ulterior aumento, se ha producido en la última década como consecuencia de la especialización rápida y constante de la electrónica que nos ha permitido producir

⁴⁰ Especialmente la " gaming simulation", en efecto, a través de la asunción de papeles y el desarrollo de las tareas y funciones, ayuda al sujeto a tener en cuenta las reglas y respetarlas. De hecho, estos tipos de juegos, aunque salgan de una base estática, "se hacen dinámicos en el proceso de juego, representando una serie de relaciones en movimiento" (M. Morozzi, A. Valer, 2001: 23).

⁴¹ Juguete, escribe M. De Vallange, es un objeto de vital importancia para el desarrollo integral de la persona porque adecuado para proporcionar los incentivos necesarios (en color, forma, tamaño, realismo, etc.) para interactuar con el niño y sus necesidades lúdicas hacia afuera y hacia adentro, explícita e implícita. El juguete, de hecho, continúa el investigador, estimula la mente, ayuda a las funciones corporales, da sentido a la realidad, que motiva la investigación sobre el cuidado de sí mismo y relaciones con los demás (cf. .. De Vallange, 2012).

⁴² Pensamos en el tiempo dedicado a la electrónica sustraído al estudio, sino también al cuidado del cuerpo y el movimiento. Pensamos también en la interactividad de las acciones sufridas pasivamente, cuando es esencial para el crecimiento tanto la actividad individual como social.

equipos altamente sofisticados que , a pesar de que no se pueden definir estrictamente juguetes , tienen, sin embargo, un papel importante en la formación de los niños y jóvenes, para mejor o para peor.

Nos referimos, en este caso, a los mismos móviles, iPad e iPod, a las tablets, en definitiva, a toda la nueva generación de "objetos inteligentes" que realizan varias funciones que facilitan el acceso al hombre moderno al disfrute de películas y programas, juegos y actividades, actividades lúdicas de todo tipo, edad y gusto.

Estos "objetos inteligentes"⁴³, *smart*, palabra de moda, son en el mismo tiempo facilitadores de informaciones, conocimientos y saberes, juegos de todo tipo⁴⁴, etc: todas las generaciones, en efecto, están convencidas de la importancia de estas herramientas por lo que, en cualquier momento del día y en cualquier lugar, dondequiera y como quiera que (en casa y en la escuela , en el trabajo y en la calle , incluso en tren y en coche) se ve a la gente comprometida en la solución de los juegos de habilidad y destreza y , al mismo tiempo, concentrada en escribir "mensajes de texto", en ver partidos de fútbol y otros eventos. En conclusión, somos invadidos por la electrónica y la masa consecuente de informaciones.

De esto se deduce que la necesidad de una reforma radical que concierne a la utilización de las nuevas herramientas electrónicas, que promueve la participación responsable, sobre todo de los jóvenes, al uso y disfrute de los nuevos dispositivos electrónicos.

Por un lado , ayudan a especializar a los ojos y mejorar el rendimiento del ojo-mano - especialmente de los niños y adolescentes - a acelerar la comunicación a distancia, para darse cuenta de la utopía macluhaniana de la "aldea global" , por otro, en nuestra opinión, provocan una desaceleración en el desarrollo de habilidades de reflexión , ya que el usuario está satisfecho de la información/ resultado inmediato en lugar de insistir en el conocimiento de los procedimientos , en la reflexión de lo que ha adquirido y su validez educativa , personal y social.

Un nuevo capítulo, entonces, lo de las herramientas electrónicas de masa, que concierne de cerca , además de la ciencia y la tecnología , toda la ciencia humana, ya que concierne al cambio de rumbo del conocimiento, tanto teórico como práctico .

⁴³ Hace poco que se ha difundido la noticia de la posibilidad tecnológica de disfrutar, también en directo de espectáculos y eventos: este es el nuevo "Apple TV" con un mando a distancia con una superficie *touch* I que permite, a través de una interfaz de acceder al "store ", lleno de juegos de todo tipo, generales y específicos a petición individual. Por otro lado, ahora es famosa la "rueda educativa" de la " I- Pad. Es una taxonomía que categoriza las sesenta aplicaciones para I- Pad en función de su uso y los objetivos pedagógicos.

⁴⁴ El juego, a continuación, además de juguetes, está directamente relacionado con el uso de herramientas electrónicas que tienen amplias posibilidades de enlaces a los motores de búsqueda para aprender, sino también para descargar la "aplicación " de carácter cultural, sino también lúdico y divertido.

Lugares y espacios museísticos de fruición de los juguetes

Hemos aludido antes a los lugares y tiempos del juego y de los juguetes, a su utilidad individual y social en el hogar y en la escuela, en otros lugares del barrio y ciudad.

En esta última parte de nuestro trabajo vamos a considerar, pues, en líneas generales, un lugar canónico para el conocimiento sobre todo de los juguetes y su uso a través del tiempo, los juguetes obviamente conectados con los juegos que conciernen la edad, género, tipología: nos referimos a la preparación de un " museo del juguete", lugar de clasificación, conservación y restauración, y más.

Nuestra idea de un museo supera la noción, hasta ahora atribuida a la palabra, es decir, de hacer conocer el pasado y volverlo a vivir de nuevo en el presente.

Un museo del juguete, en efecto, en el sentido moderno, no puede sólo guardar y explicar y hasta servir para restaurar lo que fue un tiempo y está deteriorándose, con el fin de no perder su memoria: en nuestra opinión un museo moderno, aunque clasifique y presiente reliquias del pasado, necesariamente debe ser actualizado; es más, tiene que ir necesariamente más allá de la estrecha definición del sentido común de museo, es decir, de lugar de visita de lo que fue y que se debe conocer y , mejor, explicar : como pinturas o artefactos , herramientas o utensilios del pasado o de reconstrucción de los "espacios de vida", un tiempo vividos de acuerdo con los costumbres y normas abandonadas y obsoletas.

El museo, tal como lo entendemos hoy en día, debe ser, por el contrario, un espacio cultural abierto a la ciudad , un lugar vivo y no muerto, donde el pasado se levanta y brilla todos los días y se extiende y se expande hacia lo que está más cerca de la realidad de la vida cotidiana: podríamos llamar el museo, entonces, como un centro de "lifelong e lifewide learning" de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, un aprendizaje situado en cualquier lugar, un espacio de fruición vertical/horizontal de conocimiento, comprensión y competencia: en nuestro caso, comprensión, conocimiento y experiencia sobre el juego y el juguete.

En el caso de un " museo del juguete" en efecto, podríamos suponer que se convierte en un lugar dedicado a la reexaminación⁴⁵ de juegos y juguetes del pasado presentados a través de la simulación: lugar de práctica, como un laboratorio donde los nuevos juegos se pueden practicar , los mismos, tecnológicamente avanzados de nuestro tiempo de los que hemos hablado antes.

⁴⁵ En la reexaminación , pues, vuelven a aparecer juegos libres y espontáneos , organizados y reglamentados y también juegos laboriosos porque requieren experiencia y competencia, juegos , es decir, dirigidos a un hacer muy cerca del trabajo y profesionalidad ; un problema , esto, a menudo presente en la literatura pedagógica. En este sentido J.J. Rousseau en El Emilio argumenta que los " jonets " son útiles para el crecimiento cultural de los jóvenes. En particular, dice que su uso puede estar a la altura de un compromiso más serio (coser el vestido de la muñeca, y el juego físico para el trompo, etc.): por lo tanto, no sólo la diversión, la alegría de hacer agradablemente, el divertido, sino la adquisición de habilidaes para la vida diaria e, incluso, profesional. Para Rousseau, en otras palabras, como para G. Pascoli en su famoso poema, el juego debe ser considerado " como un trabajo. "

No hace falta decir que este lugar está dirigido por un equipo de expertos, organizado en un "team" bien combinado que prepare fichas informativas de los restos existentes, tanto de carácter cognoscitivo como didáctico; un staff que planifique, evalúe, y planee eventos a lo largo del año: eventos generales y monográficos .

El staff, por tanto, tiene que ser preparado y trabajar en dos direcciones: la *primera*, sobre el tema del museo (juegos y juguetes, antiguos y modernos, sencillos y sofisticados); la *segunda*, sobre el proyecto, evaluación y gestión de un "centro" o "servicio de educación permanente" a partir del juego y juguete que pueda actuar como una estructura de educación permanente y de espacio cultural, social y político, abierto al público.

Este último caso, en nuestra opinión, necesita una actualización constante de los expertos por lo que concierne la realización de eventos y manifestaciones culturales a las que se puede colaborar o participar, por una parte, y la construcción de nuevos juguetes y herramientas lúdicos de los que se tiene en cuenta para la organización de los eventos, por el otro.

Se puede, entonces, concluir (por decirlo así, dada la inmensidad de los problemas pedagógicos relacionados con el juego y los juguetes) afirmando que, a una velocidad de utilización de las nuevas herramientas y objetos lúdicos que atraen fuertemente a los jóvenes, debe corresponder una fuerte atención pedagógica y didáctica que puede ser exteriorizada según dos direcciones: la *primera* relacionada con la captura hipnótica del joven ejercitada por los nuevas herramientas, tal que hace descuidar su atención también a los problemas inmediatos y cotidianos; la *segunda* relacionada con la preocupación de un uso repetitivo y solitario, de entrenamiento manual y dactilar en la solución de los juegos que puedan contribuir no sólo en la pérdida de reflexividad , como hemos dicho antes, sino también en la consolidación de la "alfabetización débil" (cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 2003: 188 y ss ; Goldsmith, Sarracino, 2004), de la que Franco Frabboni nos habla en uno de sus ensayos, que consiste en una abdicación real por parte de los jóvenes respecto a los lenguajes verbales para elegir, por el contrario , la práctica de los mensajes de texto efímeros y la resolución rápida de juegos digitales.

Referencias bibliográficas

- Agazzi, A. (1950). Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2015). Prospettive per la scuola dell'infanzia. Da Montessori al XXI secolo. Roma: Carocci.
- Brown, A., & et al. (1983). Learning remembering and understanding, Handbook of child. New York.
- Cailois, R. (1991), I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine. Milano: Bompiani.
- Casotti, M. (1931), Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Brescia: La Scuola.

- Catarsi, E. (2002). Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia, Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cecchini, A., Lupoli, M. G., & Musci, E. (2001). Un laboratorio per giocare. Matera: Arti Grafiche Edoardo Liantonio.
- Cera, R. (2009). Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Milano: FrancoAngel.
- De Vallange, M. (2012). "Infanzie invisibili, infanzie negate". A. Nuzzaci (a cura di), Educare al presente per un futuro di pace. Milano: FrancoAngeli,.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). Introduzione alla pedagogia generale. Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1994). L'educazione delle intelligenze multiple. Milano: Anabasi.
- Id. (2002), *Formae mentis*. Saggio sulle intelligenze multiple. Milano: Feltrinelli.
- Goldstein, J. (2012). Il gioco nello sviluppo e nel benessere del bambino. Milano: Assogiocattoli.
- Johnson, D.W. (1996). Apprendimento cooperativo in classe. Trento: Erickson.
- Lave, D. T., & Wenger, E. (2006). L'apprendimento situato. Trento: Erickson.
- Montessori, M. (1913), *Il metodo della pedagogia scientifica*. Roma: Loescher.
- Ead. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Ead. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*- Garzanti, Milano.
- Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling &Kupfer.
- Id. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Morozzi, M., & Valer, A. (2001). "Come è fatto un gioco di simulazione". In Morozzi, M., Valer, A. *L'economia giocata*.EMI, Bologna.
- Orefice, P., & Sarracino, V. (2004). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Suchodolski, B. (1964). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Taylor, M. (1999), *Immaginary companions and the who create them*, Oxford Press, New York.
- Visalberghi, E. *Il gioco*, Enciclopedia Treccani.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Immaginazione e creatività in età infantile*. Roma: Ed. Riuniti.

- Id. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza Bari.
- Id. (1981). "Il ruolo del gioco nello sviluppo". En Bruner, JS, Jolly, A. & Sylva, K. (1981). *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli*, (vol. 4). Roma: Armando.

PARA UNA EURO-PEDAGOGÌA MÁS ALLÁ DEL HORIZONTE DE CRISIS

Fabrizio Manuel Sirignano
fabrizio.sirignano@unisob.na.it
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

La crisis de la democracia europea: una crisis en la educación

Los pueblos de las zonas del Mediterráneo (entre ellos: Italia, España, Grecia) están en el corazón de Europa; la idea misma de Europa nació de las relaciones que estos pueblos han mantenido a lo largo de la historia y de las políticas de convivencia y de gestión de un mismo contexto territorial en el que ellos se encuentran estructurados de una manera socioculturalmente equivalente (Nitti, 1945: 5-16).

La elección democrática, que desde los días de la antigua Grecia se manifestó en diversas formas institucionales (Poma, 2005: 187-193; Musti, 1995: 311-332), fue históricamente la que mejor aseguraba la paz y el florecimiento de la cultura y de las artes, así como también de las empresas.

Actualmente, la idea de Europa que se percibe es, sin embargo, sólo un dictado de la *troika*, que parece una institución árida y distante que amenaza con la lógica del *aut-aut* y continuamente establece limitaciones a los Estados miembros, totalmente desprovista de la visión cultural y solidaria entre los pueblos involucrados, como fue antes de redactar el Manifiesto de Ventotene

Hay que recordar también que la democracia no es una máquina que marcha por inercia, sino necesita su "combustible", que es la educación (L. Lombardo Radice, 1976). La pedagogía nació y se desarrolló en el sur de Europa -en la antigua Grecia- como la ciencia política de la educación, como discurso diseñado para capacitar a una persona para "obrar" de manera consciente dentro de las instituciones democráticas.

Hoy, en los discursos sobre la educación se utilizan lemas fáciles como "la eficiencia educativa" y "maximizar el capital cognitivo", que expresan formas de una ciencia pedagógica carente de puntos de vistas múltiples. La ciencia pedagógica en cambio, tendría que dar respuestas serias para hacer frente a las alarmantes amenazas a los derechos de los seres humanos que se realizan en las costas del *Mare Nostrum*.

La apatía de los ciudadanos parece, por ejemplo, una seria amenaza en este contexto globalizado y *lleno de desencanto* (Cives, 1995: 33), lo que podría convertirse en una política de ineficiencia cómplice y, en última instancia, en el fracaso de la paz y de la seguridad de los pueblos.

Ayudar a perpetuar las prácticas educativas como formas de transmisión del conocimiento que tienden a relegar a los alumnos en un estado de mera pasividad y de repetición, y también dar prioridad a la competición y al aprendizaje de memoria en la escuela en lugar de la reflexión y la co-construcción de la dialógica significa 'renunciar

a la participación" y, en última instancia, eclipsar el diálogo, que es "sustancia" misma de la democracia (Frauenfelder, 2011: 1-5)

Por esto Zagrebelsky diferencia la democracia como "forma" de la política, es decir, como una institución establecida –una de las muchas posibles en la historia humana– de la democracia como hecho, o sea como «sustancia», de otra manera, es decir cuando la política 'concretiza' la democracia sustancial utilizándose como una herramienta para realizar el proyecto de una sociedad ideal. Por sociedad ideal, se entiende la mejor opción entre las imaginadas y mediadas por las partes, señalando que, si la democracia se vacía de diálogo plural y de la planificación que subyace en ella, se hace solamente una "farsa" que oculta el drama real (Zagrebelsky, 2014: 27-31).

En las democracias representativas modernas el diálogo debería ser llevado a cabo por los partidos políticos, destinados como una manera de asegurar la participación de todos en la gestión de los asuntos públicos; sin embargo, ahora parecen incapaces de ser actores para el pueblo, ya que la colección de consenso los han convertido en comités electorales permanente –en algunos casos– en comités de empresa.

Las elecciones, que se consideran como el objetivo final del debate político, fomentan la violencia y llenan la retórica verbal de embustes baratos: el *ágora* de espacio dialógico –también por la centralidad y la omnipresencia de la televisión– se ha convertido en un escenario en el que se comunican las informaciones de una manera fragmentaria y parcial.

Puntos de la educación cívica fueron transferidos de las plazas y lugares públicos de la agregación a los estudios de televisión, llegando a aprobar el *modus operandi* del programa de talk show. Desde el punto de vista de la comunicación, se prefieren los eslóganes a los argumentos y al análisis; además la responsabilidad de las acciones y del lenguaje se transforme en actuaciones teatrales y en neologismos. Estos últimos son más adecuados a la lógica de la audiencia, pero van vaciando en el significado histórico de las palabras, fomentando un nuevo populismo.

La diferencia que existe entre las formas de ejercicio político genuinamente democrático y formas populistas está bien entendido por Žižek, cuando observa que

“la diferencia fundamental entre una política emancipatoria radical y una política populista es que la primera es activa, requiere y refuerza su visión, mientras que el populismo es, básicamente, re-activo, o sea el resultado de una reacción a la perturbación causada por un invasor. En otras palabras, el populismo es una versión de la política del miedo: el miedo moviliza a las masas cada vez mayores contra un agente externo corrupto” (Žižek, 2010: 81).

Para el filósofo esloveno, el mayor riesgo para la democracia es la participación falsa a la que están llamados los ciudadanos a través de las expresiones 'fetiché' de la política; oscilando entre el cinismo y el fundamentalismo, hemos llegado a pisotear la libertad de elección.

Nuestra época, por estos motivos, no se puede considerar una "época política" (Zagrebelsky, 2014: 27) y hablar de democracia en el contexto actual sólo sería una "puesta en escena" o una "farsa" (Žižek, 2010). La farsa permite que regímenes oligárquicos y populistas se mezclen con el régimen democrático y, de hecho, eso conduce "al callejón sin salida de la sociedad de elección" (Žižek, 2010). Pero, la forma democrática contiene en sí misma los medios para superar sus peores males, ya que, además de ser una "costumbre" (Bobbio, 2014: 67-71) es también el único sistema que permite la transformación del derecho durante un periodo de paz. Sin embargo, se alimenta de la difícil tarea de reconocer e inventar históricamente los derechos humanos que están sobre los de los estados: los derechos de la próxima generación. Sobre estos Bobbio afirma:

[...] Todo deriva de los peligros para la vida, la libertad y la seguridad que vienen de muchos de los avances tecnológicos. Estos tres ejemplos, que están en el centro del debate actual, son suficientes: el derecho a vivir en un medioambiente libre de contaminación [...] el derecho a la privacidad [...] el último de la serie , que ya está levantando debates en las organizaciones internacionales [...] el derecho a la integridad de su patrimonio genético, que va mucho más allá del derecho a la integridad física [...] (Bobbio , 2014: 263-264)

La necesidad de revisar, reinterpretar, innovar y crear nuevas constelaciones político-legales que proporcionen una respuesta a los problemas requeriría una pedagogía de proyectos *comprometidos* que, en cuanto identifican la educación como un orientación permanentemente *in fieri* –dirigido tanto a la formación de las clases dominantes como a la formación de todos los ciudadanos– responsabilizan a todos los participantes en la *ágora* de las construcciones vinculadas al cambio cultural y político, en todos los niveles.

Ya en los años Setenta, Schumacher señala que los políticos y los administradores necesitan ser educados "lo suficiente como para tener una idea de lo que está pasando y para saber lo que los científicos quieren decir" (Schumacher, 2011: 85), dado que tienen la difícil tarea de interpretar lo 'neutral' de los datos científicos. Los resultados de la investigación científica, de hecho, no están destinados a su utilización específica hasta que, a través del arte de la política, no se decide cómo usarlos para el bienestar y la calidad de vida de cada colectivo.

Sin embargo, incluso los científicos tienen el deber de reflexionar sobre el sentido de la existencia "porque, obviamente, es muy poco prudente poner un gran poder en las manos de personas sin antes asegurarse de que estas no tienen una idea razonable de lo que deben hacer" (Schumacher, 2011: 86).

Por último, pero no menos importante, los ciudadanos están llamados a tomar decisiones sobre los que se llaman "derechos de nueva generación" (Bobbio, 2014: 263), y su tarea consiste en preguntarse acerca de las cuestiones éticas difíciles planteadas por la ciencia y la política europea, sobre todo en lo que respecta a las

nuevas oportunidades que ofrece la tecnología: las diferentes formas económicas y de trabajo que deben ser redefinidas a la luz de la crisis ecológica. Sólo por dar algunos ejemplos, las últimas décadas han visto ciudadanos comprometidos en la elección de temas como el aborto, la eutanasia, el uso de los recursos de agua y energía, las políticas monetarias y la representación en Europa. En este contexto, ellos habrían necesitado sobre todo un 'cierto tipo de educación':

Cuando la gente pide educación por lo general significa algo más que un entrenamiento, algo más que el conocimiento de algunos hechos y algo más que un mero pasatiempo. Tal vez no pueda formular con precisión sus objetivos, pero creo que lo que busca, de verdad, son ideas que pueden hacer entender el mundo y el sentido de la vida. (Schumacher, 2011: 90)

Esta idea de la educación, entendida como 'tener capacidad para elegir', parece ser el modelo más adecuado para satisfacer las necesidades de los ciudadanos del tercer milenio. De hecho, este modelo supone que los itinerarios están preparados para redefinir las ideas, los valores y los objetivos, dentro de los cuales podemos construir, compartir y continuamente reinventar un "sentido" de la vida humana. En el marco de este "sentido" se pueden tomar decisiones informadas ponderadas para sí mismos y para la colectividad.

La educación política como una herramienta para la superación de la crisis global

Entre las situaciones de emergencia que se enfrentan, la reflexión pedagógica comprometida con la transformación política (Sirignano, 2007/2015: 127-129) tiene que ocuparse de la educación de los ciudadanos para hacer frente a la degradación ambiental y social.

Tanto para el diseño de programas de formación, como para las políticas culturales y educativas, la sensación es la existencia de un solo paradigma del cual no es posible salir: el productivismo, que se configura en términos de 'pensamiento único'. El capitalismo igual que el socialismo, de hecho, soportan la idea del productivismo y comparten la misma concepción de la naturaleza como recursos explotable a voluntad para responder a la demanda (Besset, 2007: 169).

Ambos se proponen satisfacer la exigencia de bienestar a través de la producción de energía ilimitada, eliminando los obstáculos para su funcionamiento (Besset, 2007:169); esta unidad de propósito es visible de manera evidente a punto de hablar de 'trabajadores capitalistas' (Žižek, 2014:199), demostrando la existencia, en los últimos quince años, de un tipo 'socialismo capitalista' tomando decisiones políticas y aprovechando la crisis económica (Žižek, 2010:17). Sin embargo, la crisis económica ha comenzado a ser el principal problema respecto al cual se conciben todas las demás intervenciones, incluida las intervenciones en la educación. Desde el colapso financiero experimentado en 2008, pronosticado por algunos economistas e ignorado por el

público, se han desencadenado una serie de intervenciones políticas para reparaciones llamadas 'técnicas'. Es decir, las decisiones de la comunidad han sido tomadas por políticas de gobierno bajo la dictadura de los mercados (Galimberti, 2012) y dejando a fuera de los ciudadanos cualquier elección.

Está claro que el mercado global no es el resultado 'natural' del desarrollo social; que, contrariando el mito liberal, solo se logra a través del control de 'funciones de intercambio' y del respecto de la 'esencia humana' (Polanyi, 2010:93-94). La economía de mercado actual parece requerir una 'sociedad de mercado' dentro de la cual expresar sus incentivos para regularla a través de la mercantilización. Muchas cosas, sin embargo, no son 'productos básicos', incluso aquellos que ahora se consideran 'productos' ya estaban en el pasado bajo otra luz:

Trabajo, tierra y dinero son elementos esenciales de la industria, pero también deben ser organizados en los mercados; de hecho estos mercados son una parte absolutamente vital del sistema económico. Pero, la tierra, el trabajo y el dinero no son obviamente productos básicos; el postulado de que todo lo que se compra y se vende debe haber sido producido para la venta es rotundamente falso en lo que se refiere a ellos. Ninguno de ellos es producido para vender. La descripción de los productos del trabajo, la tierra y el dinero es completamente ficticia. Sin embargo, es con la ayuda de esta ficción que los mercados reales de mano de obra, tierra y dinero se organizan, y están siendo efectivamente comprados y vendidos en el mercado; su demanda y oferta son magnitudes reales, así como las medidas o políticas que inhiben la formación de estos mercados, de hecho es peligrosa la autorregulación del sistema (Polanyi, 2010: 96).

Polanyi describe la violencia como utopía liberal ejercida sobre la sociedad para que el comercio y las funciones llevadas a cabo por los individuos, por lo general múltiples, se reducen al sólo intercambio de mercancías. En una sociedad como se indica, los lazos de solidaridad son destruidos y reemplazados por el comercio. Además, las herramientas culturales corren un grave riesgo de apoyar la extensión de la propia mercantilización como instrumentos subordinados a la 'fuerza de trabajo como mercancía' (Polanyi, 2010: 94-95).

Hoy en día el proceso de mercantilización es aún más radical e incluye no sólo la defensa, sino el agua, la energía, el medio ambiente, la cultura, la educación y la salud (Žižek, 2010:110).

Le debemos a Marx la primera descripción de la ley de los rendimientos decrecientes y la tendencia del mercado para reemplazar todos los 'valores de uso' con los 'valores de cambio', pero con el tiempo, se impuso la idea de que una política económica favorable a los estratos sociales productivos habría *goteado* bienestar alcanzando a los más desfavorecidos (Revelli, 2014: 9-10).

Polanyi llamó este pensamiento general el 'credo liberal militante' porque el *laissez-faire* no es un 'método' sino una 'utopía por lograr' a precio de reducir el espacio público. Este *credo* revolucionó completamente los principios regulativos de la

democracia política, a la que, luego, se acusa de intervencionismo y ‘conspiración antiliberal’ (Polanyi, 2010:185). Hasta que los dos principios -liberal y social- se midieron uno con el otro en la práctica política, la expansión del mercado se ha contenido y las desastrosas consecuencias de la industrialización en el medio ambiente han sido ignoradas para conseguir ‘la mayor producción y el empleo’; en cuanto los intereses se han convertido en ‘particulares’, la lucha de clases ha generado la crisis económica y la catástrofe política (Polanyi, 2010: 171-172).

A partir de estas breves reflexiones, surge la necesidad de un compromiso educativo y cultural para poder intervenir en los mitos que imponen la ideología utilitaria y especialmente la idea de un desarrollo ilimitado en el que cada persona puede satisfacer sus necesidades solamente a través del trabajo y de los bienes adquiridos con la riqueza que produce. Ejemplar en este sentido es el trabajo de Sen en la deconstrucción de la tradición utilitarista del pensamiento de Smith que fue el principio teórico que orientó las políticas económicas del siglo pasado.

El Premio Nobel de Economía cree que los defensores de la posición de Smith no prestan suficiente atención a la ética de la teoría porque, según ellos, ‘el mercado abierto’ es un sistema económico cuyo único vínculo es la consistencia interna, así que a través de la maximización de provecho de cada persona se conseguiría la condición económica de manera óptima para todos. En realidad, el mismo Smith consideró el interés personal como un proceso secundario respecto a la ciudadanía del mundo teniendo en cuenta que la ‘simpatía’ y la ‘auto-regulación’ son sentimientos morales que guían la acción del hombre y lo hacen ‘prudentes’ (Sen, 2014: 31-32). No sería la economía como un sistema de libre comercio en sí mismo lo que perjudicaría al bienestar social, sino más bien el ‘estrechamiento de la ética’ que la economía ha sufrido y que, en última instancia, considera el provecho como bienestar. (Sen, 2014: 41-45). Este último aspecto, llamado ‘welfarismo’ in campo económico, condiciona la mediación del bienestar social e, implícitamente, reconoce la distribución equa de la moneda-que, valga decirlo, no se ha realizado nunca históricamente- como bienestar social; un bienestar que deriva de la ‘suma de bienestar de todos los individuos’ (Sen, 2014: 56).

Según Sen, los derechos de libre mercado se han puesto en evidencia ante los demás de libertad individual, estos pueden ser derechos sustanciales sólo a través de consideraciones éticas y opciones políticas coherentes. Resulta complicado responder a la pregunta ‘¿cómo hay que vivir?’ si la pregunta requiere unas provisiones de ‘impactos sociales’ y también tiene en cuenta la apertura ‘global’ (Sen, 2014, 64-100). Hoy ser socializados requiere la responsabilidad de estar inmerso en una *polis* en el que la construcción de herramientas cognitivas comunes capacita la gente a tomar sus decisiones colectiva e individual (Bauman, 2011: 26-27).

Entonces no es suficiente la libertad formal para realizar elecciones en una democracia, sino son cruciales las ‘capacidades’ que los ciudadanos deben madurar, en realidad, para actuar en la práctica sus decisiones. No sigue que el objetivo de las sociedades reside en la expansión de la ‘libertad entendida como capacidad’ (Sen, 2010b: 200-201), es decir, centrándose en la formación integral del ser humano, esto

no se puede entenderlo solamente como productor económico, sino también como promotor del cambio político y social (Sirignano, 2012: 69).

Por tanto, es útil identificar los métodos de medición de bienestar adoptado por los estados como un posible mal social porque son herramientas para perpetuar injusticias (Nussbaum, 2010: 21): el PIB, por ejemplo, además de descuidar la distribución de la riqueza y el acceso a la educación y el bienestar, es capaz de orientar las políticas estatales en direcciones aún más insoportable (Nussbaum, 2010: 22). De lo contrario, Nussbaum propone el concepto de 'capacidades' que trata de resolver el problema del acceso a las oportunidades educativas y a la educación para las personas que viven en los márgenes de la sociedad. La expansión de las oportunidades de formación podría permitir la adquisición de esas habilidades que respondan a las actitudes internas de los individuos y las necesidades sociales de la comunidad. Esto significa proponer un modelo que puede favorecer la preparación de un ambiente en el 'trabajo' de acuerdo con 'habilidades personales' y por lo tanto haciendo que la libertad formal sea reconocida en una democracia 'sustancial'. Las libertades son 'socializadas' si la libertad de todo vincula cada uno a través de una mediación entre las partes sociales en conflicto, es decir, determinando una jerarquía de libertades.

La elección del ciudadano, su propia elección y aquella de la sociedad en su conjunto, es parte de este difícil juego de intereses y requiere que cada uno tiene no sólo recursos, sino también la 'capacidad' para saber cómo encontrar y utilizar los recursos necesarios para el bienestar. Es por eso que la educación podría ser una herramienta que puede reducir considerablemente las desventajas sociales inicial (Sirignano, 2012: 73), así que la investigación individual de un papel en la sociedad es finalizada al progreso y la prosperidad generalizada.

Hoy en día existe una amplia presencia de las asociaciones locales y movimientos - muchos de los cuales son espontáneos y dictado por 'resistencia' a la crisis económica (Latouche, 2009; De Masi, 2015; Pallas, 2009)- estos se han convertido en objeto de análisis crítico y la reflexión teórica, ya los considera una posible alternativa al modelo imperante. La idea común a los movimientos es promover un cambio cultural que parte de un estilo de vida de cada uno antes de trasladarse a la reorganización de la sociedad en sus diferentes partes y funciones, por ejemplo, la economía y la utilización de los recursos de naturaleza. De esta manera parece tener un cambio radical, que resulta ser consustancial con la capacidad de los ciudadanos de tomar información y de activar interés sobre los asuntos públicos. Desde este punto de vista, las diferentes experiencias de *resistencia* son como una red policéntrica para luchar contra el 'analfabetismo político'.

En general, cada experiencia, más o menos institucional, demuestra la voluntad de los grupos sociales involucrados para una mayor capacidad de respuesta a las necesidades reales de cada uno; en estos contextos las necesidades de formación en diferentes campos tiene como objetivo resolver las necesidades educativas, por ejemplo: la brecha generacional entre las personas mayores y los jóvenes, la integración de los extranjeros en el mundo del trabajo y la organización de trabajos menos alienante, por otra parte, el redescubrimiento del conocimiento y tradiciones como la horticultura, la apicultura, la cocina de temporada y de la auto-producción de cosméticos.

Este tipo de prácticas son modelos de una vida sobria y solidaria y son aún modelos de crítica sociales que han nacido en esos lugares -en el Sur de Italia- donde los beneficios de la producción son marginales en comparación con los desastres sociales y ambientales (Latouche, 2007: 158).

La reflexión pedagógica contemporánea puede repensar y reelaborar estas prácticas para educar al compromiso ético de construir un mundo más equilibrado y justo, su finalidad es reactivar una esperanza para las generaciones más jóvenes en la dirección de la formación de una ética adecuada para la construcción de la *polis* moderna activando, sobre todo en las costas del Mediterráneo -donde comenzó- una democracia solidaria.

Referencias bibliográficas

- Aristotele (2014). *Retorica*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2011). *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2012), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Besset, J. P. (2007). *La scelta difficile. Come salvarsi dal progresso senza essere reazionari*. Bari: Dedalo.
- Bobbio, N. (2014). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (2014). *La democrazia tra promesse non mantenute e nuove utopie*. En Zagrebelsky, G. (2014). *Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (1980), *Antifascismo e pedagogia. Momenti e figure*. Firenze: Vallecchi.
- Cambi, F., Orefice, P. (2005, eds). *Educazione, libertà e democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori.
- Canfora, L. (2006). *La democrazia. Storia di un'ideologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Casadio, Q. (1967). *Gli ideali pedagogici della Resistenza*. Bologna: Edizioni Alfa.
- Cives, G. (1995). *Complessità ed educazione democratica*, en Cambi, F., Cives G. y Fornaca R. (1995). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, E. (1947). *Educazione liberatrice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corbi, E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: Franco Angeli, Milano.
- Corbi, E. y Sirignano, F. M. (2011, eds), *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*. Napoli: Liguori
- Corbi, E., Striano, M. e Strollo, M. R. (2013, eds.). *Pedagogia, storia, politica e società. Scritti in onore di Vincenzo Sarracino*. Napoli: Liguori.

- Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Catania: Bonanno,
- De Masi, D. (2015). *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, Milano: Rizzoli.
- Frauenfelder, E., De Sanctis, O. e Corbi, E. (2011, a cura de). *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori,
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Hopkins, R. (2012). *Manuale pratico della transizione. Dalla dipendenza dal petrolio alla forza delle comunità locali*. Bologna: Arianna editrice.
- Illich, I. (2005). *Disoccupazione creativa. Un nuovo equilibrio tra le attività svincolate dalle leggi del mercato e il diritto d'impiego*. Torino: Baroli.
- Illich, I. (2005). *La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti allo sviluppo*. Torino: Baroli. .
- Latouche, S. (2007), *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche, S. (2012), *Per un'abbondanza frugale. Malintesi e controversie sulla decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lombardo Radice, L. (1976), *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma.
- Manacorda, M. A. (2012), *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica*, Editori Riuniti, Roma.
- Manacorda, M. A. (2012), *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*. Roma: Aliberti.
- Marrou, H. I. (1966). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Editrice Studium.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore,.
- Musti D. (1995). *Demokratia. Origini di un'idea*. Roma-Bari: Laterza.
- Nitti F. S.(1945). *La disgregazione dell'Europa*. Roma: Faro,
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino .
- Pallante, M. (2009). *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal Pil*. Roma: GEI.
- Polanyi, K. (2010). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Poma, G. (2005). *Le istituzioni politiche della Grecia in età classica*. Bologna: Il Mulino,.
- Revelli, M. (2014). *La lotta di classe esiste e l'hanno vinta i ricchi*. Roma-Bari: Laterza.
- Schumacher, E. F. (2011). *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*. Milano: Mursia.

- Sen, A. (2014). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2010a). *L'idea di Giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2010b). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sirignano, F. M. (2007/2015). *Per una pedagogia politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Franco Angeli: Milano.
- Sirignano, F. M. e Lucchese, S. (2012). *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*. Lecce-Brescia: , Pensa Multimedia.
- Sirignano, F. M. e González-Monteagudo, J., (2013, a cura de), *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*. Sevilla: Arial.
- Tomarchio, M. S. e D'Aprile, G. (2011, a cura di). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Figure ed esperienze*. Roma: Anicia.
- Ulivieri, S. (1997, a cura di). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zagrebelsky, G. (2014). *Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini*. Roma-Bari: Laterza.
- Žižek, S. (2010). *Dalla tragedia alla farsa. Ideologia della crisi e superamento del capitalismo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Žižek, S. (2014). *Evento*. Novara: Ponte alle Grazie.

CIUDADANÍA DIGITAL Y MEDIA LITERACY

Fernando Sarracino

fernando.sarracino@unisob.na.it

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Ciudadanía y nuevos modelos de relación político/social

“Ciudadanía” es un término que ha asumido, durante los años, tamaños diferentes según diferentes claves de interpretación que lo han cruzado: filosófico-analítico, histórico-conceptual, político-social. Jurídico, etc. Según Caruso (2014) la ciudadanía se considera, no como un conjunto estático de derechos y deberes atados a la pertenencia, sino como “conjunto de funciones sociales”, que exigen un reconocimiento en la esfera pública, y como “fuerza colectiva emergente” potencialmente interesada al crecer de nuevas formas de democracia en cada nivel.

“Según Petrucciani (2003), cuatro son los “modelos” que, a grosso modo en sucesión histórica, organizan la filosofía política: pólis, ciudad del hombre/de Dios, contrato social, estado/sociedad civil. A esto podemos añadir un quinto “paradigma” que domina la filosofía política del presente: el de la justicia (Veca 1996)” Con este perspectiva “la ciudadanía se encandila [...] como paradigma del futuro y, tal vez, como aquel modelo teórico [en el cual] los otros paradigmas pueden encontrar una satisfactoria composición” (Caruso, 2014:15)

El rápido y continuo desarrollo de las tecnologías digitales, que rápidamente están transformando la organización social de nuestro tiempo, enseña la exigencia de volver pensar en la ciudadanía de una forma diferente. Los medios digitales, de hecho, de simples instrumentos de cálculo o de comunicación, se han transformado aún más en “plataformas” dentro de las cuales toman vida, a diferentes niveles, las relaciones interpersonales: el trabajo, la erogación del reparto de los servicios), el comercio, el tiempo libre, la producción y la fruición de objetos culturales, etc. Millones de personas se informan e interaccionan entre ellos a través del uso de internet: cada uno, a su manera, “participa” en la puesta en la red de informaciones, noticias, materiales de diferente naturaleza y así, contribuye a la transformación de la web al mismo tiempo que se convierte en un “espacio participativo”: sus usuarios no solo usan, sino producen también informaciones multimedia online⁴⁶. La Web se convierte en Web 2.0, un nuevo espacio caracterizado por plataformas sociales proyectadas para favorecer la participación y la colaboración: los blogs, los wiki, las redes sociales network, de hecho, son sobre todo, instrumentos de relación social (Bennato, 2011).

⁴⁶ El usuario de la red, tradicionalmente dividido en *producer*, el que realiza los contenidos multimediales que llena el web, y *consumer*, el que de tales productos usa, en la transición al web 2.0 se hace *prosumer*: No hay una limpia separación entre quien crea y quien usa; cada uno, en el mismo tiempo, es productor, consumidor de los objetos digitales on-line.

La web, entonces, se transforma en un “lugar no separado de la realidad, no una “realidad paralela”, sino en un espacio dentro del cual siempre tiene lugar una parte relevante en nuestra vida: la “vida virtual” que se realiza dentro de espacios digitales y partes integrantes de la vida real; real y virtual se sobreponen y se completan haciendo aún más difícil la división entre estos mundos.

“Real y virtual no pueden considerarse como dos mundos diferentes, donde cada uno es libre de asumir una diferente identidad según la circunstancia, pero representan territorios integrados por una constante y cada vez más persuasiva “conectividad” (Soro, 2014:5)

En este espacio está empezando a destacarse el tema del ejercicio de la ciudadanía. Por un lado, a causa del papel que los medios han asumido en la representación de la política y de los políticos: la exposición (a menudo sobre exposición) que ellos garantizan en los asuntos y en los personajes públicos, disuelve la distancia que había construido desde siempre, la relación con el ciudadano.

Por otro lado, por la posibilidad que los medios ofrecen a cualquiera: un pódium, un nuevo *speakers’ corner* digital permanente en el cual, en tiempo real, poder decir la propia⁴⁷ opinión.

“Si los hechiceros del siglo diecisiete podían ser imaginados justo porque no se podían ver, hoy el ojo de la cámara entrega presidentes y jefes de gobiernos a un eterno plató con el efecto de humanizarlos, de acercarlos a la gente, pero justo por eso también de agigantar sin piedad sus defectos” (Rivoltella, 2012:7)

Si eso era verdad, ya a través de los llamados medios tradicionales, se hace aún más verdadero con la difusión de los medios digitales que permiten la gestión “personal (es suficiente pensar en la difusión de los *selfies* realizados con los Smartphone) de los propios perfiles por parte de los políticos que con espacios sociales, Facebook, Twitter, Instagram, etc, intentan, o por lo menos parece, reducir cada vez más la distancia de los oyentes.

Por un lado, entonces, tenemos ejemplos de nuevas formas de política “mediada” a través de la red: las campañas electorales de Barack Obama en los Estados Unidos, los *twittes* a diario del Presidente del Consejo Matteo Renzi en Italia, a través de los cuales comunica y “promociona” sus intervenciones y dicta la agenda de las noticias.

⁴⁷ La facilidad del uso de las nuevas tecnologías permite, de hecho, a todos, pesar en el “nivel mínimo sindical” de competencia en materia, de decir la propia opinión en cualquier sector: de la astrofísica a la cocina, de la justicia a la política, de la economía a la ética. Y, como en los más tradicionales de los *speakers’ corner*, el de Hide Park en Londres, aún más en este caso, aprovechando muchas veces del anonimato garantizado por la manta digital, que se ponen sobre un imaginario pedestal y se proponen como depositarios de la Verdad.

Por otro lado, formas de democracias “desde abajo” que han caracterizado el nacimiento de nuevas modalidades de participación en la vida política, como la afirmación de nuevos movimientos, fundados para participar activamente en la discusión dentro de los espacios digitales, no solo en Italia; o el uso de las potencialidades ofrecidas por los *nuevos medios* para buscar agregación y consentimiento, nuevas modalidades de información fuera de los canales ofrecidos por los medios tradicionales, en ocasiones de los cambios, también duros, como los que se han tenido durante las llamadas “primaveras árabes” del 2011 o de las más recientes crisis políticas que se han visto como centro de la atención mediática, Países como Turquía y Ucrania.

En los dos casos ¿se trata, sin embargo, de verdaderos momentos de participación democrática y de ejercicio consciente de ciudadanía?

