REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU

Política editorial

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa abierta al diálogo, desde Andalucía a la comunidad educativa nacional e internacional. Propone en sus diversas secciones la investigación, la experiencia educativa, el intercambio de conocimiento y la memoria de mujeres y hombres que hicieron de su profesión educativa un paradigma de humanidad. Pretende ser una escuela abierta a todos, sin muros y sin fronteras.

La revista **Escuela Abierta** está dirigida a todos los docentes o investigadores, de cualquier ámbito educativo y a cuantos agentes sociales trabajan en la promoción y desarrollo humanos a través de la cultura y educación.

Escuela Abierta promueve y acepta intercambios institucionales con otras revistas científicas del ámbito educativo.

Escuela Abierta es una publicación que se edita anualmente.

Se permite la reproducción parcial de los artículos para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

EA-Escuela Abierta no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

Normas de presentación de artículos y reseñas

Los artículos, ensayos o experiencias que se remitan para la consideración de su publicación deberán seguir las siguientes normas:

1. Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación.
2. En cada artículo, figurará en la primera página el título (español e inglés), autor/es. Dicho título no deberá exceder los 80 caracteres.
3. Además deberá aparecer un resumen de 80-100 palabras (6 líneas), en español e inglés (abstract). Se incluirán además de 5 a 7 descriptores (palabras clave) en español e inglés (keywords).
4. Los trabajos tendrán una extensión máxima de de 40.000 caracteres en total, con independencia de la configuración tipográfica utilizada, diseño y número de folios (equivale a 20 folios de 2.000 caracteres cada uno).
5. Los artículos deberán enviarse en formato electrónico compatible con los procesadores de textos más habituales. Los gráficos (tablas y figuras) no deben exceder de 5 y deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 150 pp.
6. Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original.
7. Si el texto lleva notas, se deberá teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento
8 Las referencias bibliográficas se colocarán al final del artículo, deberán seguir la norma UNE 50-104-94. Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2

Envío y recepción de artículos

1. El autor debe enviar, en archivo adjunto, un resumen de su curriculum vitae que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto, correo electrónico y las líneas básicas de investigación.
2. Al recibir el original, Escuela Abierta acusará recibo del mismo. Los autores comunicarán su dirección, teléfono y correo electrónico.
3. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos a sus autores.
4. Los trabajos deberán enviarse al correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com
5. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de tres meses a partir de la fecha de recepción.

Evaluación de artículos

1. Los trabajos recibidos son evaluados por revisores del Consejo Científico Asesor según el sistema "doble ciego".
2. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse no pertinentes a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.
3. Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

Número 11
diciembre 2008

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario, s/n, 41930 Bormujos (Sevilla)
Teléfono: 954 48 80 00 - Fax: 954 48 80 10
correo-e: escuelaabierta@ceuandalucia.com
http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta
ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:
Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía CEU

Maquetación:
Francisco Pérez Fernández
Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía CEU

Dirección:
Dra. Carmen Azaustre Serrano
Dr. José Eduardo Vílchez López

Secretario:
Dr. Francisco Pérez Fernández

Consejo de dirección:
D. Víctor Javier Barrera Castarnado
Dra. Marie D. Byrne
D. Diego Espinosa Jiménez
Dr. Juan Holgado Barroso
Dra. Beatriz Hóster Cabo
Dr. Manuel Martín Riego
Dña. Mª Carmen Sánchez Sánchez

Traducción al inglés:
Dra. Marie D. Byrne

Diseño de portada:
Dña. Irene Hoster Cabo

Comité científico
Dr. Ignacio Aguaded Gómez.
Universidad de Huelva.
Dr. Antonio Aguilera Jiménez.
Universidad de Sevilla.
Dr. Joseph Mª Alsina Roca.
Universitat Abat Oliba CEU Barcelona.
Dr. Alejandro Gómez Camacho.
Universidad Pablo de Olavide.
Dr. José Antonio González Montero.
Inspección Educativa. Sevilla.
Dr. Enrique Martín López.
Instituto de Estudios de la Familia.
Universidad San Pablo CEU.
Dr. Higinio Martín Pedreño.
Universidad Cardenal Herrera de Valencia.
Dr. Manuel José Martín Polvillo.
Prof. IES de Sevilla e Investigador.
Dr. Antonio Mendoza Fillola.
Universidad de Barcelona.
Dra. Ana Mª Montero Pedrera.
Universidad de Sevilla.
Dra. Marta Orsini Puente.
Universidad Católica Boliviana de Cochabamba.
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos.
Universidad de Huelva.
D. Antonio Ruiz y Martín.
Inspección Educativa Sevilla.
Dr. Juan Carlos Torre Puente.
Universidad Pontificia de Comillas.

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

Escuela Abierta está indizada en las siguientes bases de datos y catálogos colectivos:

Catálogo de la Biblioteca de Educación: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

CCUC: Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña.

CIRBIC: Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas del CSIC.

DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana.

DICE: Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

ERCE: Evaluación de Revistas Científicas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales.

IN-RECS: Índice de impacto de Revistas Española de Ciencias Sociales.

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

MIAR: Matriz de información para la evaluación de revistas.

Quaderns Digitals: Portal Digital Educativo.

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias.

RESH: Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas.

La revista **Escuela Abierta** está adherida al movimiento "Open Acess" orientado a promover la máxima disponibilidad en red de forma gratuita y sin restricciones a la literatura científica, a las entidades que cuenten con el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH.

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa, que se publica anualmente.

Estudios

7 **PRESENTACIÓN: COMENTARIOS SOBRE EL PANORAMA ACTUAL DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN CIENCIAS SOCIALES**
José Eduardo Vílchez López

11 **UN PROYECTO DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO: EL MÓDULO "SOCIEDAD, FAMILIA Y ESCUELA"**
Mª Carmen Durá Garcés, Mayte Gómez del Castillo Segurado, Juan Holgado Barroso, Mª José Ramos Estévez

29 **BLEND LEARNING PARA LA EDUCACIÓN RURAL ¿UNA ALTERNATIVA PARA COLOMBIA?**
Mitzlene Navarro y Pablo Martínez de Anguita

49 **COEDUCACIÓN: PAUTAS PARA SU DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**
Ana Belén Castilla Pérez

87 **FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA EMPRESA: PERCEPCIONES DE LOS AGENTES SOCIALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID**
David Cobos Sanchíz y Aitana Garí Pérez

Experiencias

111 **EXPERIENCIA EN EL CAMPUS VIRTUAL. ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS PARA MAESTROS**
José Manuel Infante Infante

123 **UNIENDO LA LUCHA CONTRA EL HAMBRE A LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL PROYECTO PIKINES EN SIERRA LEONA**
Pablo Martínez de Anguita y José Luis Garayoa

139 **"ÍCARO" Y "EMPRENDER EN MI ESCUELA": LA REALIDAD DE UN SUEÑO COLECTIVO**
Mª Luisa González-Ripoll Fernández de Mesa

155 **CASI 25 AÑOS. HISTORIA DE UNA BIBLIOTECARIA ESCOLAR**
María Reyes Ferrand

Memoria de educadores

167 **LUIS AMIGÓ Y FERRER, LOS TERCIARIOS CAPUCHINOS Y LA PROTECCIÓN DE MENORES**
Ana María Montero Pedrera

191 **PAULO FREIRE: UN EDUCADOR PARA EL SIGLO XXI**
Mayte Gómez del Castillo Segurado

Premios XI Noche de San Pablo

Reseñas

PRESENTACIÓN

COMENTARIOS SOBRE EL PANORAMA ACTUAL DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN CIENCOAS SOCIALES

Las revistas científicas son, en la mayoría de las disciplinas, las principales herramientas para constatar el avance en la generación de conocimiento. De ahí la necesidad de la evaluación de las revistas científicas como método para valorar la actividad investigadora de individuos, grupos, instituciones o países. En el marco de las ciencias experimentales, este aspecto parece estar resuelto ante la amplia aceptación en las últimas décadas del índice de impacto (basado en el número de citas recibidas), como parámetro de medida de la calidad e influencia de este tipo de publicaciones. Este hecho se ve reforzado ante la existencia de bases de datos y publicaciones periódicas sobre este indicador (*Journal Citation Reports*, y en general los productos de *Thomson Scientific*, antes ISI), que permiten disponer de amplia información bibliométrica al respecto.

No obstante, estas bases de datos no son universales, y tienen un importante sesgo a favor de publicaciones del entorno anglosajón o publicadas en inglés. En el caso de las ciencias sociales y humanidades, esta deficiencia es especialmente acusada, ya que se trata de disciplinas en las que los temas e intereses hacen que exista una mayor tendencia a publicar en revistas de lengua no inglesa y de mayor componente nacional o local, y por tanto no incluidas en las bases de *Thomson Scientific*. Por eso, ante la necesidad de que este tipo de publicaciones y las investigaciones que las sustentan sean también evaluados, en países no pertenecientes al ámbito anglosajón (incluido España), existe un interés creciente por el desarrollo de sistemas de evaluación que compensen o complementen la escasa presencia en las bases de datos anteriores. Así, en nuestro país, estamos asistiendo desde hace unos años a la aparición de numerosos proyectos que intentan valorar las

revistas científicas (fundamentalmente en ciencias sociales y humanidades), no sólo teniendo en cuenta el impacto mediante citas (IN-RECS, RESH), sino otros factores como la calidad editorial, la visibilidad o la opinión de expertos en una determinada área de conocimiento.

Esta multiplicidad de esfuerzos parece estar creando cierta confusión entre editores, autores, e incluso agencias de evaluación. No obstante, creemos que en su conjunto, el proceso está resultando positivo para mejorar la calidad de las revistas. En el caso de Escuela Abierta hace ya un par de números que iniciamos un punto de inflexión, trabajando para mejorar diversos aspectos como la calidad editorial (incorporando criterios mencionados en bases de datos como LATINDEX o por la FECYT), aumentando la presencia en catálogos y bases de datos nacionales e internacionales, y potenciando el sistema de revisión por pares ciegos en la evaluación de los artículos, para lo cual hubo que incorporar un Comité Científico externo. Confiamos en que estos pasos están finalmente incidiendo en una mejora de la versión definitiva de los artículos publicados, y por tanto en su impacto futuro. Tenemos las primeras evidencias al respecto, al constatar avances recientes en la evaluación cualitativa de la revista (proyectos MIAR y ERCE), así como en su índice de impacto (proyecto IN-RECS). Por tanto consideramos éste un buen momento para mencionar y agradecer a los protagonistas de este proceso de cambio. En primer lugar a la Fundación San Pablo Andalucía CEU, por su apoyo constante sin el cual la revista no podría existir. Al Comité Científico, al Consejo de Redacción y a todo el personal de nuestro centro que colabora en distintos aspectos de la edición o distribución. Además, en este número debemos reservar un apartado especial de agradecimientos para Carmen Azaustre, Directora de **Escuela Abierta** desde 1999 hasta octubre de 2008. La dedicación constante de Carmen durante estos años, su esfuerzo para superar dificultades, han contribuido en buena parte, no sólo a la continuidad de la revista, sino a impulsar el proceso de mejora comentado anteriormente. Afortunadamente la colaboración de Carmen Azaustre con la revista está asegurada ya que continúa como miembro del Consejo de Redacción.

En cuanto a los contenidos, el número 11 reúne, en la sección estudios, una variada gama de aportaciones sobre aspectos diversos de la investigación educativa, como el desarrollo del módulo sociedad-familia-escuela en la formación inicial de maestros en los futuros títulos de grado, coeducación en centros educativos, evaluación de blend-learning para áreas desfavorecidas (zonas rurales de

Colombia), o la formación permanente de los trabajadores en prevención de riesgos laborales. Resulta significativo, además, el aumento en el número de experiencias educativas incorporadas. Nos parece interesante este tipo de aportaciones en las que los profesionales de la educación nos confían reflexiones sobre su propia práctica, siempre que estén adecuadamente documentadas, constituyendo ejemplos constatables de investigación-acción. En este caso se incluyen experiencias sobre el uso del entorno virtual de aprendizaje (moodle) en la enseñanza de matemáticas para maestros, sobre educación para el desarrollo (proyecto pikines en Sierra Leona), sobre programas de simulación de cooperativas escolares (Eme e Ícaro) y sobre la historia de una biblioteca escolar. Finalmente aparece la sección memoria de educadores, que se viene consolidando en los últimos números, y en la que se incluyen semblanzas sobre personas o instituciones (reconocidas o anónimas). En este caso aparecen sendas aportaciones sobre la figura de Paulo Freire como filósofo de la educación, y sobre la labor de los Terciarios Capuchinos y su fundador, Luis Amigó, en la protección de menores.

Seguimos comprometidos con la mejora continua de la revista y esperamos seguir contando con la confianza de nuestros lectores y autores, para hacer visibles sus trabajos y poder así seguir creciendo con ellos.

José Eduardo Vílchez López
Director de Escuela Abierta

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO: EL MÓDULO "SOCIEDAD, FAMILIA Y ESCUELA"

Mª Carmen Durá Garcés, Mayte Gómez del Castillo Segurado, Juan Holgado Barroso, Mª José Ramos Estévez

RESUMEN:

El artículo que presentamos a continuación parte de una propuesta de innovación educativa. El origen de ésta se halla en las exigencias que devienen de la convergencia europea en materia educativa. Partiendo de la estructura modular derivada de los nuevos Planes de estudio de magisterio, en este artículo desarrollamos el denominado "Sociedad, familia y escuela". Atendiendo a las necesidades de formación en este ámbito, desarrollamos el módulo proponiendo una metodología interdisciplinar, cooperativa, intergrupal y constructivista, incentivando todas aquellas competencias imprescindibles para el desempeño de la tarea docente en la actualidad: capacidad para trabajar en equipo, asertividad o habilidades comunicativas, entre otras.

Palabras clave: EEES, Interdisciplinariedad, Trabajo colaborativo, Innovación educativa , Competencias, "Sociedad, familia y escuela", formación inicial del maestro/a.

ABSTRACT:

The article we present starts from a proposal on educational innovation. The origin of this may be found in the demands which resulted from the European convergence on educational material. Starting from the modular structure derived from the new Teacher Training syllabuses, in this article we develop the so called "Society, Family and School". Bearing in mind the necessary training in this field, we develop an interdisciplinary, cooperative, inter group, constructivist method, encouraging all the competences which are essential to carry out the task of teaching at present: capacity for team work, assertiveness, communication abilities, among others.

Keywords: EHEA, interdisciplinary awareness, collaborating work, educational innovation, competences, "Society, Family and School", Teacher Training.

Correspondencia con los autores: Juan Holgado Barroso. CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario s/n 41930 Bormujos (Sevilla). Correo-e: jholgado@ceuandalucia.com. Original recibido: 18/06/2008. Original aceptado: 23/11/2008

Introducción

Este artículo pretende desarrollar los aspectos fundamentales de un proyecto de innovación educativa interdisciplinar, referida a la estructuración en módulos de las nuevas titulaciones de Maestro de Educación Primaria, derivadas de las fichas técnicas aprobadas por el MEC. En particular se centra en el módulo de formación básica "Sociedad, familia y escuela", tal como se recoge en la Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre (también se contempla para Educación Infantil en la Orden ECI 3854/2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales.