La caracterización, a través las *redes sociales*, de los adversarios políticos en “gafes y envidiosos” (en italiano “gufi e rosiconi”, categorías creadas por el mismo Jefe del Gobierno Matteo Renzi con sus comunicaciones via twitter, para estigmatizar las acciones de los opositores políticos) deja esperar, de hecho, en las posibilidad de uso del medio digital para la construcción de un espacio real democrático de comparación. La expulsión, más o menos voluntaria (a menudo, de hecho, el “abandono” se decide de forma más bien voluntaria, que después de una intervención coactiva), de los “grupos sociales”, de quien “no piensa de la misma manera” (la demostración de la dificultad de realizar una verdadera repartición de las ideas y de las frecuentes caracterizaciones a la homologación – o a la salida – en líneas de los *leader*), de la misma manera que el fenómeno del *defriend*, el “eliminar la amistad” típico de *Facebook*, no representa un gran ejemplo de diálogo y de crecimiento civil y democrático.

La forma digital pone entonces a nuestra atención una pregunta: ¿se trata realmente de espacios para compartir la democracia, de participación activa, de intercambio, confrontación y crecimiento o más bien de lugares dentro de los cuales satisfacer el propio narcisismo, buscar el consentimiento, bloquear los puntos de vista? Las recientes crónicas que nos han contado sobre el uso de lo social en la vida cotidiana por parte de los terroristas autores de los últimos ataques fundamentalistas (de los eventos de París, de las masacres en las clínicas abortistas en los Estados Unidos), parece presentarnos lo social justo bajo esta última perspectiva: un lugar donde desear encontrar solo a quien piensa del mismo modo, un espacio dentro del cual buscar un público para satisfacer la necesidad narcisista de aparecer.

Liberta, responsabilidad, educación: el triángulo de la ciudadanía

Afrontar los temas que hablan de conceptos de “democracia” y de “ciudadanía” no es una tarea fácil ya que podemos, en primer análisis, simplemente decir que sería más sencillo tratar de “democracias” y de “ciudadanías”.

Se puede, de todas formas, dar una definición, por lo general, de la idea de democracia, empezando – por ejemplo – de John Dewey:

“Una democracia es algo más que una forma de gobierno. Es, antes de todo, una forma de vida asociada a la experiencia continuamente en comunicación. La extensión en el espacio del número de individuos que participan por un interés, a modo de que cada uno tiene que referir su acción a la de los otros, y considerar la acción de los demás para dar una razón y una dirección a su igual, al derribo de unas barreras de clase, raza y de territorio nacional que impedían a los hombres asumir el justo significado de sus actividad” (Dewey, 1916:95)

Es evidente que tal idea de democracia se puede realizar solo a través de un recorrido educativo constante, que ayude a la práctica continua de la reflexión, de la comunicación, del compartir y de la negociación de las elecciones, pena la degeneración hacia la demagogia o hacia la holocracia. De hecho, se trata de conceptos que, junto al de “justicia”, han cambiado y cambian continuamente su significado durante el tiempo y el espacio, asumiendo de vez en cuando, valores entre ellos contrastantes (Colombo, 2010): pensamos en el significado de la palabra “democracia” en el V-IV siglo A. C en Atenas, o el de “civis”, referido a los ciudadanos romanos que realmente ejercían los derechos de participación democrática activa y pasiva (en ambos casos, los términos, más bien por un valor de “inclusividad”, hacía referencia al gozo elitista de los derechos por parte de “pocos”, que habrían tenido que ejercer “con fuerza” la acción de gobierno sobre todos: más bien por el “gobierno del pueblo”, en este sentido, el término democracia se da, en sentido estrechamente etimológico, un significado de “gobierno sobre el pueblo”).

A este propósito, L. Ariemma escribe:

“Comúnmente se piensa, de hecho, que la democracia como forma de gobierno de la mayoría, haya nacido en la Grecia de Pericles. De todas formas, muchos autores divergen de esta hipótesis, considerándolo, más bien como una tesis “romántica” que fotografía a un Estado, el griego del V-IV siglo A.C. - que, en realidad, nunca ha existido. Luciano Canfora, por ejemplo, subraya que el término democracia, así como usado – por ejemplo – de Tucídides, en el célebre epitafio de Pericles (Tucídides, Historias, II, 36-41), según una más reciente lectura sobre el asunto, poco tiene que ver con el significado moderno que se atribuye comúnmente a este sustantivo. Por eso, hay que recordar, antes de todo que, sólo una mínima parte de los residentes de Atenas podía participar a la gestión del Estado; solo los varones adultos (o sea, de edad para hacer el servicio militar), nacidos de madre y padre atenienses, y en condición de hombres libres, eran considerados polítai y politeuómenoi, es decir, ejercían el derecho activo y pasivo de ciudadanía. Se trataba de un número irrisorio, respecto al número de hombres que efectivamente vivían en Atenas – por ejemplo en el quinto siglo, antes de que una terrible epidemia matara a muchos: basta con pensar que la relación libres/esclavos era, más o menos, de uno a cuatro. Si se considera bajo este aspecto, entonces, la democracia de Atenas no parece ya como el gobierno de

muchos: encima, el filólogo de Bari, Luciano Canfora, subraya como el sustantivo democracia, implique en su etimología, el dominio violento, coercitivo (krá tos) sobre démos, el cual, en la mayoría de los casos, sufría la política de la minoría.” (Ariemma, 2011: 39-40).

“El concepto de ciudadanía”, así como el de democracia, entonces, “[...] es 'fluido', ya que está estrechamente unido a un determinado contexto histórico-social, a una determinada carga cultural, a una determinada idea y percepción de la política y de la democracia (entendida, esta última, no solo como forma de gobierno, sino como práctica de vida asociada basada en el dialogo, la comunicación interpersonal, en la participación y de las elecciones a compartir)” (Ariemma, 2011:145)

Pero a pesar de estas dificultades, nosotros tenemos un valor y un significado, aunque vagamente diferente, que damos a términos de 'democracia' y 'ciudadanía': por un lado, ellos están atados a conceptos de 'participación' y 'elección', a la suscripción de un 'pacto social', organizativo y gestionado, que garantiza a todo, el poder aprovechar, mientras tanto, de 'libertades' y 'tutelas' garantizadas por el Estado (pero es también obvio que los términos 'libertad', 'tutela' y 'Estado' asumen significados diferentes según las 'latitudes' que los declinan), y por el otro, al ser (y sentirse) parte de una comunidad cuya historia, costumbre, tradiciones, *etohos* se comparten.

Z. Bauman (2001) subraya que las comunidades se fundan en el binomio libertad/seguridad: si es verdad que la comunidad da seguridad, ella solicita un cierto sacrificio de la libertad atado a la exigencia de responder a una condición que va de la incertidumbre a la precariedad (Bauman, 2000). Esto no es solo sacrificio, pero, según nosotros, el efecto de esa percepción de inestabilidad: es a menudo el mismo individuo quien prefiere renunciar a una parte (aún consistente) de libertad para no estar obligado a asumir su responsabilidad. La libertad, de hecho, implica la responsabilidad de las propias acciones. En la delegación a terceros evitamos, el cargo de las responsabilidades. Se trata de un binomio que determina una participación democrática de una clave de lectura al parecer, torcida: en tal binomio se añade la dimensión educativa, para que se pueda llegar a un equilibrio entre los dos polos a través de una consciente y responsable participación activa a la vida democrática (y no una práctica de delegar sin responsabilidad): el triángulo equilátero libertad, responsabilidad, educación puede representar, en tal perspectiva, el triángulo de la ciudadanía democrática.

Y esta dimensión resulta mucho más importante mirando a los fenómenos de la globalización (asociados a los de la digitalización), y del relativo contraste de los espacios y del acercarse de los pueblos, que, al final, han cambiado cada vez más la idea de ciudadanía, que ha llegado a ser ciudadanía terrestre, global, planetaria, de total pertenencia al mundo humano presente en cada lugar del Planeta.

Se trata de una ciudadanía que, explica E. Morin, se reconoce consciente a todos los hombre y a cada uno de los hombres a través una formación que, empezando por la calificación de “humano” como rasgo común, empuja a los hombres, como singulares y

como colectivo, a reconocer la complejidad de sus problemas en el Planeta total, a reconocer la emergencia de unos de ellos que, si no resueltos, amenazan la vida misma y la existencia de la raza humana (Morin, 2001).

La ciudadanía digital

Con la expresión 'democracia digital' se ha entendido, en los últimos tiempos, aquel ejercicio de la ciudadanía que prevé el cada vez más intenso y difundido uso de las modernas tecnologías de la información y de la comunicación en el sector político, finalizado al superar las formas de democracia representativa a través del pasaje a una especie de 'hiperdemocracia' directa, fundada en la 'inteligencia colectiva' de la red (Rodotá, 2004).

El tema relativo a la relación entre la idea de ciudadanía y el instrumento digital, en realidad, ha sido objeto, en el pasado, de varias reflexiones entre las cuales destaca el estudio conducido por el Ministerio por la Innovación y las Tecnologías (MIT) del Foruz en el 2004. Se trata de un trabajo centrado, principalmente, en los instrumentos, que sería genial dotar a las Administraciones Públicas Locales (después del análisis de muchas experiencias y experimentaciones ya hechas en otros Países Europeos) para reducir su distancia de los ciudadanos; es con esta idea (y por eso en manera estrechamente instrumental) que se afronta el tema de la participación de los ciudadanos a la vida pública; las preguntas que el documento intenta responder, de hecho, son, por un lado, ¿cómo puede la Administración Pública acercarse a la ciudadanía? Y, por el otro (y ese es el asunto que más interesa en nuestra reflexión), ¿cómo puede cada ciudadano favorecer su personal contribución a la mejora del funcionamiento a las actividades de la PAL?

“Ser ciudadanos en la sociedad de la información, no significa solo poder acceder a los servicios de una Administración Pública Local más eficaz, capaz de dibujar los propios servicios en las necesidades de los que los usan (e-government) pero también para participar de manera totalmente nueva en la vida de las instituciones políticas (e-democracy), contando con la transformación en acto en las relaciones entre público y privado (governance)” (MIT, 2004:12)

Por su parte, entonces, gobiernos y legislación tendrían que reconocer que ya no tienen el 'monopolio en el empeño democrático', a través de la total cesión típica de las democracias representativas y que la web ofrece a los ciudadanos muchos lugares nuevos donde la participación puede ser (más bien, es por su misma naturaleza) directa.

El multiplicarse los espacios digitales dentro de los cuales es posible, por un lado, articular la relación entre ciudadanos e instituciones en la red, de la realización de 'ventanillas' virtuales de diálogo que permiten reducir el gap de entrada a los recursos de las AP, y por el otro, realizar consultas on-line, elegir las líneas 'políticas' hacia una determinada temática, preparar en colaboración propuestas de ley, etc, resulta como

tema, que ya hace casi unos veinte años interesa el nuevo papel que la web está teniendo por el uso de la ciudadanía y el análisis de la evolución de sus dinámicas puede favorecer un primer 'follow up'⁴⁸ en las vías que se están cogiendo.

En el documento programático de los trabajos del World Forum for Democracy redactado por Amanda Clarke de la Universidad de Oxford, titulado "La web como instrumento de democracia: nuevos modos para proceder en el estudio y en la práctica de la democracia digital (Clarke, 2013), la estudiosa inglesa revela que, considerando la idea, sostenida en los ambientes académicos, gubernativos, y de los principales medios, según los cuales, con referencia al desarrollo de Internet, se habrían estrenado en una nueva época de participación democrática, reparando la preocupante tendencia que se ha visto en el pasado de un progresivo abandono e indiferencia del ejercicio de la ciudadanía participada, los desarrollos de la democracia digital no han, hasta ahora, construido una real alternativa a la democracia representativa porque no puede ser definido, por el momento, un "determinantismo tecnológico" que asegure una relación de causa y efecto entre mayor uso de plataformas y recursos web, por una parte, e incremento en la calidad de la vida democrática en el otro. Aunque los análisis de unos casos dice que "la web se ha demostrado como un fuerte instrumento de responsabilización democrática, no tendríamos que adoptar una actitud tecnológicamente determinante que presupone que Internet soporte necesariamente ideales democráticos. La Web [...], como 'instrumento de democracia' es, al final, lo que hacemos de eso" (A. Clarke, 2013: 17).

"Los llamados 'cyber entusiastas' han sostenido su posición desde diferentes puntos de vista. Algunos han focalizado la atención en la capacidad de la web de hospedar diálogos establecidos entre grandes grupos de individuos y han sostenido que este habría mejorado las prácticas de consulta y de implicación en el trabajo de las instituciones de gobierno, demostrado así atractiva la participación activa para aquellos ciudadanos desilusionados por las prácticas del pasado. Otros han sostenido que la web, con su capacidad de favorecer una comparación real-time y en cada lugar, permitiría a los ciudadanos y a su líder políticos de interaccionar más regularmente y abiertamente. Los efectos serían triples. Los ciudadanos podrían comunicar más claramente sus exigencias y preferencias a sus representantes. Habiendo recibido estas informaciones, estos podrían tomar decisiones que reflejen mayormente la voluntad del pueblo y de los ciudadanos que, a su vez, en este modo, desarrollarían un mayor sentido de confianza en su sistema político. En otros casos, los 'cyberentusiastas' han centrado la atención en el web como plataforma democrática por la publicación de las informaciones. En particular modo, el 'blogging' se ve como un fuerte instrumento que puede dar puntos de vista alternativos al público, contribuyendo a un mercado más concurrido de ideas políticas respecto a lo que había sido ofrecido por los medios tradicionales". (Clarke, 2013: 10-11)

⁴⁸ El análisis de los eventos que han caracterizado la escena política digital en los últimos diez años ha sido a la base del *World Forum for Democracy*, organizado por el Consejo de Europa, que ha tenido lugar en Strasburgo del 23 al 29 noviembre 2013; se ha tratado de una ocasión para hacer un balance al día del estado de la relación entre Internet y democracia.

A este propósito, S. Rodotá observa que las vías de la *tecnopolítica* no van en una sola dirección.

“Una vez modificado el punto de observación, se nota como las muchas posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y de la comunicación transforman la política en formas que no conducen únicamente a la expansión de las posibilidades de participación, abriendo, al contrario, las puertas a procesos de manipulación y de control, y también al poder de grupos restringidos. La conjugación entre extrema personalización y uso creciente de las tecnologías para una comunicación directa entre leader y ciudadanos puede también configurarse una forma política ideal a la democracia de plebiscito, al populismo de nuestro tiempo. Conviven, uno al lado de otro, tecnologías de la libertad y tecnologías del control. Además, las tecnologías de la información y de la comunicación no llegan al mundo de la política en estado puro. Sobre todo en la fase inicial de este proceso de asimilación, la política ha constituido la versión elaboración por estrategias de mercado. Se ha hablado de marketing político, con una deformación de la idea de política que le técnicas usadas han transformado en un producto para la venta” (Rodotá, 2007: vi).

Cultura participativa y ciudadanía digital

La explosión de las tecnologías digitales y la relativa difusión cada vez más invasiva en la conexión de redes y en las prácticas de *networking* (que se han hecho parte integrante de las actividades cotidianas de gran parte de la población mundial, particularmente después de la difusión en los dispositivos móviles), sobre todo ente las generaciones más jóvenes, ha determinado el desarrollo de una nueva forma de cultura que se caracteriza por la extraordinaria capacidad de encontrar, crear, recrear, intercambiar y hacer disponibles contenidos mediales de varias categorías (estas acciones se traducen digitalmente en el “tagar” los contenidos de los demás, en el osar a los “me gusta” de los grupos de Facebook, en el “tweet” las propias experiencias/reflexiones/opiniones del momento para “hacer partícipes” a todos con quienes se comparten espacios virtuales de discusiones): estos procesos empiezan por una fuerte razón individual que mira a la compartición y a la colaboración (y a la búsqueda del consentimiento y de la agregación) entre todos los que hacen parte a los diferentes ambientes de comunicación y socialización *on-line*. Así de intenso, Internet se convierte en el instrumento comunicativo por excelencia, pero que da origen, a una verdadera explosión comunicativa, a un diálogo, muy a menudo, gritado: se convierte, en otras palabras, en una “cacofonía de voces” (Wegeriff, 2011), voces que, por lo tanto, van educadas a un diálogo mediado y participativo, que finaliza con el crecimiento individual y comunitario.

“La cultura participativa está emergiendo a medida que la cultura absorbe y reacciona a la explosión de las nuevas tecnologías que hacen posible, por el consumidor mediano, actividades como archivar, comentar, tener y volver a poner en circulación contenidos de medios, en nuevos y poderosos modos.

Concentrar la atención sobre el aumento del acceso a nuevas tecnologías no nos lleva lejos si no pensamos que promover las competencias culturales son necesarias para usar estos instrumentos con el fin de lograr nuestros objetivos". (Jenkins, 2010: 69)

Con la expresión "cultura participativa", por lo tanto, se define aquella forma de cultura con "barreras relativamente bajas", como la define Jenkins, ya sea por lo que se refiere la expresión artística que por el empeño cívico; se trata de una cultura que da ayuda a las actividades de producción y que comparte y que prevé "formas de *mentorship* informal", por las cuales los participantes más expertos comparten el conocimiento con los principiantes para introducirlos al uso pleno de los recursos digitales disponibles. Dentro de tal cultura participativa los sujetos (o por lo menos los participantes que están interesados en las opiniones que los demás tienen de sus productos) están convencidos de la importancia de la propia contribución por la comunidad y, por esta razón, se sienten de alguna manera constantemente conectados los unos con los otros. Estas formas de cultura participativa prevén oportunidades de aprendizaje entre iguales, actitudes nuevas hacia la propiedad intelectual de los productos digitales (en el sentido, por ejemplo, de la posibilidad de re-editar las contribuciones ajenas haciéndolas suyas o de trabajar en colaboración en ambientes *open source*), la diversificación de las expresiones culturales (con la ayuda de lenguaje de comunicación alternativas), el desarrollo de competencias valorables en los modernos contextos laborales que implican una concepción más amplia de la idea y de la práctica de ciudadanía:

"dominar las capacidades técnicas, expresivas y cooperativas de la cultura habilitada por las nuevas tecnologías de la comunicación, significa asumir que las condiciones pasen por el ejercicio de los derechos de ciudadanía en el mundo en el cual vivimos. [...] Las public policies no pueden, por lo tanto, orientarse exclusivamente a la superación del gap tecnológico en términos de acceso y/o alfabetización a base del uso de las ICT. En el centro de la reflexión tienen que quedarse las prácticas educativas, que tiene el objetivo de promover una participación total en los procesos sociales, políticos y culturales del mundo contemporáneo. Las competencias en los medios digitales representan uno de los factores habilitantes para ejercer bien los derechos de ciudadanía del siglo XXI; en la actividad de promoción de estas capacidades tienen que estar implicadas no solo las escuelas, sino también las familias y todas las instituciones políticas y sociales". (A. Marinelli, P. Ferri, 2010: 12-13)

Pero, la educación digital a la ciudadanía no puede resolverse solo en una nueva forma de alfabetización tecnológica, en la adquisición de capacidades relativas al dominio de las ICT: el ejercicio de la ciudadanía, digital o no, de hecho, no puede nunca estar desatada del ejercicio de la responsabilidad (Maier-Rabler, S. Huber, 2010).

La participación a las actividades virtuales (*social network*, grupos de discusión, forums, blogs, etc.) de la red pueden prever, de hecho, formas de anonimato o de definición de identidad: la más “líquida” actitud hacia la propiedad individual puede alejarse en la falta de observación de normas como las relativas al derecho de autor o la difusión de informaciones secretas (por ejemplo las actividades de *peer to peer* que ocurren on-line o las acciones de piratas informáticos, como por ejemplo los activistas de *wikileaks* que decodifican y publican informaciones reservadas, etc.).

Escondarse detrás del *avatar* o *nicknames* que nos representan – pero que, fundamentalmente, pueden ser percibidos como *otro de sí mismo* – puede empujar al sujeto a no reconocer las responsabilidades de sus acciones y por eso a no prever las consecuencias, haciendo tan débil el límite entre lo lícito y lo ilícito. Al contrario, el ejercicio del derecho de ciudadanía, como decía Don Lorenzo Milani, puede y tiene que prever la posibilidad de contravenir las leyes que no se piensan correctas; pero esta acción, tiene que ser conducida a la luz del sol, asumiendo la total responsabilidad, en sede civil y penal, en la visual de una educación a la ciudadanía que se hace activa al cambio a través la participación crítica y consciente de la vida cotidiana.

“La escuela [...] se sienta entre pasado y futuro y tiene que tener a los dos muy bien presentes. Es el arte dedicado a llevar a los chicos en la cuerda floja: por un lado formar sus sentidos de la legalidad [...], por el otro la voluntad de leyes mejores, o sea, el sentido político [...]” A mis jóvenes puedo solo decir que “[...] ellos tendrán que tener en honor a las leyes de los hombres y observarlas cuando sean justas (es decir, cuando son las fuerza del débil). Cuando, por el contrario, notan que no son justas (es decir, cuando sancionan el atropello del fuerte), tendrán que luchar para que se cambien. [...] Quien paga personalmente testimonia que quiere una ley mejor, o sea, que ama la ley más que los demás. No entiendo cómo alguien puede confundirlo con el anárquico”. (L. Milani, 2011: 10-12)

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2013). *Politica 2.0. Le prospettive della democrazia digitale*, Camera dei deputati. Roma: Armando editore.
- Abruzzese A., Maragliano R. (2008, a cura di). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Roma: Mondadori Università.
- Ariemma L. (2011). *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata*. Napoli: L'Orientale.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bennato D. (2011). *Sociologia dei media digitali. Relazioni sociali e processi comunicativi del web partecipativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Caruso S. (2014). *Per una nuova filosofia della cittadinanza*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa P. (2005). *Cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Castells M. (2012). *Reti di indignazione e speranza. Movimenti sociali nell'era di Internet*. Milano: Bocconi Editore.
- Clarke A. (2013). Exploiting the web as a tool of democracy: new ways forward in the study and practice of digital democracy. *World forum for democracy* 2013, 12/11/2015, www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/news/wfd/study_en.pdf
- Colombo G. (2011). *Democrazia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Colombo G. (2010). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Corsi M. (2004). *La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro*. In Corsi M., Sani R. (a cura de). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. (trad. it. 2004) Firenze: Sansoni.
- Garante per la protezione dei dati personali (2014). *Educare alla rete. L'alfabeto della nuova cittadinanza nell'era digitale*, IAG Mengarelli, Roma, 12/11/2015, <http://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Educare+alla+Rete.Volume.pdf>
- Howard P.N. (2011). *The digital origins of dictatorship and democracy*, Oxford Studies in Digital Politics. Oxford University Press.
- Isin E.F., Ruppert E.S. (2015). *Being digital citizens*. London: Rowman & Littlefield International.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano: Guerini e Associati.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lèvy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Maier-Rabler U., Huber S. (2010). *Sustainable E-Participation through participatory experiences in education. Participatory Culture, Political Education, ICTs, and New Media Literacy*, JeDEM, (2), pp. 131-144.
- Marinelli A., Ferri P. (2010). New media literacy e processi di apprendimento. In Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati.
- Morin E., Ciurana E.R., Domingo Motta R. (2004). *Educare all'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ohler J.B. (2010). *Digital community, digital citizen*. California: Corwin, Thousand Oaks.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione Pubblica, *E-democracy. Come coinvolgere i cittadini attraverso le ICT*, 12/11/2015, <http://qualitapa.gov.it/it/customer-satisfaction/ascolto-e-partecipazione-dellutenza/e-democracy/>.
- Ribble M. (2011), *Digital Citizenship in School*, ISTE. Washington D.C.: International Society for Technology in Education, .
- Rivoltella P.C. (2012). Educare ai media. Una questione di cittadinanza. En Rivoltella P.C., Bricchetto E., Fiore F. (a cura de), *Media, storia e cittadinanza*. Brescia: La Scuola.
- Rodotà S., *Tecnopolitica*, en Enciclopedia Italiana Treccani - VII Appendice (2007), 12/11/2015, [http://www.treccani.it/enciclopedia/tecnopolitica %28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tecnopolitica_%28Enciclopedia-Italiana%29/).
- Rodotà S. (2004). *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Sarracino F. (2007). *Educazione permanente e nuove tecnologie*, in Sarracino F., Sirignano F.M. (a cura di), *Pedagogie e didattiche per l'intervento sociale*. Napoli: Giannini, Napoli.
- Sarracino F. (2012), *Web democrazia*, in Stramaglia M. (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Sartori G. (2007). *Democrazia. Cosa è*. Milano: Rizzoli.
- Simsek E., Simsek A. (2013). *New Literacies for Digital Citizenship*. Contemporary Educational Technology, 4(2), pp. 126-137.
- Wegeriff R. (2011). *Civitas educationis, tecnologie della comunicazione ed infinita responsabilità*. En Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. (a cura de), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

Pascal Perillo

pascal.perillo@unisob.na.it

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

El framework teórico

En el siguiente artículo afrontaremos el tema de la innovación educativa dentro de la formación docente resaltando la importancia pedagógica del diálogo y estimulando la función educativa dentro de un contexto universitario. En este sentido, interpretamos el binomio innovación-educación dentro de los límites de lo que se considera la natural tensión que caracteriza las prácticas educativas, y que son, por definición, prácticas destinadas a promover y realizar la innovación. Esta constituye el principio base en la práctica profesional educativa entendida como una constante acción pensada para introducir lo nuevo, promoviendo el cambio y las transformaciones individuales, sociales y culturales.

En la construcción de la constante acción pensada, el diálogo (διά-λογος) es en sí mismo categoría de pensamiento porque es lo que ocurre a través de, y por medio de ella. De hecho, ya a partir de las ideas de la pedagogía socrática, la mayéutica ejercida a través de la investigación filosófica es la práctica dialógica de investigación intelectual, y se desarrolla en un espacio relacional donde el diálogo consiente al sujeto salir de sí mismo para volver a entrar mucho más consciente. Como ya es bien sabido, con Platón el diálogo abandona la oralidad para convertirse en escritura, convirtiéndose de esta manera en la forma literaria que educa gracias a la reconstrucción de “juegos de rol”, según el modelo de presentación del argumento *ad hominem* que pretende introducir la duda y la indagación de probables contradicciones de las propias opiniones. Además, si se considera el diálogo como género literario de la filosofía y como un método filosófico específico es posible hablar, sin ninguna duda, de “filosofía del dialogo” (Clarís, 2013: 59). Dentro de este ámbito se sitúa, por ejemplo, el “principio dialógico” de Buber (1993-2009).

El ‘espacio’ dialógico es claramente un ‘espacio’ educativo, sobre todo si lo analizamos desde un acercamiento educativo transaccional, e invita a interpretar la relación hombre-mundo como una negociación o intercambio. El vocablo “transaction” (Dewey, Bentley, 1949) se extrae del léxico de la economía para resaltar el entramado de operaciones con las que se llevan a cabo las múltiples exigencias e intereses dentro de una interacción real y constante: dicho intercambio, no presupone unos términos relativos preestablecidos justamente porque las características reales de la relación asumen la forma del intercambio dialógico.

La transacción exige que el organismo y el ambiente se acepten dentro de un “sistema común”: sujeto y objeto no pueden oponerse y ni siquiera es posible que exista una

relación de una única interacción, porque es la misma relación la que permite, tanto al sujeto como al objeto, constituirse como tales durante el proceso formativo. Por tanto, es evidente que en el centro de la transacción se crea el diálogo como práctica relacional entre hombres que interactúan en el mundo del que forman parte.

El diálogo es relación, por tanto lo 'dialógico' representa una característica del proceso constructivo del conocimiento. De hecho, desde un punto de vista transaccional, la formación humana está unida indisolublemente al proceso cognitivo y, por consiguiente, a un proceso negociador más amplio que conlleva la experiencia educativa a una experiencia dialógica definida bio-culturalmente (cfr. Frauenfelder, 1983).

Dewey considera la comunicación como la dimensión real del mapa de la experiencia y el lenguaje como manifestación principal de la experiencia (cfr. Dewey, 1925, Chapter V). El lenguaje es una función natural de la asociación humana y un evento experiencial caracterizado por un deseo primordial de participación. A través de esta perspectiva, Biesta (2006a; cfr. también Biesta, Burbules, 2003) distingue durante la transacción un dispositivo que refleja una visión de la educación centrada en la comunicación (cfr. Biesta, 2006b; 2013): el "realismo transaccional" considera el conocimiento construido y real (cfr. Sleeper, 1986) y produce una "concepción de la educación centrada en la comunicación".

La educación es un proceso de cambio cuyo objetivo es producir la emancipación. Al considerarse una "práctica de la libertad" (cfr. Freire, 1967), la educación requiere acciones transformativas y procesos dialógicos que Freire define como "concientización" (cfr. Freire, 1970): el método de Freire, de hecho, se basa en el reconocimiento del comportamiento dialógico como base de la educación, destacando como esencia del diálogo la palabra como praxis, compuesta a su vez por la acción y la reflexión, y cuya función fundamental consiste en transformar el mundo.

El *framework* teórico que deriva de estas consideraciones y que adoptamos en este artículo consiste en un acercamiento educativo transaccional de carácter deweyano (cfr. Perillo, 2014). Al reconocer la naturaleza asimétrica de las relaciones educativas, Dewey defiende que la diversidad y el conflicto contienen una potencialidad dialógica que es a su vez una fuente para la renovación social (cfr. Dewey, 1939): de hecho, identifica en el diálogo las condiciones propias de las categorías epistémicas y éticas de la verdad y el bien.

La epistemología de Dewey se desarrolla a partir del principio axiológico de la democracia. Dado que los valores son inherentes al plano de la experiencia, no constituyen un elemento sobrepuesto a la actividad educativa, situación en la que emergen porque se relacionan con los problemas de elección que pueden determinar el proyecto de vida de los individuos y de la sociedad. Por tanto, dichos valores se extienden ante un horizonte de verdad que no conduce al individuo a obtener beneficio alguno. Para Dewey, los valores de la democracia no aluden únicamente a una situación concreta, sino que corresponden a características consolidadas de la experiencia y por eso son capaces de superar los límites "de clase, de raza y nación". Es en este sentido que la democracia se impone como valor ético y epistémico, ya que representa la condición previa para

la completa aplicación de la inteligencia en el intento de solucionar los problemas sociales (Corbi, 2014: 21).

La “warranted assertibility” o asertabilidad garantizada indica, de hecho, tanto su opinión como su comunicación con los demás, por tanto la justificación permanece dentro de la dimensión del discurso y de la interacción social: la consciencia individual y la crítica social se desarrollan en el mundo construido por individuos relacionados entre sí.

Al releer la *Lógica* (Dewey, 1938), Corbi señala que “para Dewey las ideas [son] principalmente instrumentos y proyectos operativos y [...] el final de la investigación no [se sitúa] en la consecución de la verdad, entendida como una correspondencia entre la idea y la realidad, sino en la solución de una situación problemática” (Corbi, 2014: 17). Si el objetivo de la investigación es la búsqueda de la solución a la situación problemática, la permeabilidad de la experiencia es especialmente relevante para discente, porque plantea conflictos que activan el pensamiento como medio de resolución.

Siguiendo esta interpretación, se considera que en la base de la educación hay una racionalidad práctica: la acción educativa, de hecho, contiene una forma de teorizar que procede de su interior. Por tanto, la educación es el éxito (incluida la reacción que genera) de una imputación de significado y de valor, precisamente porque se configura como acontecimiento histórico de “carácter práctico” (cfr. Dewey, 1908). Por tanto, respecto a este punto hay una cierta continuidad entre Dewey y Freire, quien opina que el diálogo implica un pensamiento crítico sin el cual no se produce la comunicación, y sin esta no se consigue una verdadera educación (cfr. Freire, 1970; Vittoria, 2008).

El método

En este apartado se describe una experiencia de formación que ha adoptado el método de la CDE, elaborado desde un punto de vista educativo transaccional (cfr. Perillo, 2014). El estudio se realizó durante el año académico 2013/2014 en el curso denominado *Prácticas educativas para la formación continua*, previsto en el programa de primer año de la Laurea Magistrale en Ciencias Pedagógicas de la Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa. El ciclo de formación siguió la estructura metodológica ERTPEd (Epistemología Reflexiva y Transformadora de las Prácticas Educativas) (cfr. Perillo, 2012b).

El modelo ERTPEd (cfr. Perillo, 2012a) se concreta con la práctica de un dispositivo formativo de tipo dialógico que recuerda el llamado “pensamiento reflexivo” (cfr. Dewey, 1916; 1933). La práctica educativa es intencionada y debe ser organizada según una racionalidad reflexiva (cfr. Striano, 2001). Por esta razón, el modelo ERTPEd se centra en los educadores como profesionales – según el paradigma del “profesional reflexivo” (Schön, 1983; 1987) desarrollado a partir de las indicaciones cruciales

deweyanas – y propone a estos fomentar una *forma mentis* reflexiva que les permitirá hallar modelos de acción para desarrollar la práctica educativa a través del diálogo con otros formadores. De hecho, en la práctica docente muchas acciones se determinan según su pertenencia a contextos educativos específicos que se configuran como “Comunidad de Práctica” (Wenger, 1998).

Esta operación de formación profesional incide en la transformación de las “meaning perspectives” adoptadas por los educadores durante su trabajo (cfr. Mezirow, 1991). De hecho, cambiando el foco de atención hacia la relación transaccional que une al educador con el mundo (con sí mismo, con su red de vínculos personales, con los sujetos que encuentra, con los contextos en los que se mueve, con la ideología que lo representa, con los valores en los que cree, etc.) se hace necesario efectuar una operación epistemológica muy importante: referirse al educador como profesional y, por tanto, como “adult learner” y “critically reflective” profesionales (Brookfield, 1995).

La experiencia es el punto de partida de los procesos de educación permanente, por consiguiente los programas de formación de educadores deben centrarse en los técnicas de transformación de los métodos adoptados por los adultos para reflexionar sobre sí mismos y sobre el mundo (cfr. Fabbri, 2007, 2013; Fabbri, Rossi, 2010; Knowles, Holton III, Swanson, 1973-2015; Melacarne, 2011; Rossi, 2008, 2011).

Según Mezirow (1991), el adulto aprende a través de la interpretación de las experiencias. Una experiencia problemática se vuelve enigmática y su intensa fuerza perturbadora empuja al sujeto a la acción y promueve la reflexión. El desconcierto produce un malestar: el *problema* (del griego, προ-βάλλω, arrojar hacia adelante). Del *problema* nace el diálogo que se desarrolla como una búsqueda de equilibrio dentro de una situación conflictiva.

Las ideas son los instrumentos que el educador, como discente adulto, genera para lograr resolver una situación problemática real. Superando la concepción de la *adaequatio rei et intellectus*, el pensamiento no se activa para conseguir la verdad – con vistas a una seguridad cognitiva de la realidad como es la correspondencia entre objetividad y subjetividad – sino porque lo estimula una situación concreta que genera un conocimiento fruto de la transacción entre el sujeto y el contexto.

En nuestro modelo, por tanto, la verdad (*epistéme*) que produce el educador es el resultado de un proceso compartido mediante la práctica del diálogo en esta comunidad de profesionales. Desde este punto de vista, Dolci ha enfatizado su estudio a través de la estructura mayéutica recíproca, que es una tendencia dialéctica de aprendizaje fruto de la co-construcción de un sistema de valores comunes. De hecho, el método mayéutico del trabajo social y educativo (cfr. Dolci, 1996) utiliza la modalidad socrática como práctica de *empowerment*, es decir, la valorización (cfr. Dolci, 1968) y capacitación (cfr. Scotto, 1998) de las personas que generalmente quedan excluidas del poder y de las decisiones, mediante una modalidad cooperativa del debate, el estudio y la búsqueda común de la verdad.

En las reuniones dirigidas por Dolci todos se interrogaban y aprendían a confrontarse entre sí rechazando realidades preestablecidas y escuchando antes de decidir, porque el cambio necesita la implicación y participación directa de las personas que forman parte del proceso. “Si el ojo no practica, no ve” (Doci, 1996: 234): el debate sobre distintos puntos de vista queda entonces abierto y, de este modo, se alimenta la creatividad. La mayéutica recíproca, como la socrática, utiliza el diálogo para dar vida a lo tácito por medio de un recorrido comunitario donde cada miembro es mayeuta del otro.

Durante la formación docente basada en el modelo ERTPEd y gracias a la participación en la CDE, los sujetos emplean el diálogo como instrumento de reflexión, búsqueda, construcción del conocimiento y producción de aprendizaje transformacional.

La CDE está formada por estudiantes de pedagogía licenciados en Ciencias de la Educación, educadores que han decidido participar libremente en esta iniciativa de formación, docentes investigadores, educadores que ejercen de ‘testigos’, expertos en prácticas de formación específicas que han realizado alguna intervención durante el curso⁴⁹.

En la preparación del curso el profesor-investigador no estableció *ex ante* los requisitos de formación. En los primeros encuentros el grupo concretó qué área problemática investigar mediante el diálogo. El programa presentado al estudiante anticipaba que durante el curso se expondrían algunos de los aspectos problemáticos que surgen en la formación continua y las teorías más significativas elaboradas en el marco del debate pedagógico actual internacional, haciendo hincapié en el concepto de práctica educativa profesional y en la epistemología profesional de los docentes que se ocupan de la educación de adultos y la formación continua.

Se prestó atención, además, a los principios de la andragogía (cfr. Knowles, Holton III, Swanson, 1973-2015) – la necesidad del saber, el concepto en sí mismo, la experiencia previa, la disposición para aprender, la disposición al aprendizaje, la motivación para el estudio – ya que este modelo holístico reconoce la naturaleza dialógica de las dinámicas que se activan dentro de una gestión democrática del proceso formativo entre adultos.

⁴⁹ La profesora Daniela Manno y el profesor Stefano Oliverio llevaron a cabo dos sesiones de la Comunidad de Investigación Filosófica (CdRF) según el currículum de la *Philosophy for Children/Community* de Lipman; la profesora Santa Palumbo dirigió uno de los *focus group* o debates de grupo sobre el uso de la práctica reflexiva durante el periodo de prácticas de los formadores. Agradezco a los expertos su gran contribución durante el ciclo formativo y a los estudiantes que han participado en el mismo.

Las fases

Durante la primera fase el grupo de participantes realizó una serie de búsquedas para acotar las propias necesidades formativas. La comunidad se preguntó qué aspectos dialogar. De hecho, como defiende Freire, el diálogo no inicia cuando el educador/educando se encuentra con los educandos/educadores en una determinada situación pedagógica, sino realmente cuando se reflexiona sobre qué debatirá con estos (cfr. Freire, 1970). De este modo, la experiencia formativa ha intentado valorizar la individualidad de cada participante y estimular el autoaprendizaje y la responsabilidad, utilizando activamente su experiencia. Para conseguir esto, fue necesario tener en cuenta una serie de factores que influyen el aprendizaje en la edad adulta: la propia identidad del aprendiz, las características situacionales, los objetivos y la finalidad del aprendizaje.

Con la intención de estimular la participación de los estudiantes se estableció un clima informal que favorecía la disposición hacia el aprendizaje; se promovió un planteamiento conjunto que consintió al grupo enumerar las necesidades de aprendizaje y formular los objetivos programáticos (definiéndose el contenido que satisfaría las distintas necesidades). En esta primera fase se utilizó el Cuestionario sobre la orientación personal hacia el aprendizaje de adultos, desarrollado por Malcolm S. Knowles (Knowles, Holton III, Swanson, 1973-2015) como instrumento para exponer las necesidades formativas de cada participante.

La gestión de la actividad formativa siguió un modelo “evolutivo” que: surge de la definición (previa reflexión) de la necesidad del saber (el adulto que se está formando debe entender por qué ha decidido aprender); valora el concepto de sí mismo para favorecer la disposición a construir una personalidad autónoma; reconoce la experiencia como recurso fundamental para el aprendizaje; activa la reflexión sobre la disponibilidad para aprender lo que se reconoce como necesidad de saber y de saber hacer; centra la orientación hacia el aprendizaje en un contexto real; estimula la motivación intrínseca;

En esta perspectiva el diálogo asume un valor formativo de fundamental importancia, ya que la práctica dialógica permite valorizar la palabra y la comunicación como dispositivos adecuados para profesionalizar la práctica educativa. Usar el diálogo para favorecer la comunicación requiere que el formador garantice una distribución equitativa de la participación, prestando especial atención en evitar que hablen siempre las mismas personas (normalmente las que son más proclives a la participación verbal) dando los oportunos turnos de palabra. Además, es necesario que el formador preste especial atención a las manifestaciones de aceptación e interés respecto al interlocutor. Plantear preguntas, replantearlas para devolver al interlocutor significados elaborados para generar crítica, introducir un nuevo objeto de reflexión, son algunas de las “acciones dialógicas” que pueden ocultar proposiciones directivas aunque sean inconscientes: los datos pre-reflexivos forman parte del diálogo reflexivo y por eso deben ser tomados en cuenta; de hecho según Freire el aspecto dialógico de la educación inicia en la búsqueda temática (cfr. Freire, 1970).

Durante el ciclo formativo realizado en el curso de *Prácticas educativas para la formación continua* el planteamiento dialógico de la formación se estimuló mediante un trabajo de intercambio y enriquecimiento recíproco entre los miembros de la CDE. El objetivo del curso se convierte en el método en sí, es decir, la CDE ha estudiado la formación continua haciendo formación continua. De hecho, durante los encuentros se alternaban momentos de presentación de los contenidos con momentos de experiencias siguiendo un diálogo reflexivo que, en diferentes situaciones, reconducían a tres escenarios pedagógicos importantes, los cuales, aun siendo diferentes por su carácter teórico se asuman porque la intencionalidad formativa es la misma:

- a) los focus group (fg);
- b) las Comunidades de Investigación Filosófica según el currículum de la Philosophy for Children/Community (P4C) de Lipman;
- c) el Blog.

Los *fg* se utilizan mucho en el ámbito de las ciencias humanas y sociales y existe una abundante literatura al respecto. En la CDE, se ha adoptado esta técnica ya que propicia en mayor medida la concienciación y la reflexividad; Morrison, sobre este argumento, habla de “consciousness-raising exercise” o ejercicio de reflexión consciente (Morrison, 1998: xiv). Durante las sesiones de *fg* el grupo identifica experiencias problemáticas reales que se convertirán en situaciones paradigmáticas a las que enfrentarse. El trabajo llevado a cabo en este escenario ha supuesto la desestructuración de la tradicional dinámica de la gestión en el aula universitaria, en función de una reestructuración de términos como el de colaboración, informalidad relacional y *leadership* o liderazgo compartido.