Nuestra propuesta innovadora de carácter interdisciplinar, se enmarca dentro del nuevo modelo formativo surgido como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con sus repercusiones docentes y metodológicas, y actualmente en fase de experimentación; de los nuevos planes de estudios del título de Maestro de Educación Primaria. A partir de una fundamentación teórica proponemos el desarrollo de dicho módulo bajo las directrices marcadas por la ANECA para la descripción de los mismos. Para su implementación nos basamos en el modelo de aprendizaje a partir de problemas reales y planteamos, a modo de ejemplo, una actividad formativa con carácter interdisciplinar.

1. Convergencia europea

Esta propuesta educativa se deriva de tres aspectos claves en la formación del maestro en los tiempos venideros, a saber: la reforma de la enseñanza universitaria de acuerdo con el modelo europeo según la estructura de los créditos ECTS y, directamente relacionado con lo anterior, la reforma de los planes de estudios en la formación del profesorado y el nuevo enfoque modular.

Por un lado, en este contexto cambiante, los distintos países de la Unión Europea se han planteado trabajar en una línea convergente hacia la construcción de la Europa comunitaria que permita la movilidad individual. Sin embargo, hay circunstancias que lo dificultan. Así, en el ámbito educativo ha existido poca regulación comunitaria, lo cual lleva a que las titulaciones derivadas de los estudios de los distintos países no tienen el mismo peso en el campo laboral.

La adecuación de las Titulaciones al EEES supone un avance en esta intención de hacer más efectiva la movilidad entre ciudadanos europeos (estudiantes y trabaja-

dores), de forma que puedan acceder en igualdad de condiciones al mercado laboral de cualquiera de los países que forman parte de la U.E. La construcción del EEES pretende la consecución de los siguientes objetivos y actuaciones:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la posibilidad de comparar los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.
7. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
8. El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
9. La promoción del prestigio del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Por otro lado, nuestro interés se centra fundamentalmente en los nuevos enfoques referidos a los contenidos curriculares, en el modelo competencial que pide un nuevo perfil docente y en el rol del formador de formadores, en cuanto que el profesorado universitario se enfrenta a unas funciones que amplían y reforman una enseñanza tradicional basada en la clase magistral y en el trabajo individual del docente. El proceso de reforma del nuevo EEES evidencia aparentemente una serie de innovaciones en el marco de la enseñanza universitaria, aunque no por ello resulta también evidente la plasmación de un paradigma competencial que puede restringir las finalidades educativas de la enseñanza superior, más preocupada por su conexión y supeditación (Aguilera y Gómez del Castillo, 2005) al mercado laboral que por su proyección humanista, y la aparición de una tendencia a la homogenización de la formación en este nivel.

Los cambios en el marco universitario afectan a las competencias docentes del profesorado, que ya venían siendo revisada en los últimos años y que en estos momentos se encuentran en proceso de reforma y ampliación. Así, autores como M.A. Zabalza reclaman para el profesorado universitario una relación competencial en donde destacamos la reflexión y la investigación, sobre la enseñanza y el trabajo en equipo (Zabalza, 2003). Sobre la primera se insiste en la necesidad de hacer coincidir dos elementos claves, investigación y docencia, porque reflexionar sobre la docencia supone, por un lado, analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado y, por otro, someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.

De acuerdo con lo anterior, y en relación a la capacidad de trabajar en equipo, podemos afirmar que es en el contexto universitario donde adquiere mayor vigencia de cara a la profesionalidad docente pero también, por el contrario, choca con el tradicional individualismo de la actividad formativa universitaria. El paso de la individualidad a la colegialidad tiene su inicio en el momento en que un grupo de profesores intenta reflexionar desde un planteamiento interdisciplinar y, consecuentemente, intenta un acercamiento en sus programas para dar mayor coherencia al proyecto formativo que se pretende desarrollar, a lo que evidentemente puede contribuir la estructura modular de las materias en los nuevos planes de estudio de formación del profesorado. Las ventajas de esta actuación compartida son evidentes: obliga a reconfigurar los programas y las condiciones didácticas de la docencia, se programa conjuntamente los temas buscando complementar las perspectivas disciplinares, introducir trabajos y prácticas que sirvan para varias disciplinas y para

establecer sistemas de evaluación y documentación integrados (Zabalza, 2003).

Nuestro proyecto innovador se fundamenta en el análisis y el diálogo con otros colegas para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank y McGill, 2002), que tendría tres fines principales: desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la discusión y análisis sobre la práctica a través del diálogo crítico, desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación, y potenciar el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante. Pero como afirma Jaume Carbonell:

> "*No basta disponer de un excelente proyecto de innovación, con objetivos claros, procesos muy definidos –y teóricamente viables- y actividades estimulantes, si la organización del aula y del centro no se modifica: si no se contemplan los mecanismos adecuados para llevar a buen puerto la innovación, con sus decisiones y medidas pertinentes sobre aspectos tales como la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, los criterios de agrupamiento del alumnado y las dinámicas de relación grupal, el ajuste entre la organización del aula y del centro, la evaluación, la flexibilidad del tiempo escolar o el uso de diversos espacios y recursos*" (Carbonell, 2008: 65).

2. Sociedad, familia y escuela

El hecho de que las sociedades actuales estén cambiando a un ritmo vertiginoso constituye un lugar común de nuestra época. Casi todos somos conscientes de que la cantidad de cambios a la que nos enfrentamos es abrumadora, de que el ritmo de los cambios es trepidante, y de que estos cambios nos afectan profundamente tanto en el plano personal como en el social (Bericat Alastuey, 2006).

Por eso, ante una sociedad en cambio se hace necesario reflexionar sobre el nuevo cometido que la familia y la escuela tienen en ésta. Hasta ahora, se había vivido bajo un esquema estable, reducido y limitado en cuanto a la familia, el trabajo, el ocio y el uso del tiempo libre (Torío, 2004). Pero esta uniformidad se ha venido a trasformar en una pluralidad de opciones, que no es más que el reflejo de una sociedad que rebosa diversidad.

La familia es uno de los agentes educativos fundamentales, si no el principal. Pero en las últimas décadas estamos asistiendo a una transformación de la misma.

Su papel, estructura, funciones y características han ido cambiando. Según Flaquer (1998, 1999) nos encontramos ante lo que ha venido a denominar "*segunda transición de la familia*", definida por un modelo "*postpatriarcal*", cuyas características son difíciles de delimitar por no existir unanimidad de criterios respecto a los rasgos definitorios de la misma. A pesar de todos estos cambios el peso de la familia como institución socializadora sigue siendo insustituible. Pero ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de sus hijos, a delegar en la escuela parte de esta tarea. (Sánchez, 2006).

Por otro lado, existe toda una serie de factores externos que caracterizan a la sociedad actual y que inciden directamente en la vida escolar y familiar, constituyendo una de sus mayores preocupaciones por la escala de valores tan radicalmente distinta que ha generado. Entre estos factores externos podemos citar: el individualismo, el refuerzo de la privacidad, el consumismo, el actualismo, la urgencia de las gratificaciones inmediatas,... Todos ellos hacen que el estilo de vida moderno se haya vuelto imprevisible e impredecible. (Torío, 2004)

El fruto de estos cambios también se deja notar en las escuelas pues en éstas están emergiendo problemas de conducta, de inadaptación social y escolar, de disciplina, convivencia y violencia escolar, de intolerancia y discriminación entre iguales, de consumo de drogas y conductas antisociales, de absentismo, etc. que están provocando un sentimiento de crisis y un gran descontento entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Por todo ello, la familia y la escuela, que son las dos instituciones que tradicionalmente se han venido ocupando de la socialización de los individuos, se encuentran en un periodo de profundos cambios ya que en la actualidad se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Y es que los esquemas del pasado no valen para afrontar las nuevas situaciones (nunca vividas) que una sociedad heterogénea en opciones, valores y estilos de vida nos presenta. Ante esto, y teniendo presente que ambas instituciones tienen la responsabilidad compartida de la educación, Vázquez, Sarramona y Vera (2004) consideran que la labor educativa sería más fácil si éstas encontrasen caminos de interacción, pues necesitan coordinarse y deben lograr metas conjuntas.