Uno de los aspectos sobre los que prestar mayor atención en este tipo de escenario es el papel adoptado por el moderador y el observador. En los *fg* tradicionales, los dos roles recaen en personas diferentes mientras que en las CDE los realizan el docente investigador y/o los expertos según la guía seleccionada. En el *gf* tradicional, el moderador es el encargado de dirigir y mantener la discusión entre los participantes teniendo en cuenta el tema o los temas de discusión motivando a los miembros del grupo para que participen. También el guía, aviva el diálogo siguiendo una guía de pautas diseñada en base a los intereses del grupo y adaptada al debate y a los participantes. En la CDE, el papel del moderador coincide con el del facilitador y no con el del líder: el objetivo no es desempeñar un cierto poder de persuasión sino dilucidar y reglamentar la discusión fomentando las intervenciones y facilitando la interacción dentro del grupo. El observador – que en los *gf* tradicionales era una especie de asistente del moderador y cuya función era la de registrar los comportamientos no verbales y las tipologías de interacción presentes durante la discusión- en la CDE desarrolla esta función mientras interacciona con el grupo, por lo cual, su presencia no se percibe como la de un agente inhibitor.

Entre las actividades realizadas durante el curso, la Comunidad de Investigación Filosófica ha tenido un papel importante. Este constructo se desarrolla siguiendo el modelo educativo que plantean Mathew Lipman y Anna Sharp, la *Philosophy for*

Children, conocida en todo el mundo como P4C, y que hoy en día también se refiere a otras prácticas filosóficas como la *Philosophy for Community* (Cosentino, 2002, 2005; Santi 2005; Volpone 2013). El filosofar, entendido como una práctica compartida de interrogación, cuya base no está solo en los textos que forman parte del currículum diseñado por Lipman y Sharp, que estimula y desarrolla en los participantes de una Comunidad de Investigación Filosófica lo que Lipman define como el “pensamiento complejo” que es un pensamiento “*critical*” ya que está enfocado a la investigación, “*creative*” porque se centra en la construcción de significados y “*caring*” por su valor.

El formador estimula el proceso de búsqueda a través de preguntas abiertas, aclaraciones y profundizaciones si son necesarias sin desviarse de objetivos diferentes a los planteados inicialmente, los cuales, están íntimamente unidos al espíritu de búsqueda y de indagación abierta. Los participantes, a través de la Comunidad de Investigación Filosófica, cuya base es la de la *community of inquiry* deweyana que se desarrolla en la comunidad, dan vida a un conocimiento que tiende a construirse interrogándose, no para llegar a una solución definitiva del problema localizado (en educación no existen soluciones definitivas), sino más bien para ejercitar el pensamiento reflexivo (cfr. Dewey, 1933) mediante el dispositivo del diálogo.

La participación en un proceso de investigación que la comunidad afronta desde un enfoque basado en la resolución de problemas típico en la filosofía (cfr. Striano, 2005) permite a los participantes mejorar el pensamiento fomentando “las dimensiones crítica, creativa y caring” (Lipman, 2003): el pensamiento para Lipman es multidimensional desde el momento que busca un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual, entre lo físico y lo mental, entre lo que las reglas gobiernan y lo que no [y] conlleva una compenetración y una hibridación de diferentes formas de comportamiento mental que podemos conceptualizar libremente con sensatez, creatividad y ‘cuidado’. Cada forma de comportamiento adoptada es una forma de búsqueda; su unión no genera un efecto aditivo sino multiplicativo (cfr. Ivi). En este sentido, el pensamiento es búsqueda y se manifiesta en el diálogo constante con la experiencia, con los demás y con sí mismo.

También en este caso, el objeto-contenido del curso pasaba a ser el método del curso. La *inquiry* se desarrolló en la comunidad a través de un círculo formativo donde los facilitadores escuchaban y valorizaban las diferencias y los participantes se implicaban. Cuestionar y hacer uso de una lógica de naturaleza informal adquirieron un valor educativo significativo, teniendo a disposición tanto el lenguaje escrito como el debate abierto y utilizando el diálogo a través de textos/pretextos redactados para este fin. Es un modo para aprender a pensar pedagógicamente mediante el diálogo, con la perspectiva del desarrollo de una profesionalidad reflexiva (cfr. Cosentino, 2005). De hecho, no faltaron, durante las sesiones y después, enfrentamientos entre las diferentes perspectivas de significado y contradicciones internas que para algunos participantes han representado verdaderos conflictos internos con respecto a algunas categorías de la educación, de la formación y de la práctica profesional en el sector de la educación.

Muchos de estos conflictos internos han encontrado otro espacio de reflexión y confrontación dialógica en el blog de “Prácticas educativas para la formación continua”

(<http://praticheeducative.wordpress.com/>). La elección de crear un diario en la red (*web-log*) realizado por los estudiantes se debe a la necesidad de utilizar otro ‘espacio’ de discusión donde la comunidad pudiera seguir debatiendo durante el curso universitario y, sobre todo, después de la finalización del mismo. Respecto a la perspectiva de una didáctica universitaria constructivista, en esta experiencia de formación, internet, y en general, el mundo de las nuevas tecnologías, se han elegido sabiendo que un uso exclusivo de las tecnologías en contextos formativos no es suficiente para que la intervención o la experiencia formativa sea totalmente eficaz desde el punto de vista de la construcción de “aprendizajes significativos” (cfr. Ausubel, 1968).

El empleo del blog no sólo ha desplazado el diálogo de un ‘espacio’ físico a un ‘espacio’ virtual. El intercambio dialógico que se realizaba en el blog tenía siempre una fuerte relación con el real donde se producía el diálogo cara a cara que presupone, siempre, una cierta “sintonización recíproca” entre los participantes (cfr. Rommtveit, 1992). En este sentido, si es verdad que internet seguramente sostiene el diálogo – en una modalidad “diferente de la oralidad [*oracy*] que ha precedido a la escritura [*literacy*] porque [...] ya no es un diálogo limitado a una comunidad situada en un espacio físico sino un diálogo sin ningún límite espacial” (Wegerif, 2011: 14) –, el blog se ha usado como ‘espacio’ donde dar voz a un “reflective dialogue” (cfr. Wegerif, 2007) inspirado en un enfoque transaccional deweyano (*Reflective Transactive Dialogue*); como ‘espacio’ de reflexión, discusión y participación donde confrontarse sobre la materia del curso; y sobre todo como ‘espacio’ personal y colectivo de reflexión sobre la vida profesional de los participantes, una especie de cuaderno o de diario de la comunidad, donde realizar proyectos de profundización según la perspectiva de la construcción colaborativa del aprendizaje.

Desde este punto de vista, el blog se ha convertido también en un instrumento ideal para fomentar el diálogo reflexivo en términos de narración. Centrándose en ciertos acontecimientos con el fin de comprender el significado de acciones y perspectivas de significado adoptadas para interpretar situaciones y casos presentados y discutidos, a través de la escritura narrativa (cfr. Demetrio, 1996; Formenti, 1998; Formenti, Gamelli, 1998; Striano, 2006, 2007, 2010) los miembros de la CDE han reconstruido al mismo tiempo el escenario de la acción y el de la conciencia que da forma a los significados atribuidos al complejo campo de la acción educativa. La narración, ejerciendo de dispositivo interpretativo y cognoscitivo (Bruner, 1986; 1990), ha permitido dotar de sentido y significado a lo elaborado y por tanto, ha podido construir formas de conocimiento provenientes de la reflexión sobre la experiencia que asumen una función orientativa respecto a la acción. La “unidad narrativa” (cfr. Connelly, Clandinin, 1997; Clandinin, Connelly, 2000) se convierte en el elemento clarificador de una acción o de una perspectiva reconocida por cada sujeto, con evidentes ventajas desde el punto de vista de la búsqueda sobre los “conocimientos tácitos” (Polany, 1967) del cual muchas veces derivan decisiones y elecciones de los educadores.

Conclusiones

Según de Mennato *“comprender las razones de las propias elecciones es ser conscientes en la práctica de la metacognición y en la práctica activa de la ‘renuncia’ a puntos de vista alternativos, aunque se reconozca su existencia y su legitimidad”* (de Mennato, 2003: 133). Por estas razones, el análisis del material producido por los participantes durante las sesiones de *fg* y Comunidad de Investigación Filosófica y en el blog tenía como fin: a) concretizar las personales categorías interpretativas de la práctica profesional del formador a partir de las diferentes cuestiones afrontadas durante las discusiones; b) negociar los significados para cada una de las categorías; c) de-construir y re-construir las perspectivas y los esquemas de significado utilizados para atribuir significado a cada una de las categorías; d) verificar transformaciones de perspectivas y esquemas de significado elaborados por los participantes si era oportuno.

El desarrollo de una predisposición dialógica en los educadores supone un enorme trabajo de reflexión y discusión. De hecho, “[p]ara que se llegue al diálogo, se necesita no sólo que se ‘toleren’ o se ‘admitan’ otras visiones de las cosas, sino que se perciba por las mismas una sincera curiosidad” (Calogero, 1950: 124). La actitud dialógica excluye “la previsión por la cual nunca se aceptará la tesis del interlocutor [...]. No se puede combatir por la libertad de pensamiento de los demás, si no se demuestra además interés por su contenido” (Ivi: 132), contemplando la posibilidad de que nos convenzan.

Esta cuestión se convierte en un auténtico principio ético de la educación, en la óptica de una conciencia moral sobre la que se funda la vida democrática a la que la acción educativa de inspiración transaccional aspira: “la conciencia moral es la que me dice que no tengo que pensar que siempre tengo razón, sino que tenga en cuenta cuánto puedo aprender y no pretender que los demás puedan escucharme si, sobre todo, yo no soy capaz de escucharlos” (Ivi: 239-240). A esto se refiere Habermas, cuando en su teoría de la “ética del discurso” identifica en la argumentación el punto de partida para reconocer los derechos de los otros.

Es evidente que una experiencia como la que se presenta en este artículo requiere un contacto continuo entre el mundo de la investigación y el de la práctica profesional. En relación con lo apenas mencionado, Grange considera la “perspectiva dialógica” como un acercamiento adaptado para impulsar una eficaz “comunicación entre el mundo de la investigación y el de la realidad educativa” (Grange, 2014: 183) con el que se mide el alcance innovador de las actividades de formación de los educadores. Uno de los efectos positivos que la “transformación reflexiva” (Schön, 1991) ha determinado en pedagogía y, especialmente, en la investigación educativa, es haber reconocido la producción de saber pedagógico por parte de los educadores que se entregan a su trabajo. Se trata de un “saber de acción” (Argyris, Schön, 1974; Barbier, 1996) que “impone la atención del investigador en clave dialógico-hermenéutica” (Grange, 2014: 184) y reduce las distancias entre estos dos espacios tradicionalmente conocidos como mundo de la investigación y mundo de la práctica educativa.

La adopción de un acercamiento de tipo transaccional nos conduce hacia la superación de dicha separación y permite a la pedagogía, como comunidad de educadores e investigadores, recuperar la proximidad relacional entre teorías y práctica a través de una construcción común de actitudes educativas adecuadas para superar la recíproca desconfianza o indiferencia. En el pasado y todavía hoy, la pedagogía en contextos educativos ha rivalizado con la académica encerrada en la torre de marfil universitaria manifestando una prejudicial resistencia por parte de los docentes hacia el mundo de la investigación educativa.

Una de las funciones innovadoras de las cuales se debe ocupar la universidad es la de favorecer, a través de la formación de educadores y docentes, la superación de la distancia entre ambos mundos. Esto es lo que se ha intentado hacer durante la experiencia comentada en este artículo: la formación propuesta a través del curso de *Prácticas educativas para la formación continua* ha querido promover en los educadores el desarrollo de una competencia dialógica que favorezca la disposición hacia la adopción de una Racionalidad Reflexiva (Schön, 1991; 1983; 1987) que está en la base de la Investigación-Acción (cfr. Pourtois, 1986; Coenen, 2002; Orefice, 2006; Colucci, Colombo, Montali, 2008; Reason, Bradbury, 2008; Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010) este enfoque educativo es irrenunciable para aquellos que actúan en función de la emancipación y la transformación del hombre. De este modo, el “reto sostenible” (Grange, 2014: 188) que requiere el compromiso de garantizar una lógica de colaboración entre investigadores y operadores se afronta desde la formación de los educadores que no deberán esperar a que el mundo de la investigación les convoque. Los educadores vivirán su profesión desde una visión dialógica y bajo una doble vertiente transaccional: la vertiente del diálogo entre los sujetos y los contextos en los que trabaja, y la vertiente del diálogo con su práctica profesional.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers,.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston,.
- Barbier, J.M. (ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoir l'action*. Paris: PUF..
- Biesta, G.J.J. (2006a). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J., Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD Rowman and Littlefield.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1986). *Actual Mind, Possible Words*. Cambridge: Massachussets and London, Harvard University Press.

- Buber, M. (1993). trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo: Cinisello Balsamo.
- Calogero, G. (1950). *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza*. Milano; Edizioni di Comunità.
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Claris, S. (2013). *Filosofia e pedagogia del dialogo*. Roma: Armando Editore.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Corbi, E. (2014). "Dal 'Dewey ipotetico' al 'Dewey reale'". En E. Corbi, P. Perillo (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., Perillo, P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli, Milano.
- Cosentino A., Oliverio S. (2012), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (ed.) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1996), *L'autobiografia. Il raccontarsi come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1908). "Does Reality Possess Practical Character?". En J.A. Boydston (Ed.) (1977), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolversi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Ead. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Ead. (2002). Pensare insieme in P4C. Alcune riflessioni. En A. Cosentino (ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Ead. (2006). La narrazione come dispositivo riflessivo. En *Quaderni di didattica della scrittura*, 6, 2006, pp. 45-52.
- Ead. (2007). La funzione riflessiva e autoformativa della narrazione attraverso la scrittura. En D. Demetrio (ed.). *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Ead. (2010). Scrivere per riflettere. En E. Biffi (ed.). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Striper, Rho.

- Ead. (2013). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. En E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (eds.), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ead. (ed.) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Trento: Erickson.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Rossi, B. (eds.) (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli:Liguori.
- Freire, P. (1971[1970]). trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori,
- Grange, T. (2014). Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica. En M. Corsi (ed.). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Laccè-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Id. (1916). "Democracy and Education". En J.A. Boydston (Ed.) (1980). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Id. (1925). Experience and Nature. *The Later Works of John Dewey* (2008), 1925-1953, vol. 1, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Id. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. En J.A. Boydston (Ed.) (1986), *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*, vol. 8, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Id. (1938). Logic: The Theory of Inquiry, in J.A. Boydston (Ed.) (1986). *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 12, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Id. (1968). *Inventare il futuro*. Bari: Laterza.
- Id. (1973[1967]). trad. it. *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori,
- Id. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Id. (1988[1939]). Creative Democracy. The Task Before Us. En J.A. Boydston (Ed.) (1986), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press. Dewey, J., Bentley, A.F. (1949). The Knowing

- and the Known. En J.A. Boydston (Ed.) (1989). *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 16, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Id. (1990). *Act of Meaning*, Cambridge. Massachusetts and London: Harvard University Press.
 - Id. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational practice*. New York: Teachers College Press.
 - Id. (2006b). 'Of all affairs, communication is the most wonderful' Education as communicative praxis". En D.T. Hansen (ed.). *John Dewey and our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: SUNY Press.
 - Id. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando Editore.
 - Id. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
 - Id. (2011). "Civitas educationis, tecnologie della comunicazione ed infinita responsabilità". En E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (eds.), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli.
 - Id. (2012b). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
 - Id. (2013). "Pragmatizzare il curriculum: riportare la conoscenza all'interno della conversazione curricolare, ma attraverso il pragmatismo". En E. Corbi, S. Oliverio (eds.), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
 - Id. (2014). L'approccio educativo transazionale. En E. Corbi, P. Perillo (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
 - Id. (ed.) (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
 - Kaneklin, C., Scaratti, G. (a cura di) (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
 - Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A. (1973-2015), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London and NY: Routledge.
 - Lipman, M. (2005[2003]). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
 - Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Napoli: Liguori.
 - Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Morrison, D.E. (1998), *The Search for a Method. Focus Groups and the Development of Mass Communication Research*. Luton: Luton University Press.
 - Perillo, P. (2012a). Stage in Educational Practice. A Reflective Experience. En *Educational Reflective Practices*, 2, 2012, pp. 83-108.

- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge, London.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. En A. Wold (ed.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandanavian Press,
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Santi, M. (ed.) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli:Liguori.
- Scotto, G. (1998). “La Capacitazione in Dolci, Weeks e Galtung”, in *Azione Nonviolenta*, 1-2, 1998, 20 luglio 2014, <http://nonviolenti.org/cms/Azione-nonviolenta/archivio-1996-2012/Azione-nonviolenta-1998/an-gennaio-febbraio-1998/#04>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, New York: Basic Books.
- Sleeper, R.W. (1986). *The Necessity of Pragmatism. John Dewey’s Conception of Philosophy*, New Haven: Yale University Press, Conn.
- Striano, M. (2001). *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Vittoria, P. (2008). *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: C. Delfino.
- Volpone, A. (ed.) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Wegerif, R. (2007), *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. New York: Springer-Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*-Cambridge: Cambridge University Press.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA A PRUEBA DE VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES. EL CASO ITALIANO⁵⁰

Fabrizio Chello
fabrizio.chello@gmail.com
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

La formación universitaria frente a las transformaciones contemporáneas

Desde hace poco más de cuarenta años la identidad de la Universidad se ha convertido en objeto de análisis y, en algunos aspectos, de acusación. Desde sus procedimientos de organización a sus modalidades didácticas, desde su intencionalidad pedagógica a su finalidad política, cada dimensión a lo largo de la cual se ha estado estructurando, en el tiempo, la fisonomía de esta institución formativa ha sido sometida a una investigación crítica y radical destinada a destacar – de manera, a su vez, realista e ideológica – su escasa capacidad de leer, interpretar y gestionar las características emergentes de la más estrecha contemporaneidad. Efectivamente, la Universidad, nacida en la época medieval, en algunos casos gracias al impulso de la sociedad civil y, en otros casos, por la voluntad político-cultural del Estado o de la Iglesia (Bowen, 1979), ha sido representada, a finales del siglo pasado, como una institución inmóvil, estática, siempre igual a sí misma, a pesar de todos los cambios que han llegado a caracterizarla y que han permitido que desarrollara un papel central dentro de la sociedad occidental.

En qué medida es fiel esta representación social a la historia cotidiana y concreta o si, por el contrario, se trata de una construcción ‘mítica’ e ‘caricaturesca’ (Spurk, 2013) no es una cuestión que nos planteemos en esta aportación, dada la vastedad y la profundidad de la investigación histórico-pedagógica que requeriría tal cuestión. En cambio, más modestamente, se pretende aquí aludir al hecho de que tal representación se ha estado elaborando y reproduciendo en relación con algunos elementos que han caracterizado el devenir de la Universidad y que puede identificarse en su capacidad ‘perenne’ de cumplir una “doble función: por un lado de ‘búsqueda de la verdad’, especialmente de origen filosófico-religiosa, por otro, de formación de las clases dirigentes, con referencia al crecimiento civil pero también al bienestar de los territorios de referencia” (d’Alessandro, 2013: 11). Función doble que fue ratificada definitivamente por lo que pasó a la historia como el más alto modelo ideal-típico de institución formativa elaborado por la Modernidad Occidental: el modelo humboldtiano.

⁵⁰ La traducción al español del ensayo ha sido realizada por el Dr. José Antonio Luque Moya a quien doy las gracias por su trabajo. Es solo mía la responsabilidad de las enmiendas y del texto final aquí publicado.

En este modelo, la actividad de la enseñanza estaba unida intrínsecamente a la de la investigación en base a una relación de determinación de la segunda sobre la primera. En efecto, la visión pedagógica de índole idealista que corroboraba dicho modelo ha considerado durante mucho tiempo la formación (*Bildung*) como el proceso constante y progresivo de perfeccionamiento de la capacidad racional del Hombre de llegar a la Verdad ontológica de los fenómenos observados, con la consecuencia de que la búsqueda de las condiciones de posibilidad de realización de lo Real se consideraba, por sí misma, el fundamento causal del florecimiento del Sujeto (Cambi, 1994). En otros términos, se pensaba que a través del conocimiento, entendido como búsqueda de la Verdad, el sujeto se formaba, desarrollando de manera integral las potencialidades intelectuales, éticas y estéticas propias del ser humano, y que consecuentemente la comunidad humana, en su dimensión colectiva, podía alcanzar ese grado de universalidad que potencialmente la fundamenta (Gennari, 2006).

Una visión tal de la investigación y la formación – profundamente inervada en el espíritu metafísico del tiempo –, que a pesar de vincular estrechamente los dos términos, ha terminado por remarcar la dependencia gnoseológica y epistemológica de las vivencias experienciales del sujeto respecto a la ‘ciencia pura’ (Blättnner, 1994: 241), entendida como el saber probado mediante la investigación y codificado mediante la publicación y la enseñanza. Con la consecuencia de que la identidad de la Universidad se ha estructurado de forma progresiva únicamente en los hoy definidos aprendizajes formales: esto es, los aprendizajes adquiridos mediante la participación en actividades educativas institucionales de tipo estructurado, es decir, actividades oficialmente planificadas, realizadas, monitorizadas, evaluadas y validadas mediante la entrega de una certificación (Cedefop, 2008: 85). Dicha elección ha inducido a la Universidad a alejarse, con el paso del tiempo, de los saberes no formalizados que se observan en esa instancia social múltiple y compleja y, por tanto, en el sistema de necesidades – sociales y culturales, *in primis*, pero también económicas y políticas – que originariamente la habían caracterizado. De modo que, en nombre de un saber puro y absoluto, autónomo y libre, la Universidad ha ido adoptando la imagen de una ‘torre de marfil’, o sea la imagen de una institución incapaz de proporcionar una respuesta puntual y exhaustiva a la nueva demanda de formación, general y profesional, que deriva de las transformaciones contemporáneas como el desarrollo tecnológico, el crecimiento económico, la democratización de la sociedad y la laicización de la moral (De Sanctis *et al.*, 2011).

A partir de finales de los años sesenta del siglo pasado, en contra de dicha representación social de la institución académica, y en relación a una crítica más general a la cultura occidental (Giosi, 2009), ha ido ganando terreno, primero desde abajo y luego desde arriba, la voluntad eminentemente político-pedagógica de deconstruir este sistema de saberes fundamentalmente abstracto, elitista y excluyente para poner en marcha un sistema más accesible, abierto y democrático. De hecho, la idea – o quizás sería mejor decir el ideal – de una Universidad capaz de abrirse a las dinámicas de transformaciones culturales, de recibir las instancias del territorio y de planear con la ciudadanía propuestas de emancipación social ha orientado, especialmente en aquellos años y aún hoy sigue orientando, aunque de manera completamente diferente, tanto la acción de los movimientos estudiantiles como las

reflexiones surgidas dentro del debate cultural, así como, en algunos casos, los proyectos de reforma institucional que han intentado influir en la identidad del nivel formativo más alto.

Esta idea de la Universidad se funda sobre una interpretación pedagógica de tipo crítico de los conceptos de formación – en su significado más amplio – y de formación académica – en su significado más específico – y, por tanto, sobre una interpretación muy diferente de la propuesta por la *Bildung* y de los modelos precedentes. Si, efectivamente, la pedagogía crítica contemporánea (Granese, 1990; Flores d'Arcais, 1990; Porcheddu, 1990; Granese, 1993; Cambi & Frauenfelder, 1994; Muzi & Piromallo Gambardella, 1995; Sirignano, 2003; Cambi, 2006), por un lado, ha reconocido el valor no solo histórico sino también prospectivo de los grandes modelos teóricos de la tradición pedagógica occidental – útiles, con sus categorías epistémicas, para contrastar el intento de expropiación de lo 'pedagógico', llevado a cabo por un cierto cientifismo reduccionista y por un tecnicismo a menudo estéril –, por otro lado, se ha alejado definitivamente de una formación centrada en conceptos modernos de racionalidad apodíctica, subjetividad autónoma y progreso ilimitado.

Efectivamente, la pedagogía crítica contemporánea concibe la formación como un proceso complejo, multidimensional y multifactorial, en el que las diferentes dimensiones y los diversos factores no mantienen entre ellos ni una relación de oposición excluyente ni de determinación unilateral, sino una relación dinámica de influencia recíproca. De modo que la formación ya no se entiende como la progresiva mejora física, cognitiva y moral del sujeto a través de la razón, es decir como el proceso de progresiva conformación del individuo a imagen del Hombre que la búsqueda de la Verdad impone. Se entiende, por el contrario, de forma más integral y más libre como el devenir recursivo y, por lo tanto, no predeterminable de los aspectos tanto manifiestos como latentes que cada individuo experimenta de la propia identidad personal y social. De ello se desprende que la relación entre conocimiento y formación no sea de tipo derivativo, como en la concepción tradicional de formación, ya que estos dos términos deben leerse como los resultados temporales – referidos el primero al objeto y el segundo al sujeto – de la constante transacción entre individuo y medio (Chello, 2011; 2013a).

En este sentido, liberada de las redes del razonamiento metafísico, la formación puede reconocer su intrínseca duplicidad: es decir, puede re-descubrirse a la vez como un proceso de reproducción normalizadora – mediante las dinámicas de socialización, inculturación y aculturación – y de producción transformadora – mediante las dinámicas de resistencia, contraste e innovación (Chello, 2013b; 2014). Consecuentemente, el devenir del sujeto se traduce en un movimiento que toma la forma de las cambiantes combinaciones de poder entre fuerzas centrípetas y centrífugas y, por lo tanto, se traduce en un movimiento que no tiene ni fin ni confines. De hecho, esta circularidad y esta recursividad caracterizan el proceso formativo tanto en sentido temporal como en sentido espacial: por ello, la formación debe ser considerada como un proceso experiencial – basado en las dinámicas de aprendizaje y de la construcción de sí mismo – que se da a lo largo de toda la vida tanto en contextos formales como en aquellos no formales e informales.

Dicha transición conceptual, por lo tanto, permite que emerja el valor formador y potencialmente transformador de las experiencias cotidianas, es decir, de las experiencias no intencionadamente formativas y educativas que caracterizan la existencia de cada uno y que se llevan a cabo en los contextos más diversos: desde los familiares a los escolares o universitarios, desde los profesionales a los de tipo asociativo, desde los mediáticos a los del tiempo libre, hasta los políticos-institucionalizados. De manera que, la formación, entendida como un proceso a lo largo y ancho de la vida (*lifelong* y *lifewide*), se sitúa como una categoría capaz de identificar, analizar y orientar las múltiples y cada vez más interconectadas transformaciones que caracterizan los diferentes ámbitos en los que el sujeto vive experiencias. Es decir, que el concepto de formación, por su carácter epistémico, más que reducir evidencia las influencias continuas y recíprocas que subsisten entre las dinámicas que han caracterizado y que siguen caracterizando las sociedades occidentales en su re-articulación de sociedades industriales, capitalistas y lineales en sociedades post-industriales, neo-capitalistas y radiales.

Una re-articulación, esta que referimos aquí, que al mismo tiempo se origina e influye en las prácticas cotidianas de construcción del significado y, por tanto, en las organizaciones – entre ellas las instituciones educativo-formativas – que tienen el cometido principal de sostener, orientar y regular estas mismas prácticas. Así queda claro, gracias a este aunque breve descripción de la reconfiguración del concepto de formación, que, desde un punto de vista pedagógico, se impone un pensamiento profundo y radical de las concretas intervenciones formativas planeadas, conducidas, monitoreadas y evaluadas de una manera intencional en los contextos formales, entre ellos las instituciones universitarias. Es decir que se plantea para la Universidad el problema, tanto epistemológico como metodológico, de reconsiderar la formación universitaria con el fin de conectarla estructuralmente, en un potencial sistema formativo integrado en los aprendizajes – conocimientos, capacidades y competencias – desarrolladas a lo largo de experiencias formativas no intencionadas, como las que se dan en contextos de socialización no formales e informales.

La validación de los aprendizajes no formales e informales en el sistema universitario italiano

Los aprendizajes desarrollados en contextos formativos no formales e informales son a menudo aprendizajes no intencionados, tácitos, latentes, y, por lo tanto, poco conscientes. Para que estas últimas puedan incluirse en el sistema con las aprendizajes formales – desarrollados, por el contrario, de forma intencionada, explícita y consciente –, es necesario que emerjan de las memorias implícitas de los actores sociales, tanto individuales como colectivos, para poder así llamar la atención sobre ellas, identificarlas, reconocerlas y documentarlas para después evaluarlas y, en su caso, validarlas mediante certificados o diplomas reconocidos por el sistema formativo en sus diferentes niveles: regional, nacional y europeo. Esto quiere decir –sobre todo para los centros formativos de tipo formal como el Colegio, la Universidad, los Centros Territoriales Permanentes, y los centros de Formación Profesional– planificar, elaborar,

experimentar e introducir en el sistema estrategias, intervenciones y acciones con el fin de validar los aprendizajes basados en experiencias, previas y actuales.

Tales estrategias, intervenciones y acciones han aparecido como respuesta a las batallas libradas entre los años sesenta y setenta, en primer lugar por los soldados estadounidenses que se habían quedado sin trabajo al volver de la Segunda Guerra Mundial, y posteriormente por los emigrantes canadienses, con el fin de conseguir el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en contextos diferentes a los pertenecientes a los sistemas formativos primarios y profesionales de tipo formal en los países de acogida (Salini *et al.*, 2010: 10). Solo más tarde, en los años ochenta, comenzaría a difundirse la práctica de la validación de los aprendizajes basados en experiencias en algunos países del viejo continente, en particular en Francia, que puede considerarse hoy en día la nación de la Unión Europea con más *expertise* en el tema, ya que cuenta con un sistema de validación normativizado por el sistema legislativo nacional, que se difunde de manera homogénea y consolidada por todo el territorio y que se encuentra fuertemente anclado en el sistema formativo formal (European Commission *et al.*, 2014a).

La difusión de dichas prácticas en nuestro continente, más allá de cada iniciativa nacional, ha dependido desde hace mucho, y aún hoy sigue dependiendo, del trabajo desempeñado por la Unión Europea en materia de formación. De hecho, ya desde finales de los años noventa, el desarrollo de una política europea de *Lifelong y Lifewide Learning* como condición necesaria para la emergencia de una economía basada en el conocimiento y la innovación ha permitido colocar en el punto de mira la cuestión de los aprendizajes adquiridos en cualquier lugar y manera posible, ofreciendo a los Estados miembros apoyo y asesoramiento en la elaboración de estrategias de reconocimiento y documentación de todas las experiencias formativas y en la introducción de sistemas nacionales de validación de los conocimientos y de las competencias no formales e informales (Chello, en prensa). Sin embargo, solo con la Recomendación del Consejo del 20 de diciembre de 2012 (European Council, 2012) ha sido posible establecer la obligatoriedad para todos los Estados de constituir, a más tardar en 2018, un sistema de validación accesible, justo y altamente cualificado capaz de certificar, mediante cualificaciones parciales o completas, los aprendizajes no formales e informales de los ciudadanos europeos.

Además, la relevancia a nivel europeo del tema que aquí se trata ha sido enfatizada por las estrategias *Europe 2020* (European Commission, 2010), donde la validación de los aprendizajes basados en las experiencias, previas y actuales, ha sido identificada como uno de los pilares sobre los que se funda el desarrollo de una economía inclusiva y sin fronteras. En lo que concierne a la dimensión inclusiva, los sistemas de convalidación pueden agilizar el acceso de los sectores más débiles y marginales de la población al sistema formativo formal, dándoles de esta manera la posibilidad de tener una segunda oportunidad formativa en un período de crisis económica como el que estamos viviendo, donde las oportunidades de recolocación socio-profesional se ven reducidas sensiblemente. En lo que a la dimensión internacional se refiere, los sistemas de convalidación, mejorando la calidad general de todos los niveles de instrucción y formación, y agilizando el paso desde y hacia sistemas formativos

nacionales diferentes, tienen un impacto directo en el grado de atracción, a nivel mundial, de los centros de educación y las universidades europeas.

A pesar de dicho énfasis, muchos Estados miembros siguen careciendo de un marco normativo claro y unívoco en materia de validación, y solo tres Estados – Finlandia, Francia y España – presentan una estrategia que propone acciones e instrumentos de validación para todo los niveles de instrucción y formación y para todos los sectores ocupacionales (European Commission *et al.*, 2014a). En lo que a Italia respecta, sin embargo, el proceso de elaboración de un marco legislativo nacional ha sido muy largo y articulado y todavía presenta varias carencias. De hecho, a pesar de que el debate sobre la necesidad de introducir en todos los contextos formativos estrategias de identificación, documentación, evaluación y certificación de los aprendizajes basados en la experiencia se inició aproximadamente a principios de los años noventa, no se ha convertido aún en una intervención real y sistémica. Las iniciativas en dicho campo han sido en su mayoría experimentales o han tenido una difusión exclusivamente local, como demuestra, por ejemplo, el hecho de que el ‘*Libretto formativo del cittadino*’ – entendido como el instrumento destinado a documentar los diferentes tipos de conocimientos y competencias desarrolladas por cada ciudadano en todos los contextos formativos, como establecen las directrices europeas en materia de validación y como se prevé por el uso del *European Skill Portfolio* – se haya utilizado solo en algunas regiones, a pesar de haber adquirido en el primer decenio del nuevo milenio un estatus oficial a nivel nacional (ISFOL, 2013: 88-89). Además, desde un punto de vista jurídico, “hasta el 2012 todos los intentos de crear un marco legislativo nacional sobre la validación han fracasado” (European Commission *et al.*, 2014b: 3).

Son numerosas las razones que podrían explicar esta situación, pero una de las más importantes está estrechamente ligada a la ‘complejidad’ y a la ‘cerrazón’ del sistema formativo formal italiano. Este sistema se articula en dos niveles: un nivel nacional, relativo a la formación escolar y universitaria, y un nivel regional, relativo a la formación profesional. La distancia entre estos dos niveles suele ser muy profunda, dado que ambos han sido planificados – siguiendo la tradición pedagógica del idealismo que se ha tratado en el párrafo anterior – como experiencias de formación no solo diferentes y autónomas, sino también separadas y en cierto sentido opuestas en términos de objetivos, actividades, metodologías, resultados esperados y valor jurídico de las calificaciones otorgadas. Por dichos motivos, la transición de un nivel al otro es difícil y, en algunos casos, impracticable: de hecho, la ausencia de un proceso estructurado y lineal de reconocimiento y validación de los aprendizajes previos, en la grandísima mayoría de los casos, obliga a la persona interesada en efectuar esta transición a recorrer desde el principio todo el proceso de formación.

Al mismo tiempo, en este vacío normativo y metodológico cuya duración no llega a los veinte años, las experiencias experimentales de validación se han dado en su mayoría bajo la forma de experiencias *bottom-up* y se han llevado a cabo principalmente a nivel de la formación profesional, induciendo después a las regiones más ‘ilustradas’ a introducir estas prácticas y a definir, también mediante instrumentos normativos, estrategias y acciones de sistema, dirigidas en primer lugar a las personas en situación de desempleo o que están buscando su primer trabajo. En este sentido, regiones como

Emilia Romagna, Lombardía, Piamonte, Toscana, Véneto, Umbría y Valle de Aosta han formalizado e institucionalizado, dentro del sistema formativo regional, las estrategias de validación, creando en muchos casos servicios específicos orientados a todos los ciudadanos o grupos de usuarios particulares (*Ibidem*). Mientras tanto, en las otras regiones de las que se compone la República Italiana, las experiencias de validación o se encuentran en una fase completamente inicial (por ejemplo, a nivel de proyectos y programas), o bien están en fase de formalización y/o implementación.

En lo que concierne al ámbito nacional, sin embargo, solo con la Reforma del Mercado Laboral de 2012 (Ley n.92/2012) se ha conseguido establecer la inmediata institución de un sistema nacional de certificación de las competencias y de validación de los aprendizajes no formales e informales, también en relación al objetivo de identificar estrategias para combatir la crisis económica global mediante instrumentos destinados a volver a equilibrar la demanda y la oferta de conocimientos y competencias. Con dicha ley nacional, Italia ha comenzado a proponer un acercamiento *top-down*, sistemático y comprensivo con el proceso de validación, tomando como referente las características, los criterios de accesibilidad y transparencia, los estándares de calidad requeridos a nivel europeo. Además, con el exitoso decreto legislativo del 16 de enero de 2013 n. 13, el legislador ha definido las normas generales y los niveles esenciales de las prestaciones para la identificación y validación de los aprendizajes no formales e informales y ha dictaminado que el sistema nacional de validación y certificación debe estar estrechamente vinculado tanto al 'Listado nacional de títulos de instrucción y formación y de las cualificaciones profesionales' como al 'Marco de referencia de las cualificaciones públicas nacionales a los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (*European Qualifications Framework*)'.

Este nuevo contexto normativo, por tanto, obliga a las instituciones formativas formales de todos los niveles tanto a entregar certificaciones (certificados, diplomas, títulos, etc.) comprendidas en dicho listado nacional y englobadas dentro de uno de los ocho niveles del Marco Europeo de referencia, como a ofrecer, además, a los propios usuarios, instrumentos para la identificación, documentación, evaluación y certificación total o parcial de los conocimientos, de las capacidades y de las competencias desarrolladas a lo largo de todas las experiencias de aprendizaje. Nos obstante, a día de hoy, en lo que concierne a esta segunda obligación, no se cuenta todavía con un sistema compartido y difundido de prácticas de reconocimiento y certificación de los aprendizajes no formales e informales, especialmente en las instituciones universitarias que son reconocidas, sobre todo a nivel europeo, como centros que promueven los procesos de validación en razón de su posición fundamental en la planificación y en la implementación de las estrategias *Lifelong* y *Lifewide Learning* y, por lo tanto, en razón de la 'tercera misión' que les queda por cumplir: la aplicación directa, la valoración y el uso del conocimiento para contribuir al desarrollo social, cultural y económico de la sociedad.

En particular, el sistema universitario italiano, también debido a la tradición cultural que lo ha ramificado y que continúa haciéndolo desde dentro, no ha conseguido en este último decenio aceptar e interiorizar completamente el reto planteado por las transformaciones profundas y radicales que lo han desestabilizado en gran medida. En

efecto, se cree que ya la reforma del sistema académico según el modelo de los tres ciclos de formación, determinado por el Proceso de Bolonia, había abierto la veda a posibles formas de validación mediante, por ejemplo, la introducción del Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System* ECTS). Este instrumento permite, potencialmente, que se reconozcan, evalúen y certifiquen de forma parcial los aprendizajes previos, tanto formales como no formales, de modo que se promueva tanto la movilidad de los estudiantes (de un grado a otro, de una universidad a otra, de un Estado miembro a otro) como el ingreso de nuevos usuarios –en particular de trabajadores en busca de una readaptación profesional– en el grado más alto del sistema formativo formal.

No obstante, el potencial de dicho instrumento se ha visto limitado sensiblemente tanto por las prácticas de convalidación como por las sucesivas reformas de la institución universitaria. De hecho, si el reconocimiento de los aprendizajes previos se produce de forma más o menos fluida para los aprendizajes formales y, específicamente, para los aprendizajes adquiridos dentro del sistema formativo universitario, en lo que respecta al reconocimiento de los aprendizajes no formales – esto es, de los aprendizajes adquiridos, por ejemplo, mediante experiencias profesionales o de voluntariado – se han introducido grandes limitaciones en el número máximo de créditos que pueden emplearse para dicho tipo de convalidación: de 60 CFU en la reforma del Ministro Mussi a 15 CFU en la reforma del Ministro Gelmini. Además, tal práctica de reconocimiento se limita en muchos casos a la convalidación de los certificados adquiridos durante el periodo del programa de estudio fuera del sistema formativo universitario pero sin dejar de pertenecer al sistema formativo formal, o a la convalidación de títulos expedidos por los responsables de organizaciones que forman parte del sistema formativo no formal, sin que se efectúe una evaluación clara y sistemática de los conocimientos, capacidades y competencias desarrolladas.

En este sentido, resulta cada vez más necesario que la universidad italiana trabaje en el proceso de validación de los aprendizajes no formales e informales y, a partir de ahí, de forma más general, en las políticas de *Lifelong* y *Lifewide Learning* con el fin de representar esa posición central y estratégica para la emergencia y el desarrollo de una sociedad del conocimiento. Una inversión que no debe limitarse exclusivamente a la aplicación de las normativas europeas y nacionales, sino que debería llegar a otros niveles. En primer lugar, a nivel de investigación: es necesario un análisis crítico de los fundamentos epistemológicos, socioeconómicos y pedagógicos del proceso de validación para ilustrar el profundo, complejo y a veces ambiguo vínculo entre conocimiento, educación, economía y política. Además, un análisis empírico de las medidas, las acciones y los instrumentos elaborados por las universidades extranjeras y por otras organizaciones formativas formales podría ayudar a las mismas universidades a responder a la demanda social e institucional de reconocimiento y validación de los aprendizajes formales, no formales e informales.

Además, en otro orden de cosas estrechamente vinculadas a la gestión de las instituciones formativas formales, estas investigaciones podrían permitir que la universidad planificara, actuara y evaluara más conscientemente sus estrategias

políticas, económicas y pedagógico-didácticas. Por ejemplo, los resultados de dichas investigaciones podrían utilizarse para implementar nuevos servicios de formación y orientación tanto para los estudiantes actuales y futuros como para la vasta comunidad ciudadana o incluso para otras organizaciones que necesiten reflexionar, apoyar y transformar los procesos de aprendizaje arraigados en la rutina profesional. Es más, las universidades cualificadas en el campo de la investigación pedagógica podrían asumir la responsabilidad de la formación de profesionales que están, y cada vez lo estarán más, comprometidos en los procesos de identificación, documentación, evaluación y certificación de los aprendizajes no formales e informales.

Referencias bibliográficas

- Blätner, F. (1994). *Storia della pedagogia*. Roma: Armando .
- Bowen, J. (1979). *Storia dell'educazione occidentale*, 3 vol. Milano: Mondadori,
- Cambi, F. & Frauenfelder, E. (a cura de) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cambi, F. (1994). "I grandi modelli di formazione". En F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburgo (Recuperado el 05/09/2015, http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf).
- Chello, F. (2011). *Per una pedagogia al tempo presente. Conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*. Genève: Archive Ouverte de l'Université de Genève.
- Chello, F. (2013b). "Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie". En *Pensée plurielle*, Vol. 2, n° 33-34, pp. 85-95.
- Chello, F. (2014). "«C'était comme se séparer de soi-même». Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain". En *Dialogue*, Vol. 3, n° 205, pp. 51-65.
- Chello, F. (a cura di) (2013a). *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*. Napoli: Liguori.
- Chello, F. (2016). "The Validation of Non-formal and Informal Learning: a Strategic Process in the European Lifelong and Lifewide Learning Policy". En E. Corbi, E. Lopez Meneses, M. Reyes Tejedor, M. Musello y F.M. Sirignano (eds.), *Education and Innovation in the University. A Comparative Study between Italy and Spain*. Napoli: Suor Orsola Benincasa University Press, pp. 91-110.

- d'Alessandro, L. (2013). "Introduzione", in *Civitas Educationis. Education, politics and culture*, Vol. II, n° 2, pp. 11-14.
- De Sanctis, O., Varchetta, D. & Chello, F. (2011). *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*. Nápoles: Ursuliana.
- European Commission (2010). *Communication from the Commission: Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final, European Commission, Bruselas (consultado 05/09/2015, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>).
- European Commission, Cedefop & ICF International (2014a). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*, European Commission, Bruselas (consultado 05/09/2015, <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244>).
- European Commission, Cedefop & ICF International (2014b). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Italy*, European Commission, Bruselas (consultado 05/09/2015, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87064_IT.pdf).
- European Council (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*, European Council, Bruselas (consultado 05/09/2015, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>).
- Flores d'Arcais, G. (a cura di) (1990). *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*: Milano: Bompiani,
- Giosi, M. (2009). "La critica dell'educazione e l'ottica della formazione". In F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese, A. (a cura di) (1990). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. Edizione aggiornata 2013*, ISFOL, Roma (consultado 05/09/2015, <http://www.librettocompetenze.it/materiali/Validazione-competenze-da-esperienza-approcci-pratiche-in-Italia-in-Europa.pdf>).
- Muzi, M. & Piromallo Gambardella, A. (a cura di) (1995), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Porcheddu, A. (a cura di) (1990). *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Salini, D. en colaboración con Ghisla, G. & Bonini, L. (2010). *La formazione del professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi di formativi per*

professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale.

- Sirignano, F.M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e stori*. Napoli: Liguori.
- Spurk, J. (2013). "Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe", en *Civitas Educationis. Education, politics and culture*, Vol. II, n° 2, pp. 35-56.

UNA ESCUELA PARA TODOS Y PARA CADA UNO. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE ENSEÑANTES INCLUSIVOS^{51*}

Daniela Manno

daniela.manno@unisob.na.it

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

La escuela de todos y de cada uno

La idea de una escuela de todos y de cada uno nos hace retroceder algunos años a la gran revolucionaria empresa educativa que se concretizó en la *Scuola di Barbiana* de don Lorenzo Milani. En una Italia que en los años '60 del siglo pasado, a pesar del *boom* económico posbélico, estaba todavía marcada por profundas desigualdades sociales y golpeadas por una elevada tasa de analfabetismo, don Milani se encarriló contra la escuela, culpable de no ocuparse adecuadamente de quienes estaban al margen de la cultura oficial. “Toda la cultura de ustedes está construida de esa manera. Como si el mundo fueran ustedes y nada más” (Escuela de Barbiana, 1974: 12), escriben don Milani y los chicos de su escuela, en la celeberrima *Cartas a una Profesora*, es decir como si el mundo estuviese representado exclusivamente por los ricos, por los potentes, por los “iguales” a un modelo de hombre y de sociedad que no contempla la diferencia. Escrita por los “Gianni”s, símbolo de los chicos procedentes de familias pobres y en situación de desventaja, contra la escuela de los “Pierino”s, la de los niños ricos, *Lettera a una professoressa* no solo es un “acto de acusación hacia la escuela pública, clasista y discriminatoria, sino un manifiesto de instrucción alternativa, comunitaria y de todos” (Cambi, 2005: 86)⁵², donde el estudio de las disciplinas, principalmente los idiomas, sugiere un ambicioso proyecto de emancipación social.

La idea de escuela esbozada por don Milani, aunque con notables limitaciones organizativas, pedagógicas y didácticas, es la de una escuela que es de todos en la misma medida que corresponde a las exigencias de cada uno porque, como preveía el sintético pero incisivo programa de reformas que se propusieron, no suspende a quien necesita la escuela a tiempo completo o a quienes están poco dispuestos a alcanzar un objetivo (Escuela de Barbiana, 1974: 51). Una escuela que no considera inferiores a algunos por el mero hecho de ser diferentes a la mayoría.

Una escuela que hoy definiremos inclusiva. La escuela por la que cada año se celebra la marcha de Barbiana, la escuela que se recuerda también en los documentos

⁵¹ La traducción al español del ensayo ha sido realizada por el Dr. José Antonio Luque Moya a quien doy las gracias por su trabajo. Es solo mía la responsabilidad de las enmiendas y del texto final aquí publicado.

⁵² Se señala que la traducción de las obras italianas mencionadas, cuando no se encuentran ediciones en español o inglés, así como todas las referencias legislativas, es del autor.

ministeriales. “Por una escuela de todos y de cada uno” es, de hecho, también el título de un párrafo incluido en “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (*Indicaciones nacionales para el currículum de la escuela infantil y del primer ciclo de educación primaria*) de 2012 en el que se lee que “la escuela italiana desarrolla la propia acción educativa en coherencia con los principios de inclusión de personas y de integración de la cultura, considerando la acogida de la diversidad como un valor irrenunciable” (MIUR, 2012: 14).

Después de la muerte de don Milani, y como resultado de la revuelta cultural radical consecuencia de los movimientos de respuesta juvenil de finales de los años ’60 en Italia, como en toda las partes del mundo interesadas en reforzar la democracia, entendida fundamentalmente como la participación de todos los ciudadanos (Sirignano, 2007), la cuestión de los derechos y de las minorías se impone como una cuestión primordial. Debe abordarse a través de intervenciones estatales adecuadas y no relegada, como había ocurrido hasta entonces, al ámbito de la generosidad de organizaciones de voluntariado.

En este proceso de transformación de mentalidad y de conquista de los derechos negados, la apertura de las escuelas comunes a estudiantes con discapacidad y todo el proceso legislativo que alrededor de esta cuestión posteriormente se ha desarrollado, ha tenido el mérito de, no solo democratizar la escuela, sino también de contribuir a una sensibilización hacia la cuestión más general de la diferencia y de todas las formas de exclusión antes ignoradas. Se trata de un proceso que ocupa cuarenta años de historia italiana y que puede ser dividido en tres grandes fases: la fase de inserción, la fase de integración y la fase de inclusión.

La fase de inserción fue inaugurada por la Ley del 30 de marzo de 1971, n. 118 “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili” (*Conversión en ley del D.L. 30 enero 1971, n. 5 y nuevas normas a favor de los mutilados e inválidos civiles*) que garantiza el derecho a la educación a quienes no son autosuficientes: “la enseñanza obligatoria tiene que llegar a las clases normales de la escuela pública, excepto en los casos en que los sujetos estén afectados por graves discapacidades intelectuales o deterioro físico de tal gravedad que impida o dificulte el aprendizaje o la inserción en dichas clases normales” señala el artículo 28. Lo que prevalece es una lógica de puro acceso, es decir de inserción, que encuentra su fundamento en una perspectiva de carácter sustancialmente asistencial que lleva, entre otras cosas, a excluir de la escuela a todos los que estaban afectados por graves discapacidades sensoriales o intelectuales y para los que la posibilidad de educación estaba garantizada exclusivamente dentro de las llamadas escuelas especiales.

Al paso de la lógica del acceso a la del éxito formativo y, por tanto, de la fase de inserción a la de integración, contribuirán posteriores disposiciones legislativas como la Ley 517/1977 y la misma Ley 104/1992, que encontrarán sus principios inspiradores en el Documento Falcucci de 1975.

Con el “Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati” (*Informe final de la comisión Falcucci concerniente*

a los problemas escolares de los alumnos discapacitados) se empieza a comprender que el proceso de integración escolar encuentra barreras que no son solo las biológicas de los alumnos, sino también barreras culturales y de prejuicios sociales. Por dicho motivo, en el documento se subraya que para eliminar cualquier forma de marginación social existe la necesidad de “una nueva forma de concebir y de actuar de la escuela, para poder acoger realmente a cada niño y a cada adolescente y así favorecer el desarrollo personal” y se precisa que “la asistencia a escuelas comunes por parte de niños discapacitados no implica alcanzar las metas culturales mínimas comunes”.

Recogiendo los principios de este documento, la Ley 4 de agosto de 1977, n. 517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico” (*Normas de evaluación de los alumnos y abolición de los exámenes de recuperación y otros cambios del sistema escolar*) introduce la figura del enseñante especializado y la obligación de un plan educativo individual para cada estudiante con discapacidad. Tanto para la escuela elemental como para la escuela media se declara que:

A pesar de la unidad de cada clase, con el fin de facilitar la actuación del derecho al estudio y la promoción de la formación plena de la personalidad de los alumnos, la programación educativa puede comprender actividades escolares integrativas organizadas por grupos de alumnos de la clase o de diferentes clases también con el objetivo de realizar intervenciones individualizadas en relación a las exigencias de cada alumno. En el ámbito de dichas actividades la escuela lleva a cabo formas de integración a favor de los alumnos con handicap mediante la actuación de enseñantes especializados [...].

La Sentencia de la Corte Constitucional de 3 de junio de 1987, n. 215 siguiendo una ilegitimidad constitucional parcial de la Ley 517/77 y en particular el incumplimiento de los art. 3, 30, 31 y 34 de la Constitución, ratificará el derecho a la asistencia también en las escuelas secundarias superiores y, por lo tanto, la obligación de prever figuras e itinerarios especiales tal y como ya ocurría en la escuela elemental y la escuela media.

Un cambio de interés desde los déficits individuales hasta los contextos de vida de las personas con discapacidad será fomentado por la Ley de 5 de febrero de 1992, n. 104 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (*Ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con handicap*), que actualmente integra las modificaciones introducidas por la Ley de 8 de marzo de 2000, n. 53 y por el Decreto Legislativo de 26 de marzo de 2001, n. 151. La ley de 1992 sigue siendo la principal referencia para la integración de personas con discapacidad y no solo tiene el mérito de haber sistematizado la disciplina que nos ocupa, sino también de haber tenido en cuenta los derechos de las personas con discapacidad durante todo el curso de su vida y en todos los ambientes sociales. Los párrafos 2 y 3 del art. 12 recuerdan que “la integración escolar tiene como objetivo el desarrollo del potencial de la persona con handicap en el aprendizaje, en la comunicación, en las relaciones y en la socialización” y que “el ejercicio del derecho a la educación y a la enseñanza no puede impedirse por dificultades del aprendizaje ni

de otras dificultades derivadas de las discapacidades relacionadas con el handicap” mientras que los art. del 13 al 16 rigen fases, modalidades, instrumentos, itinerarios y figuras profesionales que contribuyen a la realización de la integración escolar. No obstante, anticipa la necesidad de eliminar los obstáculos ambientales que, como veremos más adelante, representan uno de los asuntos principales de la inclusión señalada a partir del modelo social de discapacidad, la ley 104 queda, sustancialmente, muy vinculada a una visión asistencialista, médica y de rehabilitación.

Se trata de una visión que el modelo de inclusión, una fase actualmente en curso, intenta superar a partir de la conciencia de que el modelo de integración escolar con frecuencia lleva a ignorar todas las formas de exclusión de los procesos de aprendizaje que no entran dentro del ámbito de la discapacidad certificada.

El área de las llamadas Necesidades Educativas Especiales ha empezado, de este modo, a recibir cada vez mayor atención, en línea con lo establecido en la Ley 53/2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (*Delega al Gobierno para la definición de las normas generales de educación y de los niveles esenciales de las prestaciones en materia de educación y formación profesional*) cuyo objetivo es “favorecer el crecimiento y la valoración de la persona humana, en el respeto de los ritmos de la edad evolutiva, de las diferencias y de la identidad de cada uno y de las elecciones educativas de la familia, en el marco de la cooperación entre escuela y padres”. Con tal propósito, se señala la Ley de 8 de octubre de 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” (*Nuevas normas en materia de problemas específicos del aprendizaje en el ámbito escolar*) que establece la obligación por parte de la escuela de predisponer las apropiadas medidas compensatorias y dispensatorias para los alumnos con dislexia, disgrafía, discalculia y disortografía que no son seguidos por el enseñante de apoyo, sino por los curriculares. Posteriormente, la Circular Ministerial 8 de 6 de marzo de 2013 “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi” (*Instrumentos de intervención para los alumnos con necesidades educativas*) extiende a todos los estudiantes en dificultad –alumnos con problemas específicos de aprendizaje (PEA) y problemas evolutivos específicos y, también, alumnos cuyas necesidades son atribuibles a una situación de desventaja socio-económica, lingüística y cultural– el derecho a la personalización del aprendizaje previendo la obligación, por parte del equipo docente, de predisponer un Plan Didáctico Personalizado (PDP), centrado no solo en los elementos compensatorios y dispensatorios, sino entendido como instrumento que puede “incluir diseños didáctico-educativos calibrados en función de los niveles mínimos previstos por las competencias finales [...], instrumentos de programación [...] de índole claramente didáctico-instrumental”.

El proceso legislativo, aquí brevemente recogido, testimonia la capacidad de Italia de haber afrontado, con mucha antelación respecto a otros países europeos, cuestiones que se sitúan dentro de ese ámbito que hoy se denomina *inclusive education*, locución introducida en 1994 a través del documento de la UNESCO denominado “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education”. Debido a que en el debate nacional e internacional la inclusión ha sido siempre entendida

como inclusión social y referida a sujetos débiles y marginales, o sea, como específica Caldin (2013: 13), “with no specific reference to education”, la Declaración de Salamanca representa una pieza fundamental en la elaboración de un marco que responde a lo que la misma estudiosa identifica como la necesidad de “create a terminology that includes both the wider meaning of the inclusive approach and the ties with school inclusion” (*Ibidem*).

La Declaración se centra en las estrategias para la educación de sujetos con necesidades educativas especiales partiendo de la premisa de que, además de ser la inclusión y la participación elementos esenciales para la dignidad humana y para el ejercicio de los derechos humanos, es necesario individuar, en el campo educativo, las estrategias oportunas para favorecer las condiciones de igualdad y de oportunidad para todos.

La llamada escuela inclusiva, sobre la que se centra la Declaración, se refiere al principio fundamental de igualdad de todos los alumnos: de hecho, todos los alumnos, y no solo los que tienen Necesidades Educativas Especiales, deberían aprender juntos, teniendo en cuenta las diferencias, en términos de cultura, capacidad y dificultad, de cada uno. Como respuesta a la especialidad de las necesidades, la UNESCO no sugiere itinerarios especiales, sino itinerarios comunes y respuestas personalizadas que se materializan en un apoyo adicional para aumentar la eficacia misma de la educación. Desde este punto de vista, la educación inclusiva no es más que una visión renovada del principio de *Education for All* defendido por la UNESCO.

A pesar de esta idea de fondo, las prácticas diarias han llevado a entender la educación inclusiva como una nueva forma de educar, pero una nueva forma diferente y especial dirigida a los alumnos considerados diferentes y especiales. Por otra parte, la consulta de los documentos de la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* y la comparación de las políticas escolares de los Estados Europeos, a través del análisis de la base de datos de la misma Agencia, confirma que la educación inclusiva se refiere al conjunto de prácticas que dentro de la escuela están dirigidas a los alumnos con discapacidad y, más en general, a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La focalización en las desventajas de los sujetos, en lugar de en los límites impuestos a su actividad por los contextos, ha ocasionado frecuentemente que la educación inclusiva se ha desarrollado en la dirección de las intervenciones compensatorias, desplazando la idea de cuidado educativo hacia la idea de cuidado centrado en la rehabilitación, hasta delinear, en algunos casos, un horizonte más general de medicalización de la existencia (véase Attinà & Martino, 2014; Medeghini, 2006).

El paso de la integración a la inclusión, en la escuela como en cualquier otro contexto educativo, requiere un cambio sobre varios planos –modelos retóricos, modelos profesionales, foco de acción, contextos y modelos didácticos – como pone en evidencia Medeghini al comparar los dos modelos (véase Medeghini, 2011: 125). El autor, además, invita a reconocer y superar los “implícitos pedagógicos” – el ser hábil, la neutralidad del contexto, la homogeneidad formativa y la adaptación (*Ibid.*: 110-116) – que subyacen en el modelo de integración, sugiriendo una definición de la educación inclusiva como:

un fondo adecuado a las ‘diferencias’ en ambientes de fuertes connotaciones relacionales por las que, en lugar de ser un tema específico relativo a cómo se pueda integrar a alguien en la educación ordinaria, se propone indicar un itinerario y unas elecciones para llevar al sistema educativo a dar respuestas significativas, en términos de participación y formación, a las diferencias de todos (Ibid.: 118).

Al pretender llevar a cabo la inclusión, manteniendo el interés solo en las necesidades de algunos, no solo se arriesga a no ser eficaz respecto al objetivo inclusivo, sino que provoca efectos perjudiciales en la formación de futuros ciudadanos. De hecho, los alumnos acostumbrados a vivir en clases en las que la diferencia entre alumnos y enseñantes ‘normales’ y alumnos y enseñantes ‘especiales’ está institucionalizada, se acostumbrarán a considerar la sociedad como algo que pertenece a algunos y no a otros, a considerar los problemas de algunos como problemas particulares y no como problemas contextuales para cuya resolución hay que comprometerse; interiorizarán un modelo de delega en los especialistas de los sujetos y de las cuestiones que no son atribuibles a una norma. Un modelo, este, que, no obstante sea diferente de las indicaciones legislativas, la escuela, en la realidad, acaba sugiriendo.

Una escuela, en dicho sentido, es inclusiva no solo porque se abre a los “excluidos”, sino porque sugiere modelos de comportamiento y nuevas representaciones sociales para los no excluidos, futuros ciudadanos.

En cambio, cuando la inclusión se reduce a “dispositivo que responde a las necesidades educativas especiales”, no se capta la amplitud del concepto de inclusión y no se valoran las múltiples “implicaciones culturales, educativas y sociales en el plano individual y colectivo [relegándose en...] un horizonte de sentido estricto, donde sería necesario ampliar el campo a una reflexión de más gran alcance involucrando también el área de la pedagogía general y social, así como la pedagogía especial” (Striano, 2014: 71).

La inclusión, de hecho, es una práctica educativa a la que hay que exponerse y dentro de la cual tomar forma, en una relación de cambio y crecimiento recíproco en la que la diferencia es un valor. Por desgracia, permanece la idea de la inclusión como una predisposición de medidas dirigidas a la reducción de la brecha entre un estado considerado ‘insuficiente’ y un umbral que hay que alcanzar por ser considerado aceptable y adecuado a las condiciones de vida. En la mayoría de los casos tales medidas están orientadas hacia una sola dirección, la indicada por el umbral y, por tanto, extendidas a ‘restaurar’ el estándar de funcionamiento. Entendiendo la necesidad como una ‘falta de algo’, parece que al definir ‘qué’ falta no es el sujeto que experimenta la necesidad, sino quienes no se identifican como disminuidos.

Esto hace que el discurso de la inclusión se caracterice como un monólogo: el monólogo de los inclusos. Desde este punto de vista, la diferencia expresada por algunos respecto a un conjunto definitivamente más homogéneo, adquiere el carácter

de una excepcionalidad que, dado que constituye un obstáculo a la inclusión, o sea, al acceso al ‘estado no excepcional’ – el estado normal–, se debe reducir y/o superar.

En cambio, la exclusión no está causada por algún dato inherente a los sujetos excluidos, sino por la actitud de quienes excluyen. Por esta razón, la inclusión necesita, por una parte, la aceptación de la diferencia y, por otra, la capacidad de los sujetos para dialogar.

Por ello podemos hablar de inclusión en términos de diálogo, o sea, como un proceso en el que los interlocutores no se sitúan en niveles diferentes de proximidad/lejanía respecto al estándar social, sino que se sitúan en el mismo nivel y se enfrentan en función de los derechos específicos más que por los derechos, tradicionalmente, de todos. La inclusión como diálogo se produce cuando se apela al derecho de expresión de las propias diferencias en lugar de exigir y/o conformarse con acciones que están destinadas a reconducir dichas diferencias a un conjunto homogéneo: la inclusión como diálogo tiene como objetivo la afirmación de la excepción y la individuación de un acuerdo sobre las condiciones de la participación social (Manno, 2015).

En el caso de la inclusión como monólogo, parece implícito que la inclusión es ya algo realizado pero de lo que algunos se han quedado fuera y, por esto, es necesario intervenir para “ponerlos dentro”. En el caso de la inclusión como diálogo, en cambio, parafraseando la definición que dan los autores de *Index para la inclusión*, la inclusión sigue siendo un ideal inalcanzable, un objetivo hacia el cual hay que propender: más que una condición, es un proceso que se pone en marcha cuando empieza a considerarse la diferencia (Booth & Ainscow, 2007[2002]).

En lugar de una “emancipación tutelada” (Fornasa, 2011:8), son necesarias medidas de apoyo al *empowerment* (véase Napolitano, 2013), es decir, a la creación de las condiciones que permitan a todos ‘tomar la palabra’ y experimentar nuevas formas de participación y de solidaridad en un horizonte democrático. El papel que puede desempeñar la educación en este proceso es central y es por ello que la creación de una escuela inclusiva constituye actualmente una prioridad. Sin embargo, todavía existe mucha ambigüedad respecto al concepto mismo de inclusión y seguimos situándonos un poco entre la asistencia y el fortalecimiento de los sujetos, entre una visión especializada concentrada en los aspectos específicos de la persona, su problema, y una visión más amplia, propiamente pedagógica, centrado en las múltiples dimensiones de la persona dentro de su contexto social; entendiéndolo no como neutro en función del malestar experimentado, sino todo lo contrario, como potencialmente cargado de obstáculos para la participación y el aprendizaje (cfr. Booth & Ainscow, 2008[2002]).

Formar a los enseñantes para la escuela inclusiva

En el párrafo precedente, se ha visto cómo la integración escolar italiana, a pesar de haber sido un modelo a seguir por los otros países, necesitaría replantearse teniendo en cuenta la perspectiva inclusiva (véase D’Alessio, 2011; Medeghini e Fornasa, 2011). Sin embargo, el término inclusión con frecuencia acaba designando un conjunto de

prácticas específicas y especialísticas, dirigidas a grupos de sujetos precisos, categorizados sobre la base de una ‘necesidad’ considerada especial (ver Musello & Sarracino, 2015) que requiere una actividad adecuada de apoyo didáctico por parte de un personal específicamente formado. Este enfoque básico es el culpable de los mecanismos de delega que se han difundido dentro de la escuela italiana y que, como se ha visto anteriormente, durante décadas han hecho que se ocupasen de los alumnos con discapacidad u otras necesidades especiales casi exclusivamente los enseñantes de apoyo, a pesar de los mecanismos reguladores que han previsto siempre la colegialidad de las decisiones y la responsabilidad del itinerario escolar del alumno certificado. En lugar de fomentar situaciones del llamado *co-teaching* en el que los enseñantes especializados y los enseñantes curriculares podrían aprender los unos de los otros, el enseñante de apoyo ha estado a menudo marginado, “seen as subservient to the content area teacher and, therefore, is treated as an aid rather than a fully equal co-teacher” (véase Wang & Fitch, 2010: 113).

El *co-teaching* no lograría la transición desde los modelos profesionales de integración a la inclusión descrita por Medeghini (2011: 125) en términos de paso “desde la especialización de algunos a las competencias para todos los enseñantes”, pero podría ser un paso realmente significativo hacia una escuela más inclusiva. Es el camino de la colaboración ente enseñantes especializados y enseñantes curriculares que también lanes identifica como posible evolución de la figura del enseñante de apoyo. Él tiene en cuenta algunas posturas de Medeghini y de otros exponentes italianos de los *Disability Studies*, profundamente críticos con el modelo de integración escolástica, e intenta formular propuestas que, en vez de dejar de lado el modelo, puedan potenciarlo, aportando “lo mejor de [sus...] prácticas a la didáctica común, haciéndola más inclusiva (lanes, 2015: 28).

Acusado por muchos de querer eliminar la figura del enseñante de apoyo, lanes, en cambio, propone especializar más aun a los enseñantes de apoyo y prever que se constituyan como expertos que puedan moverse de una escuela a otra para dar soporte a los docentes curriculares durante la práctica didáctica inclusiva. No se trataría, como ya ocurre con los actuales enseñantes de apoyo, de enseñantes expertos en “problemas particulares como autismo, PEA, discapacidad intelectual, etc., sino [...] en metodologías y técnicas educativas, didácticas y sistemas organizativos inclusivos” (Ibid.: 24). En su opinión, “la evolución del enseñante de apoyo [...] llevará a la escuela mayor ‘normalidad’ y mayor ‘especialidad’, por una parte aumentando y formando a los enseñantes curriculares y, por otra, garantizando un adecuado input técnico-metodológico a los enseñantes especialistas” (Ibid.: 34). No comparte, por lo tanto, el mantenimiento de itinerarios formativos diferenciados como los actuales; itinerarios que, en cambio, sugiere la Propuesta de Ley C-2444 *Normas para mejorar la calidad de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad y otras necesidades educativas especiales* – presentada por la *Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap* (FISH) y por la *Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità* (FAND) – considerando que “separar la formación universitaria y la carrera profesional de los enseñantes de apoyo de la de los compañeros curriculares provocará [...] un aumento de los mecanismos de delega y de irresponsabilidad, con un consecuente daño a la plena integración escolástica” (Ibid.: 12).

La formación separada se basa en “[...] the expectation that in order to learn about inclusion this must occur in a segregated course, rather than being embedded within the regular curriculum. Not only does this involve extra time but it continues the myth that inclusion is different from regular education and that it can only be taught by specialists” como escribe Forlin (2010: 4), preguntándose acerca de la responsabilidad de redefinir la formación de los enseñantes para poder afrontar los retos de la inclusión.

El autor mantiene que una de las vías para preparar a los enseñantes a las clases del futuro es la de difundir los principios de la educación especial dentro de todas las disciplinas, de colaborar estrechamente con el sistema escolar y, sobre todo, de aceptar la diversidad de alumnos como norma y no como excepción (*Ibidem*).

El problema de la formación de los enseñantes para construir la escuela inclusiva implica, por otra parte, un acuerdo acerca de lo que es este tipo de escuela; si es una escuela en la que responder por igual a las exigencias de los alumnos o si, en cambio, es una escuela en la que desarrollar “differential practices relating to different forms of inclusionary and exclusionary pressures” (Campbell *et al.*, 2002: 150).

La tensión descrita por Campbell es recogida por Norwich en términos de un dilema que caracteriza a cada sociedad comprometida con la afirmación de valores igualitarios: el dilema de la diferencia. El autor advierte que los dilemas “are not just difficulties or issues” ma “they represent a particular decision-oriented view about hard choices where options all have some unfavourable consequences” (Norwich, 2008: 7) para evidenciar la necesidad de que, también en el caso de la escuela inclusiva, siempre será imprescindible buscar un equilibrio entre las exigencias especiales y las exigencias normales, entre la atención individual dado que requiere medidas alternativas y la atención a todos los alumnos, con la finalidad de que esa sea realmente la escuela de todos y de cada uno.

Una tensión que se alimenta de las visiones de la diferencia porque:

[...] there are positive and negative conceptions in our society about human differences and what we call differentiation in education. The negative perspective is that ‘difference’ reflects lower status, less value, perpetuating inequalities and poor quality provision and unfair treatment. The positive perspective is that ‘difference’ reflects the recognition of individuality and individual needs and interests. It is this tension between these conceptions of difference that leads us to confront dilemmas of difference. The dilemma is that both options, to recognise and respond or not to recognise and respond to difference, have negative risks (Ibid: 56).

Según los autores del *Index para la inclusión*, el reconocimiento de las diferencias de los alumnos es lo que puede sostener un proyecto de desarrollo inclusivo de la escuela, puesto que dicho reconocimiento implica profundos cambios en diferentes aspectos que Booth y Ainscow sitúan dentro de tres amplias dimensiones –las culturas, las políticas y las prácticas – que orientan el análisis y el diseño inclusivo.

Específicamente, la primera dimensión “Crear culturas inclusivas” implica la necesidad de construir comunidades acogedoras y cooperativas que compartan valores inclusivos para poder orientar las políticas y las prácticas de la escuela. El “generar políticas inclusivas”, la segunda dimensión, hace referencia a la necesidad de concretizar los valores inclusivos dentro de todo el diseño escolar para favorecer la participación de los alumnos y de los docentes, especialmente a través de la organización del apoyo a la diversidad, e como una actividad no llevada a cabo por figuras profesionales específica, sino como un tipo de intervención o actividad que una organización puede proponer para mejorar el desarrollo de los aprendientes y de la participación de todos los sujetos. El diseño inclusivo, posteriormente, debe concretizarse en el esfuerzo para “desarrollar prácticas inclusivas”, la tercera dimensión, a través de la coordinación del aprendizaje y de la movilización de todos los recursos disponibles. Se hace hincapié en aquellos indicadores que, por una parte, guían el diseño de las actividades formativas teniendo en cuenta las diferencias de los alumnos y promoviendo su participación activa en los procesos de aprendizaje y, por otra parte, sostienen la colaboración entre todos los exponentes de la escuela y de la comunidad local de referencia.

Para orientar las acciones de análisis y diseño existen preguntas que, unidas a los indicadores presentes en cada una de las dos situaciones en las que se articulan las tres dimensiones, sostienen un proceso de reflexión compartida con las condiciones de exclusión/inclusión de la escuela. Ni los indicadores, ni las preguntas se presentan como prescriptivos y, al contrario, los principios que ellos resaltan son adaptados a las formas típicas de la comunidad escolar que ha puesto en marcha el proceso inclusivo.

Podríamos decir que es siempre a partir de una pregunta, contextual y localizada, desde donde se puede activar un proceso de reflexión de la propia práctica educativa y podríamos añadir que la tensión inclusiva corrobora la capacidad de mantener esta pregunta siempre abierta, o sea, de mantener una postura interrogativa ya que cualquier respuesta, contextual o localizada, nunca podrá ser exhaustiva respecto a las peticiones de posteriores o posibles diferencias.

Familiarizar a los futuros enseñantes con instrumentos como el *Index* podría ayudarlos a reducir los riesgos inherentes al dilema de la diferencia puesto que mirar a través de la perspectiva del *Index* significa, sobre todo, reconocer la diferencia como característica de cada sujeto, evitando las primeras impresiones provocadas por una voluntad homogeneizante y normalizadora para moverse hacia el reconocimiento y la valoración del carácter de cada alumno y, por tanto, de todos los alumnos. Porque, como sostiene Minow (citado en Norwich, 2008) es posible sustituir “a norm that excludes with a norm that includes” pero esto que la “resolution is not a solution, but a shift in assumptions”.

Construir escuelas para la diferencia debería ser la principal característica de un enseñante inclusivo. Como nos enseña la fábula sobre *Diversity Management*, propuesta en el texto *Building a House for Diversity*, donde un elefante viene invitado a adaptarse, a adelgazar, a ser más ágil, para poder entrar en la casa de una jirafa. La respuesta del elefante – “[b]ut to tell you the truth, I'm not sure that a house designed for a giraffe will ever really work for an elephant, not unless there are some major changes” (Roosevelt, Woodruff 1999: 4) – nos recuerda que estar atentos a la

la differenza di ciascuno significa superare gli ostacoli imposti dai contesti, fisici e relazionali. Significa, nel caso della scuola, trasformare radicalmente i propri fondamenti culturali, politici e pratici.

Referenze bibliografiche

- Attinà, M., & Martino, P. (2014). "Inclusive Pedagogy, Well-Being, Care and Responsibility for the Humanisation of Mankind" En *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. III, n. 1, pp. 121-130.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007[2002]). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Caldin, R. (2013), "Current pedagogic issue in inclusive education for the disabled", in *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 11-25.
- Cambi, F. (2005). *Pedagogie del Novecento*, Roma-Bari: Laterza.
- Campbell, C, Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warren, S. and Whitty, G. (2002), "Strategies and issues for inclusive schooling", in Campbell, C. et al. (eds) *Developing inclusive schooling: perspectives, policies and practices*, London: Institute of Education, Bedford Way Papers, pp. 150-165.
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Escuela de-Barbiana (1974), *Cartas a una Profesora*, Buenos Aires: Schapire Editor.
- Forlin, C. (2010), "Reframing teacher education for inclusion", in C. Forlin (ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, Oxon-New York: Routledge, pp. 3-12.
- Fornasa, W. (2011b), "Presentazione", in R. Medeghini, & W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli, pp. 7-12.
- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento: Erickson.
- Manno, D. (2015), "L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. IV, n. 1, pp. 115-132.
- Medeghini, R. (2006), *Disabilità e corso di vita*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (2011), "L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni", in R. Medeghini, & W. Fornasa (a cura di) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli, pp. 95-127.

- Medeghini, R., & Fornasa, W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 15/10/2015,
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Musello, M., & Sarracino, V. (a cura di) (2015), *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente più equa*, Barletta: Cafagna Editore.
- Napolitano, E. (2013), "L'inclusione scolastica secondo la prospettiva dei diritti umani", in P. Valerio, M. Striano, & S. Oliverio (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli: Liguori, pp. 179-190.
- Norwich, B. (2008), *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*, Oxon-New York: Routledge.
- Roosevelt, T.R., Woodruff, M.I., *Building a House for Diversity : How a Fable About a Giraffe & Elephant Offers New Strategies for Today's Workforce*, New York: AMACOM Books.
- Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Striano, M. (2014), "Inclusione e sviluppo sociale ed educazione", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. III, n. 1, pp. 69-80.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 15/10/2015,
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Wang, M. & Fitch, P. (2010), "Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms", in C. Forlin (ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, Oxon-New York: Routledge, pp. 112-119.

PENTAGRAMAS DE APRENDIZAJE Y SINFONIAS PEDAGOGICAS

Alessandro Ciasullo

alessandrociasullo@gmail.com

Università degli studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Música y pedagogía: dos partituras para una sola composición

La música, en su doble dimensión, sea biofísica o cultural, se pone como efecto de la combinación de elementos sonoros, que en el curso de la filogénesis se estructuraron en elementos siempre más complejos. Esta capacidad de transformar productos de elaboraciones sonoras cada vez más sofisticadas, ha determinado una transformación del elemento musical, que de elemento 'ingenuo' (tradicional, ritual, popular) – hecho prevalentemente para comunicar o para crear elementos de coexistencia social – se transforma en resultado y promotor de fenómenos articulados educativos o sea en potentes productos culturales.

La armonía, concepto relativo a la organización de los sonidos al interno de una composición, nos ofrece la oportunidad de resaltar cuanto son complementares e intrínsecamente relacionados el ambiente cultural y el educativo.

La música se transformó en una organización sistemática y con normas de sonidos, con la finalidad de realizar productos musicales, composiciones, expresiones culturales o subculturales, con sus combinaciones infinitesimales. Esto no es solo una sucesión organizada de notas, pero sí un conjunto de esquemas culturales y físicos (dada la naturaleza misma de cada sonido y cada nota) hechos de sucesiones, intervalos, imitaciones, gamas, contrapuntos, juntas. Un proceso que de la simplicidad del elemento físico (el sonido) contribuye a elaborar lenguajes, expresiones, representaciones culturales.

Esto asume, en una arquitectura biofísico/cultural, más que una sumatoria de elementos sonoros, el sentido estético de la música como exaltación de lo bello del complejo, el fruto de la cultura que lo produjo.

Pero la cultura se evidencia y se difunde si es capaz de atraer al grupo social del cual es expresión en un proceso dinámico y transformador. La composición musical, en su ser estéticamente atractiva, es capaz de garantizar a la cultura de autoperpetuarse. El sentido estético de lo bello, elemento propio de las artes, es el resultado de una producción histórica-social que constituye y construye el sentido, y se determina, como característica del desarrollo cognitivo, como fenómeno de aprendizaje, educativo, pedagógico, característico y peculiar de pueblos, naciones, continentes.

Marcello Sorce Keller (2003) en su ensayo sobre la cultura, evidencia cómo la antropología tiende a subdividir el concepto de cultura en un conjunto de subcategorías funcionales que las define: la cultura material (objetos, instrumentos,

utensilios); el sistema socio-económico (clases sociales, grupos, instituciones, asociaciones profesionales, entidades productivas, etc.); la cultura expresiva (religión, arte, música, lenguaje) “aunque el fenómeno cultura es por definición un complejo de partes funcionalmente interrelacionadas (lo que por otro lado se excluye la presencia de fenómenos transitorios en mayor o menor medida no funcionantes), el hecho importante es que el componente material, el socio-económico, el expresivo, constituyen un sistema al interno del cual cada elemento interactúa, realmente o al menos potencialmente con todos los otros” (Sorace Keller, 2006, p. 505).

Es una similitud sustancial de cultura entendida como un conjunto de instrumentos operativos y de cultura entendida como un conjunto de expresiones.

Enricomaria Corbi (2010), en el proceso de delinear dos de las matrices posibles para la génesis de los saberes: una constructiva y otra realista, hace notar cómo en el constructivismo Bruneriano (1986), que lleva una visión de modelo cultural como transformable respecto a una adquisición de lo dado, en realidad nos hace ver el momento educativo, ya no como representación del mundo, sino reivindicando al individuo una matriz transformadora de la creación cultural. En este acto la creación musical se revierte de una dimensión diferente, que nace del acto transformador del compositor y del ejecutante. Uno percibe un sistema compositivo, lo ‘explica’ a las propias exigencias estéticas y otro deduce y produce una perspectiva singular del acto de ejecución en concierto, por ejemplo; de una nueva transformación interpretativa.

En este acto interpretativo del compositor y del ejecutante, el arte, así como afirma Goodman (1967), no se limita a expresar conceptos espirituales, pero a delinear un conjunto de mundos equivalentes, posibles, intercambiables, subjetivos, en su pluridimensionalidad interpretativa. Pero si esto aparece extremadamente convincente para el momento artístico – legado a una producción dada por la interpretación de una dimensión propia, singular e interna - comienza a producir sus dilaciones si se combinan una realidad unívoca de base a la producción de dimensiones similares y equivalentes, para constituirse como horizonte, sobre el cual se pueden crear nuevos alternativamente.

A este punto se evidencian dos posibilidades, una primera relacionada con la visión constructiva que atribuye sentido a un único que constituye las revelaciones de un mundo sistémico y autosuficiente; y aquella cognitiva en la cual el acto de la construcción muestra en el fondo un horizonte común, bio-cultural.

Para comprender algunas dinámicas interrelativas de los mecanismos de estructuración de algunos aprendizajes podemos partir del análisis que nos ofrece Elisa Frauenfelder (1983) – que examina atentamente algunos estudios del neurofisiólogo J. Eccles – intenta el camino de la mediación, si bien es una respectiva estructuración autónoma, de Mente y Cerebro.

Esta propuesta se mueve en absoluta continuidad con dos elementos esenciales para nosotros pedagogos: memoria y aprendizaje, con particular interés dirigido al estudio de este último.

Las preguntas a las que tratamos de dar una respuesta también en relación a como se estructuran los aprendizajes – aun aquellos musicales – son esencialmente de dos tipos y están legadas a como representamos la estructuración de los mismos en relación a dos funciones, precisamente memoria y aprendizaje.

¿Existen estructuras y bases biológicas para el aprendizaje y la memorización?

¿Hay áreas encargadas para estas dos funciones localizadas en el encéfalo?

La búsqueda a tal propósito nos ofrece dilucidaciones sustanciales para la comprensión de los mecanismos de funcionamiento, en efecto se ha visto en el laboratorio en algunos animales, que el aprendizaje, esa capacidad de imprimir elementos perceptivos y cognitivos que se estructuran en la mente de cada uno, determinan a breve tiempo una mutación de la ‘función’ de algunas neuronas (memoria a corto plazo) y luego una verdadera y propia estructuración de los mismos. (codificación permanente)

Por lo tanto, sea una dimensión educativa o musical, se determinan como una evolución de los conceptos de física, biología, cultura, forma, estética, arte. Según nuestra clave de lectura bioeducativa, esta similitud entre música y conceptos propios de la educación, nos llevan a entrever un potencial pedagógico implícito y sustancioso en la dimensión musical.

Todos los elementos en su variada combinación y evolución nos representan como el estudio de los fenómenos educativos legados a la música, no puedan hacer a menos de un análisis complejo y articulado que los represente ‘orquestalmente’, para así aprovechar la variedad de colores del universo educativo musical.

Prueba de orquesta para el aprendizaje

¿Que es una orquesta? Es una comunidad que tiene como característica esencial y exclusiva de construirse con el objetivo de unir personas en su interior. Por eso quien forma parte de una orquesta inicia a vivir la filosofía del grupo que se reconoce como interdependiente, donde cada uno es responsable de todos y todos son responsables de cada uno. ¿Por qué reunirse? Para generar belleza (De Masi, 2014).

Así respondía el maestro Abreu a una pregunta del profesor Domenico De Masi, que figura en su texto ‘Mapa Mundos: modelos de vida para una sociedad sin orientación’ (2014).

Era Septiembre del 2012, mientras estaba haciendo mi doctorado in educación, en una maravillosa Ravello (pueblo de la Costa Amalfitana, en la provincia de Salerno es el hogar de un importante festival internacional de música clásica), tuvo la ocasión de seguir la entrevista del maestro Abreu, fundador de lo que se viene llamando ‘El Sistema’, un innovativo proceso de participación social promovido a través de la

práctica musical y orquestral en Venezuela. Tuvo ocasión, luego de ese momento, gracias a la disponibilidad del prof. De Masi – presidente de la fundación Ravello – de hablar con el maestro Abreu, para un breve intercambio de bromas sobre su ‘idea’ pedagógico – social de la música , en el auditorio Niemeyer.

La orquesta a muchos les parece una metáfora de la sociedad ideal, en la cual cada uno, en relación a las propias especificidades, y en el caso específico al propio instrumento (leyendo la propia partitura, siguiendo las reglas dictadas de la partitura, adaptándose a la guía del director o de quien cumple las funciones) determina el realizarse de formas más o menos complejas de ‘armonía’, de coexistencia estructurada en sonidos, es decir de arquitecturas compositivas.

La adhesión a las indicaciones de la partitura o a aquellas del intérprete principal, que en la orquesta está representado, no por cada uno de los instrumentos ni por cada una de las acciones (arcos, maderas, metales, teclados, percusiones, coro, cantantes) son aquellas encarnadas por el director de la orquesta. Quien, respetando la propia visión de aquella determinada composición, por medio de un análisis y de una adhesión fiel a las indicaciones del autor, interpreta e imprime la propia idea del tiempo, de los colores, de la intensidad. En este acto musical se determinan ‘sincronizadamente’: el pensamiento originario y original del autor del tema musical; la intención del director de orquesta que la interpreta; la acción pensada de cada uno de los músicos y la coparticipación del auditorio que consagra el final y la definición de esa coexistencia en el concierto.

La música se define en su propia ‘existencia’ gracias al aporte sustancial de la ejecución confiada al músico, y el músico a su vez se determina (en su dimensión de ejecutante) en la capacidad que tiene de realizar lo que la partitura indica y de lo que el director interpreta cuando le indica la propia visión del tema musical. Estos elementos del acto musical son consustanciales, coexistentes e indiferibles.