Los maestros/as precisan de la colaboración de la familia en la educación de los alumnos, a fin de obtener la información necesaria para poder planificar y programar el proceso de enseñanza –aprendizaje más adecuado a las características indi-

viduales. Y ésta, en un mundo tan diverso como el actual, es una de las metas prioritarias de la enseñanza a todos sus niveles.

Un maestro del siglo XXI debe estar formado para abordar con éxito las exigencias de una sociedad en continuo cambio. Las nuevas exigencias en el proceso formativo se materializan en los siguientes aspectos (ANECA, 2005):

- Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica.
- Acentuación de la formación del maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.
- Capacidad de actuación buscando sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familia, asociaciones, entidades, autoridades educativas.
- Adquisición de conocimientos y acceso a la información, lo que supone la capacitación para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento y el conocimiento de los nuevos procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunicación proponen.
- Necesidad de formación personal y en habilidades sociales: el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática, el liderazgo, el trabajo en equipo, etc.

3. Necesidades formativas en el Grado de Magisterio

El diseño de todo proyecto ha de partir de un análisis de necesidades de forma que se puedan detectar las carencias que se manifiestan y por la que se precisa un cambio, una innovación. Estas necesidades pueden venir determinadas por exigencias sociales, institucionales e individuales.

Ante el nuevo planteamiento de la incorporación de los créditos ECTS y la repercusión que a nivel curricular éstos van a tener, podemos establecer una tipología de necesidades, estableciendo distintas categorías en función de los distintos elementos y/o agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las necesidades de los docentes podemos citar:

- Dinamización de sesiones presenciales pues están acostumbrados a sesiones de tipo más magistral.
- El profesor debe aprender a orientar y a guiar el trabajo de sus alumnos de forma que estos obtengan un aprendizaje efectivo.
- Utilización de las TIC: navegar por internet, uso de la plataforma Moodle,.. precisamos de un mayor conocimiento para la búsqueda de información ya que nos perdemos navegando. Mayor conocimiento y práctica del Moodle.
- Mecanismos de aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Necesidad de formación y actualización en los contenidos a impartir, referidos al módulo que desarrollamos en nuestro proyecto: sociedad, familia y escuela. Teniendo en cuenta que muchos de los temas involucrados en el mismo requieren nuevos enfoques.

Entre las necesidades del alumnado podemos destacar:

- Cambio de rol como sujeto que aprende, que participa activamente en la construcción de su conocimiento.
- Aprender a trabajar en equipo, lo que implica responsabilidad, respeto, tolerancia… Trabajar en equipo no es la suma de las partes.
- Búsquedas de información en las bibliotecas, hemerotecas, internet… y construcción de conocimiento.
- Necesidades derivadas de la imprescindible adaptación a esta nueva forma de trabajo universitario.

Como necesidades organizativas e instituciones percibimos:

- Crear espacios propicios para el trabajo interdisciplinar
- Dignificar las condiciones laborales del profesorado de manera que pueda dedicarse también a la innovación e investigación.
- Dotación bibliográfica actualizada de la materia en cuestión.
- Zonas para el trabajo personal, de reunión y trabajo en equipo.

4. Propuesta metodológica para el módulo "Sociedad, Escuela y Familia"

A continuación pasamos a describir nuestra propuesta metodológica para el módulo "Sociedad, familia y escuela", indicando las competencias, las materias que nosotros incluimos, así como los principios metodológicos que guían la actividad formativa que planteamos.

Los contenidos de este módulo a lo largo de los cuatro años que durará esta titulación, se podrían estructurar en las siguientes materias y/o asignaturas implicadas en mayor o menor medida en nuestro proyecto según su relación con la sociedad, la familia y la escuela:

- Teoría de la Educación
- Habilidades comunicativas personales e institucionales
- Tutoría y orientación educativa
- Las TIC aplicadas a la Educación
- Educación en la diversidad
- Sociología

Pretendemos que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y que posean las competencias señaladas por la ANECA (2007), que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos, y por la resolución de problemas del ámbito laboral.

Los estudiantes deben tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre los temas de índole social, científica o ética que les atañen (Universidad de Sevilla, 2008). Además, pretendemos que puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público, tanto especializado como no especializado (familias, claustro de profesores, administración…).

Ponemos el acento en la innovación metodológica y desde ella el cambio en los aspectos organizativos, evaluativos, de recursos, etc. Nos atrevemos a afirmar que los cambios metodológicos deben repercutir en cierto grado en los demás elementos curriculares, ya que entendemos el curriculum como un sistema donde sus elementos están interrelacionados, de tal manera que si no existe repercusión en el resto de elementos curriculares cuando incorporamos uno nuevo, podemos afirmar que no se ha producido innovación.

En el diseño de los nuevos planes de estudio se está haciendo mucho hincapié, por parte de algunos, en el uso de las TIC. La integración en la educación de las TIC debe ser una cuestión propiamente pedagógica, ya que debe implicar plantearnos cuándo, cómo, por qué y con quién usarlas. Son decisiones didácticas que el profesor debe ir tomando, y para ello es de capital importancia la formación recibida. Son los proyectos pedagógicos los que, en general, deben reclamar unos medios y no al revés (Escudero, 1995a). Aunque también es verdad que en algunos casos, innovaciones en los medios pueden llevar a cambios en otros elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo general no es la innovación en la educación la que requiere de la tecnología para constituirse y vertebrarse, sino al contrario. Es la tecnología educativa y sus posibilidades de aprendizaje las que necesitan una profunda recomposición de las escuelas, del curriculum y del rol docente como condición necesaria para su integración escolar adecuada (Escudero, 1995b). Por tanto no debemos hablar de innovación con programas de Nuevas Tecnologías, sino de programas educativos innovadores que incorporan las TIC (Blázquez, 1995).

No podemos pensar que los ordenadores por si mismos van a mejorar la enseñanza o el aprendizaje, porque estamos de acuerdo con el profesor Manuel Area (2005) cuando dice:

> *"Mantener la tesis de que la presencia de la tecnología en el aula supondrá necesariamente innovación pedagógica así como mejora de la motivación y rendimiento del alumnado es mitificar el potencial intrínseco de los ordenadores en la enseñanza. (…) La calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada (sea impresa, audiovisual o informática), sino del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología así como de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos con la misma" (p.29 y 30)*

Nuestra intención es diseñar actividades con contenido interdisciplinar basadas en el aprendizaje a partir de problemas o situaciones reales, para llevar a cabo una serie de tareas relacionadas que afectan a diferentes contenidos, ámbitos y materias del módulo.

Creemos que la universidad debe educar en la vida y para la vida. Es una institución para crear profesionales no sólo desde el punto de vista académico, sino que

también crea un modo de conocer y enseñar el mundo, y por tanto de comportarse en él, un modo de ser ciudadano. Los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos… son necesarios en la enseñanza superior (Imbernón, 2000).

El método que pretendemos utilizar, y que aquí ejemplificamos con una actividad, pretende que el alumno construya el conocimiento necesario para resolver problemas reales de la vida profesional. En una metodología tradicional, primero se transmite una información y después se busca su aplicación a algún problema. Nosotros pretendemos inicialmente presentar el problema, posteriormente identificar las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria y finalmente volver a una visión global del problema.