El escuchar, entonces, percibe el acto material producto de la acción de cada músico sobre su propio instrumento y el resultado sonoro de esta acción, pero incorpora el resultado elaborado y determinado ‘metafísicamente’ a través de la corporalidad y el gesto del director de orquesta, el cual imprime, a través de la organización y el propio instrumento inmaterial, la marca personal sobre esa ejecución.

Esta prospectiva, en su estructuración intrínseca, es de por sí ‘educativa’ y asume un extraordinario impacto social, es testigo propio el sistema Abreu que mira a educar a una ciudadanía responsable para mostrar que “cada joven músico aprenda de la práctica orquestral que, mas allá del caos, la violencia, el individualismo del ambiente de proveniencia, existe también la posibilidad de vivir en modo ordinario, bello y colaborador” (De Masi, 2014).

La organización orquestral por lo tanto, por medio de su ser un conjunto de instrumentos y de personas reunidas con un objetivo, se transforma en momento de educación implícita y explícita, sea para quien escucha el producto musical y por esto esta inmerso en la estética armónico – compositiva de un tema musical, una ópera, una sinfonía; que para quien se forma como músico en eso contexto. La organización

orquestral declinada y declinable según las exigencias del contexto y de la partitura es educativa y en su acción también educante. El sonido se hace nota, que ensamblada culturalmente a otras notas, produce armonía compositiva pero que para realizarse necesita de individuos que vuelvan, cada uno según las reglas impartidas por la partitura y el director, a sonar notas con cada uno de los instrumentos que produce sonido. Un círculo virtuoso de coexistencias bio – físico – culturales.

Continúa Abreu con la entrevista a De Masi: “cualquiera sonando géneros belleza y armonía musical, inicia a conocer dentro si mismo lo que es la armonía esencial: la armonía humana...El arte es inicialmente una cosa de la minoría para la minoría, sucesivamente de las minorías para las mayorías; nosotros ahora estamos iniciando una nueva era en donde el arte es una empresa de la mayoría para la mayoría” (De Masi, 2014).

No obstante “estas en una orquesta [...] reclama empeño de lectura musical, capacidad de escuchar recíproco, respeto inteligente del conjunto orquestral, que toca evidenciar al director para todos, pero que cada uno va asimilando” (Cambi, 2007). Esto contribuye a constituir la orquesta como ejemplo de comunidad cooperativa, donde la actividad orquestal se caracteriza por su asunción de responsabilidad técnica, intencionalidad común y adhesión a una indicación constructiva del conjunto.

El gran valor del actuar responsable en la orquesta, determina los efectos positivos o negativos de una ejecución, lo que se constituye como producto final en términos fenomenológicos, pero también como resultado dinámico de un recorrido de construcción de ese producto; propio a partir de la función constitutiva y organizativa de las pruebas de orquesta.

La escucha pedagógica de las emociones

‘Mis creaciones son el fruto del conocimiento de la música y (de mi conocimiento) del dolor’, así escribía Franz Schubert en su diario personal el 27 de Marzo de 1824.

En esta citación se lee una consideración del compositor Austriaco que condensa y reconduce su misma escancia de compositor a dos habilidades: el conocimiento técnico-compositivo de hacer música, que tiene que ver con las estructuras armónicas y las modalidades compositivas más allá de aquello que para él es fundamental, - tanto como el conocimiento mismo de la música’ – de conocer y reconocer, separar y analizar el sentimiento del dolor, de conocer las ‘razones’ de los sentimientos.

Las diferencias entre compositores se consagrarían mismo en el reconocer y estructurar, componiendo procesos y estados emotivos frutos de una capacidad tecno musical articulada y profunda, que se hace traductora de sensaciones, emociones, estados de ánimo.

Pero para comprender mejor tales fenómenos, debemos referirnos brevemente a aquellas hipótesis, las neurociencias que llegaron para definir las áreas cerebrales que forman parte de los procesos de decodificación de la música.

Las visiones primordiales son aquellas propuestas por Isabelle Peretz (2003) que tiende a imaginar una organización del 'funcionamiento' musical del cerebro, de tipo modular y fragmentario; en el cual cada género musical viene encapsulado en una sola zona del cerebro escindido de otras áreas también encargadas, en modo modular, a los aprendizajes o la codificación y decodificación de formas musicales del cerebro. Diversa es la visión que nos ofrece Arriduth Pathel (2008) que retiene las funciones musicales del cerebro compartidas con aquellas del lenguaje, y por eso comunes en su localización funcional; ya no más una organización de tipo modular pero íntimamente relacionada a las funciones lingüísticas a las que ella define como SSRH - 'shared syntactic integration resource hypothesis' (hipótesis de integración sintáctica de recursos compartidos).

Tal hipótesis viene analizada parcialmente por los estudios de Stephan Koelsch (2011), quien ha verificado que en el hemisferio derecho existiría un área del cerebro encargada del control 'sintáctico' de las variaciones armónicas 'equivocadas' (un tipo de control de las estructuras musicales que nos hace percibir eventuales errores), la cual tendría una homóloga en el hemisferio opuesto, destinada al control sintáctico lingüístico.

En cualquier caso las búsquedas musicales en el campo pseudocientífico, psicológico, biológico y pedagógico, tienden todas a reconocer en la música el valor de comunicación no-verbal, vinculada estrictamente al lenguaje, asimilable o del todo distinguible de ello. "The underlying assumption in the field of cognitive neuroscience was a conception of music as non-verbal auditory communication, strictly related to language and comparable to or distinguishable from it" (Reybrouck et Brattico, 2014, p. 2).

No obstante la posibilidad de verificar las conexiones música-emociones ha determinado la génesis de una serie de estudios finalizados, experimentalmente, a establecer con qué nivel de predicción se pueden anticipar, conectar, algunos subprocesos emotivos ante la presencia de una música en particular y de cuáles son las conexiones entre estas respuestas específicas y el desarrollo cognitivo y cultural de los sujetos implicados en las búsquedas.

Actualmente, Brattico et al han especulado que el enfoque hacia la música debe ser entendido como un proceso de enfoque al arte, lo que significa reconocer a la música una instancia cultural del tipo 'estético'. Naturalmente esto abriría una serie de hipótesis del tipo 'culturalista' relacionadas estrictamente con el aprendizaje y la educación. La música, entonces a la par de otras artes, definida como objeto cultural, capaz de atraer dinámica y cronológicamente a sus frequentadores.

En este caso, la música se transforma en un material sonoro que atrae y hace partícipe de un proceso de 'extracción' y de 'integración' a quien la escuche; que es capaz de producir reacciones emotivas y acciones corpóreas involuntarias (basta pensar cuanto nos hace partícipe la música altamente rítmica, que en modo inconsciente nos hace mover el pie, la cabeza, agitar las manos, etc.), que determina conocimiento y habilidad de un determinado estilo compositivo; que activa procesos de percepción, que es capaz de activar procesos articulados de juicio en las personas que la escuchan;

capaces de evaluar y elegir, en base a sus propios gustos. “Hence, one can hypothesize about emotional responses that are at least partially modulated by musical expertise, particularly when those responses are governed by the psychological mechanisms of expectation or anticipation” (Reybrouck, 2014, p. 78). En esta afirmación científica es evidente y crucial el rol que asume la educación y que podría asumir en la capacidad de estructurar adecuadamente los niveles de percepción, categorización y definición de los procesos emotivos. También aquí se trataría de comprender que procedimientos se activan emocionalmente ante una determinada música. A tal propósito algunos estudios de Erola y Vuoskosky (2011) querrían llevar la capacidad de activación emotiva de la música a dos facultades mentales principales ‘emotion recognition and emotion experience’ (el reconocimiento de la emoción y la experimentación de la emoción.), aunque en ambas hayan elementos en común. Para analizar y categorizar las tipologías de emociones surgidas de la escucha musical, se ha elaborado la escala GEMS, ‘the resulting nine factor Geneva Emotion Music Scale (GEMS) model consists of wonder, transcendence, tenderness, nostalgia, peacefulness, power, joyful activation, tension and sadness’ (Erola and Vuoskoski, 2011, p. 20). Con esta escala centrada sobre la evolución de los elementos emotivos surgidos de la escucha, se privilegia un enfoque dominio-específico, con el cual correlar música/emociones. Podría ser muy útil en futuro iniciar un estudio piloto para verificar que posibilidad se le da a la música de afectar la cualidad del aprendizaje, sea para verificar si existe una objetividad en la reacción música/emoción y si se puede descubrir una educación cognitiva de la música.

Los estudios citados, proponen un rol sustancial de la construcción cognitiva-cultural en la selección de la música y de las consiguientes emociones. Si esta potencialidad es así de evidente, entonces el rol intrínsecamente pedagógico de la música resultaría fundamental. Si el uso y la producción musical son el resultado de procesos de crecimiento cognitivo, de estructuración del aprendizaje implícito; de efectos que una determinada cultura ejerce en el propio contexto social, entonces es posible afirmar que el potencial educativo y formativo de la música es enorme. Lo es tanto si lo imaginamos para la construcción de habilidades musicales de alto nivel – como la formación de músicos- así como si lo consideramos un saber en la construcción de otros saberes y de otros conocimientos. En tal caso el rol de la relación música/emociones, si se lo identifica adecuadamente, podría ser la clave pedagógica para la construcción de relaciones entre el significado y el reconocimiento de las emociones.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza Roma.
- Cambi, F. (2007). «Costruire la pace ‘in interiore hominem’. Percorsi montessoriani; Formarsi... in orchestra; Conoscenza scientifica e divulgazione: quale rapporto nella formazione?; Formare ai ‘beni culturali’», *STUDI SULLA FORMAZIONE*, Vol. 1, pp. 192-207.

- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori Editore.
- De Masi, D. (2014). *Mappa Mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento* Milano: Rizzoli editore.
- Eerola, T. y Vuoskoski, J.K., (2011). "A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music", en *Psychology of Music*, vol. 39 n.1 pp. 18–49.
- Frauenfelder, E. (1983). *La Prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori Editore.
- Goodman, N. (1967) *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis: Hackett publishing.
- Koelsch, S., (2011). "Toward a neural basis of music perception—A review and updated model." *Front. Psychol. Vol. 2011*, n. 2.
- Patel, A. (2008). *Music, Language, and the Brain*. New York, NY: USAOxford University Press.
- Peretz, I., Zatorre, R.J., (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford, UK: Oxford University.
- Reybrouck, M. and Brattico, E., (2015). "Neuroplasticity beyond Sounds: Neural Adaptations Following Long-Term Musical Aesthetic Experiences" en *Brain Sciences* vol. 2015, n. 5, pp. 69-91.
- Santoianni, F. (2007). *La fenice pedagogica*. Napoli: Liguori Editore.
- Sorce Keller, M. (2003). *Economia, società e modi del far musica nelle culture tradizionali. Musica e Cultura*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Sorce Keller, M. (2006). *Musica e Cultura*. Torino: Giulio Einaudi editore.

“COCÓ EN LA UNIVERSIDAD DE NÁPOLES”. GAETANO SALVEMINI Y LAS GEOMETRÍAS DEL ESPACIO POLÍTICO ENTRE PROCESOS DE CONFORMACIÓN Y AUTO-EMANCIPACIÓN

Salvatore Lucchese
lsalvio@libero.it

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

“Cocó en la Universidad de Nápoles”

Según Gaetano Salvemini, a los comienzos del siglo XX los profesores de la Universidad de Nápoles:

[...] sono venuti meno quasi del tutto al loro dovere di far servire l'Università a selezionare intellettualmente e moralmente senza debolezze e senza colpevoli pietà, la borghesia meridionale; e lasciandola funzionare come una scuola superiore di mala vita, hanno contribuito poderosamente a rendere impossibile nelle classi dirigenti del Napoletano ogni iniziativa illuminante e benefica, a dissipare in esse ogni coscienza di dovere e di solidarietà sociale, a distruggere nel Mezzogiorno ogni capacità di vita locale energica e sana. (Salvemini, 1908: pagina 977).

Con esta fuerte denuncia de incapacidad y corrupción el estudioso pullés termina su artículo sobre el ateneo napolitano, en el que describe el recorrido paradigmático de un joven de la pequeña burguesía meridional, Cocó, que de la provincia se traslada a la capital partenopea para empezar sus estudios universitarios.

Aunque movido por buenas intenciones, muy pronto Cocó se deja corromper por el contexto social de la ciudad, que, según Salvemini, se caracteriza “per incoraggiare alla poltroneria e per educare all'immoralità”. (Salvemini, 1908: página 975).

Ahora entregado a una vida lasciva y disipada, el joven Cocó aún no tiene tiempo para estudiar en manera seria, constante y rigurosa. Por eso no aprueba los exámenes y se licencia solo gracias a un sistema de formación superior, como en el caso de la Universidad de Nápoles, en el que “prevalgono gli affaristi sugli scienziati” (Salvemini, 1908: pagina 976).

Aunque difundido a nivel nacional, para el estudioso pullés, el *modus operandi* de la Universidad de Nápoles se caracteriza por la difusión generalizada de las prácticas corruptivas que “sfora ogni anno circa 600 fra medici e avvocati e una sessantina fra professori di lettere e scienze, dei quali la più parte non è assolutamente capace di scrivere dieci righe senza almeno dieci errori di grammatica ed è intellettualmente abbruttita e moralmente disfatta”. (Salvemini, 1908: pagina 976).

Terminados los estudios universitarios, Cocó regresa “a casa analfabeta e laureato” (Salvemini, 1966: página 976) y para tener una renta cualquiera, descreditando cada coherencia ético-política, se asocia a diferentes formaciones políticas locales.

Aun con las exageraciones y los estereotipos que la caracterizan, la descripción del proceso de de-formación cognitiva y corrupción moral que tuvo Cocó en la capital partenopea y su ateneo son completamente coherentes con la portada deseducativa y deformante de las relaciones sociales meridionales, que críticamente Salvemini denuncia y encuadra en el fondo de las relaciones políticas nacionales de modelo piramidal y centralizador.

Las “geometrías” del espacio político y su recaída des-educativa

A partir de la complejidad del “congegno del discorso pedagogico” (Cambi, 1986), hoy está claro que los procesos educativos y formativos en sentido lato se caracterizan para la interacción de una multiplicidad de aspectos y variables, que no se agotan en las aulas escolares y universitarias, que no interesan solo la dimensión psico-biológica, sino se desarrollan también a través dinámicas y contextos de tipo socio-político y sea desde el punto de vista ideológico sea de lo utopista.

En este campo, aunque no bien analizado, el tributo ofrecido por Salvemini al conocimiento de la portada pedagógica de las relaciones socio-políticas es de gran importancia. Como afirma el mismo Lamberto Borghi:

È difficile circoscrivere la trattazione dell’aspetto educativo dell’opera e della personalità di Salvemini, poiché esso investe entrambe nella loro intelligenza. Già è stato osservato (da Garin) che il modo migliore di avvicinarsi a lui è quello di “seguirlo su un piano in largo senso pedagogico”. Questo largo senso pedagogico include non soltanto e non tanto la sua attività con riguardo agli insegnanti e alla scuola, quanto anche, e non meno, la sua considerazione del funzionamento dei diversi istituti della vita sociale e il comportamento personale sotto il profilo e nella loro portata educativi. Sotto questo rispetto gli atteggiamenti assunti da Salvemini verso i problemi politici e sociali nei loro rapporti prima colla formazione delle classi operaie e contadine e poi colla trasformazione dei ceti dirigenti acquistano un rilievo pedagogico. Le questioni inerenti alla distribuzione del potere politico come quella della configurazione dei rapporti sociali di produzione, nelle forme nelle quali Salvemini le pose nei diversi momenti dello sviluppo del suo pensiero e della sua azione, appaiono allo studioso odierno della problematica educativa come aspetti non periferici, ma centrali. È questo [...] il vero senso in cui oggi intendiamo il “largo metodo della pedagogia”. (Borghi, 1977: página 197).

En efecto “il largo metodo della pedagogia” caracteriza su producción ensayista-política, en la que se observa que el estudioso pullés subraya los enlaces constitutivos

entre las geometrías del espacio político, o sea la organización del conjunto de las relaciones socio-políticas y la formación de especiales ciudadanos.

Por un lado, Salvemini identifica y denuncia los nexos que pasan entre la organización piramidal y de arriba abajo del poder y la formación del sujeto-ciudadano-cliente, representado por Cocó, corrupto, cínico y conforme, que sustituye su propia autonomía con una presumida seguridad socio-económica.

Por otro lado, Salvemini pone el acento en la organización horizontal y circular del poder político y del espacio público, que, al mismo tiempo presupone e implica la formación del sujeto ciudadano autónomo, críticamente consciente, responsable y activamente participe en la gestión de la *res publica*.

Efectivamente, para Salvemini el federalismo sobre base comunal, o sea, una geometría del espacio político caracterizada por círculos concéntricos y ascendentes, hubiera dado la posibilidad a las masas rurales y laborales meridionales e italianas de auto-emanciparse, poniéndolas, así, en la condición de formarse como clases de ciudadanos autónomos, activos y conscientes.

En particular por lo que se refiere al éxito del proceso de unificación renacentista, cuyas desviaciones ya fueron subrayadas por el vertiente de la crítica liberal, democrático-radical y socialista, con viva sensibilidad pedagógico-educativa, Salvemini pone en relieve la portada conformante de las instituciones monárquico-liberales, cuando por último observa que el bloque del poder agrario-industrial a nivel local favorece la formación de sujetos egoístas en competición entre ellos para el control de los recursos financieros. En el sur de Italia:

Ogni professionista disoccupato o aspirante a impieghi cerca di diventare impiegato municipale. Il giovane munito di licenza tecnica aspira ad un posto di scrivano municipale o di ispettore di dazio consumo, il medico privo d'ammalati domanda una condotta; l'ingegnere disoccupato vuole entrare nell'ufficio tecnico municipale. Ogni posto di guardia daziaria, di maestro elementare, di guardia municipale, di acchiappacani, di bidello ha i suoi aspiranti. (Salvemini, 1898/1899: pagina 46).

Al contrario de un sistema político muy centralizado y piramidal, que, a través de una burocracia elefantiásica quita la responsabilidad de los ciudadanos, favoreciendo la formación de sujetos “operados” una geometría circular y ascensional del espacio político, según el estudioso pullés, contribuiría a la formación de sujetos “operantes”.

Nel sistema federativo – osserva Salvemini – il cittadino si educa alla vita pubblica, è lui che educa se stesso, si avvezza a contare solo sulla propria iniziativa e non su quella di un'autorità lontana; e nello stesso tempo che si sviluppa in lui il senso della propria individualità, si avvede che egli non è atomo avulso dagli altri e unito con filo a somiglianza degli altri atomi con un punto centrale, ma fa parte di un sistema più complesso nel quale egli è strettamente solidale col suo vicino, e poi con gli altri meno vicini, e poi con gli altri più lontani;

il sentimento dell'autonomia invidi duale, si feconderà quindi in lui col sentimento della solidarietà sociale. (Salvemini, 1900: pagine 119-120).

Y además, cuando subraya la relación entre el asunto social, el asunto político y la educación, siempre para el estudioso pullés:

Nel Mezzogiorno le masse non potranno da un momento all'altro passare dalla inazione politica alla politica democratica; e il tempo, necessario alla formazione dell'educazione politica del Mezzogiorno, sarebbe messo a profitto dai reazionari per contrastare in tutti i modi l'educazione stessa. In un paese federale, nel quale cioè tutti gli interessi comuni sieno amministrati dalle masse, e non da impiegati onnipotenti, viventi in una capitale lontana, nella quale bisogna avere un rappresentante possibilmente autorevole e ricco, in un paese non unitario le masse sono spinte dai loro stessi interessi giornalieri a prendere il loro posto di combattimento: nel federalismo la sovranità popolare può funzionare bene anche con un limitato capitale originario di educazione politica, e l'esercizio quasi giornaliero della sovranità permette una più intensiva educazione delle masse. (Salvemini, 1900: pagina 104).

No solamente Salvemini piensa que el federalismo en el Sur de Italia haría que “il proletariato si educarebbe ben presto all'amministrazione locale” (Salvemini, 1900: pagina 92), sino dice también que la pequeña burguesía “assumerebbe un atteggiamento autonomo” (Salvemini, 1900: pagina 92), evitando que desde su seno van a nacer los Cocó o sea que, cómplice un sistema de instrucción secundario y universitario funcional a la reproducción del sistema vigente, la pequeña burguesía intelectual se reproduzca como sujeto aquiescente y de clientelismo.

Como observó Enricomaria Corbi:

“l'autonomia rappresenta una componente fondamentale del pensiero politico ed educativo salveminiano: egli la pone non solo al centro della sua proposta federalista, ma la colloca anche nel cuore delle sue riflessioni educative, valorizzandone sia la dimensione individuale, sia quelle sociale, sia quella istituzionale”. (Corbi, 2012: pagina 11).

En conclusión dentro del paradigma socio político de la pedagogía (Sirignano, 2015), las reflexiones educativas de Salvemini se caracterizan por la certidumbre sea de la portada pedagógica de las relaciones socio-políticas sea de sus relaciones con las esfera escolar-universitaria.

Coherentemente con sus reflexiones políticas sobre el federalismo y la democracia (Lucchese, 2004; 2012), y a sus posiciones epistemológicas de orientación falible (Lucchese, 2013), a una escuela y a un sistema universitario piramidal y enciclopédico

él opone el modelo de una escuela y de una formación superior horizontal, laica y educativa porque:

La cultura consiste nella forma stessa che noi, attraverso il lavoro dello spirito, riusciamo a dare allo spirito stesso. Consiste nell'abitudine dello sforzo tenace e penoso; nel bisogno delle idee logiche e chiare; nel gusto della iniziativa personale e critica; nella forza e nel coraggio di pensare con la propria testa e di essere noi stessi; nella attitudine – insomma – di comportarci innanzi a qualunque nuovo problema di pensiero o d'azione, come uomini ignoranti, bensì, e bisognosi di rinnovare e rettificare continuamente le nostre conoscenze, ma capaci di rettamente volere, rapidamente decidere, energicamente operare. (Salvemini, 1966: pagina1033).

Referencias bibliográficas

- Borghi, L. (1977). "Educazione e Scuola in Gaetano Salvemini", en E. Sestan (a cura de), *Atti del Convegno su Gaetano Salvemini. Firenze 8-10 Novembre 1975*. Milano: Il Saggiatore.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Editrice CLUEB.
- Corbi, E. (2012), "Prefazione", en F.M. Sirignano, S. Lucchese (2012). *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Lucchese, S. (2004). *Federalismo, socialismo e questione meridionale*. Manduria-Bari-Roma: Lacaíta.
- Lucchese, S. (2013). "Realismo negativo per la formazione di uomini dalla 'fioca candela'". Fallibilismo ed educazione laica in Gaetano Salvemini", en E. Corbi, S. Oliverio S. (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia,
- Salvemini, G. (1898/1899), "La questione meridionale", in *Educazione politica*, ora in G. Salvemini (1955), *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*. Torino: Einaudi.
- Salvemini, G. (1900). "La questione meridionale e il federalismo", en *Critica Sociale*, 16, luglio, 1° e 16 agosto, 1° e 16 settembre 1900, ora in G. Salvemini (1955). *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*. Torino: Einaudi.
- Salvemini, G. (1900). "La questione di Napoli", en *Critica Sociale*, ahora en G. Salvemini (1955), *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*. Einaudi: Torino.
- Salvemini, G. (1908). "Cocò all'Università di Napoli", en *La Voce*, ahora en G. Salvemini (1966). *Scritti sulla scuola* (a cura di) L. Borghi e B. Finocchiaro. Milano: Feltrinelli.

- Sirignano, F.M., Lucchese, S. (2012). *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Sirignano, F.M.(2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti – University Press.

EL METODO AUTOBIOGRAFICO Y LA CIRCULARIDAD FORMATIVE, ENTRE NARRACIONES, EMOCIONES, COONTAMINACIONES...

*Stefania Maddalena
stefaniamaddalena612@gmail.com
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli*

La circularidad formativa del método de autobiográfico

La autobiografía, desarrollada originalmente en el ámbito sociológico alrededor de los años 20 en los Estados Unidos de América, hace su aparición en el ámbito educativo posteriormente, convirtiéndose en una metodología que hoy en las ciencias pedagógicas constituye un horizonte teórico capaz de soportar líneas de acción útiles en el ámbito formativo, tal como se desprende de las obras de algunos de los educadores italianos y extranjeros más destacados. (Massa, Demetrio, Cambi).

La pedagogía, a través de la autobiografía, tiene la oportunidad de observar al sujeto que vive la crisis de su época, ayudándolo a superarla a través de la interpretación y reelaboración de sí mismo y de sus propias experiencias, dándoles sentido desde una perspectiva de planificación y, por lo tanto, formativa y emancipadora: también el debate internacional sobre la autobiografía (Dominicé, Alheit, Josso) ha aportado una importante contribución al desarrollo del aspecto educativo de la autobiografía.

El uso del método autobiográfico-narrativo en el ámbito formativo y escolar proviene del hecho de que lo que se narra puede ser reutilizado como una oportunidad pedagógica desde la cual dar luz a narrativas y reflexiones ulteriores, a partir de lo que el sujeto en formación narra acerca de sí: de este modo se desarrolla lo que J. Bruner define como pensamiento narrativo. Según el estudioso norteamericano, de hecho, el hombre tiene una aptitud o predisposición natural para organizar sus propias experiencias de forma narrativa (Bruner, 1992:56)

El pensamiento narrativo se configura como una estrategia cognitiva que permite no sólo reinterpretar la realidad circundante, sino también desarrollar una mayor conciencia de sí mismo y de la propia identidad. El sujeto narrativo aparece después del segundo año de vida y se evidencia en la cada vez más abundante producción de monólogos; a través de esta particular forma narrativa el niño consigue dominar la nueva estructura mental y fortalecerla gradualmente. El sujeto narrativo será continuamente construido y reestructurado durante toda su vida a través de sus historias autobiográficas (Bolzoni, 1999).

Dado que la autobiografía permite analizar el pasado atribuyéndole sentido a la experiencia personal para diseñar el futuro, podemos entenderla como "curación de uno mismo" y como un camino de aprendizaje continuo.

Este enfoque (que no sólo hace uso de la escritura, sino también de la narración oral, dibujos, imágenes, objetos, música), utilizado en el ámbito escolar se revela como una herramienta educativa útil, ya que no sólo permite a los niños desarrollar las capacidades cognitiva, reflexiva, meta-cognitiva y la habilidad de relacionarse emocionalmente, sino que también constituye una herramienta esencial para los maestros que, de este modo, tienen la oportunidad de aprender acerca de la dinámica de la clase y de estructurar el ambiente formativo de la mejor manera posible.

Si a través del relato de sí mismos, los estudiantes pueden llegar a ser más conscientes de sus capacidades y potencialidades, mediante el análisis del contenido de estas historias los profesores tienen la oportunidad de reflexionar sobre las modalidades de la construcción de la identidad y las dinámicas relacionales y emocionales del proceso de crecimiento, así como sobre la dimensión meta-cognitiva del aprendizaje.

De hecho, como la narración de sí mismo sigue un flujo de pensamiento más o menos libre, ésta siempre ocurre dentro de un marco predeterminado en el que deben estar claramente establecidos los objetivos y propósitos del plan educativo diseñado.

Las herramientas utilizadas para su identificación son las empleadas tradicionalmente en el campo de la investigación cualitativa: diarios, cartas, entrevistas, cuestionarios, y entrevistas más o menos estructuradas, donde la palabra y el intercambio de comunicación juegan un papel clave.

Desde que pude experimentar el uso de este enfoque en el campo de la formación tanto con los estudiantes como con los profesores de la escuela primaria, puedo afirmar que al final de cada uno de los cursos formativos realizados surgieron testimonios significativos acerca de las implicaciones educativas del enfoque autobiográfico, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como a partir de aquello relacional y personal.

El intercambio de relatos personales logró establecer un clima muy positivo en el aula que contribuyó a registrar mejoras significativas incluso desde el punto de vista del aprendizaje.

En lo que se refiere a la experiencia realizada con los profesores, estos afirmaron haber gestado un cambio radical en el modo de relacionarse con los estudiantes y colegas, pero sobre todo, aseguraron haber tenido la oportunidad de repensar sus experiencias de formación anteriores gracias a los relatos de los estudiantes y por lo tanto, en base a esto, de modificar su enfoque personal educativo y didáctico.

A la luz de los estudios realizados en el campo de la educación y la psicología a partir de los años 70, se revela claramente como el foco de investigación se ha trasladado desde la infancia y la adolescencia hacia la madurez, evidenciando lo que Schettini (2006:91,92) define como la teoría del ciclo de vida (*life-span theory*), es decir una perspectiva centrada en el largo de la vida, por lo que la "adulthood" es una etapa de la vida humana que se caracteriza por la evolución y el cambio y en la que el sujeto todavía puede "educarse" y ser educado.

Desde esa perspectiva, ciertamente, no pueden ser excluidos quienes se ocupan de educar a otros como los maestros de escuela primaria y secundaria y educadores.

Las raíces del concepto de educación son complejos, pero sobre todo recuerdan la universalidad de los valores formativos que van más allá de cualquier categorización del sujeto como su origen, la fecha y el lugar de su nacimiento. Es por ello que cuando se trata de la educación de adultos no se puede ignorar el fuerte valor emancipador inherente a la misma: "la idea de la emancipación de condiciones de vida bajo muchos aspectos no ventajosos podría llamar a la reflexión sobre los conceptos de cambio y transformación que van asumiendo un papel cada vez más importante en la educación de los adultos y en el ámbito pedagógico más general.

Esta relevancia se deriva del hecho de que la categoría de cambio/ transformación se refiere de manera similar a las dos dimensiones de la educación de los adultos, como la de la educación popular y emancipadora, por un lado, y la de la educación individual y la auto-educación por otro, que siempre han sido -tal vez erróneamente, como hemos visto- consideradas antitéticas. Rita Fadda señala que, cada vez más las teorías pedagógicas y sociológicas se presentan estrechamente relacionadas con la idea de cambio social e individual, para proponer acriticamente una asimilación de los términos de cambio y de formación" (Secci, 2006:47)

De hecho, cada vez con más frecuencia, cuando se trata de la formación se hace referencia casi exclusivamente a la formación profesional, es decir a un campo destinado a proporcionar a las personas las "herramientas" adecuadas para satisfacer las necesidades cambiantes del diverso y complejo mundo laboral del cual (si no se está bien preparado) se corre el riesgo de ser excluido. Por lo visto estamos muy lejos del concepto auténtico de formación entendido como pedagógico, cuyo objetivo principal debería ser producir un cambio real en términos de desarrollo global y emancipación del sujeto.

Por estos motivos, el primer paso de una reflexión crítica y comprometida consiste en reapropiarse de la categoría de la formación como uno de los pilares de la pedagogía, "adoptando una posición de máxima apertura, especialmente en lo que se refiere a los métodos, las categorías y subcategorías de todo el dispositivo del discurso pedagógico" (Sirignano, 2003:39)

Por lo tanto, una formación entendida como pedagógica puede comenzar a partir de los relatos, de las narrativas individuales y colectivas, personales y sociales para permitir a los sujetos tomar caminos que conduzcan a la emancipación: el viaje es tal vez la metáfora que mejor representa el *acto educativo*. Se inicia el viaje reflexionando acerca de los lugares y las personas conocidos a lo largo del camino transcurrido, imaginando nuevos lugares para descubrir, redescubrir e inventar, donde todo el mundo presta escucha a sí mismo y a los demás, ya que es desde el decir propio y del otro que toma forma el ser más auténtico, que no podría surgir de ninguna manera si faltara la relación con el otro. La educación es el lugar de la utopía, de aquello que aún no sucedió y que sólo puede generarse a través del camino de la formación, que no debe y no puede dar recetas prefabricadas, ni convertirse en una mera transmisión de conceptos:

«La autobiografía no es sólo un volver a vivir: es volver a crecer para uno mismo y los demás, es un estímulo para continuar robándole días al futuro que nos queda, y para vivir más profundamente -ayudado por aquel yo necesario y tejedor, vuelto más vigilante y al mismo tiempo indulgente- aquellas experiencias que debido a la prisa y el descuido de los años cruciales no pudieron ser vividas con la misma intensidad. Por ello, la autobiografía es un viaje formativo y no un cierre de cuentas. No decreta a posteriori cuáles han sido nuestras deudas». (Demetrio, 1996:16)

Mientras narramos nos hacemos más conscientes de lo que somos, lo que hacemos, lo que queremos o lo que nos entristece. Cuando narramos le damos sentido no solo a un evento específico, sino a toda una clase de eventos. No se trata de un mero ejercicio de narcisismo o de una práctica individualista, porque cuando nos embarcamos en una narrativa *no estamos nunca solos*, y sobre todo nunca nos dirigimos únicamente a nuestro yo. Justamente porque el trayecto autobiográfico se caracteriza por ser auto-formativo y transformador con claros fines de planificación, es que es necesaria la interacción con los demás, así como el hacer *el papel del otro*.

Uno se convierte en el *otro* a través de la práctica del distanciamiento, como la define Demetrio (1996), tomando distancia de nosotros mismos como si fuéramos otra persona; Esto nos permite analizar y entender más claramente ciertas decisiones, acciones o renuncias que han hecho que nuestro camino de la vida se desplegara de una determinada manera y no de otra, pero sobre todo, es precisamente a partir de la toma de conciencia de todo aquello que nos rodea que podemos ver con mayor claridad hacia dónde vamos, o mejor dicho, hacia dónde nos podríamos dirigir aún. Está claro que un análisis de esta profundidad no sería posible si nos quedáramos encerrados en nuestra individualidad. No se trata de un salto que proviene de un impulso narcisista debido a que la experiencia narrativa y autobiográfica incluye siempre al otro y se explica en un horizonte dialogal donde el sujeto se reafirma en la interacción con el otro (*diatextuale*). De hecho, incluso cuando se pasa de la oralidad a la escritura el otro no desaparece nunca. Es un diálogo que se despliega por las parcelas de Nuestra (y no es casualidad el uso de la mayúscula, ya que se refiere al aspecto más profundo y auténtico, a la verdadera esencia de lo que somos) existencia y que nos conduce hacia aquellos lugares de nuestro ser que nunca habíamos mirado (tal vez) con tal intensidad y conciencia.

Aquí radica el valor educativo real y al mismo tiempo "curativo" de la práctica de la autobiografía, del acto y del pensamiento narrativo.

Y es por eso que no se puede pensar que sea posible reducir el método autobiográfico a una serie de instrumentos didácticos o dispositivos técnicos, ya que no son sólo los instrumentos los que convierten a la autobiografía en un "dispositivo educativo" sino todo su sistema cognitivo y metacognitivo y también el marco interactivo desde cuyo interior es posible conocerse, formarse, auto-formarse siempre desde una perspectiva de una pedagogía "fuerte", capaz de ayudar al sujeto a responder adecuadamente a los desafíos de nuestra época.

Escuchando el eco de nuestro ego

Atrás quedaron los días en que se creía que la formación humana debía estar basada exclusivamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas y racionales. Todo el camino al desarrollo del pensamiento occidental se ha caracterizado por el esfuerzo y el deseo de mantener el área cognitiva y racional separada de aquella de los sentimientos. Por el contrario, las tendencias actuales en todas las disciplinas relacionadas con el hombre, desde la psicología hasta la pedagogía, la sociología, la antropología, la neurociencia, subrayan la importancia implicada en las emociones y la afectividad como un andamio de apoyo para un desarrollo adecuado e integral de los procesos cognitivos, y la necesidad de no separar el corazón de la mente como una garantía de un aprendizaje eficaz y duradero que permite alcanzar un desarrollo integral del individuo-sujeto-persona.

Aunque con cierto retraso respecto a otros países europeos, por un poco más de una década, el sistema escolar italiano, ha comenzado a entender las demandas de las diversas teorías pedagógicas que ponen a la subjetividad de los estudiantes en el centro del camino formativo personal, incluyendo también la esfera emocional-relacional y motivacional, además de la cognitiva y racional. En las *Recomendaciones para la aplicación de las directrices para los planes de estudio personalizados en la escuela primaria*, publicado en el 2002 por parte del Ministerio de Educación e Investigación se habla sobre la importancia de la autobiografía por cuanto ésta representa

«el campo dentro del cual el estudiante se cuenta en los distintos momentos de su vida, se describe, ejercitando, además del habla, las primeras formas de escritura, utilizando también otros códigos ya experimentados en el jardín de infantes como el icónico, el gestual y la mímica; aprende a situarse en el tiempo y en el espacio, a representarse en relación con otras personas, a las distintas experiencias, vividas en la familia, en la escuela y en las actividades extracurriculares, en la variedad de los espacios vividos, interrogándose qué significa para sí mismo y para los otros ser saludable, comer bien, realizar actividades físicas adecuadas para su cuerpo y para su crecimiento»(2002:13)

como parte de una sociedad que tiene como objetivo promover el desarrollo de actitudes de cooperación y colaboración y la adhesión consciente a los valores sociales compartidos.

Luego, en las *Directrices para el plan de estudios para el jardín de infantes y el primer ciclo de la educación*, publicado en 2007, se concede gran importancia a las formas de escritura narrativa y autobiográfica, cuyo propósito es permitir que el sujeto ordene y dé sentido a sus experiencias personales.

En la estructuración de los cursos didácticos y educativos que utilizan el método autobiográfico en el ámbito escolar, los maestros, según lo sugerido por Ilaria Moroni, son de vez en cuando involucrados para ejercer su función en varios frentes: como autobiógrafos, por cuanto los maestros tienen que experimentar de primera mano la

práctica narrativa para poder entender completamente las implicaciones formativas y transformativas como *instructores-biógrafos*, haciendo el mejor uso de todas las estrategias para guiar a los niños a través del reconocimiento narrativo, experimentando la auto-reflexividad, y como *investigadores-biográficos*, adquiriendo todas las habilidades necesarias con el fin de "analizar" el material autobiográfico producido por los estudiantes con el fin de conocer mejor su subjetividad y proponerles actividades didáctico-educativas cada vez más adecuadas a las necesidades de educación surgidas.

A través de la narración de cuentos y/o la expresión gráfico-pictórica de experiencias vividas o imaginadas, los niños tienen la posibilidad no solo de compartir las emociones y sentimientos, sino también de confrontarse con respecto a temas relacionados con sus gustos, sus hábitos, juegos o amigos favoritos, y hablar de las personas con las que comparten lugares y tiempo. De este modo experimentan las primeras formas de educación para la convivencia democrática que les conducirá a adquirir una actitud de mente abierta y crítica delante de todas las "diferencias", y que les llevará a eliminar todas las formas de estereotipo y discriminación yendo más allá de cualquier visión que trate de categorizar la realidad con el fin de participar en el desarrollo social y político de la sociedad, la sociedad en la que ellos mismos se verán inmersos y que evolucionará gracias a lo que ellos mismos aporten.

A partir de la identificación de las múltiples necesidades formativas fundamentales de los niños, las actividades autobiográficas y narrativas les orientan hacia la consecución de ciertos objetivos también señalados en las Directrices Nacionales para los planes de estudio personalizados en la Escuela Primaria (Decreto Legislativo 19 de febrero 2004 Nº 59), en referencia a algunas disciplinas básicas y materias escolares.

- **Lengua Italiana:** habilidades de lenguaje amplias y seguras como condición necesaria para el crecimiento de la persona y para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el acceso crítico a todas las esferas culturales y para el logro del éxito académico en todas las áreas de estudio.
- **Lectura:** la práctica de la lectura es básica en todo el primer ciclo de la educación, se propone como un momento de socialización y discusión de los contenidos de aprendizaje, y también como un momento para la investigación autónoma e individual capaz de desarrollar la capacidad de concentración y la reflexión crítica, es decir como actividad particularmente útil para favorecer el proceso de maduración del alumno.
- **Escritura:** se dedicará especial atención al aprendizaje de la escritura como una herramienta para conocer y representar aspectos de su propia personalidad y del mundo que le rodea, identificando en las formas de escritura narrativas y autobiográficas, un modo de ordenar y dar sentido a sus experiencias.
- **Arte e Imagen:** tiene como objetivo desarrollar y potenciar en el estudiante la capacidad de expresarse y comunicarse de modo creativo y personal, de observar para leer y comprender las imágenes y las diferentes creaciones artísticas. Para asegurar que la disciplina contribuya al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del alumno es necesario que su aprendizaje se realice a través de la integración de sus núcleos constituyentes, sensorial

(desarrollo de las dimensiones táctil, olfativa, auditiva, visual) lingüístico-comunicativa, histórico-cultural.

A la luz de lo que hemos explicado hasta ahora está claro que la praxis narrativa y autobiográfica asume un valor formativo relevante y los lugares para la formación reconquistan su autenticidad y eficacia.

Educándose, de hecho, el hombre se transforma; en esta transformación, a su vez, sigue formándose, pero para ello el hombre tiene que tomar conciencia de su capacidad de pensar y por lo tanto la formación auténtica debe necesariamente partir de la subjetividad interior de la persona que se despliega en el contexto de una relación educativa que permita superar todas las formas de egocentrismo e individualismo.

En la relación educativa, no entran en juego solo y exclusivamente los contenidos didácticos, sino que está implicado el ser en su conjunto, por lo tanto, como lo señala Edda Ducci:

«El comunicador a nivel de la persona debe someterse a las leyes del ser, pero de un ser entendido como relación, de modo tal que estas leyes conciernan su dinámica interna en el momento exacto en el que evalúa su relación con el otro, la disponibilidad fundamental de la mutualidad está en el abrirse a la posibilidad de contagiar, pero al mismo tiempo en el tener una postura genuina para poder quedar contagiado de manera efectiva» (Ducci, 1974: 85-87).

La eficacia de este "contagio", siempre y cuando se respete el equilibrio adecuado entre la proximidad y la distancia, radica en permitir que el otro se apropie de las herramientas necesarias para alcanzar conscientemente la transformación plena del propio ser y no sólo en adquirir conocimientos meramente instrumentales, didácticos o disciplinarios.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P., et al. (1995). *The biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volkshochschulen.
- Alheit, P., Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Bolzoni, A. (1999). *Oltre l'oralità*, in D. Demetrio [a cura di] *L'educatore Auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Bruner, J. (1990, 1992). *Acts of Meaning*. Trad. it. *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Bruner, J., (1996). *The Culture of Education*, Trad. it. La cultura dell'educazione, Feltrinelli: Milano.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (a cura di). (1994). *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ducci, E. (1974). *Essere e comunicare*, Bari: Adriatica.
- Demetrio, D. (1994). *La ricerca autobiografica come cura di sé e processo cognitivo*, in *Animazione Sociale*, n. 6/7: 10-18.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1996). in Alheit & Bergamini, *Storie di vita Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1938,1967). *Esperienza e educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1929,1990). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Fabbri, L. (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: ed. Armando.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio*. Roma: ed. Armando.
- Fabbri, L. (1994), *Ricerca pedagogica e pratiche educative*. Napoli: ed. Tecnodid.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Josso, C. (1985). *Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage d'adultes en situation éducative*, en *Chaiers de la section des Sciences de l'Education*, 44. Genève.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: l'Age d'Homme:.
- Mantegazza, R. (2000). *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mininni, G. (1992), *Diatesti*. Napoli: Liguori.
- Moroni, I. (2006) *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*, FrancoAngeli: Milano.
- Pineau, G., Jobert G. (1989). *Histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

- Pineau, G., Le Grand J.L.(1993). *Les histoires de vie*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Schettini, B.,(2006). *L'educazione degli adulti per una politica dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita*; in P. Orefice, V. Sarracino (a cura de) *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: studi in onore di Elisa Frauenfelder*. Napoli: Liguori.
- Secci, C. (2006). *Modelli di adultità, Problematiche dell'educazione*. Roma: Armando.
- Sirignano, F.M., (2002). *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sirignano, F.M., (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori.
- Sirignano, F.M., (2007). *Per una pedagogia della Politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La trasformazione nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. tr.it. Milano: Raffaello Cortina.

UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA DECADENCIA DEL PARADIGMA UNITARIO Y SOBRE LOS DIFERENTES MODELOS DE AGREGACIÓN FAMILIAR

Monja Taraschi
taraschi.monja@fastwebnet.it
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Las nuevas identidades familiares

El cuadro que deseo analizar es el de la familia actual, cuadro que desde un punto de vista social, jurídico y pedagógico se presenta inmediatamente complejo, estratificado, caracterizado por múltiples matices cromáticos.

La síntesis que este escrito impone me lleva a subrayar de este fresco, como dato que lo caracteriza, la contraposición entre la pluralidad y la naturaleza multiforme de las agregaciones familiares conocidas y reguladas en los distintos países europeos y la visión unitaria de la familia, sujeta al modelo tradicional.

La imagen que el art. 29 de la Constitución italiana da de la familia: una “sociedad natural basada en el matrimonio”, se aleja de la actual complejidad de lo social. El derecho, con la pedagogía, ayuda a identificar las nuevas identidades familiares jurídica y pedagógicamente relevantes.

Viene a la mente la metáfora del espejo: el fragmento de la norma constitucional que evoca la sociedad natural y una lectura articulada de las disposiciones de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea sugieren una visión del derecho de familia como reflejo necesario de la realidad social, del que se difunde una imagen dominada por el pluralismo tanto de la familia como de la institución matrimonial (Navaretta, Palmerini, 2009: 311).

Día tras día crece el debate sobre las uniones civiles entre adultos del mismo sexo.

La Constitución no impone, pero tampoco impide, que el legislador defina un cuadro de reglas para las convivencias *more uxorio*, también homosexuales, los cambios culturales profundos, por el contrario, habiendo disuelto progresivamente la referencia común a un único modelo matrimonial, imponen un reconocimiento formal de tales formas específicas de convivencia. Se considera, además, que la relevancia jurídica que la mayor parte de los Países miembros de la Unión Europea otorga a la pareja homosexual no permite ignorar el fenómeno, ya que de la libertad de circulación de las personas deriva la necesidad de circulación de los *status*, también familiares⁵³.

⁵³ El Tribunal de Reggio Emilia, el 13.02.2012, ha previsto que no se puede impedir al ciudadano extracomunitario de unirse al cónyuge italiano después del matrimonio homosexual celebrado en un País Ue como España. Es, de hecho, necesario tutelar la libertad de movimiento en el territorio europeo

Un orden jurídico liberal debería crear un contexto normativo donde los individuos puedan ejercitar, sin alguna coacción o restricción, las mismas elecciones personales, que, en cuanto a manifestaciones de los derechos fundamentales del hombre, son incuestionables.

Hermann Hesse en "Narciso y Goldmundo" se detiene exactamente sobre las diferencias que hacen que cada persona sea única, sus dos personajes son completamente la antítesis, razón contra instinto, pero Narciso le dice a Goldmundo: "Nuestra meta no es transformarnos, es conocernos uno a otro y aprender a ver y respetar en el otro lo que es: lo opuesto de nosotros y nuestro complemento" (Hesse,1979) y también Nietzsche "probar alegría por la originalidad ajena será en algún momento señal de una nueva cultura" (Nietzsche,1979).

Bertin observa:

"Desde el punto de vista educativo es oportuno privilegiar y potenciar aquellas relaciones que pueden contribuir a consolidar una humanidad para la cual la pluralidad constituida por la existencia de los demás representa una posibilidad de enriquecimiento recíproco en cuánto estimulada a través de una actitud consciente orientada a la diferencia existencial, a un diversificarse de cada uno en el pluralismo y no inducida a apagarse y a aplastarse en la uniformidad miserable del rebaño" (Contini, 2002: 39).

Si se reivindica una reglamentación de las relaciones homosexuales es precisamente porque sin la intervención del derecho estas relaciones serían como cualquier otro tipo de relación humana, sujeta a inaceptable incertidumbre y expuesta a la posibilidad de prevaricaciones de parte de sujetos que, en ellas, se encuentren en una posición dominante. Hace falta, pues, dar certeza y claridad social a las situaciones familiares, tanto en las relaciones internas como en la sociedad organizada.

La libertad entendida como ausencia de reglas, dejando espacio a cada impulso, tendencia o deseo es libertad de nada (Fadda, 2008: 130), ninguna sociedad puede existir si no canaliza los impulsos y los afectos individuales, si no regula en cierto modo el comportamiento individual (Elías,1988).

El reconocimiento de la libertad, sin embargo, no puede disociarse de la tutela de las partes más débiles. Por lo tanto será legítimo controlar cuando, en ocasión de determinadas elecciones, exista una situación de peligro para el menor. Con respecto al deseo y a la autodeterminación del adulto, hace falta garantizar lo mejor posible el interés prioritario del menor que la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea proclama en el art. 24 como esencial e inviolable.

de una familia de la cual forma parte un ciudadano europeo como lo es la pareja italiana del extracomunitario. La solución adoptada pone en acto el "derecho fundamental de vivir libremente una condición de pareja".

Doctrina y jurisprudencia ya concuerdan sobre el hecho que la orientación sexual no puede, en abstracto, incidir en la capacidad de ser padre y que no puede constituir razón de exclusión de un padre de la vida de un hijo. No habrían "certezas científicas o datos de experiencia" que hagan suponer que "vivir en una familia formada por una pareja homosexual" sea dañino para un desarrollo equilibrado del niño"⁵⁴, pues, una presunción en tal sentido resultaría ser un mero prejuicio fruto de un legado cultural que hoy, a la luz de los valores tutelados a nivel europeo e internacional, no puede encontrar espacio en nuestro ordenamiento.

Para la pareja homosexual la oportunidad de acoger un niño en su interior, biológicamente, es posible recurriendo a la procreación medicamente asistida. Después de la sentencia de la Corte Constitucional de junio de 2014, que declara ilegítima la prohibición de la fecundación heteróloga establecida con ley 40/2004, no es imprudente considerar abierta la posibilidad de la procreación asistida heteróloga a las parejas homosexuales⁵⁵.

La relación de filiación, además, más allá de la procreación, puede ser constituida *ex novo* por la ley, mediante la institución de la adopción.

⁵⁴ En precedencia la jurisprudencia tuvo posiciones bien diferentes: basta citar una sentencia en la que el juez de la separación no solamente dispuso el pago a cargo del cónyuge que tenía una relación homosexual, sino que pronunció también en relación al mismo una importante condena al reembolso del daño e ilícito dentro de la familia.

⁵⁵ Los límites fijados por la ley italiana y corregida por la Corte Constitucional para acceder a la fecundación heteróloga, impedida a las parejas homosexuales, se revelan de hecho evitables. El Sección Familia del Tribunal de Apelaciones de Turín, por la primera vez en Italia, en octubre de 2014 ha acogido la solicitud de dos mujeres, casadas en España, de transcribir la partida de nacimiento del hijo dado a la luz en el mismo país mediante inseminación heteróloga. Una de las dos mujeres es de nacionalidad italiana. Para la Corte tal falta de transcripción comprime el derecho a la identidad personal del menor y a su *status* en Italia, dónde él no tendría alguna relación parental, ni con la madre italiana, ni con sus parientes.

La ley española que regula las técnicas de procreación medicamente asistida (PMA) actualmente en vigor es la ley n. 14 del 26 de mayo de 2006, actualizada por la ley n. 3 del 15 de marzo 2007. El art. 2 de la ley n. 14/2006 establece las técnicas admitidas y el art. 7, inciso 3, preve: "Cuando la mujer estuviere casada, y no separada legalmente o de hecho, con otra mujer, esta última podrá manifestar ante el Encargado del Registro Civil del domicilio conyugal, que consiente en que cuando nazca el hijo de su cónyuge, se determine a su favor la filiación respecto del nacido". No podrá, en cambio, ocurrir de igual modo dentro de la pareja conjugada homosexual masculina, debido a la prohibición de maternidad subrogada, a los sentidos de la ley n. 14/1106.

⁴El Tribunal de Milán, con sentencia del 19.03.2014, afronta la problemática relativa a la incidencia de una relación homosexual extraconyugal sobre las resoluciones relativas a la custodia de los hijos. El Tribunal milanés cree posible y no perjudicial en el interés de los hijos la tenencia compartida con colocación predominante con el padre homosexual, pero pone a cargo de este último la obligación de evitar la frecuentación de los hijos con el nuevo compañero del mismo sexo.

⁵El Tribunal de Menores de Roma, el 30.07.2014, ha obrado el primer reconocimiento de homogenitorialidad adoptiva, declarando la adopción, a los sentidos del art. 44, lett. d, ley

El debate actual se concentra en la legitimidad de los homosexuales de obtener la adopción, institución que nuestro ordenamiento jurídico reserva solamente a las parejas casadas. Son diferentes los casos en los que el padre o la madre que haya reconstruido una vida de pareja con una persona de su mismo sexo, después del fracaso del matrimonio, pueda aspirar a una tenencia compartida de la prole⁵⁶. Otros casos certifican que nada prohíbe a la pareja homosexual de tener en custodia heterofamiliar a un menor. Además, el art. 44, ley n. 184/1983, que disciplina la adopción especial, le permite al homosexual soltero (la adopción conjunta se reserva en cambio para las parejas conjugadas) acceder a ella, si se encuentra unido al menor por una "relación preexistente estable y duradera"⁵⁷. También, en base al art. 25,5 co., ley 184/1983, si en el curso de una tenencia preadoptiva los cónyuges a quienes darlo en custodia se separan, la adopción se puede disponer hacia uno de ellos en el exclusivo interés del menor, obviamente siempre que el cónyuge o cónyuges lo soliciten. Si, por hipótesis, la separación ha sido causada por el descubrimiento de la homosexualidad de uno de los dos, y si el cónyuge homosexual es el único a pedir la adopción no se podría ciertamente aducir que la homosexualidad del adoptante sea una condición personal que haga inadecuado al sujeto a desarrollar las funciones paternas o maternas.

La presencia cada vez más numerosa de familias "diferentes" al modelo dominante requiere, pues, un enfoque de muchos y nuevos problemas y una revisión radical de muchas categorías interpretativas.

Acción educativa y familias homoparentales

Los cambios sociales de estos últimos años, que han llevado a una nueva afluencia escolar, me refiero a la presencia, cada vez más frecuente en las clases italianas, de hijos de parejas homosexuales, ponen no siempre desafíos educativos fáciles de afrontar.

⁵⁷ n. 184/83 (modificada por la ley n. 149/2001), de la hija de la pareja homosexual de la recurrente (cónyuge según el ordenamiento español). El juez ha considerado tal adopción conforme al interés de la menor en razón de la estabilidad de la relación entre las dos mujeres y de la serenidad de la niña. Por otra parte el orientamneto sexual de la recurrente es irrelevante, reconociendo de otro modo una injusta discriminación a los sentidos del art. 14 de la Convención Europea sobre los derechos humanos en la tutela del derecho a la vida privada y familiar, tutelado y protegido por el art. 8 de la misma convención, siendo también la unión homosexual una formación social garantizada por el art. 2 Constitución.

Es sabido que España ha legalizado el matrimonio homosexual equiparándolo al aquel heterosexual. El parlamento español, en efecto, el 30 de junio de 2005, ha modificado el anterior artículo 44 del Código Civil Español como sigue: "El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio conforme a las disposiciones de este Código. El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo". El matrimonio homosexual en España también es posible para los extranjeros siempre que al menos uno de los dos futuros cónyuges tenga la residencia en España.

La presencia de núcleos familiares con padres homosexuales pone a dura prueba la real capacidad de aceptación e integración de los servicios educativos y escolásticos.

Las necesidades formativas, en el sector escolástico, deben ser reveladas en relación a toda la variedad de los actores en juego, pero, en el cuadro actual, la familia homoparental no es considerada en la lista de las posibles formas familiares.

En nuestro país ser padres homosexuales es todavía un dato innovador, no siempre aceptado.

Los cambios en acto deben, en cambio, convertirse en objetivo fundamental de la instrucción para una escuela que se esté al paso con los nuevos tiempos. Los que tienen la tarea de enseñar deben ser los primeros en tener conciencia de las novedades que caracterizan nuestro tiempo y la capacidad de afrontar lo inesperado, de recoger los desafíos presentados por la complejidad de la realidad y del hombre, significa "conducir a la reforma de pensamiento y la reforma de pensamiento tiene que conducir a la de la enseñanza" (Morin, 2000:13).

En Italia los hijos de parejas homosexuales ya son cien mil, pero los enseñantes no reciben una instrucción y una formación adecuada para administrar este fenómeno. Los docentes deberían reflexionar sobre la relación que ellos mismos tienen con la homosexualidad, en modo de estar preparados para satisfacer adecuadamente las exigencias de inclusión e integración que serán llamados a afrontar el día en que tendrán entre los propios alumnos hijos de parejas homoparentales, indagando sobre las propias opiniones acrítica y pasivamente acogidas, librándose de la influencia atrapadora de ideas dominantes incapaces de producir 'otras' propuestas educativas.

Un docente en el ejercicio de sus funciones, si tiene un alumno con padres homosexuales, no deberá nunca ponerse el problema de "estar a favor o contra" sino que tendrá que preguntarse, como en cualquier otro caso, si está "haciendo" la cosa justa, si está trabajando por y con este alumno y su familia en la dirección de su bienestar, de su inserción escolar, de su crecimiento armónico (Gigli, 2011: 88).

La pedagogía tiene que tener la capacidad de cumplir una puntual interpretación de los cambios, de las emergencias, de las necesidades, poniéndose como ciencia aproximada y modificativa de la práctica educativa.

"Estamos avanzando rápidamente hacia el momento en que tendremos que reformar continuamente las costumbres, los comportamientos y los instintos que hemos desarrollado en el curso de nuestra historia [...] el conocimiento del hombre se está difundiendo a ritmo vertiginoso [...] sólo nuevos métodos de educación y comunicación pueden ayudarnos" (Morin, 2000).

La escuela necesita nuevas teorías pedagógicas y didácticas, nuevas estrategias para corresponder a la complejidad del ser humano.

El aprendizaje necesita una "mente libre" de estandarizaciones para valorizar y entrenar a una inteligencia divergente. Se solicita a los conocimientos pedagógicos de actualizarse. El Parlamento Europeo con Resolución del 18 de enero de 2006 ha definido la homofobia como "un miedo y una aversión irracional respecto a la homosexualidad, análoga al antisemitismo".

A los prejuicios, responsables de etiquetas y censuras, es necesario prestarles particular atención educativa por su notable influencia sobre los comportamientos y sobre los aprendizajes sociales.

A causa de los prejuicios el yo se contrapone al tú, el nosotros a los otros, el yo es justificado y el tú es acusado, el nosotros indica una mayoría "positiva" y los otros una minoría "negativa", el nosotros conduce al grupo de los "normales", de los buenos, de los que siguen la línea recta y los otros al grupo de los "anormales", de los malos, de los desviados, de los que se hace bien en sospechar y desconfiar. (Tentori, 1987: 68).

Está en nosotros elegir si escuchar o eludir: al cumplir esta elección tenemos que saber que de una parte está la realidad, de la otra nuestros miedos, de una parte la vida, la nuestra como la de los otros, de la otra la indiferencia al destino ajeno, de una parte el mundo en continuo cambio, de la otra nosotros que intentamos detenerlo (Herrerros, 2014: 79).

La búsqueda pedagógica y educativa es llamada a interrogar las recientes "transformaciones familiares" en virtud de irrenunciables "fundamentos pedagógicos", "para proponer su atención en la valencia educativa de la familia, en dirección perennemente trasformativa". Según la lectura de Durkheim podríamos decir que estamos en la búsqueda del modelo que dé mayores garantías de solidez en fundar la responsabilidad familiar (Durkheim, 1999).

El aspecto pedagógicamente más innovador es el que llega a una definición de:

Genitorialidad como una función autónoma y procesal del ser humano, que no depende de la orientación sexual de la persona. [...]. La genitorialidad es más bien el resultante de las funciones de cuidado que un adulto, sea padre biológico o no, dirige a aquel de quien se ocupa: capacidad de proveer al otro, de conocer su aspecto y su funcionamiento corpóreo y mental en transformación, de explorar y reflejar sus emociones (A. Taurino, P. Bastianoni, C. Baiamonte, 2011: 75).

La pedagogía, que hoy repropone el rol de los sentimientos y de los afectos en la relación educativa, tendrá que elaborar necesariamente un modo nuevo de afrontar los problemas de la educación, de leer más en profundidad la institución familiar, de desarrollar reflexiones pedagógicas "alternativas" (A. Mariano, 2012: 94) consiguiendo, de esta forma, una mejor tutela de los sujetos débiles.

Referencias bibliográficas

- Bianchini D. (2009). Omosessualità e affidamento condiviso: *nulla quaestio* se non vi è contrasto con l'interesse del minore. En *Dir. Famiglia*, n° 2.
- Carrano R., Ponzani M. (2014). L'adozione del minore da parte del convivente omosessuale tra interesse del minore e riconoscimento giuridico di famiglie omogenitoriali. En *Il diritto di famiglia e delle persone*, n° 4, p. 1550.
- Contini M., (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando editore.
- Durkheim E. (1999). *Per una sociologia della famiglia*. Roma: Armando editore.
- Fabbri M. (2014). *Controtempo*. Parma: Spaggiari editori.
- Fadda R. (2006). Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica". En V. Boffo V., *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Elias N. (1988). Potere e civiltà. En *Il processo di civilizzazione*, Bologna: il Mulino.
- Ferrando G. (2015). *Diritto di famiglia*. Bologna: Zanichelli.
- Ferrara F. (2015). Relazione omosessuale extraconiugale, addebito della separazione e affidamento condiviso. En *Famiglia e diritto*, n° 5, p. 495.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli A., (a cura di) (2011). *Maestra, Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Hesse H. (1979), *Narciso e Boccadoro*. Milano: Mondadori.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni sociali*. Brescia: La Scuola.
- Kohm L. M. (2004). *Moral Realism And The Adoption Of Children By Homosexuals*, 38 New Eng. L. Rev.
- LeBlanc J. (2006). *My Two Moms: An Analysis of the Status of Homosexual Adoption and the Challenges to its Acceptance*. 27 J. Juv. L. 95.
- Mariani A. (2012). "La corporeità sotto analisi. Il contributo del decostruzionismo", en *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, n° 1. Napoli: Liguori.
- Montano A. (2012), Andriola E. *Parlare di omosessualità a scuola. Riflessioni e attività per la scuola secondaria*. Trento: Erikson.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Editore.

- Navaretta E., Palmerini E. (2009). "Famiglia e diritto". *XXI Secolo, Norme e Idee*. En *Enciclopedia Treccani*.
- Nietzsche F. (1979). "Frammenti postumi, 1881-1882. Milano: Mondadori. En *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*. Pavia: Ibis edizioni, n° 21, 2015.
- Pérez Canovas N. (1996). *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el Derecho español*. Granada: Editorial Comares,.
- Ruo M. G. (2015). A proposito di omogenitorialità adottiva e interesse del minore. En *Famiglia e diritto*, n° 6, p. 580.
- Taurino A., P. Bastianoni, C. Baiamonte (aprile 2011). L'importanza di un'educazione alle differenze. En *Educare al maschile*. Ferrara: Quaderni del Centro di Documentazione Gift.
- Tentori T. (1987). *Il rischio della certezza. Pregiudizio/Potere/Cultura*. Roma: Studium.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Lucia Ariemma
lucia.ariemma@unina2.it
Seconda Università di Napoli

Prefacio: educación y política

La relación entre educación y política siempre ha estado particularmente vinculada: en la educación y en la participación activa de la vida socio-política, desde siempre, se ha instaurado entre ellas una relación biunívoca, en el sentido de que la educación, por lo general, siempre ha tenido la tarea de educar al hombre y al ciudadano, es decir, de formar un sujeto – siempre y de todas formas – como hijo de su tiempo, de la comunidad en la cual se ha visto vivir y actuar, de la realidad histórico-social en la cual estaba integrado, pero también dirigirle hacia el cambio y la innovación. Es una relación, entre la política (entendida como “el hacer política y la reflexión sobre este hacer”) y la pedagogía (es decir, el hacer pedagogía, que se identifica también en la “reflexión sobre este hacer”), que Domenico Izzo define “necesario, intencional e interactivo” (Izzo, 2002: 186. A este respecto él se expresa de tal manera:

“Si esta relación no se estrecha, el efecto más probable es la decadencia de cada ética pública y el surgir de la política (entendida como simbiosis entre ética y conciencia política) en una sociedad que hace callar el momento ético, y distorsiona el momento político, provocando situaciones aún más regresivas y dispersivas respecto a los fundamentos y a los papeles de la sociedad moderna [...] La política educativa tiene sobretodo, que garantizar los presupuestos culturales y los recursos necesario por la formación y la mejor instrucción posible. Tendría que evitar del dictar preceptos pedagógicos o prescripciones didácticas” (Izzo, 2002: 186-187).

Empezando por la Atene de Pereicle, sin embargo, ateniense viene formado para que sea en las condiciones de dar su contribución consciente, activo, eficaz por el progreso de la ciudadanía, porque ser ciudadanos, significaba fundamentalmente, adquirir la conciencia que era necesaria, que cada uno diera su apoyo a la actividad política; más bien, se trataba de “una condición necesaria para la formación de su [del individuo] misma personalidad, hasta que un individuo se abstuviera por su misma elección de las actividades políticas se consideraba superfluo” (Bertolini, 2003: 2). A esta determinación se llega dando gracias a la conciencia que, por lo tanto, cada una tiene el derecho/deber de participar activamente en el desarrollo socio-político de la comunidad en la cual vive, siendo gracias a la toma de conciencia, justo por este motivo, que la formación, una formación continua, no interrumpida en el tiempo ni en el espacio, necesaria en una sociedad compleja que vive a diario transformaciones en el plan cultural, científico, tecnológico, social, político, económico, es una exigencia – se podría decir – vital para cada individuo que desea considerarse parte consciente de la vida de su comunidad activamente y con conciencia.

En este sentido, aclara Piero Bertolini, se realiza una relación “sana”, podríamos decir no patológica, entre educación y política. Esta última, sin embargo, aunque quedando necesariamente autónoma, no se puede considerar ajena a una reflexión de forma más filosófica-educativa, relativa al individuo y a su ‘estar-en-el-mundo’; no es una casualidad, continua el pedagogo, “cada ser humano se constituye como un *Ser* cuya singularidad se realiza en la pluralidad”⁵⁸. Esto significa, entonces, que la educación del hombre se realiza en su contexto, o sea, empezando por eso, y está finalizada por la acción del sujeto dentro del mismo contexto, el cual entonces, se constituye ya sea como punto de salida que como punto de llegada de un procedimiento formativo. En este sentido, y en esta dirección, entonces, podemos entender la interacción entre contexto y sujeto en formación, en una doble perspectiva; dentro de una perspectiva constructora social, la formación está dada por la deconstrucción (individual) de la realidad y por una siguiente co-construcción, compartida y negociada, de la realidad misma, en la que el sujeto actúa gracias a un intercambio biunívoco con la comunidad entera⁵⁹.

Por lo tanto, podemos decir que el grupo socio-cultural de pertenencia, juega un papel determinante en la formación de un individuo, constituyendo, en el mismo tiempo, ya sea por el empuje propulsivo hacia un nuevo proceso de formación, o sea por el punto de llegada como contexto, dentro del cual el hombre-ciudadano actúa con sus competencias haciendo selecciones atentas, maduras, constructivas, finalizando en el crecimiento y en la mejoría de la misma comunidad. Con esta perspectiva, la relación entre educación y política se hace particularmente estrecha, ya que, en esta perspectiva, el último fin de la formación es la de convertir al sujeto, un ciudadano activo y consciente. Se hace evidente también, siempre en la misma perspectiva, la tensión utópica de la pedagogía, ese vector cuya dirección de esa rama de las ciencias de la educación tiene que orientarse.

Así se expresa Franco Cambi. “Históricamente y teóricamente, la pedagogía está llena de utopía; sus fines-valores son utópicos, su dibujo es total (comprende sociedad-

58 Es esta la perspectiva para la cual se puede realizar la que el célebre *Rapporto Faure* del 1972 definía como una *cit  educative*, una comunidad, es decir, a través una compleja e intensa red de relaciones entre las instituciones presentes en el territorio, que se haga cargo de la formación de sus miembros, en el respeto de la demanda formativa emergente de la comunidad misma y que, por eso, favorezca la autónoma construcción por parte de cada uno de un curriculum formativo lo más correspondiente posible a las exigencias del mismo contexto de la vida y del trabajo.

59 La consciencia se introduce como una construcción social, cuyos procedimientos cognoscitivos se organizan alrededor de redes de significados socio-culturalmente definidos, que se refieren a las modalidades de aprendizaje, el contexto y las relaciones inter-subjetivas in actu. Así que, los procedimientos cognoscitivos no se pueden considerar solo como el producto del conocimiento singular, sino como algo que se reproduce, sobre el cual se discute, que se negocia durante la actividad en la cual trabajan más sujetos que pertenecen a una misma comunidad, con los cuales, por eso, se comparte; en otras palabras, el conocimiento “no es una imagen reflejada del mundo real, sino una construcción producida por la actividad cognitiva del sujeto en relación con la realidad” (Santojanni, F., Striano, M., 2000: 127). Así que, podemos decir que “la consciencia se configura [...] como una realidad temporal, no objetiva, internamente construida, socialmente y culturalmente mediada, que viene, en parte, ‘rectificada’ pero es, sustancialmente, en fase de definición en la relación entre el sujeto y su entorno” (ivi: 78).

hombre-cultura); su historia se cruza constantemente con la de la utopía (de Platón a Fourier, y más) y recibe unas edificaciones en utópicos estímulos y orientaciones” (Cambi, 1986: 173). Efectivamente, el autor sigue diciendo, que es necesario

“promocionar las implicaciones utópicas de la pedagogía, moviéndose de su “idea” a través un procedimiento casi a-priori. [...] Esta es la utopía que la pedagogía constantemente cultiva y que emerge con mayor claridad en los momentos de más libertad y crítica la teorización, cuando los vínculos con la realidad histórica se aflojan con mayor evidencia la problemática radical de la educación. En estos momentos la vocación antropológico-emancipadora de la pedagogía se delinea en toda su fuerza” (Cambi, 1986: p.173).

Por lo tanto, la reflexión pedagógica en seguir su tensión utópica, manifiesta por un lado, una *pars destruens*, haciendo una atenta y puntual revisión e interpretación crítica de la realidad; por el otro lado, revela su *pars construens*, ya que se empeña en una continuada proyectividad, que mira hacia el futuro, un futuro lo mejor posible por el hombre. Ella, efectivamente, “por un lado produce un análisis del “presente” para hacer emerger las contradicciones de la realidad existente. Por el otro lado, prefigura posibles recorridos de transformaciones de la existente, proyectándolos idealmente en lugares y mundos nuevos” (Frabboni, Pinto Minerva, 2001: 57).

Educación, política, escuela

Entonces, política significa participación activa y consciente, individual y comunitaria (en la perspectiva según la cual “cada ser humano se constituye como un “ser” cuya singularidad se realiza en la pluralidad” [Mortari, 2008: 7]), a la negociación por las elecciones de vida de una comunidad en la perspectiva utópica para convertir a la comunidad lo mejor posible empezando por las condiciones sociales, culturales, económicas.

De aquí, entonces, las necesidades de que varias agencias de formación⁶⁰ favorezcan una educación a la ciudadanía activa, que tenga como objetivo la toma de conciencia

60 Todas las agencias formativas, formales, no formales e informales, concurren en la formación del individuo; el deseo es que haya una acción tan integrada y sinérgica por parte del sistema formativo global. La escuela, de hecho, tiene que utilizar el territorio no como alternativa a ella, sino como “primer libro de lectura”, a ella complementario, más bien necesario para transformar los conocimientos aprendido en el libro de texto en capacidad y competencias. Esta es la razón por la cual la escuela tiene que pensar en el ambiente como una “clase didáctica descentralizada” y como un “taller didáctico” (cfr.: Frabboni, 1992: 77). Más bien, la escuela puede valorizar las oportunidades formativas del ambiente, el cual puede ser como una “tienda del conocimiento” (ya que la ciudad y el paisaje “son cuadernos de lectura, enciclopedias de información vistas como 'signos/hueles' del pasado histórico”), o como una “tienda de la fantasía” (ya que se convierte en un recipiente de “álbum de fabulas, imaginación del estudiante con la gramática de la intuición y de la reinención de la realidad social y natural”: *ibidem*: 72). Se trata de intervenciones que, empezando por la metodología del búsqueda-acción, incluyen todos los sujetos implicados en una relación paritaria”, una relación, es decir, que “en la micro realidad de la clase escolar viene didácticamente simulada mientras en la clase descentralizada de

por parte del sujeto, de derechos propios y deberes: en definitiva, afirma Bertolini, “la orientación y el fin de una autentica educación a la ciudadanía tienen que ser [...] representadas por un recorrido para el cual cada niño y cada adolescente pueda convertirse de *súbdito a ciudadano*” (Bertolini, 2003: 148-149)⁶¹.

Por supuesto, el lugar privilegiado para una educación democrática, para la educación del ciudadano, se identifica ya en Dewey (que, en alguna manera, como se ha dicho, es el teorizador) en la escuela, que tiene que estar estructurada como un verdadero “Gimnasio de democracia”, por usar una expresión – una vez más - deweyana⁶². Si es verdad que el hombre tiene que ponerse en contacto con la cultura, con la sociedad, con la vida política y económica de su tiempo, si es verdad, todavía, tiene que adquirir un *habitus* mental que lo ponga en una socialización dinámica y abierta, en una relación de continuo intercambio con la misma comunidad, y una existencia hecha de participación activa y de elecciones compartidas y socializadas, entonces es necesaria una formación que tenga en cuenta esta finalidad durante toda la vida, desde temprana edad. Si, por un lado, inevitablemente, es la sociedad entera la que, en la perspectiva de una *comunidad que educa*, tiene que encargarse de la formación de sus ‘hijos’, transmitiendo los valores compartidos por todos, quiere decir, que ella tiene que predisponer las condiciones (en términos de infraestructura y de sujetos que se esmera por este fin) para que ese proceso tenga lugar. Afirma, a este propósito, Franco Cambi:

“la escuela es y sigue siendo el arquitrabe de la democracia. En ella – y solo en ella – puede formarse la constitución mental democrática y la participación activa en los principios/valores de la democracia. La escuela como comunidad y como lugar de desarrollo y de potencialización de la “inteligencia creativa” hace adecuadamente este papel. Si se hace comunidad participada y abierta y si se

los lugares del actuar didáctico y educativo se cultiva para producir aquellos nuevos espacios idóneos para responder a las necesidades reales de los sujetos interesados.” Estos ambiente, entonces, son las verdaderas clases didácticas descentralizadas, frecuentadas por las familias, asociaciones, entidades locales y por quien opera en estas realidades. Se trata de lugares realmente didácticos “porque los sujetos que en ellos actúan se interconectan, se complementan, explican, comparan y negocian sus intenciones, a través de las diferentes clases, cada una con sus reglas, sus condiciones y sus vínculos y los que no aceptan que se queden fuera. Fuera, sobre todo, de un proyecto pedagógico-cultural de gran alivio y de compartir en escala societaria; todavía, el quedarse fuera no significa automáticamente que ellos no produzcan efectos en las personas: efectos de homologación, de control, de monitorización y sobre visión continua” (Schettini, 2003: 7-8).

61 El autor hace referencia a un ensayo escrito hace años por Paolo Meucci, ex presidente del Tribunal de los Menores de Firenze (Meucci, 1980).

62 La escuela, afirma Dewey, “es el instrumento esencial de distribución de todos los valores y las finalidades de un grupo social. La escuela no es el único medio, sino el primer, el principal y más preciso medio mediante el cual los valores amados por un grupo social y las finalidades que él desea realizar son distribuidos y hechos **por** familiares al pensamiento, a la observación, al juicio y a la elección del individuo. [...] la escuela de la democracia tiene su papel de instrumento educativo, apoya la idea democrática de que el conocimiento y el saber, o sea la capacidad de actuar, se haga parte de la inteligencia y del carácter del individuo” (Dewey, 1961: 460-461).

hace aprendizaje crítico según el método científico y la valorización de la imaginación” (Cambi, 2003: 16).

La reflexión de que la escuela sea el lugar depurado a la maduración de las competencias del hombre y del ciudadano, el lugar, entonces, en el cual ocurre una síntesis que tendría ser ‘perfecta’ entre política y educación en la cual, es decir, la una se pone al servicio de la otra, en una relación de equilibrio y respeto entre las partes y de las competencias de cada una de las partes, toma hoy un valor y una importancia más grande, si se piensa que se ha convertido hoy en una prescripción normativa: el D. M. 139 del 22 agosto de 2007, de hecho, determina los nuevos ejes culturales necesario para definir las competencias de madurar durante los diez años de instrucción obligatoria, e identifica, como eje transversal, la madurez de “competencias de ciudadanía”, que consiste en aprender a formarse, proyectar, comunicar (en términos de comprensión de mensaje, sea como capacidad de representar y expresar eventos, hechos, emociones, sentimientos), colaborar y participar, actuar de forma autónoma y responsable, resolver problemas, individualizar conexiones y relaciones, adquirir e interpretar la información. Se trata de competencias, entonces, que supervisan la adquisición de las demás más específicas y disciplinarias; en una palabra, son competencias que permiten ‘leer’, interpretar, entender la realidad, participar de forma consciente y crítica a la negociación de las elecciones ‘por el tiempo futuro’.

El todo, en la realización de un proyecto de educación a la ciudadanía que esté al paso con los tiempos’, que cuente con las modificaciones que se refieren a una idea fluida y fuertemente atada al contexto, como la ciudadanía. Podemos asumir, hoy, la definición de ciudadanía que ofrece Th. Marshall: “un estatus que se da a los miembros con derechos de una comunidad” (Marshall, 2002: 18). Esta definición (que el autor ha desarrollado en el 1949), aún parece adecuada a un sistema-Estado cerrado, podríamos decir adiabático, doblado en sí mismo, “el último baluarte en defensa de un nacionalismo decimonónico” (Tarozzi, 2005: 232); es decir, se trata, de una idea de ciudadanía que no tiene en cuenta los cambios sociales, culturales y políticos cruzados por el mundo entero en el último siglo: no mira al abismo que, de forma aún más profunda, se mete entre el hombre y el Estado, entre el individuo y una participación realmente activa a la vida comunitaria, asunto este, que necesita de una intervención precisa, conjunta, sinérgica, ya sea por parte del mundo político que por parte de los expertos de formación; esa idea de ciudadanía, aún, no incluye a la gran cantidad de objetos emigrantes que, casi cada día, llegan a nuestras costas y a los territorios de todos los Países más industrializados.

M. Ceruti recuerda que, en realidad, la especie humana ha nacido como especie *local*, capaz de desarrollarse y de crecer solo dentro de un ecosistema, el de la sabana del África oriental. Solo sucesivamente se ha convertido en una especie *planetaria*, capaz de vivir juntos en las tierras emergidas. Entonces, afirma el autor, “ella ha logrado ser así solo gracias a extraordinarias estrategias ‘locales’, de diversificación y de adaptaciones físicas, de comportamientos y en relación cognitiva en ecosistemas específicos y en los actores naturales cada vez encontrados. Todavía este elevado

grado de ‘diversificación’ no ha dividido de forma irreversible nuestra especie, más bien ha conservado su unidad global” (Ceruti 2003: 13). En otras palabras, “la educación formal, hoy, tiene que compararse con una idea republicana de ciudadanía atada a un estado nación, donde lo contrario de ciudadano es extranjero” (Tarozzi, 2005: 232).

En otras palabras, la escuela tiene que hacerse cargo de una educación a una *nueva* ciudadanía: antes de todo, ella tiene que hacerse cargo de educar a una *ciudadanía jurídico-política*, entendida como toma de conciencia, por parte del sujeto, de que él es un ciudadano que aprovecha de derechos específicos y que tiene la obligación de respetar peculiares deberes. Por eso, entonces, la escuela tiene que dirigirse a la adquisición de la consciencia, que tomar parte activa en la vida sociopolítica de la propia comunidad, no es solo un derecho, sino un determinado deber de todos y de cada uno, que no se puede ejercer exclusivamente en la participación del voto, sino tiene que traducirse en una práctica de convivencia cotidiana, hecha con respeto a las normas de atención, al pensamiento del otro de valorización de la diferencia como riqueza.

Además, la formación formal no puede pensar en una educación a la ciudadanía entendida como respeto de la propia identidad nacional y local, étnica y cultural, y que puede ejercer en la transmisión de valores de la propia cultura, de la propia historia y tradiciones. Como ya hemos aludido, por eso, no podemos olvidar la importancia de una educación a una ciudadanía *global*, planetaria, una especie de nuevo cosmopolitismo. La condición humana, hoy, es la de una *unitas multiplex*, para usar una feliz expresión de Morin, que afirma:

“La educación tendrá que hacerse de manera que la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad y que la idea de su diversidad no borre la idea de su unidad. Hay una unidad humana. Hay una diversidad humana. [...] Es la unidad humana que lleva consigo los principios de sus múltiples diversidades. Comprender al humano significa entender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Tenemos que concebir la unidad del múltiple, la multiplicidad del uno. La educación tendrá que ilustrar este principio de unidad-diversidad en todos los sectores” (Morin, 2001:56)

En tal perspectiva, entonces, hay que acostumbrarse a pensar en la multiplicidad de la unidad, a la unidad en la multiplicidad. Eso significa educar a *todos*, a la ciudadanía planetaria, y entender el vínculo con la propia cultura que tienen, como nos explica M. Callari Galli, los inmigrantes indios en Gran Bretaña que ven las novelas producidas en su País, o los taxistas de Pakistán que trabajan en Sídney, los cuales suelen escuchar las musicasetes con las canciones de las mezquitas musulmanas (Callari Galli, 2003), pero dentro de una dimensión interconectada que active la global en aquella local rectificando y dando sentido a la noción de ‘globalidad’ (Sarracino, 2011).

Educación y política: una relación necesaria

En una época, caracterizada por dudas e incertidumbre, sobre todo por parte del mundo juvenil, pero por un preocupante y difundido desinterés hacia asuntos de carácter más propiamente políticos y sociales, aún más voluntariamente lejos de la “política de palacio” que a veces se lee en las actividades socios-políticas de estos últimos años, la escuela puede servir como un aguijón, de elemento que empuje a los jóvenes, protagonistas de selecciones futuras, a menudo identificados, ya en la antigua Grecia, como “malos oyentes de discursos de moral y de política, a causa de sus inexperiencias en los hechos de la vida” (Aristoteles)⁶³.

Así que, la realización de un tal proyecto de formación tiene que empezar por la escuela, vista como lugar de encuentro, de diálogo y de búsqueda para los jóvenes. Es el lugar privilegiado para el aprendizaje, para el crecimiento y para la maduración de un sujeto que va a ser, así, proyectado a vivir autónomamente y responsablemente sus selecciones, ya sea en el ámbito político, que en el laboral y profesional; de todas formas, “la escuela no tiene que ser una plaza donde se enfrentan facciones contrarias, pero tampoco una oficina periférica de un servicio rigurosamente programado por el alto” (Corradini, 1986: 12). Por el contrario, ella tiene que moverse hacia la organización de recorridos educativos con una justificación local, como respuesta a las contingentes solicitudes formativas.

En fin, parece necesario, hoy, consolidar la relación entre pedagogía, políticas formativas y educativas y política gubernamental a través un proceso que pasa a través de la escuela, agencia que actúa un papel central en el proceso formativo; ella, muy a menudo blanco de ataques y de pasotas generalizaciones por parte de los medios de comunicación, listos a estigmatizar episodios y a buscar la noticias sensacionalista más bien que subrayar que la escuela (y el mundo de la formación y de la cultura, más en general) es un recurso fundamental para todos y para cada uno, para ayudar el crecimiento y la maduración individual y comunitaria. Es esto, de todas formas, una operación que puede ser seguida solo con la ayuda y la colaboración de la comunidad entre: el hecho, de si la escuela ocupa un papel central en el proceso formativo “lo ocupa porque ella es la institución cuyo pacto social de todos los miembros demanda la tarea de cultivar sistemáticamente las potencialidades racionales del individuo a través un continuo estímulo a la abstracción y a la formalización, al sentido crítico y a los más altos valores del hombre” (Genovesi, 2005: 199). Así se expresa Giovanni Genovesi, que, sin embargo, subraya:

“[...] la escuela puede seguir teniendo esta posición suya de centralidad solo si toda la comunidad lo quiere, o sea, si el proyecto político que le sostiene está firmemente disponible en pensar en la escuela en sentido fuerte, sin decaimientos y derogaciones de los que son sus obligaciones. Así que, la escuela, en todas sus manifestaciones, está invadida por la política, porque es con la fuerza de un

63 Todavía, diferente era el respeto y la consideración que Sócrates probaba hacia las nuevas generaciones (cfr., por ej. *Apología de Sócrates*).

proyecto político que existe, actúa y puede ser, más o menos, funcional” (Genovesi, 2005: 199).

Hoy, como se decía, es necesario que la pedagogía que parece sin ciertas referencias, recupere de manera fuerte y determinada su relación con la política y vuelva a ser una ciencia y una modalidad educativa finalizando en la participación activa de la vida democrática de todos y de cada uno. Todo eso puede realizarse empezando por la escuela, institución cardinal dentro del sistema formativo, que tiene que volver a ser, como recitaban los Programas Falcucci para la escuela del 1985, lugar de educación “del hombre y del ciudadano”.