Cada alumno debe realizar un trabajo individual de estudio y análisis y volver al grupo para ponerlo en común. También existirán sesiones con el tutor o tutores para ir mejorando la comprensión de los procesos involucrados en el problema, donde cada sujeto realizará su aportación.

> "*Esta fase del proceso trata de desarrollar las habilidades de alto nivel como la evaluación, la toma de decisiones y la síntesis. Se trata de extraer conclusiones, de sintetizar las ideas y de crear conocimiento, de modo que el proceso pueda retroalimentarse y empezar de nuevo con la identificación de nuevos objetivos y alentando el descubrimiento*" (Font, 2004: p.88)

Los profesores juegan un papel fundamental de facilitadores del proceso de aprendizaje, aunque protagonizarlo es responsabilidad exclusiva de los alumnos. Deben ser capaces de estimular y promover el aprendizaje, formulando nuevas preguntas y forzando a la creación de argumentaciones, conociendo las capacidades y actitudes de cada uno de los alumnos. Además son los encargados de diseñar los problemas, fijar los objetivos del curso, la dirección de las sesiones tutoriales, los recursos necesarios y la evaluación (Rodríguez, 2000).

Además, el clima de clase, creado fundamentalmente por el profesor, debe posibilitar que tenga lugar un intercambio abierto y honesto de ideas. En este sentido, debe ser compatible con el aprendizaje cooperativo, la discusión en clase, el constructivismo, el aprendizaje por descubrimiento o indagación, y el uso de las TICs. (Arends, 2007).

La evaluación, para nosotros, juega un papel central, ya que se trata de una habilidad cognitiva de alto nivel. Debe desarrollarse a partir de la reflexión que haga el alumno de su propio aprendizaje, junto con el profesor y los compañeros que han realizado el proceso conjuntamente. Tiene un componente axiológico y otro metacognitivo, porque lleva consigo la revisión del trabajo personal y de grupo.

Creemos, por todo ello, que esta metodología es congruente con el paradigma educativo propuesto por la Convergencia Europea, dado que el aprendizaje se centra en el alumno, y prueba de ello es que los créditos se miden a partir del trabajo del que aprende y no del docente (Bernabeu y Cónsul, 2004); el papel del profesor cambia y se convierte en facilitador y guía del proceso de aprendizaje del alumno y la evaluación es formativa, convirtiéndose en un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Actividad interdisciplinar tipo

Actividad: Construcción de Teorías sociales y pedagógicas a partir de la elaboración de un glosario terminológico

Definición del supuesto

La actividad consiste en la construcción de teorías sociales y pedagógicas, a partir de un conjunto de conceptos, de ideas y teorías por parte del alumnado.

Realmente son dos actividades:

- En primer lugar, se trata de elaborar entre todos un doble glosario de términos sociológicos y pedagógicos
- En segundo lugar, la construcción de modelos sociales y educativos basándose en los conceptos previamente recopilados.

Una de las novedades de esta actividad se encuentra en el hecho de que los alumnos no van a trabajar exclusivamente en el grupo-clase, sino que habrá un trabajo conjunto entre todos los alumnos que cursen la asignatura.

Otra de las novedades se encuentra en el hecho de que los estudiantes no serán meros receptores de ideas, teorías, sino que ellos mismos se convertirán en productores de las mismas. A continuación exponemos, aunque de manera resumida y a modo introductorio, una serie de tareas y contenidos:

Tareas a desarrollar

1. *Elaboración del glosario*

- La primera fase consistirá en elaborar, entre todos los alumnos que cursen la asignatura de los distintos grupos, un doble glosario de términos sociológicos y pedagógicos. Se trata de buscar y seleccionar conceptos relevantes, describirlos y aportar ejemplos sobre los mismos.
- Cada alumno deberá realizar al menos una aportación.
- La recopilación de las mismas se realizará como una wiki, de forma que todos puedan ir añadiendo sus conceptos en un mismo texto.

2. *Construcción de modelos (¿o teorías?) sociales y educativos*

- Cada grupo de clase se dividirá en equipos de trabajo.
- A cada uno de estos, se les repartirán unos bloques de conceptos.
- Partiendo de estos, tendrán que realizar: un modelo de sociedad (características y funcionamiento de la misma) y una propuesta educativa adecuada a este modelo social.
- Cada grupo habrá de presentar un informe final con la defensa de ambas propuestas.

3. *Comunicación y difusión de los trabajos*

- De todos los informes presentados, se determinará cuáles son los más coherentes y estos se presentarán al resto de los compañeros.

Contenidos

- Conceptos sociológicos básicos.
- Conceptos fundamentales de la Teoría educativa
- Nociones epistemológicas principales.

Competencias

En esta actividad también, además de las competencias propias del módulo, se trabajarán las siguientes comunes a la formación del futuro maestro:

- Mejorar el conocimiento y uso de los conceptos propios de las disciplinas en cuestión.
- Profundizar en la interrelación entre modelo de sociedad e intervención educativa.
- Favorecer el desarrollo del trabajo colaborativo como requisito básico ante la incorporación al mundo laboral.
- Desarrollar la capacidad crítica ante el conocimiento.
- Incentivar el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover las habilidades comunicativas, imprescindibles en el desmpeño de la profesión docente.

Evaluación

La evaluación de esta actividad se realizará en base a cada una de las tareas a realizar:

- En la elaboración del glosario se valoran las aportaciones cuantitativa y cualitativamente: originalidad, profundidad, desarrollo del concepto y creatividad en los ejemplos.
- La construcción de los modelos sociales y propuestas educativas se evaluarán en base a los informes finales presentados, en los que se tendrán presentes tanto cuestiones de presentación formal, como la coherencia y profundidad del trabajo realizado.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos presentado una propuesta metodológica basada en la realidad competencial, acorde con las directrices marcadas por el EEES, con la que

el alumno se encontrará en su quehacer profesional, una vez que se incorpore al mercado laboral.

Está basada en un modelo interdisciplinar, donde cada estudiante debe realizar un trabajo individual de estudio y análisis y volver al grupo para ponerlo en común. También existirán sesiones con el tutor o tutores para ir mejorando la comprensión de los procesos involucrados en los problemas, donde cada sujeto realizará su aportación.

Se trata de desarrollar estrategias de alto nivel: evaluar, tomar decisiones, sintetizar, extraer conclusiones, crear conocimiento… de modo que el proceso pueda retroalimentarse y volver a empezar con la identificación de nuevos objetivos y el proceso de nuevos descubrimientos.

Pretendemos conseguir un desarrollo integral del alumno universitario. Partiendo de que existen unas competencias comunes y llegando a una resolución de problemas concretos, abordados desde las distintas materias y asignaturas que compondrían el módulo de Sociedad, Familia y Escuela que se contempla en las titulaciones del Grado de Magisterio.

Hemos ejemplificado con una actividad esta concepción metodológica interdisciplinar y globalizada potenciando que el alumno aborde la realidad desde los diferentes ámbitos de conocimiento y utilizando diversos recursos didácticos que van desde el uso de bibliotecas y hemerotecas hasta las plataformas de teleformación y las herramientas que éstas ponen a nuestra disposición como son los foros, wikis, correo electrónico…

6. Bibliografía

ÁGUEDA BENITO, A.C. *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea, 2005.

AGUILERA, A y GÓMEZ DEL CASTILLO, M.T. Perspectivas de la Universidad Española en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latina de Comunicación Social*. nº 57, 2004, http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm.

ANECA. *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Omán Impresores, 2005.

ANECA. Coordinación con la red de educación. . [Consulta: 2008/04/14/]

AREA, M. *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro, 2005.

ARENDS, D. *Aprender a enseñar*. Mexico: McGraw-Hill, 2007.

BERICAT, E. *El cambio social en España. Visiones y retos de futuro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2006.

BERNABEU, M.D. y CÓNSUL, M. Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la opción del aprendizaje basado en problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2004, nº 18(1), pp. 97-107.

BLAZQUEZ ENTONADO, F. Los medios tecnológicos en la acción educativa. En Rodríguez Diéguez, J. L. y Saénz Barrio, O. (eds.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alicante: Marfil, 1995, pp. 69-91.

BROCKBANK, A. y MCGILL, I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002.

CARBONELL SEBARROJA, J. *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro, 2008.

DE MIGUEL, M. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Universidad, 2005.

DE MIGUEL, M. (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza, 2006.

ESCUDERO, J. M. (1995a). La integración de las nuevas tecnologías en el curriculum y el sistema escolar. En Rodríguez Diéguez, J.L. y Sáenz Barrio, O. (dir.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, 1995 a, pp. 397-412.

ESCUDERO, J. M. Tecnología e innovación educativa. *Bordón*, 47, 1995 b, pp. 161-175.

FLAQUER, L. *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel, 1998.

FLAQUER, L. *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel, 1999.

FONT, A. Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18(1), 2004, pp. 79-96.

IMBERNÓN, F. Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, 2000, pp. 37-43.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. Seminario "El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas", Madrid, 3 de noviembre de 2005.

PERRENOUD, Ph. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

POSTMAN, N. *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro, 1999.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ J.L. y SAENZ BARRIO, O. (dir.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, 1995.

RODRIGUEZ ROJO, M. Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, 2000, pp. 79-99

SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

TORÍO LÓPEZ, S. Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, nº 83, pp. 35-52, 2004.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. *Guía para el diseño de titulaciones y planes de estudio*. http://www.us.es/informacion/infonew/anuncios/upload/guia-titulaciones yplanes.pdf. [Consulta: 2008/05/14].

VÁZQUEZ,G., SARRAMONA, J. Y VERA, J. Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñan López (eds), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela, 2004.

VILA, I. *Familia, escuela, comunidad*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, 1998.

ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria*. Madrid: Nancea, 2002.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

BLEND LEARNING PARA LA EDUCACIÓN RURAL ¿UNA ALTERNATIVA PARA COLOMBIA?

Mitzlene Navarro y Pablo Martínez de Anguita

RESUMEN

En este trabajo se analizan las características de la modalidad de educación por blend–learning y su posible adaptación al ámbito rural colombiano Se parte de conocer el estado actual en la implementación de las tecnologías y la información especialmente el blend-learning, mediante la recopilación y análisis de la bibliografía procedente de instituciones nacionales e internacionales trabajando en el tema. Los resultados obtenidos de esta investigación sirvieron para el diseño de un modelo educativo para la enseñanza en el sector rural basado en la aplicación del blend-learning. Por último, se proponen directrices para la elaboración de un modelo de enseñanza en planificación y ordenación territorial, para ser aplicado al sector rural de Colombia, adaptable a cada territorio en particular.

Palabras clave: Enseñanza semipresencial, Colombia, educación rural, planificación territorial

ABSTRACT

Blend –Learning for Rural Education. An alternative for Colombia?
The characteristics of the blend learning education method and its application to Colombian rural areas is analyzed here. We begin by finding out the current state of the technologies associated with blend-learning through the compilation and analysis of the bibliography found in national and international institutions working in this field. Results from the research were used to design an educational model for rural education based on the application of blend-learning. Finally, guidelines for the elaboration of an educational model in land planning to be applied in the rural sector of Colombia , adaptable to each particular territory, are proposed.

Key words: Blend-learning, Colombia, rural education, land planning

Correspondencia con los autores: Pablo Martínez de Anguita. Departamento de Ingeniería Química y Ambiental Universidad Rey Juan Carlos. C/Tulipán s/n, Móstoles 28933 Madrid, España. Correo-e: pablo.martinezdeanguita@urjc.es. Original recibido: 05/05/2008. Original aceptado: 06/11/2008

Introducción

Actualmente la preocupación por erradicar la pobreza en países poco desarrollados es global, sin embargo, en los actuales modelos de desarrollo los esfuerzos hechos hasta ahora no son suficientes para cambiar este proceso. En las soluciones a los problemas de pobreza, la educación juega un papel fundamental, proporcionándoles la formación necesaria para promover un desarrollo endógeno basado en necesidades y problemáticas reales (Martínez de Anguita, 2006).

La enseñanza combinada (*Blend-learning*) puede dar a líderes y personal local de regiones rurales, una formación de experto en desarrollo rural de calidad a través de un modelo sencillo de trabajo. Esta posibilidad sin embargo requiere una investigación tanto teórica como práctica que permita la definición de los mejores métodos de modo que las experiencias de enseñanza virtual en este sentido puedan ser replicables en cualquier rincón rural latino americano. Este trabajo analiza dos ámbitos diferentes, la educación y el desarrollo rural, para poder confluir en la educación para el desarrollo rural mediante el uso de las tecnologías de la educación y la comunicación en Colombia. (Figura 1).

1. Educación para el desarrollo rural

1.1 Educación tradicional

De acuerdo a la literatura, el modelo tradicional considera únicamente dos actores del proceso, el profesor y el alumno, creando una línea recta de transmisión del conocimiento en las que muchas veces, este se pierde debido a factores como la falta de motivación del alumno por parte del docente, lo que conlleva a la monotonía en la realización de las clases y por ende el desinterés de quien esta aprendiendo (Universidad Nacional de Colombia, 2003).

En este caso es el docente quien lleva el hilo conductor de las clases, y la participación del alumno es ocasional, se limita a la repetición de conceptos que son adquiridos de manera repetitiva. Esto no quiere decir que el modelo de enseñanza tradicional sea totalmente inadecuado, pero es posible la aplicación de nuevas herramientas educativas, en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (Universidad Nacional de Colombia, 2003). Podría decirse que en el esquema tradicional el docente no confía en la transmisión de conocimiento que él no haya