Se trata, en conclusión, de la puesta en marcha de un proyecto educativo y formativo, en la ciudadanía activa, que, a nivel micro (visto como educación a una existencia activa bajo cada aspecto – político, social, cultural, económico, laboral), pero también a nivel macro (como educación a una ciudadanía global), encuentra su principal realización dentro de la institución escuela y empezando por los primeros años de su frecuencia⁶⁴. La escuela, de hecho, como se decía, es muy a menudo objeto de ataques fruto de generalizaciones y portes pasota: Giovanni Genovesi habla, a este propósito, de una escuela que ha llegado a ser “tierra nullis”, que ha permitido a quien quiera hablar o hablar mal de ella “con la presunción de tener todas las de ganar” (Genovesi, 2002: 18). Al contrario, “es un recurso fundamental sobre el cual, el País puede contar para acercar a los ciudadanos a las instituciones dando nueva linfa a la democracia. A través del trabajo cotidiano de los docentes y de los estudiantes pueden ser instaladas las bases para reactivar la participación y la compartición de las responsabilidades, para reflejar sobre la política entendida como servicio y como empeño” (Sirignano, 2007: 102). Por supuesto, se trata de un proyecto que, para su realización, destaca todas las partes implicadas en el proceso formativo: educadores, formadores, docentes antes de todo, y todas las fuerzas políticas, las cuales, a través la real toma en carga de un proyecto teórico y práctico de educación a la ciudadanía activa (que incluye, por ejemplo, la tan deseada lectura de nuestra Carta Constitucional, pero también ejercicios concretos de convivencia social y democrática), haga nacer hombres nuevos, conscientes del papel dentro de la comunidad y de la necesidad de participar activamente a la vida socio-cultural y política, socializando y compartiendo elecciones y decisiones. En este sentido, entonces, la formación en general (en sus

64 No es un caso, pero, ya las Orientaciones en la escuela durante la infancia de 1991 indican la escuela como “un importante lugar de aprendizaje, socialización y animación” ya que ella se empeña “en promover la formación íntegra de la personalidad de los niños de los tres a los seis años de edad, en la perspectiva de la formación de sujetos libres, responsables y que participan activamente a la vida de la comunidad local, nacional e internacional”. En las *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, escritas en el 2007 durante el Dicastero de Fioroni, se lee que la tarea principal de la escuela es “enseñar las normas del vivir y del convivir” esforzándose en proponer “una educación que lo empuje a hacer elecciones autónomas y fecundas, como resultado de una comparación continua que se refieren a los proyectos de valores que orientan a la sociedad en donde vive”.

formas teóricas y usuales) y la formación escolástica, en su caso concreto, siempre ha desarrollado un fuerte y concreto papel de emancipación para el ser humano.

Así que, el proyecto de nueva cualificación de la escuela como institución destinada a la educación a la participación democrática, está realizable solo empezando por una reforma en clave política de la escuela misma, una reforma negociada y compartida por toda la comunidad. Pues, así explica otra vez Giovanni Genovesi,

“La razón de la relación de la tríade pedagogía-educación-escuela y política como gestión de la escuela pública no puede ser esquivado. Sin la política, la educación es solo “flatus vocis”, sin la educación la política es solo una forma de tiranía de la clase dirigente. La única posibilidad de encontrar una solución no es la de huir del problema haciendo políticos unos educadores o educadores unos políticos, sino en el buscar que cada uno de ellos, expertos en sus competencias y fuerte de sus autonomía en el usar y finalizar entre con respeto en relación con el otro, sabiendo que una relación no significa explotación, sino posibilidad de unir las fuerzas para un futuro mejor” (Genovesi, 2005:204)

Referencias bibliográficas

- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Callari Galli, M. (2003). “Analisi culturale della complessità” en Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (eds), *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*. Roma: Carocci, pp. 65-85.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2003). “Il ‘ritorno’ e l’attualità di John Dewey”. *Studi sulla formazione* (n° 1), 11-19.
- Ceruti, M. (2003). “Educazione planetaria e complessità umana”, en Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (eds), *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*, Roma: Carocci, pp. 13-26.
- Corradini, L. (1986). *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico-politica*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Dewey, J. (1961). *L’educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni, F. (1992), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Genovesi, G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Genovesi, G. (2005). “Pedagogia e politica: un rapporto necessario”. En Sarracino V., d’Alessandro L. (eds), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*. Pisa: ETS, pp. 187-204.

- Marshall, T. (2002). *Cittadinanza e classi sociali*. Bari: Laterza.
- Meucci, P. (1980). *Da suddito a cittadino*. Bologna: Cappelli.
- Santoianni, F., Striano, M. (2000). *Immagini e teorie della mente*. Roma: Carocci.
- Schettini, B. (2003). "I luoghi e i contesti dell'agire didattico ed educativo. Per una didattica fenomenologica". En E. Nigris, (ed.), *Didattica generale*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 1-19..
- Sirignano, F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.

PEDAGOGÍA, POLÍTICA Y TERRITORIO

Maria Grazia Lombardi
mlombardi@unisa.it
Università degli Studi di Salerno

Este trabajo intenta reflexionar sobre la hipótesis educativa de *territorios pedagógicamente fundados* a través de una idea de pedagogía como instrumento de valorización del territorio.

Empezar del principio de una pedagogía como instrumento de valorización territorial significa, antes de todo, obrar una justificación teórica de la relación entre pedagogía, política y territorio. Categorías en apariencia distantes que, si por un lado tienen que integrarse para dar vida a nuevas formas de “educación a la política” (Sirignano 2007), por el otro, *pueden* activar un proceso de legitimación institucional y social de la pedagogía y de la política capaz de reducir aquel fenómeno de emergencia educativa y de la relacionada emergencia política que se caracteriza por un desinterés de los jóvenes hacia la “cosa pública” porque, por causa de un prejuicio, esta es comúnmente entendida como un instrumento a favor de intereses personales.

Sobre la base de este proceso de legitimación institucional, se trata de entender de qué manera la pedagogía pueda realizarse como *instrumento* de valorización del territorio.

Ya en otro lugar (Lombardi 2014) hemos analizado algunas variables relacionales, como la *asimetría*, *el tiempo* y *el espacio*, como categorías generales de modelos políticos diferentes, intentando conjugar en un punto de vista orientado hacia la educación, la pedagogía y la política y definir la competencia pedagógica territorial (Lombardi *in corso di stampa*).

Se trata de una competencia (Lombardi 2014) entendida como un “proceso de conocimiento del territorio, que, empezando *por escuchar* las necesidades educativas de aquel territorio, permita al educador y al pedagogo *planear* y *transformar*, en sinergia con las instituciones y de acuerdo con la comunidad científica, los espacios del territorio en *espacios educativos* (.y por lo tanto como.) Un posible *anillo de conjunción* entre pedagogía y política, entre cultura (educativa-y que educa) y *capital inactivo*, entre búsqueda pedagógica y práctica profesional” (Lombardi *in corso di stampa*).

El intento es él de elaborar un modelo político que recupere en algunos principios de la pedagogía, como los de la responsabilidad, de la proyectualidad, de la relacionalidad, de la democracia, de la participación, de la compartir, los elementos claves de una pedagogía política.

Se trata de reflexiones que se enlazan con los análisis de Sirignano en su “Per una pedagogia della Politica” (2007), donde se pone en evidencia, aun a través del recurso a elementos históricos, la relación entre pedagogía y política.

Para entender la relación entre pedagogía, política y territorio podemos empezar desde una reflexión epistemológica entorno a los conceptos de pedagogía política y territorio.

La pedagogía es una ciencia teórico-práctica que asumiendo la forma de un saber sistematizado y orgánico entorno al educación y a la formación humana se estructura en la dimensión de la temporalidad.

No es este el lugar para reconstruir el itinerario histórico social que ha dado lugar a la construcción identitaria-científica de la pedagogía *formal*, en contraposición a la *popular*. Se puede decir que la pedagogía que está entre el paradigma de la filosofía de la educación y el de las ciencias del educación ha sido superado por la coexistencia de dos posibles paradigmas: lo de la unidad entre filosofía y ciencia del educación, y lo de la pedagogía como ciencia autónoma (Baldacci 2012).

La pedagogía actúa en la temporalidad. El *tiempo* es la dimensión en la que se estructuran los eventos, este concibe y mide el correr de los eventos distinguiendo entre pasado presente y futuro. Entonces, tanto en cuanto a la pedagogía como a la política y al territorio, eliminar, olvidar, o reducir una entre las tres dimensiones de la temporalidad significa ablandar al sentido y la estructura.

Ni la pedagogía, ni la política ni el territorio pueden ser en efecto interpretados a través de la categoría temporal del “presentismo o sea la incapacidad de desplazar la propia percepción del tiempo en el futuro, y todavía en el pasado, en las memorias, fuera de la inmediatez del presente”. (Foa, Montevecchi 2008, 33)

La pedagogía, la política y el territorio deben interpretarse simultáneamente aquí y más allá de aquí, son en la historia pasada y en el presente, pero repercuten en el futuro a través de una intencionalidad educativa y por lo tanto proyectual.

Está claro que la pedagogía y la política quedan ciencias autónomas, con un estatuto epistemológico definido así que cada una, por su ámbito, estructura actuaciones e intervenciones en vista de su propio fin.

Sin embargo, aun en sus especificidades, así como subraya Antonia Rubini, presentan intersecciones y paralelismos. “Es importante, entonces, por un lado evidenciar las motivaciones de una convergencia remarcando, al mismo tiempo, las dos especificidades de las dos ciencias, para individuar temas y campos de acción comunes en los que empeñarse para la realización de una sociedad auténticamente hecha por el hombre” (Rubini 2010, 49).

Cuando la estudiosa analiza las metamorfosis de la política, evidencia como el hombre y la política sean dos lemas unidos por un vínculo inseparable porque la historia del hombre es la narración de sus acciones resultadas desde un proyecto finalizado al bien común (Rubini 2010).

Nuestra hipótesis de una pedagogía como instrumento de valorización territorial se pone en esta perspectiva integrándola con la competencia pedagógica territorial en una visión *geofilosófica*⁶⁵ (Cacciari 1997).

En este sentido la historia del hombre es la narración (*educativa*) de sus acciones que nacen de una proyectualidad (*política*) que se realiza en un contexto, en un *territorio* que es lugar de relaciones y entonces comunidad. Naturalmente, tratándose de procesos humanos y relacionales, la relación entre pedagogía, política y territorio no sigue siempre esta dimensión ideal y lineal.

La complejidad de los lugares, de las elecciones, de las acciones humanas, de los procesos educativos puede determinar una complejidad que estructura territorios como no lugares (Augè 1996) de la educación, narraciones que no siempre son educativamente fundadas y acciones políticas sin proyectualidad, per cui a las necesidades de una comunidad se sustituyen los intereses individuales así que se explique el pasaje, en la política, desde la dimensión del servicio, proyectual y educativa, hasta la dimensión del poder individual y arbitrario.

En realidad la complejidad de los procesos políticos ya se encuentra en su dimensión terminológica, en la que Norberto Bobbio define *transposición de sentido* (Bobbio 2014, 710).

Por otro lado, el término política en la acepción propuesta por Aristóteles (Laurenti 1993) indica tanto en forma adjetiva, las calidades de las *cosas de la ciudad*, como en forma sustantiva un saber estructurado y organizado.

Dentro de tal complejidad semántica, Luisa Santelli buscando las afinidades entre pedagogía y política vuelve a llamar expresamente la definición de pedagogía de Mauro Laeng según la que se puede considerar la pedagogía como arte del educación, pero al mismo tiempo como ciencia de tal arte y filosofía de esta ciencia (Rubini 2010, 57). De la misma manera Luisa Santelli cree posible pensar en la política tanto como arte de gobernar y como filosofía de la ciencia de gobernar.

Está claro que, en nuestra hipótesis, la pedagogía, la política y el territorio para que sean teorizados dentro de un único modelo educativo por un lado tienen que orientar su propia acción entorno a elementos comunes, por el otro tienen que definir las categorías de diferenciación.

Categoría interpretativa de diferenciación es, entre muchas, la hipótesis de Carl Schmitt del 1927: la política como relación entre amigo y enemigo.

En esta perspectiva el campo de origen y de aplicación de la política sería el antagonismo y su función consistiría en la actividad de agregar y defender los amigos disgregando y luchando contra los enemigos. Y es dentro de tal hipótesis (pedagógicamente no aceptable) que nos encontramos con la actualidad extrema del debate político contemporáneo; con aquella actualidad que en su forma extremada,

65 Por geofilosofía el autor se refiere a la capacidad de analizar los espacios geográfico-políticos con relación a las formas de pensamiento y de vida.

no solo no nos permite formar “buenos ciudadanos”, en el sentido normativo del término, sino de ciudadanos *bastante buenos* (Fabbrini 2001) o, para utilizar el lenguaje psicoanalítico, *ciudadanos suficientemente buenos*.

La política que es capaz de orientar su mirada en dirección pedagógica sustituye la lógica del enemigo por destruir, con la lógica del rival por enfrentar, determinando, aún en las diferencias, el sentido de pertenencia, de condivisione, del respecto en la diversidad y del sentido de la democracia (Lombardi 2014). Está claro que si la política y la pedagogía difieren en la actuación (Rubini 2010, 49) lo que las *puede* acomunar es la capacidad de estructurarse en los principios de responsabilidad, proyectualidad, relacionalidad (Clarizia 2013), democracia, participación, condivisione a través de los que el territorio *puede* ser leído como lugar de la educación.

La relación entre pedagogía, política y territorio, es entonces por cierto, una perspectiva de búsqueda, pero también es la construcción de una epistemología pedagógica capaz de ponerse como instrumento de valorización del territorio para recuperar posibles modelos educativos en las excelencias territoriales.

Referencias Bibliográficas

- Arendt H. (2006). *Che cos'è la politica*, tr. it. Torino: Einaudi.
- Augè M. (1996). *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera,
- Baldacci M. (2010). *Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, en Education Sciences & Society. Formazione e Società. Roma: Armando, Anno 1 n.1, Gennaio-Giugno, p. 68.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina, Milano.
- Birbes C. (2006). *Riflessione pedagogica e sostenibilità*. Milano: Educatt.
- Bobbio N., Mattucci N., Pasquino G. (2014). *Dizionario di politica*, Torino: UTET.
- Burba V. (2005). (a cura di). *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*. Soveria Mannelli: Rubbettino,.
- Cacciari M. (1997). *L'arcipelago*. Milano: Adelphi.
- Catalfamo G. (1987). *L'educazione politica alla democrazia*. Cosenza: Pellegrini.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Corsi M., Sani R. (2004), (a cura di). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano.

- Dewey J.(1954). *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Foa V. Montevercchi F. (2008). *Le parole della politica*. Torino: Einaudi.
- Fabbrini S.(2001), (a cura di). *Politica e virtù. La teoria democratica del nuovo secolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Laurenti R.(1993), (a cura di). *Politica/ Aristotele*. Roma-Bari: Laterza.
- Lombardi M.G. (2014). *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*. Pisa: Edizioni ETS.
- Lombardi M.G. (2014). *Educare la politica educando alla politica*, in *Ricerca di Senso*, n. 3, 2014, Erickson, Trento, pp.293-300.
- Lombardi M.G., *La competenza pedagogica territoriale* in Clarizia L., Castaldi M.C., Lombardi M.G., Quatrano F., *Bisogni Educativi e Competenze Pedagogiche: dalle parole chiave all'analisi territoriale*, in corso di stampa.
- Manacorda M.A. (2012). *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica*, Roma: Editori Riuniti.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Rubini A. (2010). *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per educare alla cittadinanza responsabile*. Milano: Guerini.
- Nausbaum M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Santerini M. (2004). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Schmitt C. (1927). *Le categorie del politico*. Bologna: il Mulino.
- Sirignano F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.

ENFOQUE EDUCATIVO DE LA ORIENTACIÓN

Francesco Lo Presti
francesco.lopresti@uniparthenope.it
Università degli Studi di Napoli Parthenope

El presente trabajo tiene como objetivo proponer y apoyar un *enfoque pedagógico* de la orientación según el cual orientar a elegir la formación y profesión significa educar; es decir, según esta perspectiva, la educación es un proceso intencional y complejo que tiene, en el mismo tiempo, una intrínseca y característica función de orientación. Esta se expresa a través de la activación de estrategias reflexivas cuyo objetivo fundamental es ofrecer a las personas la posibilidad de acceder a la realidad a través de la conciencia de su responsabilidad en la construcción de sí mismo y de su propia cultura y, por tanto, parece adecuada para apoyar y guiar a las personas dentro una pluralidad y complejidad de caminos que, en las sociedades actuales, delinean las biografías individuales. La educación, en su sentido fundamental, tiene el propósito de motivar la búsqueda de sí mismo para construir un camino de crecimiento y formación que *orienta* la experiencia; esto crea una *capacidad de elegir* en función de un proyecto de vida que se propone como una competencia *de auto-orientación*.

Elementos del marco

El tema de la orientación, en las últimas décadas, es un tema central de los estudios que, en particular en los sistemas educativos y profesionales, se preocupan por guiar adecuadamente la construcción de la formación profesional de los sujetos, en línea tanto con las exigencias y necesidades de los sujetos mismos como con las posibilidades reales que ofrece la sociedad actual y el mundo del trabajo. Sin embargo, la necesidad de una definición de las estrategias de orientación en los ámbitos de los caminos institucionales de la educación y formación profesional, aunque clasificado como muy significativo, es, de hecho, un problema relativamente reciente.

En las sociedades preindustriales, la función de orientación fue de hecho llevada a cabo implícitamente por los que Giddens define *contextos de confianza* (Giddens A.,1994): *el sistema de parentesco, la relación con la comunidad local, la influencia de la cosmología religiosa, la relación con la tradición*. Estos contextos tenían que garantizar básicamente una estabilidad de los modelos sociales, interpretaciones, actitudes, porque, de alguna manera, se consideraban como indicadores de dirección para construir los caminos de la vida. En otras palabras, la estabilidad de las relaciones y de la organización social, vigilada en estos contextos, permitía a los sujetos basarse en un conjunto de reglas y actitudes compartidas social y culturalmente, en acuerdo con un contexto histórico-social de referencia; este conjunto de reglas y conductas servían también de modelo y guía para la toma de sus decisiones y la gestión de su experiencia.

Al advenimiento de la modernidad, de la revolución industrial con todas sus consecuencias y cambios, las estructuras establecidas y los contextos de confianza de las sociedades tradicionales pierden su capacidad implícita de proporcionar direcciones válidas y coherentes con las necesidades de los individuos y de las sociedades mismas.

Es esta, claramente, una *radical y memorable transformación* que implica las organizaciones estatales, las condiciones de trabajo, las relaciones entre los Países, las subjetividades colectivas, la relación entre yo y el otro, la producción cultural y de la vida diaria (Vecchi B., 2006) y produce un cambio igualmente radical e irreversible de los sistemas tradicionales, privándolos de su función de reguladores de la vida cotidiana.

Se acaba así con la idea de una realidad con estructuras y características estables, en las que todo está preestablecido, y el sujeto se convierte, así, en un protagonista activo y principal responsable de su propio devenir.

Se estalla una especie de *crisis paradigmática* y de los sistemas que hace que los contextos de confianza pierdan la función de indicadores de dirección.

Este proceso irreversible está a la base del sentido de fragmentación y desorientación que es una de las características de las sociedades actuales que, caracterizadas por una estructura cada vez más compleja y cambiante, crean, de hecho, condiciones particularmente críticas en la gestión de la vida diaria acondicionada, en general, por inseguridad, incertidumbre, fluidez (Sennett R., 1998, 2006; Bauman Z., 1998, 2000, 2011; Beck U., 1986, 2000; Lasch C., 1984, Geertz C., 1999, Lyotard G. F., 1979).

Debido a estos problemas, en el ámbito de la política educativa, el tema de la orientación es muy significativo porque se refiere a la necesidad de garantizar, en forma intencional y estructurada, nuevos y eficaces *indicadores de dirección* (Bauman Z., 2011).

La multiplicación significativa de opciones de los itinerarios educativos y profesionales, por un lado, y la pérdida de los núcleos de estabilidad en los que anclar sus identidades, por otro lado requieren, de hecho, acciones específicas para guiar a los sujetos en la construcción de sus itinerarios formativos.

Por tanto, la orientación deja de ser experiencia educativa dentro de la experiencia social y se convierte en un asunto crítico y problemático del mundo contemporáneo, uno de los temas improrrogables de la sociedad post-moderna (Lyotard G. F., 1979), lo que lleva a la proliferación y multiplicación de estudios teóricos y metodológicos cuya finalidad es identificar las estrategias eficaces de intervención.

Estamos, por lo tanto, en presencia de un tema amplio y complejo centrado en la necesidad generalizada de ayudar a los alumnos a tomar las *decisiones correctas*, siendo conscientes que están decidiendo su propio futuro y el futuro de la comunidad a la que pertenecen; decisiones que sean consistentes, entonces, con sus potenciales, necesidades, ambiciones, vocaciones y que permitan al sujeto alcanzar metas personales y satisfacciones en su propio camino.

En un sentido amplio, esto debería traducirse en un sistema educativo que tiene que producir carreras adecuadas a las necesidades individuales y al mismo tiempo garantizar formas de desarrollo de los conocimientos y de las comunidades.

Modelos y prácticas de la orientación

En la escuela así como en la universidad desde mucho tiempo hay muchas iniciativas, proyectos e investigaciones sobre el tema de la orientación y que implican muchas disciplinas y perspectivas científicas. A lo largo de los años tuvimos diferentes posiciones y perspectivas teóricas que hoy se superponen y vuelven a proponerse. Los planteamientos del *taylorismo* (Taylor F. W., 1947²), se concentran básicamente en métodos de “reclutamiento de personal” que privilegian el uso de herramientas de diagnóstico cuyo objetivo es identificar, medir y seleccionar aptitudes, inclinaciones y capacidad de operar en el ámbito laboral (teorías diagnóstico-aptitudinal) para elegir y colocar correctamente sujetos en puestos profesionales específicos.

Los enfoques de tipo *caracterológico-emocional* (Strong E. K., 1943; Holland J. L., 1959) u *clínico-dinámico* (Gemelli A., 1945, 1960) quieren, en cambio, analizar y medir tendencias, los aspectos de la personalidad, motivaciones, aspiraciones, inclinaciones. Por lo general utilizan test proyectivos.

El enfoque de *maduración-personal* (Super D. E., 1957) esboza las etapas lineales y *predecibles* que llevan a la persona a adquirir la madurez que le sirve para dominar las pruebas de desarrollo y abordar las etapas asociadas a las transiciones. Los modelos *socioculturales*, todavía, hacen hincapié en el papel de la influencia de lo exterior, que influye y guía las elecciones de los sujetos (de afiliación social, posición económica, los modelos culturales, prejuicios, etc.) y adquiere *la centralidad de potenciar la habilidad del sujeto* como piedra angular del proceso de orientación. Los modelos de *psicología vocacional* (Savickas M.L. et al., 2010; Guichard J., Di Fabio A., 2010; Di Fabio A., 2009), entre los más recientes y divulgados, explican la elección profesional a partir de los procesos de interpretación y significación que los individuos producen en el ciclo de vida personal y de trabajo. Estos modelos utilizan herramientas de la narrativa dentro de un discurso disciplinario psicológico y vuelven a introducir, haciéndolo operativo, un tema que implica algunos elementos fundamentales de la tradición de los estudios pedagógicos: *la centralidad del sujeto como constructor del conocimiento y saberes que guían las elecciones y orientan el proyecto de vida* (Dewey J., 1933, 1938, 1946; Bateson G., 1972; Husserl E., 1931, 1954; Morin E., 1982, 1990; Bruner G., 1990, 1996; Gardner H., 1983, 1991; Bertolini P., 1988; Massa R., Demetrio D., 1991).

En la literatura internacional hay, por lo tanto, un panorama muy heterogéneo y multidisciplinar, en particular por lo que concierne las prácticas relacionadas con el tema de la orientación (Database Scholar, EBSCO, ERIC);

Los estudios de policy sobre 37 países (Watts A.G., Sultana R.G., 2004) muestran una amplia gama de servicios, no realizados por las instituciones educativas sino por organismos externos, que pueden ajustarse a las necesidades grupales e individuales,

en acuerdo con una tipología frente a frente o de distancia como en el caso de las líneas telefónicas de asistencia o servicios en la web.

La finalidad de estos servicios es *informar* sobre la carrera, hacer evaluación o autoevaluación, ofrecer encuentros individuales de *counseling*, implementar programas de educación y gestión de la carrera, proponer programas de oportunidades educativas, programas para buscar el empleo y servicios para hacer frente a las fases de transición (Watts A.G., 2009).

También la práctica de la formación de los profesionales de la orientación es muy diferente, con sólo algunas realidades más profesionalizadas que proporcionan cursos de formación específica y especializada así como en el Reino Unido (QCG - *Qualification in Career Guidance*) y en Quebec, Canada, donde hay a un registro profesional (OCCOPPQ - *Conseillers et Conseillères en Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec*).

Una sinopsis de las prácticas de orientación presentadas en la literatura, podría resumirse de la siguiente manera:

1. Prácticas de *counseling*, inspiradas por el paradigma constructivista del *Life designing*, fundado en los dos modelos teóricos de Savickas (2002, 2005, 2015) y Guichard (2005, 2009, 2012), y también por los enfoques teóricos del *Socio Dynamic Counselling* de Peavy (1996, 1999, 2000, 2001) e del *Career counselling* de Amundson (2009, 2010);
2. Prácticas de *networking* y técnicas asistidas por el ordenador, de tipo informativa, entre las que destaca PROSPECT (HE) utilizado en U K en la década del 2000;
3. Prácticas laborales que implican pequeños grupos que tienen que ser orientados a través del uso de métodos y herramientas de calidad reflexiva.

Las diferentes prácticas de orientación que se pueden inferir a partir del análisis de la literatura internacional sobre este tema, no están bien evaluadas, como se afirma en un reciente artículo de Simon (2014), según el cual: "En Europa no hay un framework común de control de la calidad de la orientación [...]; las estrategias y la misión se dedican a la calidad, pero se llevaron a cabo muy pocas evaluaciones objetivas de los programas y procedimientos".

Todas estas condiciones dan lugar a una falta de homogeneidad que determina la producción de intervenciones que, aunque en apariencia parecen referirse a los mismos modelos, a menudo son muy diferentes en fase de realización concreta.

La ausencia de un horizonte metodológico claro y ampliamente compartido, discutido y evaluado, de hecho impulsa los diferentes contextos y ámbitos institucionales a diseñar e implementar las prácticas de orientación utilizando interpretaciones y acciones que no son compatibles con las teorías en las que se inspiran.

En otras palabras, hay una discrepancia sustancial entre los modelos y los servicios que tendría origen tanto de las características específicas de cada País en términos de desarrollo económico, político, social, cultural y educativo, como de la presencia de diferencias que, dentro de las mismas fronteras nacionales, se expresan en la pluralidad de los contextos locales y, por tanto, hacen los modelos no siempre transferibles ni realizables en acciones concretas.

Sin embargo, a pesar de la persistencia de las discrepancias y falta de homogeneidad, se perfila, desde un punto de vista teórico y declarativo, un rasgo común a la pluralidad de enfoques, que, por una lado, considera la orientación un asunto central e inevitable de la sociedad contemporánea, que requiere el uso de prácticas con el fin de apoyar a las personas en tiempos de transición y que caracterizan toda la duración de la vida (de un nivel educativo a otro, de la educación al mundo del trabajo, a partir de un trabajo a otro, de una condición de identidad y sociocultural a otra) y, por otro lado, se funda en un claro *enfoque acerca de la persona* y en su participación activa y consciente en el proyecto de vida y profesional.

La tendencia teórica hacia la cual los enfoques más utilizados parecen converger, se refiere, por tanto, a una reinterpretación progresiva del papel del sujeto frente a la elección: primero *actor*, luego *agente*, por último autor de su proyecto de vida (McAdams DP, BD Olson, 2010)

De hecho, los documentos relativos a las políticas de educación, tanto a nivel nacional como a nivel europeo, identifican la orientación no sólo como la herramienta para gestionar la transición entre la escuela, la formación y el trabajo, sino también como dispositivo estratégico- teórico, que adquiere, en la vida de cada persona, *un valor permanente garantizando el desarrollo y apoyo de las trayectorias de elección individual*; un dispositivo cuya finalidad es promover el empleo activo, el crecimiento económico y la integración social (*Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, MIUR, 2009; *Documenti OCSE*, 2004); un dispositivo que, por cierto, tiene un valor formativo.

Una teoría pedagógica de orientación, ya que considera el *proceso de orientación* como un *proceso educativo*, centrado en *la persona*, con el fin de desarrollar la capacidad de auto-orientación, revela y hace hincapié en su papel de punto de vista básico acerca de las problemáticas que están en juego.

Destacar la presencia de un vínculo intrínseco entre la orientación y la actividad educativa implica el desarrollo de un proyecto, guiado por una idea de la formación como un proceso dinámico, complejo y siempre abierto, capaz de conectar y organizar, a nivel operativo, la pluralidad más amplia de modelos, interpretaciones, métodos (desde el diagnóstico psicotécnico y vocacional, caracterológico-emocional y de la personalidad, hasta los modelos de apoyo psicológico y asesoramiento, los métodos reflexivos-narrativos y al final las acciones de información), siempre que sean compatibles con una clara y compartida epistemología de la formación.

Todo esto, junto a los saberes de la orientación, define un horizonte de interpretaciones y prácticas que deben ser puestas en juego, de vez en cuando y con

diferentes grados de distinción, dentro de intervenciones específicas, construidas a partir de las características de los contextos con sus sujetos y problemas, con el fin de diseñar y realizar *una educación que permita elegir y construir el proyecto de vida* (Lo Presti F., 2015).

La orientación, por tanto, a pesar de establecer un marco con temas de diversos orígenes y provocar diferentes enfoques y conocimientos de la materia, en el mundo moderno y a la luz de lo dicho, encuentra un aspecto importante de desarrollo en la reafirmación de una aproximación al problema que pueda fortalecer la calidad inherentemente educativa, como *asunto pedagógico*.

Hacia un enfoque pedagógico de la orientación

El enfoque pedagógico de la orientación se apoya, por un lado, en *el concepto constructivista del conocimiento*, según el cual este último es un *proceso* donde el sujeto es el principal actor y responsable (Von Foerster H., 1981; Watzlawick P., 1981; Von Glasersfeld E., 1995) y, por otro lado, en un marco teórico de tipo *fenomenológico* (Husserl E., 1954; Bertolini P., 1988, 2001; Bertin G. M., Contini M. G., 1983), que identifica en la reflexión acerca de la singularidad y densidad de la experiencia subjetiva e individual la clave para interpretar los procesos de crecimiento y formación (Schön D., 1987): *educar* es hacer que la gente aprenda a reflexionar sobre las interpretaciones de uno mismo y la experiencia; reflexionar críticamente sobre uno mismo y su actuación en el mundo implica la capacidad de *auto – orientarse*. Los dos núcleos fundamentales en los que se injerta el desarrollo de este enfoque son, por un lado, la necesidad de confrontación con las experiencias singulares, tangibles y situadas, utilizadas como contexto para madurar líneas teóricas de procedimiento y, por otro lado, la atención específica en formas personales por las que el sujeto da sentido y dirección a esas experiencias (Bertolini P., 1988; Cavana L., 2000).

La formación tiene, en este sentido, el papel de "teoría de la acción", que pone de relieve una nueva y más compleja interpretación de la categoría "*reflexividad*" (Alberici A., 2002). El ejercicio de una acción reflexiva constituye una de las estrategias básicas en el diseño de orientación pedagógico (Mortari L., 2004), ya que formaliza un método de investigación, crítico y autorregulado y admite la exclusión de los vínculos cognitivos prematuros, la salida de la influencia de lo implícito para construir conocimientos personales, el desarrollo de un mejor concepto de sí mismo, el logro de una mayor productividad y conciencia, la confrontación de manera adecuada con la innovación y cambio (Mezirow J. and associates, 1990).

El aprendizaje reflexivo constituye un acceso privilegiado a la subjetividad, a través del cual se puede influir de forma significativa tanto en el conocimiento personal, como en el conocimiento cultural, dando lugar a sistemas y perspectivas de significación nuevas y conscientes (Mezirow J. and associates, 1990).

La orientación se estructura en una necesidad formativa de crecimiento y aprendizaje que se origina en los individuos cuando los sujetos aceptan los eventos o estímulos "

inquietantes " (Maturana H., Varela F. J., 1987) y, por eso, cuando tienen la capacidad de manejar la disonancia cognitiva que producen en el momento que interrumpen la consolidación del conocimiento lineal.

Gestionar su propio camino de vida representa un objetivo que nace de la identificación de un papel activo en la configuración del cambio (Bion W. R., 1972, 1973); papel basado en la capacidad de pensar de manera independiente y crítica, no sólo en los sistemas y perspectivas de significación que rigen las elecciones personales en períodos de transición, sino también en la historia constructiva de su identidad, en la precariedad y discontinuidad del yo, en el conocimiento personal y en las emociones y sentimientos que la experiencia de la complejidad determina: " si el sujeto reside en la experiencia, edificando y habitándola como su mundo, es necesario, también, iniciar el movimiento por el que se pone fuera de ella, así como, hasta ese momento, se dio. Actuar procesos de orientación como reconfiguración autorregulada de espacios de posibilidad [...] implica la institución de un nivel tal, nivel que es explícitamente y constitutivamente pedagógico " (d'Agnese V., 2002 , pag. 65)

Ayudar la toma de conciencia de su propio proyecto de vida singular, por tanto, significa guiar a los sujetos para que puedan entrar en una profunda conexión con los procesos de conocimiento de los que derivan una idea de sí mismo, de la realidad y del futuro. En otras palabras, el sujeto que está en el centro de sus procesos de conocimiento, aprende a pensar y a gestionar críticamente su papel constructivo como capacidad de *ser* y *elegir* (Bertin G. M., Contini M.G., 1983). La acción de orientación se funde, entonces, en la construcción de ejercicios reflexivos de auto - observación que tienen que producir la capacidad de *aprender a aprender* (Alberici A., 2002) dentro de un proceso funcional donde la formación se convierte, al mismo tiempo, en medio y contenido, teoría y acción; ejercicios reflexivos y prácticas que hacen " hablar " su conocimiento personal con la experiencia ampliada, con su propia cultura, con la historia personal, con las condiciones concretas que definen su entorno de formación (Lo Presti F., 2005). La actividad educativa, resumiendo su significado y propósito, vuelve a convertirse en la *orientación* porque hace que el proceso de formación no sea al azar, no sea inevitable y, sobre todo, no sea ajeno a la vida personal (de Mennato P., 2006).

Estos caminos están destinados a dar a los sujetos la oportunidad de activar sus facultades cognitivas-constructivas a través de un trabajo de atribución de sentido que consiste en relacionar el conocimiento de uno mismo con el conocimiento de la realidad como proceso interior en el que cada uno puede explicarse a sí mismo las razones de su ser en el mundo (Contini M. G., 2004).

La construcción de nuevas formas de conocimiento pasa a través de una reflexión sobre el hombre y sobre el sentido que el hombre expresa en la realidad (Laporta R., 2001).

De hecho, hay un proceso de formación natural en nuestra experiencia, esencialmente tácito, que concierne el paso de la percepción a la acción (Merleau-Ponty M., 2003, 2004), donde los modelos cognitivos, sociales y culturales influyen en la calidad de la percepción. Esta tendencia afecta a todos los procesos de conocimiento, interviniendo

de manera significativa en la prefiguración de los sistemas de interpretación y elección (Varisco B. M., 2002). La activación de las prácticas que ponen en tela de juicio los procedimientos y los fundamentos de su conocimiento se traduce, de forma deseable, en la maduración de una actitud reflexiva, que analiza el papel de mediación de estos modelos.

Discutir de orientación debería, tanto en términos de itinerarios educativos institucionales, tanto en términos de la investigación científica, volver al gran tema de la formación humana (Massa R., Demetrio D., 1991; Cambi F., Orefice P., 1996) alrededor del cual crear y consolidar un horizonte *trans-disciplinario* (Nicolescu B., 1996) y holístico de los conocimientos de la orientación. Este horizonte adquiere la concreción existencial de los fenómenos educativos (Massa R., 1991) como guía para un diseño eficaz de la orientación y, por tanto, para una educación "adecuada a los tiempos".

La connotación claramente educativa de la orientación radica, entonces, en la opción interpretativa y metodológica de poner en estrecha relación *los proyectos de formación con los proyectos* de vida de los sujetos. Esto no significa reducir la orientación a las oportunidades individuales que las condiciones histórico-sociales ofrecen a los individuos, sino definirla como capacidad crítica de reconocer los puntos de unión de estas oportunidades - que sin lugar a dudas cada territorio propone en diferentes calidades - a través del ejercicio y la maduración de una competencia efectiva en la aplicación de su propio proyecto (de Mennato P., 2006) que se mueve a partir del *sentido del yo*.

Educar al ejercicio de la elección para la construcción del proyecto de vida significa solicitar la capacidad de reconocer y construir oportunidades de formación y profesional, a través de la interpretación y reconstrucción de sí mismo en relación con ellas; en otras palabras, se trata de desarrollar la capacidad de auto-orientación. Esto implica el derecho de asumir con responsabilidad la carga de sus opciones, reconociendo el carácter generativo de las trayectorias de vida y las expectativas que hace único a cada individuo .

El *proyecto de vida*, si se construye a partir de la auto-conciencia, no deriva simplemente de la casualidad o implicancias casuales que ofrece la experiencia, sino se convierte en la capacidad de reconocer estas oportunidades y aleatoriedades como elementos de desarrollo y, luego, como eventos a los que atribuir significados que guiarán al sujeto hacia la construcción de sus propias opciones. La maduración de la conciencia de las opciones consiste en la capacidad de tomar nota de sus vocaciones, sus perfiles intelectuales, sus capacidades y habilidades de manera efectiva, así como la escuela y otras agencias educativas en general, deberían favorecer.

La profunda relación entre *proyecto de vida* y *proyecto de formación* es, por lo tanto, el problema central. Esto es el momento de la unión, la lógica de relación, de los vínculos constructivos y constituyentes que mantienen unidas las dimensiones plurales del yo. Centrar la atención en la relación entre *proyecto de vida* y *proyecto de formación*, entonces, concierne la capacidad de reconocer la visión de conjunto y unitaria, aunque no siempre coherente, destacando la singularidad de la experiencia formativa

personal. Se quiere, por lo tanto, superar una lógica interna en el mundo de las oportunidades objetivas y reconocibles y sustituirla con un mundo de la construcción, que admite la liberación del valor de las singularidades y las diferencias y el reconocimiento de los elementos locales (de Mennato P., 2006): el sujeto está en el centro de su propio aprendizaje, ya que es el fabricante de su "visión del mundo" (Bertolini P., 1988). *Lo que construimos y consideramos posible llega a ser, de hecho, una posibilidad* posible es lo imaginado (Freire P., 1970) y, por tanto, cuanto más las herramientas de la imaginación e interpretación del mundo se articulan, más se hace articulada la realidad misma y, luego, el sistema de itinerarios y opciones en ella incluidas.

Un proceso de orientación puede ser considerado logrado, por lo tanto, no cuando su propósito se refiere a la identificación de caminos o la sugerencia de los senderos, sino cuando contribuye a la formación de un ideal de hombre integral, capaz de conciliar sensibilidad y razón, de desarrollarse libremente y organizarse a través de una relación vital de la cultura como personalidad armoniosa.

Orientar, entonces, significa captar las tensiones de la complejidad a través de la educación armónica e integral (Bildung), formación a la pluralidad y cambio que hace que sea posible superar las divisiones radicales que caracterizan a la cultura moderna del mundo occidental entre los sentidos y el intelecto, entre espíritu y cuerpo, entre las habilidades manuales y conocimientos (Von Humboldt W., 1793).

Ser capaz de construir caminos posibles dentro de una realidad compleja significa centrarse en los procesos mentales, impulsados por la dimensión sociocultural, que no sólo dan testimonio de una capacidad de reacción al medio ambiente, como actividad de clasificación y organización de la realidad, sino también una capacidad esencial constructiva, que tiene un valor activo de anticipación y, por lo tanto, fundamental en relación con los resultados de su propia construcción.

En esta perspectiva, el curso de nuestras elecciones, que define el camino de la vida, se da no sólo por los hechos concretos que caracterizan el panorama que ofrece una realidad objetiva, pero de una manera decisiva por el orden y la organización subjetiva de las experiencias en el mundo.

Elegir este enfoque implica el diseño de las prácticas de orientación que considera estas últimas como programas educativos dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, de responsabilidad cultural, de la conciencia de la identidad, en los que el sujeto toma el papel de principal actor del cambio.

Se trata, es decir, de tomar la idea según la cual orientar y orientarse no deben ser considerados productos de un amplio conocimiento de las informaciones que describen todas las opciones posibles, sino los procesos de formación cuya finalidad es que el sujeto tome sus responsabilidades constructivas de sí mismo y del mundo, que se actúan en el momento de la elección "el cambio tiene que ser reconstruido sólo fenomenológicamente gracias a los 'actos' que el encuentro con la vida pide al sujeto que los cumpla" (Demetrio D., 1991, pp. 23-24). El trabajo pedagógico de la orientación, por lo tanto, se centra en la *formación de la conciencia de sí mismo y la*

responsabilidad cultural para la construcción de la identidad crítica que se caracteriza por la continuidad, transdisciplinariedad, la multidimensionalidad y tiene como objetivo dotar a los sujetos de un *equipo mínimo útil y necesario* para afrontar el terreno desconocido de forma permanente, ya que en constante cambio, de la complejidad. Estas esenciales líneas teóricas y metodológicas fundadas en un enfoque pedagógico de la orientación, requieren el compromiso de una experimentación concreta de prácticas y herramientas reflexivas coherentes con ellas, que las hacen operativas y contestables en contextos reales, y heterogéneos y varios, desde un punto de vista de convivencia y sistema.

Referencias Bibliográficas

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori.
- Amundson N.E. (2009). *Active engagement: The being and doing of career counselling*. Richmond, B.C.: Ergon Communications.
- Amundson N.E. (2010). *Metaphor making: Your career, your life, your way*. Richmond, B.C.: Ergon Communications.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bauman Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman Z. (2011). *Collateral Damage: social inequalities in a global age*. Cambridge: Malden Polity Press.
- Beck U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, (trad it. Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Milano: Carocci.)
- Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia, Firenze.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma.
- Bion W.R. (1973). *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: Harvard University Press. (trad. it. (1992) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri).

- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press. (trad. it. (2001) *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli).
- Cambi F, Orefice P. (a cura de) (1996). *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per una interpretazione*. Napoli: Liguori.
- Cavana L. (2000). *Il karma e l'epoché, l'educazione degli adulti tra buddhismo e fenomenologia*. Bologna: CLUEB
- Contini M.G. (2004). *L'educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- D'agnese V. (2002). *La formazione all'auto-orientamento* in Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- de Mennato P. (2005). *Progetti di vita come progetti di formazione*, Firenze: ETS.
- Demetrio D. (1991). *Crescita e cambiamento*, in Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione del giovani*. Milano: Unicopli.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey J. (1946). *Problems of men*. New York: Greenwood Press.
- Di Fabio A. (2009). *Career counseling e bilancio di competenze*. Firenze: Giunti,.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc..
- Geertz C. (1999). *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna.
- Gemelli A. (1943). *La psicologia al servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*. Bologna: Zanichelli.
- Giddens A. (1990). *The consequences of modernit*. Cambridge: Polity Press. (trad. it. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino).
- Guichard J. (2005). *Life-Long Self-Construction*, en "*International Journal for Educational and Vocational Guidance*", Vol. 5, Issue 2, pp. 111-124.
- Guichard, J. (2009). *Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo*, in Di Fabio A. (a cura de), *Career counseling e bilancio di competenze*. Firenze: Giunti O.S.,
- Guichard, J. (2012). *How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty?*, en "*Cypriot Journal of Educational Sciences*", Vol. 7, Issue 4, pp. 298-310.

- Guichard, J., Di Fabio, A. (2010). *Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé*, in "Counseling", Vol. 3, N. 3, pp. 277-289.
- Holland J.L. (1959). *A theory of vocational choice*, in "Journal of counseling psychology", 6, 35-45.
- Husserl E. (1931). *Méditations cartésiennes*, (trad. it. *Meditazioni cartesiane*, Milano: Bompiani, 1960).
- Husserl E. (1954). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Laporta R. (2001). *Educare al senso della vita nella scuola di stato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lash C. (1984). *The minimal self. Psychic survival in troubled time*. New York: Norton (trad. it. *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1996).
- Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lyotard J.F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit (trad. it. *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981).
- Massa R., Demetrio D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Milano: Edizioni Unicopli,.
- Maturana H., Varela F. J. (1987). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- McAdams D.P., Olson B.D. (2010). *Personality development: Continuity and change over the life course*, in "Annu Rev Psychol", 61, 517-542.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty M. (2004). *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche*. Milano: Medusa.
- Mezirow J. and associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nicolescu B. (1996). *La transdisciplinarité - manifeste*. Paris: Le Rocher.
- Morin E. (1982). *Science avec conscience* (trad. it. *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano, 1984).
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano, 1993).
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci,

- Peavy R.V. (1996). *Constructivist career counselling and assessment*, en "Guidance & Counselling", 11(3), 8-14.
- Peavy R.V. (1999). *New forms of counselling for the 21st century*, en "Rehabilitation Review", August, 28-30.
- Peavy R.V. (2000). *A sociodynamic perspective for counselling*, en "Australian Journal of Career Development", 9(1), 17-24.
- Peavy R.V. (2001). *New visions for counselling in the 21st century*, en "Australian Journal of Career Development", 10(2), 15-20.
- Savickas M. L. (2002). *Career construction. A developmental theory of vocational behavior*, en Brown D. and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass,.
- Savickas M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*, en Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, Hoboken, NJ. : John Wiley & Sons.
- Savickas M. L. (2015). *Designing Projects for Career Construction*, en Young R. A., Domene J., Valach L., *Counseling and Action*. Berlino: Springer.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2010). *Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo*, in "GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento", vol.11/1, pp. 3-18.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sennet R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*, Norton (trad. it. *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli).
- Sennet R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. Yale (trad. it. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.).
- Simon A. (2014). *Quality assurance in university guidance services*, en "British Journal of Guidance & Counselling", Vol. 42, Issue 2, p181-198.
- Strong E.K. (1943). *The vocational interests of men and women*, Stanford University Press, Super D. E. (1957), *The psychology of career. An introduction to vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Taylor F.W. (1947²). *The principles of scientific management*. London, New York: Harper & Brothers.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Vecchi B. (2006). *Premessa*, en Bauman Z. (2006). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- von Foerster H. (1981). *Observing systems*. Seaside, CA: Intersystems,

- von Glasersfeld E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. The Falmer Press, London & Washington, (trad. it. *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Divisione Cultura & Scienze, Roma, 1998).
- Von Humboldt W. (1793). *Teoria della formazione dell'uomo*, cit. in *Università e umanità* (scritti a cura di F. Tessitore). Napoli: Guida Editori,.
- Watts A.G. (2009). *Learning for Jobs: the Relationship of Career Guidance to VET*. Paris: OECD.
- Watts A.G., Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes, en *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105.
- Watzlawick P. (1981). *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO MEDIADORES SOCIALES DE LA VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS MUJERES⁶⁶

Francesca Marone

fmarone@unina.it

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Valeria Napolitano

valeria.napolitano@unina.it

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Internet y los nuevos medios son una gran oportunidad para ir más allá de los límites de la comunicación tradicional. En el Web y Servers para mujeres circulan noticias, opiniones e informaciones generalmente ignoradas por la Prensa . Así las mujeres usan el ordenador, por mucho tiempo lejos de sus deseos, y que aún es visto con recelo por la mayoría de ellas, debido a un sentimiento generalizado de impotencia aprendida (Hartzel , 2003 , pp . 167 a 171) . El pensamiento pro- tecnología se centra en el uso de las nuevas tecnologías y en su valor emancipador en pro de las mujeres, sin embargo, este proceso se ralentiza por la persistencia de un relativo analfabetismo digital (Herring, 1996). Obstáculos para el acceso a Internet no sólo son una oportunidad para crear posiciones sociales y políticos, sino también una manera de construir y experimentar con identidad por oposición, cuya finalidad es la de deshacerse de los estereotipos y discriminaciones de género y contrarrestar la exclusión social (Haraway, 1991). El ciberespacio ofrece grandes oportunidades, pero no es sin peligros y exclusiones. Sigue siendo un lugar de conflicto, donde todavía hay discriminación sustancial de género, clase, etnia y ubicación geográfica, así como de homologación cultural (Rushkoff , 2003) . En Internet, la imagen estereotipada de la mujer representada como una figura sexual pasiva, complementaria a la masculina, se debe principalmente a las representaciones lingüísticas basadas en la construcción de significados sexistas y asimetrías sexuales (Cameron, 1998). Las *flames* muestran que la concepción tradicional y los papeles de género estereotipados en el diálogo marcado por el odio (los *hate speech* de la red) es dominante, así como estilos de comunicación tienden a ser polémicos y controvertidos. Los ataques personales son frecuentes. La invectiva contra las mujeres es el resultado de un discurso único, un " monólogo ", cuya autoridad proviene de un pensamiento masculino, en apariencia "universal ", que pero tiende a excluir cualquier comparación. En una perspectiva pedagógica, es posible entrenar a los jóvenes para el diálogo, enseñándoles a cuestionar sus posiciones en comparación con los demás a través de dispositivos que les permiten deconstruir y reconstruir el conocimiento crítico. La persistencia de expresiones sexistas hace que sea difícil hablar de una manera nueva y, por lo tanto, convertirse en una nueva persona. Las formas en las que la mujer ha sido deslegitimada en su función son diferentes, tanto en el lenguaje común como a través de los canales de información, por ejemplo la

⁶⁶ Los dos primeros párrafos son atribuibles a Francesca Marone, mientras que el 3 y 4 en Valeria Napolitano.

televisión (Zanardo, 2010). Instancias sexuales proponen imágenes degradadas del género femenino, donde las mujeres no consiguen oponerse y, acaban por interiorizar este modelo tan bien que son muy vulnerables a los ataques masculinos en situaciones adversas (Bourdieu , 1998) . Reducirse a cuerpo - objeto empuja a las mujeres a interiorizar el ojo del espectador, identificándose en él. El ojo del observador es equivalente a la mirada masculina, centrado en la correspondencia entre la apariencia física y el estándar dominante de la belleza.

La cosificación del cuerpo femenino hace que muchas mujeres sean víctimas de la frustración junta a la relación entre la escalada estética y social, especialmente en el mundo de la televisión

(Napolitano, 2014). La experiencia del yo se reduce a mera exterioridad, olvidando así las habilidades, motivación, la conciencia emocional y estados internos (Volpato, 2011)

Numerosos estudios demuestran la existencia de una relación entre la objetivación del yo, la preocupación de su propia imagen y la angustia psicológica en ambos sexos (Moradi y Huang, 2008) . Algunas investigaciones indican que existe una posible correlación entre la exposición a las imágenes ofrecidas por los medios de comunicación - que objetivan sexualmente - y sus consecuencias, como por ejemplo los trastornos de la alimentación (Dakanalis et al , 2012). En los últimos años, este proceso de agresión emocional y relacional contra las personas percibidas como más vulnerables, física o psicológicamente, que lleva a su objetividad y su consecuente deshumanización, se ha desplazado de los medios tradicionales a los nuevos dispositivos tecnológicos. El creciente número de ataques digitales y sus consecuencias está tomando las proporciones de una emergencia social, por lo que los educadores, investigadores, administradores y autoridades tienen que tomar medidas adecuadas (Diamanduros, Jenkins Downs, 2007).

Estas intimidaciones y violencias tienen formas diferentes y complejas que van del insulto a la pornografía visual, al robo de identidad, a la seducción de forma fraudulenta, al acoso cibernético, hasta la violación virtual, por ejemplo en la MUD, es decir, en los juegos de papeles virtuales (Herring, 1995).

La misma esencia de la comunicación online, que se puede reproducir fácilmente cortando y pegando, permite reiterar rápidamente el acoso, de forma anónima y en secreto, por lo que el acosador apenas puede ser perseguible. Varios estudios también han demostrado que los ciber-acosadores pertenecen a las clases medias de la población, mientras que los stalkers tradicionales pertenecen a grupos socialmente marginados (Herring, 2002).

En general, el ciberespacio tiende a estar dominado por reglas masculinas y cuando la violencia de los usuarios de Internet toma cuerpo, la víctima se queda sola delante su destino con el riesgo de presentar síntomas como el miedo, la frustración, la ansiedad, la depresión, comportamiento autodestructivo y la ideación suicida.

Una variación importante de la ciber- violencia es el Bullying cibernético, que es la aplicación de la opresión o el abuso de poder de los adolescentes hacia los coetáneos, percibidos como víctimas débiles y posibles, a través de medios electrónicos de comunicación, como el correo electrónico, mensajería instantánea, blogs , teléfono y

sitios web para móviles. Hay una gran cantidad de datos que muestran que los hombres tienden a acosar y mujeres sufrir acoso (casi el doble) (Finkelhor , Mitchell y Wolak , 2006) , pero algunos estudios internacionales sobre la materia indican que no hay una variable significativa en términos de género en cuanto a perseguidores y víctimas en las escuelas secundarias (Beran y Li, 2005) . Otros estudios muestran que las mujeres prefieren utilizar medios electrónicos como SMS, chat y correo electrónico con el fin de asustar o intimidar a sus víctimas, con nombres e identidad ficticios (Hinduja y Patchin 2008). Con respecto a los chicos de la misma edad, las chicas actúan como matones indirectos (chisme malicioso y exclusión social). En este sentido, la web es una herramienta que ofrece grandes oportunidades y, mientras que los hombres eligen hombres y mujeres, preferiblemente las chicas eligen otras chicas. La investigación reciente llevada a cabo en la zona de Nápoles muestra una presencia de "Bullying" femenino mucho más alto, en los últimos años (USR Campania, 2009; Bacchini, 2012) - aunque, por lo que concierne el Bullying electrónico, parecen interesadas por las víctimas de la violencia masculina (USR Campania, 2009).

La investigación sobre el Bullying sigue siendo insuficiente, por ejemplo, con respecto a los adolescentes , adultos jóvenes , la universidad (Lampman, Phelps, Bancroft y Beneke, 2009) y los lugares de trabajo , donde este tipo de violencia se puede equiparar con el mobbing (Quine, 2001) .

Por lo tanto, la cuestión debe ser considerada en un enfoque sistémico y relacional. Se trata de combatir la violencia contra las mujeres a través de la adquisición de una conciencia crítica y la promoción del uso responsable de la tecnología. Este enfoque de la educación debe comenzar a una edad temprana y ser un objetivo común de toda la comunidad educativa (escuela, familia y sociedad).

Aspectos metodológicos de la investigación

A continuación se presentan los resultados de una investigación, llevada a cabo con el fin de explorar el fenómeno de la "e – VAW" (violencia electrónica contra las mujeres) sobre un grupo de chicas, estudiantes de la Universidad Federico II de Nápoles .

Este estudio exploratorio es parte de un programa de investigación más amplio, patrocinado por el Laboratorio de Estudios Interdisciplinarios e Investigación "Mujeres, Género y Educación " (FGD) para observar las habilidades en el uso de los nuevos medios, la lucha contra la violencia y la prevención del malestar de las mujeres que son víctimas.⁶⁷

67 El DGF fue creado en enero de 2010 por el Departamento de Ciencia Relacional " Gustavo Iacono " Universidad de Nápoles Federico II, con el objetivo de desarrollar métodos y herramientas de la investigación educativa, tanto teóricos como experimentales. El objetivo del taller es realizar investigaciones y acciones para: educar a la igualdad de oportunidades y la ciudadanía activa, luchando contra los estereotipos de género y racista; aumentar el bienestar de los ciudadanos y promover la interacción entre géneros y generaciones; contrarrestar la asimetría, la discriminación y la violencia relacionada con el género; deconstruir las teorías convencionales sobre la educación; revisar los conocimientos, idiomas, relaciones educativas, métodos de enseñanza, contenidos, dentro de un sistema educativo en el que la igualdad de derechos no significa igualdad de identidad; fomentar interpretaciones innovadoras de los conceptos que caracterizan a la pedagogía de la diferencia como las

Esta investigación, realizada entre los meses de abril y mayo de 2014, tuvo el objetivo de fomentar el pensamiento crítico sobre la relación entre los medios electrónicos y la violencia, con el fin de combatir la dinámica de la exclusión social generada por una disfunción de la comunicación, promover las diversidades individuales y las prácticas mejores en la base de la responsabilidad personal, y la promoción del modo relacional inclusivo. Para ello, un cuestionario en línea con preguntas abiertas fue dirigido a las estudiantes del Curso de Pedagogía de las relaciones familiares y Pedagogía General y Social de la Universidad de Nápoles (25 alumnas del curso de Psicología y 25 del Curso de Dietética, Ortopedia técnica, Higienistas). Las 19 preguntas propuestas debían evaluar diferentes aspectos: la forma en la que las estudiantes expresaban sus habilidades digitales, su evaluación del impacto social y consecuencias de la violencia informática en la vida diaria, las emociones provocadas por el acoso on-line y sus expectativas de comportamiento hacia su compromiso personal activo con el fin de prevenir episodios potenciales o reales que implican conocidos o compañeros de trabajo. Se pidió a las estudiantes de pensar en su posible participación, directa o indirectamente (como testigos o responsables " involuntarios") en episodios de ciber - violencia. Las entrevistadas tuvieron que dar su opinión sobre las mujeres víctimas de un fenómeno que tiene un impacto significativo tanto desde el punto di vista simbólico como desde el punto de vista de la perspectiva social.

Después de haber sido dirigido exclusivamente a un grupo de estudiantes de sexo femenino, el cuestionario se ha convertido en una herramienta útil para reflexionar críticamente sobre los estereotipos de género transmitidos por el web y los nuevos medios. Considerable importancia se atribuyó a la empatía y al desinterés moral (Bandura, 1997), entendido como la indiferencia o, al contrario, como la sensación de cercanía a las víctimas del fenómeno. La literatura considera estas variables como indicativas del Bullying y del Bullying cibernético, especialmente en la adolescencia (Benelli et al., 2001) .

Los datos del cuestionario fueron analizados por el equipo de investigación utilizando las herramientas de análisis proporcionadas por Demazière y Dubar (2000).

Este método, basado en el análisis interpretativo -analítico, nos ayudó a dar voz al grupo de las estudiantes, integrando los datos numéricos con su punto de vista y sus representaciones, con especial referencia a las micro- situaciones. Las entrevistadas no pertenecieron a categorías predefinidas, por el contrario, participaron como actores capaces de dar sentido a sus experiencias (Demazière, Dubar, 2000, p. 294).

nociones de subjetividad, individualidad, corporalidad, alteridad, en vista del aumento de la investigación sobre temas relacionados con las relaciones, la ciudadanía, la comunicación intercultural e interpersonal, a través de un enfoque multifacético que recurre a las aportaciones de diferentes disciplinas y historias de las mujeres; aplicar la investigación de género a través de contribuciones interdisciplinarias; poner de manifiesto la complejidad de la experiencia de las mujeres y las relaciones de género a través de los siglos; promover la realización de formación destinada al desarrollo del 'pensamiento crítico y habilidades reflexivas de los estudiantes. Más información en: <http://www.dgf.unina.it>.

Fue posible considerar también lo que no pertenecía a una categoría objetiva prefijada, con el fin de dar cabida a la diferencia, la singularidad y la especificidad de la historia personal (Mortari , 2007) .

En una etapa posterior, el cuestionario y los resultados fueron leídos y discutidos en clase. El debate fue acompañado por el análisis de los casos, fundado en la relación entre la literatura y la experiencia de las mismas estudiantes.

En esta tercera fase las estudiantes trabajan en pequeños grupos. Gracias al pensamiento feminista, las mujeres han puesto de relieve las percepciones y representaciones y sus experiencias sobre un fenómeno, la violencia informática, porque a menudo ellas son las víctimas establecidas. La perspectiva de la diferencia fue la base del diseño y la realización de la intervención formativa: este enfoque considera el valor de la experiencia personal como un componente central de aprendizaje, centrado en las opiniones de los alumnos y alumnas, cada uno diferente de los demás en su subjetividad.

Actores y víctimas del Bullying

La edad promedio de las entrevistadas fue de 21,5 años, salvo en un caso (40 años). Por lo que concierne el origen geográfico, el 70 % de las entrevistadas dijeron de vivir en un pueblo o en una pequeña/ mediana ciudad, mientras que el 30 % dijo de vivir en una gran ciudad.

La primera pregunta pidió a los estudiantes de indicar qué tipo de ciber - violencia conocían entre los siguientes: el cyber-Bullying, el acoso cibernético, cyber - stalking, flares, denigración, robo de identidad, "outing and trickery" y engaño, exclusión, código malicioso. Todas las estudiantes respondieron con una definición exhaustiva de los diversos tipos de acoso digital:

- Cyber- Bullying (acoso on-line) es una expresión utilizada para la intimidación y el acoso realizado por medios electrónicos, como el correo electrónico, mensajería instantánea, blogs, teléfonos móviles o sitios web.
- El Cyber- stalking es el uso de Internet u otros medios electrónicos para acechar o acosar a un individuo o grupo. Puede consistir en acusaciones falsas, descrédito y difamación.
- El Cyber-harassment - "acoso" o "mobbing" en italiano - consiste en un comportamiento repetido que quiere humillar, asustar o manipular al otro. Es sobre todo la violencia por motivos de género y ejercida por medios electrónicos.
- El Flaming indica una interacción agresiva con otros en Internet. Se trata de insultos, acosos, agresiones y a violencia en formas públicas (chat room o grupos de discusión) más que el intercambio de correos electrónicos privados.
- Denigrar significa dañar la reputación de la víctima, proporcionando informaciones falsas y despectivas.
- La suplantación es un delito y consiste en tomar o robar la identidad de otra persona.

- La revelación y el engaño son la divulgación y el intercambio de datos personales y de informaciones, a menudo embarazosas, de la víctima.
- La exclusión puede ocurrir en cualquier entorno virtual protegido por password. Consiste en ser rechazado por un grupo de amigos o después de enviar una solicitud de amistad en una red social.
- Malicious Code es el término usado para describir cualquier código en cualquier parte de un sistema de software o un script que quiere causar efectos secundarios, violación de la seguridad o daños en el sistema.

La segunda pregunta pedía de definir a través de qué canales, según la experiencia de las entrevistadas, la violencia contra las mujeres tiene lugar. Vectores significativos de violencia se definieron los chats (40%), luego fotos y películas (20%), sitios web (15%), mensajería instantánea (10 %) y teléfono (5 %).

La tercera pregunta tuvo como objetivo el de describir cuál es la ciber - violencia contra la mujer. La mayoría de las entrevistadas respondieron de una forma bastante descriptiva:

- Cualquier acto de acoso a las mujeres a través del uso de las nuevas tecnologías.
- La violencia cibernética consiste en ataques, insultos, difamación y acosos realizados a través de medios tecnológicos (como PC o teléfono móvil) para disminuir la dignidad de las mujeres.
- La violencia cibernética es una forma de violencia verbal que se produce también por vía electrónica, en sitios de Internet, chat, fotos y videos.
- Todo acto de violencia que se ejerce sobre una persona o grupo de personas por medio de la comunicación electrónica, para golpear, dañar o destruir, tanto psicológica como físicamente, otra persona.

En un caso, una estudiante de 40 años ha expresado un punto de vista personal - " tener un medio tecnológico para hacer valer su arrogancia a través de imágenes, palabras ofensivas, acosos virtuales es un abuso de poder". Algunas estudiantes han considerado la relación víctima / opresor, y los costos sociales del fenómeno:

La cyber violencia es un fenómeno muy extendido por el uso frecuente de las redes sociales e Internet. En una época tan avanzada, las herramientas de progreso se usan para destruir la sociedad, en lugar de mejorarla.

La ciber - violencia es el uso de las nuevas tecnologías para acosar, marginar y discriminar a las mujeres, como si la pantalla y el anonimato sean un pretexto para dar voz a la violencia, sobre todo verbal y psicológica, contra la que las chicas no pueden reaccionar.

La cuarta pregunta pedía de poner de relieve las consecuencias en las víctimas, con respecto a la comparación de las diversas formas de agresión, como el Bullying tradicional (Baldry y Farrington 2004 , pp 1.15.) y el Bullying cibernético (Ortega, del Rey, y Casas, 2012).

El Cyber- Bullying causa "frustración" para aquellos que no conocen la identidad del perseguidor, la distancia provoca "baja autoestima, auto- exclusión, debido a que la víctima sufre no sólo a causa de la violencia, sino también por el hecho de que ésta es visible, en las redes sociales como Facebook o Twitter". El uso de tecnologías de la comunicación ayuda al opresor para perseguir la víctima con insistencia, con "amenazas hechas con materiales que muchas personas pueden ver, por lo que las víctimas se sienten observadas por todos, con consecuencias devastadoras. "

¿Cuáles son las consecuencias de un dispositivo donde es "más difícil pedir ayuda, porque estamos en un mundo virtual que no permite ver la realidad, y por eso la posibilidad de salir del túnel "?

Ciertamente " efectos negativos en el bienestar social, emocional y escolar de las víctimas" que van desde " emociones como la ansiedad, la depresión o, más en serio, los intentos de suicidio " en el bullying tradicional, el desarrollo de " problemas de conducta antisocial y problemas de relación , el crimen , el abuso las drogas y el suicidio ". Por encima de todo, el suicidio está vinculado a la incapacidad de ver otras soluciones con respecto a " lo que se vive. Ser objeto de acoso repetido perjudica a los que sufren de manera irreparable, ya que afectó a la percepción de sus habilidades sociales, disminuye el apoyo relacional y aumenta el aislamiento".

En la quinta pregunta se les pidió a cada uno de las participantes de imaginar ser una víctima, haciendo una distinción entre los valores morales, la solidaridad y el desconexión moral (Bandura, 2001, pp. 15-34). Se pidió a las entrevistados de reflexionar sobre el significado de "las niñas en la mira".

En un caso las perseguidas por matones electrónicos se definieron " estresadas e inseguras ", mientras que en otro caso " humilladas, sofocadas y burladas." Además, la soledad era un estado de ánimo inducido por un enemigo que es incorpóreo pero insidiosamente intrusivo, ya que con la tecnología el opresor actúa sin molestias.

La relación asimétrica entre la víctima y opresores marca tanto el Bullying tradicional como el acoso cibernético. Por un lado, los que utilizan palabras insultantes y ofensivos para golpear a alguien se caracterizan por la agresión y la falta de empatía. Por otro lado someterse repetidamente a los acechos de quien no se ignora la identidad, hace que el perseguido manifieste los rasgos típicos de las víctimas pasivo- sumisas de Bullying que se cierran en sí mismos, transmitiendo ansiedad, inseguridad, baja autoestima , y dando una imagen negativa de sí mismo (Olweus, 1996) .

La imagen de " víctima indefensa " está muy difundida entre las participantes en el cuestionario. Los sentimientos que prevalecen en las mujeres, sin embargo, son " la tristeza, el miedo, la ansiedad y la angustia " vinculados a un " fuerte sentido de no protección", lo que hace que los que son objeto de violencia electrónico sean " expuestos, indefensos y perseguidos". La impotencia y la incapacidad de reaccionar

son señales de que " lo que se dice en la red es real. De esta manera, comienzan a tener problemas de autoestima, cerrarse en sí mismo sin poder pedir ayuda".

Se pidió en la sexta pregunta de expresar las razones por las que algunos chicos (y chicas) quieren atacar a sus compañeros con herramientas de tecnología, en lugar de una forma "tradicional ", por ejemplo, mediante el insulto o enfrentamientos directos. En muchos casos, las herramientas tecnológicas representan " una manera más fácil " para ofender, ya que ofrecen la oportunidad de " mantener en secreto la identidad real" de los agresores, o asumir un nombre ficticio, lo que les permite sentirse libre de la responsabilidad y distante de las acciones que cometen".

Las entrevistadas hicieron hincapié en que el anonimato de los que hacen el ciber-Bullying promueve el desarrollo de un " sentido de superioridad, porque la víctima no tiene los medios para reaccionar ", pero es también un signo de " cobardía ".

Escondiéndose detrás de una pantalla de PC permite al ciber - perseguidor sentirse " desinhibido y libre para hacer lo que quiera", mientras que " el contacto visual hace que sea difícil para las ofensas, los insultos y las amenazas." Una estudiante prefiere recordar el papel del control por la mirada en lugar de reflexionar sobre la compleja noción de " puesta en escena de la realidad " en la época de la tecnología digital, tal vez la profundización de la esencia ficticia de un dispositivo en el que " el control de la ilusión es en realidad la ilusión de control " (Comolli, 2006, p. 6).

En la séptima pregunta se invitaba a reflexionar sobre las razones por las que una chica comete actos de intimidación contra otras mujeres. La idea que prevalece - sintomática de un estereotipo a menudo asociado con la dimensión femenina - es la de "la envidia ". Es un tópico desmentido por varias investigaciones, que muestran cómo las que practican el Bullying tengan un nivel de ansiedad e inseguridad más bien baja, y no hay problemas reales en términos de autoestima (Olweus, 1992) .

Otro tópico es el de una chica que practica el cyber-Bullying cuyos modelos de conducta agresiva, que la ha llevado a desarrollar una "necesidad de dominar, a sentirse mejor y más fuerte, " ocultaría una inseguridad considerable.

El estereotipo de la chica ciber -Bullying " que amenaza para sentirse bien ", porque " no está segura de sí misma y tiene la necesidad de la confrontación, para disminuir el valor del otro para ser aceptada, para sentirse más" influyentes "en el grupo de coetáneos " está presente en numerosas respuestas de las entrevistadas.

La referencia a la función educativa de la familia es interesante. Por este factor, es posible identificar las razones de los " vividos no fáciles " que están detrás de las acciones de las chicas cyber-Bullying, a las que "a menudo no se les dijo cómo canalizar y manejar sentimientos como la ira, la hostilidad y el miedo. "

Algunas estudiantes creen que una mujer adopta el punto de vista masculino " para sentirse superiores a los demás, porque de esta manera se siente como un hombre, que - de acuerdo con alguna cultura o subcultura - es superior a la mujer. "

Este mecanismo fue analizado por Laura Mulvey para identificar un método explotado por el cine clásico de Hollywood, donde la mujer / espectadora se ajusta a la mirada masculina, objetivando la feminidad representada como débil y complaciente (Mulvey, 1975).

Este dispositivo le permite enfocar la relación víctima / agresor en la violencia electrónica contra las mujeres en vista de la manipulación de la mirada en las estructuras de dominio, diseñadas como las relaciones de poder (Foucault, 1975).

El sexismo en el cyber-Bullying

La experiencia personal y directa es el foco de esta investigación que se centra en la dimensión de género como antídoto para contrarrestar la "pedagogía de la ignorancia" en la que las mujeres se encontraron, contra su voluntad, confinadas desde hace siglos (Ulivieri, 2007, pp. 170 -175).

Lo interesante es observar que las entrevistadas negaron su participación directa, sobre todo en las cuestiones como: ¿Qué hizo usted si se encontró a alguien que había sufrido actos de intimidación cibernética en los últimos dos meses? ¿Qué hizo si usted se encontró con alguien que había practicado el cyber-Bullying hacia otra persona por medio de Internet en los últimos dos meses?

Las estudiantes dijeron que nunca habían oído hablar de los episodios en los que estaban implicados conocidos, o que nunca habían sido personalmente implicadas en situaciones similares.

Ellas fuertemente negaron haber publicado una fotografía o un video de alguien sin pedir permiso, sólo porque la situación era "divertida": "Nunca." Este sentimiento común se resume en la declaración de una de ellas: "No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan con tus fotos y tus vídeos."

En la duodécima pregunta el vínculo entre el acoso tradicional y el cyber-Bullying ofrecía la oportunidad de hablar con alguien acerca de los peligros en la red.

Algunas entrevistadas justificaban la ausencia de diferencias sustanciales entre las dos formas de violencia, afirmando que "ambos se ejercen sobre una persona, y es muy difícil hablar o confiar, porque hay sentimientos de vergüenza, miedo".

Otras argumentaban que se trata de "un tema que se puede fácilmente ignorar, y el cyber-Bullying, sin duda para aquellos que no tienen experiencia directa es menos evidentes que los actos de intimidación "tradicional".

Estas dificultades estaban íntimamente conectadas con el anonimato de quienes cometen actos de intimidación digitales, por lo que "la demostración no es visible en absoluto como en el caso de la violencia física o psicológica que se practica en un grupo de compañeros."

Esta "forma sutil de violencia, que a menudo implica sólo a la víctima y el agresor" significa que es más fácil hablar de "acoso cibernético con un nativo digital, ya que el otro sabe de lo que hablamos. Hablar con un anciano, que no utiliza la tecnología es sin duda más complicado".

La siguiente pregunta - "Estuvo usted" en la mira "por matones cibernéticos, o si llegara a suceder, ¿cree usted que hablaría con alguien?" – encontraba a todas las participantes de acuerdo sobre la conveniencia de confiar en un "padre", "amigo" para pedir ayuda o para tomar medidas "para salvaguardar su vida tranquila ", tal vez incluso la denuncia de todo, desde el principio.

Esta disposición se confirma por la trampa de los episodios de violencia electrónica, que provocan un círculo vicioso que la víctima es incapaz de romper.

Las estudiantes hicieron hincapié en la vulnerabilidad de la víctima que puede sentir contra un agresor anónimo y "invisible ", cuya naturaleza sin cuerpo se convierte en " desestabilizadora, ya que puede dar lugar a la sospecha de que tal vez los agresores también puedan ser una persona conocida".

Esto de no poder identificar a nuestro agresor puede generar " la paranoia, la sensación de ser observado y constantemente acosado, incluso cuando no estamos delante del ordenador."

La víctima vive en " un estado constante de preocupación, la ansiedad de ser atacado por alguien que nunca ha conocido. " El riesgo de incurrir en su verdugo sin saberlo hace que " su vida diaria sea insoportable. "

¿Cómo estiman las entrevistadas el estado de postración de las mujeres, que tienden a autocastigarse porque no pueden reaccionar cuando son insultadas, amenazadas o ridiculizadas por los medios digitales? Las respuestas a la pregunta XV eran múltiples y complejas.

"Una mujer que sufre de estos insultos y amenazas pierde su dignidad y empieza a pensar que lo que la gente dice es verdad. Es una de las formas más frecuentes de defensa de las mujeres porque incapaz de reaccionar de alguna manera."

"Es en parte por su culpa, ya que no siendo capaz de reaccionar es la primera a determinar su condición de víctima. Las mujeres deberían trabajar más sobre su auto-estima y auto-eficacia, pero también sobre su percepción de riesgo."

Esta concepción muy radicada en la mujer, y principio fundamental de la conexión entre el acoso cibernético y el sexismo está en el centro de la pregunta XVI en el cuestionario. Según una estudiante, la consecuencia de " un sistema social patriarcal, basado en un sentimiento de inferioridad y victimización de las mujeres, son los hombres que utilizan Internet para denigrar a las mujeres, tratando de mostrar su superioridad." Este enfoque indica que " existe una relación consistente entre el acoso cibernético y el sexismo. La mujer sigue siendo considerada inferior al hombre que se siente todo poderoso."

Los abusos electrónicos se consideran más importantes que los "tradicionales". Parece que sean más difíciles de manejar con respecto a los "convencionales", ya que la víctima no tiene ninguna posibilidad de evitarlos, salvo si no utilice Internet y las redes sociales.

Sin embargo, esto podría dar lugar a una exclusión de un sistema de comunicación importante ahora esencial. "La pregunta XVII invitaba a una reflexión sobre el concepto de ciber - victimización, cuyas consecuencias negativas son reportadas por algunas entrevistas a mujeres y hombres, en la creencia de que "ambos están dañados socialmente y - sobre todo - psicológicamente."

Algunas lo consideran perjudicial, especialmente para las mujeres, que amplificando el fenómeno ofrecen a los hombres otra oportunidad para denigrarlas."

Este modo hace que las mujeres "se sientan culpables, responsables de vivir esa situación. Mientras que adoptan este comportamiento, es muy difícil deshacerse. A veces, el siguiente paso consiste en cometer suicidio, como forma de auto-castigo."

La última pregunta se centraba en las posibles acciones para combatir el fenómeno de la "e-VAW". Un aspecto interesante ha sido el nexo con la "acción conjunta y activa de la escuela, familia y otras instituciones que están en aquel territorio. La escuela, por ejemplo, además de crear sensibilidad entre los jóvenes sobre este tema, podría desempeñar un papel central en acciones de prevención e información.

La familia por su parte podría participar dando lugar a un diálogo cada vez más con sus hijos, entrometerse en sus actividades, prestar atención también a los pequeños cambios que les implican, para que nunca se sientan solos". Según una estudiante, la acción clara de los centros educativos formales podría abordar los efectos negativos de la "imposición de restricciones mayores o controles, que si bien resuelvan el problema temporalmente, sólo sería incitar a estos sujetos a buscar nuevos métodos para perpetrar también este tipo de actos".

La escuela es un lugar ideal para la realización de intervenciones de prevención, capaces de implicar a los jóvenes, que "en la sociedad actual se dejan demasiado libres y no les enseñan lo que está bien y lo que está mal, y sobre todo, no enseñándoles que hay unos comportamientos que pueden causar daño y sufrimiento a los demás".

Según las entrevistadas la acción sinérgica de la escuela y familia ayudaría a los jóvenes a reflexionar sobre sus actitudes morales, y desaprobando sus conductas inmorales (Bandura, 2002).

Conclusiones

Las entrevistadas contestaron en el cuestionario expresando suficiente resistencia con respecto de la aparición de la violencia electrónica, así como la capacidad de volver a trabajar y promover el cambio a través de dispositivos cognitivos y relacionales, como el grupo de referencia, la familia y la red de amigos.

La investigación nos ha dado la oportunidad de evaluar el significado cognitivo y cultural de la oferta formativa. Las estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre dispositivos cognitivos, afectivos y relacionales. Han dado un nuevo significado a los hechos analizados, ampliando sus capacidades cognitivas y metacognitivas. Las sesiones de discusión en grupo hicieron posible cambiar el equilibrio reactivo de algunas respuestas al cuestionario, que las hacían parecer más estereotipadas.

El análisis de la divergencia de género se vio afectada por la relación entre las mujeres y la tecnología. Las estudiantes fueron motivadas a tener más competencias en el ámbito de la tecnología y la electrónica. La reflexión exhaustiva sobre las oportunidades que ofrece el universo virtual les animó a enfrentarse a sí mismas y sus habilidades para no encontrarse en el margen de la producción de conocimiento, lejos de las herramientas de socialización y difusión del conocimiento.

Para algunas de ellas la herramienta de la narración digital y la creación de cuentos cortos on-line ha proporcionado una oportunidad para experimentar su modo de significación.

La experiencia ha puesto de relieve algunos problemas: discutir de la categoría del femenino como categoría susceptible a una victimización más amplia puso de relieve el difícil camino de las jóvenes de la academia a menudo envueltas en contradicciones, a veces dio lugar a un conflicto permanente entre las instancias de la emancipación e individuación por un lado y la aspiración a un consenso y hacer parte de una comunidad por el otro, con el riesgo de entregarse a un ajuste que aniquila y aplana las necesidades de transformación que también les gustaría transmitir.

La necesidad de construir un mundo común de las mujeres no es ni una estrategia defensiva contra los ataques o una reserva debida al hecho de ser marginadas y víctimas potenciales que tienen que ser protegidas del mundo exterior, pero es el intento de recuperar el patrimonio femenino centrado en la solidaridad a lo largo de la historia, la aspiración de alcanzar el mundo común de los hombres y las profesiones, se les negó, y por lo tanto se perdió (Rich, 1979, pp. 145-148).

Sin embargo, la comparación entre similares permitió recuperar y apoyar su experiencia depreciada, ignorada o anulada por la realidad social. La palabra convertida en acción permitió procesar experiencias desagradables y lograr una mayor sensibilización con respecto a este tipo de victimización. Los resultados son interesantes para proyectos de actividades entre pares y permiten lanzar una serie de iniciativas en la formación digital concebida como un dispositivo para la emancipación individual, desarrollo social y comunitario.

Referenze Bibliografiche

- Aubrey J. S. (2006). "Effects of sexually objectifying media on self-objectification and body surveillance in undergraduates: Results of a 2-year panel study", in *Journal of Communication*, n° 56, pp. 366-386.
- Bacchini D. (2012). "Le radici del bullismo nella prima infanzia. La prospettiva evolutiva", in M. B. Morano, D. Valentino (eds), *Più scuola meno mafia e cyberbullismo. Contrasto alle nuove forme di devianza giovanile*, *Annali della pubblica istruzione*, n° 6, pp. 11-16.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia", in G.V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson, pp. 15-34.
- Benelli B., Menesini E., Gini G. (2001). "Rappresentazione di eventi sociali in bambini bulli e vittime", in *Età evolutiva*, n° 68, pp. 5-20.
- Beran T., Li Q. (2005). "Cyber-harassment: a study of a new method for an old behavior", in *Journal of Educational Computing Research*, n° 32, pp. 265-277.
- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Cameron D. (1998). "Gender, Language, and Discourse: A Review Essay", in *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 4, n° 23, pp. 945-973.
- Comolli J.L. (2006). *Vedere e potere. Il cinema, il documentario e l'innocenza perduta*, Roma: Donzelli.
- Dakanalis A., Di Mattei V. E., Prunas A., Riva G., Sarno L., Volpato C., Zanetti M. A. (2012). "Il corpo oggettivato: media, benessere psicofisico e differenze di genere", in *Psicologia sociale*, n° 2, pp. 261-284.
- Demazière D. y Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milan.
- Diamanduros T., Jenkins S. J., Downs E. (2007), "Analysis of technology ownership and selective use among undergraduates", in *College Student Journal*, vol. 4, n° 41, pp. 970-976.
- Finkelhor D., Mitchell K., Wolak J. (2006). *Online victimization of Youth: Five Years Later*, National Center for Missing & Exploited Children, 15 september 2015, <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
- Fredrickson B. L., Roberts T., Noll S. M., Quinn D. M., Twenge J. M. (1998). "That swimsuit becomes you: Sex differences in self-objectification, restrained eating, and math performance", in *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 75, pp. 269-284.
- Haraway D.J. (1991)- *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, London: Free Association Books.

- Herring S. (1995). "Net work: Freedom of speech or freedom of harassment?", en *The College*, vol. 1, n° 1, pp. 8-9.
- Herring S. (2002). "Cyber violence: Recognizing and resisting abuse in online environments", en *Asian Women*, n° 14, pp. 187-212.
- Herring, S.C. (1996). "Gender and democracy in computer-mediated communication. Increasing personal connections", en R. Kling (ed.), *Computerization and controversy: Value conflicts and social choices*, CA, Academic Press, San Diego, pp. 476-489.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). "Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization", en *Deviant Behavior*, vol. 2, n° 29, pp. 1-29.
- Lampman C., Phelps A., Bancroft S., Beneke M. (2009). "Contrapower harassment in academia: A survey of faculty experience with student incivility, bullying, and sexual attention", en *Sex Roles*, n° 60, pp. 331-346.
- Marone F. (2012). "Navigare nella rete tra vecchi stereotipi e nuove possibilità", en F. Marone, M. Striano (eds.). *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*, Milano: FrancoAngeli,.
- Moradi, B. e Huang, Y. P. (2008). "Objectification theory and psychology of women: A decade of advances and future directions", in *Psychology of Women Quarterly*, n° 32, pp. 377-398.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.
- Mulvey L. (1975). "Visual Pleasure and Narrative Cinema", en *Screen*, vol. 3, n°16, pp. 6-18.
- Mura G., Diamantini D. (2013). *Il cyberbullismo*. Milano:Guerini e Associati.
- Napolitano V. (2014). *Calcio e tv. Stereotipi di genere e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Olweus D. (1992). "Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes", en K.H. Rubin and J.B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, Hillsdale, Erlbaum, N.J., pp. 315-341.
- Olweus D. (1996). "Bulli: la sopraffazione nell'infanzia", en *Psicologia contemporanea*, n° 133, pp. 22-28.
- Quine L. (2001). "Workplace bullying in nurses", en *Journal of Health Psychology*, n° 6, pp. 73-84.
- Rich A. (1979). *On lies, secrets, and silence*. New York, London.: Norton,
- Striano M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milan.
- Ufficio Scolastico Regionale della Campania (2009). *Il bullismo. Indagine conoscitiva nella regione Campania*, june 2015, http://www.campania.istruzione.it/allegati/2009/gennaio/Indagine_Bullismo_Campania.pdf

- Olivieri S. (2007). "I silenzi e le parole delle donne", in *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 26, pp. 169-180.
- Volpato C. (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Bari-Rome: Laterza.
- Zanardo L. (2010). *Il corpo delle donne*. Milano: Feltrinelli.
- Zanardo L., Malfi Chindemi M., Cantù M. (2009). *Il corpo delle donne*, documentary, july 2014, <http://www.ilcorpodelledonne.net/documentario>