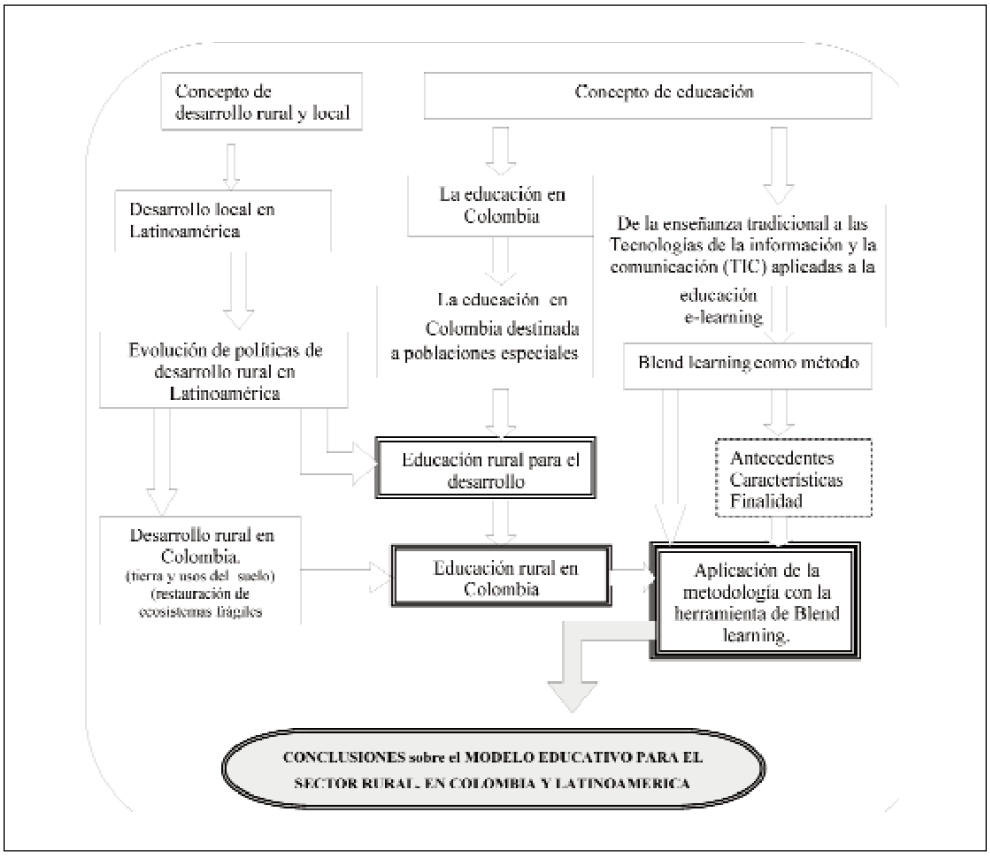


Figura 1: esquema de la investigación desarrollada

comunicado directamente en forma oral y presencial al alumno. Los instrumentos comunes para la clase diaria son la pizarra, la memoria y la voz. La mayoría de los docentes recomiendan de manera esporádica materiales impresos tales como libros, fotocopias de textos o resúmenes, para complementar el discurso diario. Sin embargo, es a la exposición oral y presencial a la que el maestro da mayor importancia en la transmisión de conocimiento, o al menos es así como se le ha inculcado al estudiante la importancia de asistir a clase (Universidad Nacional de Colombia, 2003).

1.2. Tecnologías de la información y la comunicación en la educación (TIC).

Los análisis prospectivos sobre la tecnología educativa y la utilización didáctica de las nuevas tecnologías de la información, constituyen una de las líneas mas frecuentes de trabajo e investigación en el campo de la enseñanza. Tele-enseñanza, sistemas de enseñanza digital, enseñanza en red, educación virtual, etc., son algunas de las denominaciones que se vienen a significar un lugar común en la enseñanza actual: la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de formación. La existencia de esta multitud de denominaciones y la aparente univocidad de su significado no se acompaña de precisión y claridad en las previsiones sobre las consecuencias que su desarrollo y proliferación tendrán en los sistemas educativos, así como las implicaciones que su aplicación admite y las transformaciones previas requeridas.

Las tecnologías de la información y la comunicación entran fuertemente en la sociedad actual, ya no es solamente la empresa la que marca las pautas sobre inclusión de tecnologías informáticas dentro de sus procesos de formación y transformación, ahora también las instituciones de educación, incluyen dentro de sus procesos de actualización y reforma, la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en cada uno de ellos. Sin embargo no hay que olvidar que éstas deben considerarse como herramienta de apoyo a la formación integral del ser humano, y no como pilar base de formación de los mismos (Martínez, 2004). Las nuevas tecnologías, como en su momento lo fueron otras tecnologías, pueden ser el catalizador que provoque la revisión no solo del quehacer didáctico, sino del sistema en si mismo, y que favorezca su transformación tanto metodológica como organizativa.

1.3. Educación virtual/ e-learning.

La educación virtual enmarca la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, la de docencia y el disponible (Álvarez, 2002).

Existen muchas definiciones de educación virtual o del reiterado término "e-learning". Todas involucran una ecuación muy simple: (Educación+Internet). La mayoría plantean la distribución de contenidos en múltiples formatos electrónicos, la creación de una comunidad interconectada de estudiantes y profesores y la administración y control de toda esta experiencia educativa (Ramírez, 2004).

Se define como e-Learning al uso de tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje mediante el acceso a recursos y servicios, y a colaboraciones e intercambios a larga distancia. El concepto de educación virtual no es unívoco. En términos muy generales hace relación a la utilización de medios digitales de información y comunicación (también denominados como telemática), en la educación, bien sea ésta presencial o a distancia (Facundo 2004).

1.4. Blend-learning

El *Blend-learning* se define como una modalidad de estudios que combina tipos múltiples de medios de comunicación. Básicamente, se refiere al aprendizaje basado en la combinación del aprendizaje en aula con el e-aprendizaje, en la búsqueda de soluciones a las necesidades de formación actuales (Coaten 2003 y Marsh, 2003).

El *Blend-learning* se conoce también como modalidad mixta, mezclada, hibrida y/o aprendizaje combinado, refleja la tendencia hacia un pensamiento adaptable y abierto que trata de superar prejuicios existentes en la utilización de la educación virtual y busca lo mejor de dos mundos (virtual y presencial) hasta ahora aparentemente contrapuestos (Legañoa, 2003).

Un programa de *Blend-learning* no implica que la experiencia de aprendizaje sea más efectiva de la misma forma que un proceso de comunicación no es más o menos efectivo sólo en función del medio escogido. De igual manera, un curso vía e-learning no es sinónimo de mejor ni de peor calidad que uno presencial; está claro que pueden ser complementarios. No tiene ningún sentido tratar de que todo sea ciento por ciento online por definición, como tampoco lo tiene la situación contraria si la calidad de los contenidos y del profesorado es deficiente, es un fraude pensar que esta combinación es la solución (Martínez, 2003).

1.5 Elementos de la enseñanza mediante Blend-learning

Por ser el *Blend-learning* una modalidad mezclada (presencial+virtual) de enseñanza, presenta al igual que la educación virtual, las siguientes características:

- Intercambios y asesorías personales entre el tutor y los demás alumnos de clase.

- Acceso a documentos, materiales didácticos, propuesta de actividades, guías de aprendizaje, pruebas de auto evaluación, sobre las asignaturas.
- Gestión de consultoría y tutoría on-line, que además permite el envío de mensajes colectivos o bien a determinados grupos de alumnos.
- Comunicación por videoconferencias con expertos lejanos.
- Utilización de la red para facilitar a los estudiantes el acceso a los medios de aprendizaje.
- Posibilidad de disponer de discos virtuales compartidos: uno para cada asignatura, y también para los grupos de trabajo colaborativo en red que organicen los estudiantes.
- Agenda y tablón de anuncios (gestionada por el profesor).
- Acceso a comunidades virtuales de expertos, comunidades de práctica y grupos de discusión.
- Editor de contenidos para los profesores que no estén familiarizados con los editores Web. Facilitar la redacción del plan docente, documentos, materiales didácticos, propuestas de actividades, pruebas de auto evaluación.

La importancia de la selección de esta modalidad radica en la presencia de un tutor (coordinador local), que es también uno de los elementos de la educación presencial, pero que no existe en la educación virtual. Los tutores, pueden o no coincidir con algunos profesores, ayudan a cada comunidad que recibe el curso a desarrollar sus proyectos y hacer las prácticas. Los tutores pueden ser voluntarios (por ejemplo doctorandos, profesionales jubilados etc.) que ayudan a una comunidad concreta a la que se vinculan.

El tutor o coordinador local no es un especialista en la materia que se imparte en el curso, si bien domina la técnica de *Blend-learning* al haber sido preparado previamente para saber dar este apoyo a los alumnos. Transmite sus dudas, sigue los trabajos pendientes, gestiona la clase y el material informático, y lleva un registro de las clases y alumnos. Más que un especialista en la materia impartida, el coordinador local es una presencia fundamental para que el alumno se sienta en todo momento acompañado en su proceso de aprendizaje. A la vez emplea el curso para formarse él también en la materia que aprende con el resto de compañeros (Martínez de Anguita y Parra, 2007; Navarro y Martínez de Anguita, 2008).

1.6. Antecedentes en la aplicación de la enseñanza combinada (Blend-learning)

Con el desarrollo de tecnologías informáticas se ha dado un importante proceso de convergencia: entre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las diferentes estrategias de desarrollo; y más recientemente entre tecnología y pedagogía (Facundo, 2002). En el caso del *Blend-learning* como herramienta educativa, hemos encontrado, que es poco aplicado en entidades de ámbito educativo, ya que la mayoría de los antecedentes se refieren principalmente a la formación interna de los trabajadores de empresas privadas.

La literatura encontrada reporta algunas experiencias prácticas de capacitación en docentes, donde se aplica el *Blend-learning*, las cuales se enuncian a continuación: La Universidad APEC (UNAPEC) de República Dominicana y la Universidad de Camagüey (UC), de la República de Cuba, realizaron conjuntamente el Proyecto de Desarrollo Profesional Docente en la Enseñanza de las Ciencias Particulares (Matemáticas y física).

El propósito del proyecto fue implementar un sistema de capacitación didáctica especializada a los docentes con vistas a lograr una mejoría en la calidad de su praxis educativa y acometer investigaciones educativas en las mismas, que condujeran a la formación de doctores en educación orientados a las áreas de la misión de UNAPEC, en el se hizo necesario elaborar un modelo de desarrollo profesional docente para la enseñanza de las ciencias particulares. Este modelo debía contener: los cursos a desarrollar, la modalidad a utilizar y las condiciones específicas del cuerpo docente de UNAPEC, para impartir los mismos.

Catarinho, et al (2006) presenta un estudio de caso en formación continuada de profesores, realizado bajo el marco de aprendizaje mediante *Blend-learning* en el cual hablan de los conceptos relacionados con la aplicación de esta herramienta en la formación de profesorado, hacen una presentación y descripción de los materiales utilizados en la experiencia. Así como la caracterización de todos los integrantes de la investigación. También ilustraran la clase de actividades y tareas que fueron conducidas por aproximadamente cuarenta profesores en dos cursos continuos para el desarrollo profesional, finalmente presentan las reflexiones correspondientes a la experiencia, las cuales clasifican como positivas.

Wettasinghe, y Hasan (2006) presentan los resultados de un proyecto de investigación que describe los esfuerzos de un grupo de profesores en el Instituto Nacional de Educación (Singapur) en la experiencia formativa de profesionales,

mediante un curso que adoptó el modelo de estudio mediante *Blend-learning*, en este proyecto se reporta, como en las sesiones de estudio los profesores tuvieron que completar tareas en grupo, para la mejor comprensión de los contenidos del curso. De igual manera los autores reportan que este estudio no contemplaba la interacción directa en las reuniones de formación, a cambio, se animó a los profesores a usar foros en línea dentro de un sistema de dirección que sirvieron para el refuerzo del trabajo en equipo, este proyecto se desarrollo con el fin de presentar tentativas para alejarse de los métodos tradicionales de enseñanza.

Finalmente concluyeron que en la formación de los profesores, el desafío está en como motivarles, y crear el ambiente de estudio que atraiga su atención, los autores mencionan , que para algunos de los participantes del estudio, las diferencias en la forma de enseñanza les parecían agotadores, los autores recalcan la importancia de mantener una motivación constante en los participantes.

Estas ultimas, presentadas en la IV conferencia internacional sobre multimedia y tecnologías de la información y comunicación en educación, realizada en Sevilla en el mes de noviembre del 2006.

2. Desarrollo rural y local

2.1. Concepto de desarrollo rural local

El desarrollo rural se define como un proceso localizado de cambio social y crecimiento económico sostenible, que tiene por finalidad el progreso permanente de la comunidad rural y de cada individuo integrado en ella. Puede entenderse en un sentido básico como la mejora de las condiciones de vida de los habitantes de los territorios rurales (Valcárcel, 1992).

El desarrollo rural con enfoque local se puede definir como el proceso de organización del futuro de un territorio y el resultado del esfuerzo de concertación y planificación emprendido por el conjunto de los actores locales con el fin de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio dado y mantener un diálogo con los centros de decisión económicos, sociales, culturales y políticos, en donde se integran y de los que dependen (Martínez de Anguita, 2006).

Los fundamentos de esta modalidad de desarrollo podrían conceptualizarse como la creación de los recursos endógenos, la mejora de la calidad de vida, la formación y el desarrollo personal, la conservación del medio ambiente, el uso recreativa y social del espacio, la formación de animadores o agentes locales, el desarrollo de sus potencialidades poblacionales, productivas y naturales, y la realización proyectos micro y macroeconómicos. Este desarrollo rural con enfoque local parte de las políticas que constituyen su elemento externo, son condición necesaria pero no suficiente del factor humano en el desarrollo local (Martínez de Anguita, 2006).

2.2. Desarrollo rural en Latinoamérica

Se estima que por lo menos un tercio de la población rural de América latina no tiene acceso a la tierra y que una proporción importante de las tierras que poseen los campesinos se encuentra en zonas agro-ecológicas no adecuadas para la agricultura. En el caso de Latino América la tasa de pobreza sigue más elevada en el campo que en los pueblos y a su vez que en las ciudades (CEPAL, 2000).

La pobreza rural es caracterizada por Quijandría et al (2001) por tres factores:

- Exclusión y discriminación social y económica debida al origen étnico y de género.
- Carencia o limitado acceso a servicios destinados a satisfacer necesidades básicas de las familias rurales (salud, educación, vivienda y otros).
- Niveles de ingresos inferiores a la cantidad mínima para obtener el conjunto básico de bienes y servicios para la familia.

El mismo autor señala que esta pobreza rural es una actitud de vida, en la que las poblaciones rurales acaban por tener una percepción desvalorizada y sin autoestima de ellas mismas, y distingue entre pobreza estructural y transitoria. La primera se caracteriza por tener niveles de educación muy bajos o nulos, carencia de recursos productivos, limitados conocimientos productivos, pocas habilidades laborales y falta de acceso a los servicios básicos y productivos rurales. La segunda afecta a campesinos que tienen tierras y cierta relación con los mercados si bien sus ingresos se sitúan en el límite de la línea de pobreza[1].

Según IFAD (2001), la inversión pública en capital social (como en la educación y la sanidad) ha sido más reducida en los pueblos que en las ciudades, y el escaso

nivel de educación ha impedido a los emigrantes estacionales encontrar un empleo en el exigente mercado laboral urbano. La falta de inversiones no sólo en infraestructura sino también en las relaciones interpersonales y comunitarias, que favorecen la comunicación, el conocimiento y el control de los activos materiales ha agravado la pobreza rural, aumentando los costos de transacción asociados al acceso a los mercados (Quijandría et al, 2001).

En muchos países de América Latina y el Caribe se han ejecutado políticas y programas orientados hacia la reducción de las desigualdades sociales y económicas entre hombres y mujeres. Si bien, en las zonas urbanas se ha alcanzado cierto éxito, las mujeres rurales siguen experimentando un menor acceso a los recursos y servicios de producción y gozan a la vez de una condición social inferior.

Como consecuencia de ello, la pobreza rural afecta principalmente a los hogares rurales encabezados por mujeres. Aunque muchos países han creado oficinas ministeriales para la mujer, la discriminación de carácter jurídico, económico y social sigue siendo por lo general un problema sin solucionar.

A esto hay que sumarle que existen diversas zonas agro-ecológicas aquejadas de serios problemas en la base productiva, entre los que cabe citar como principales la pérdida de suelos, la deforestación, la desertificación y la pérdida o descompensación de los ciclos hidrológicos. Además, el uso excesivo de fitosanitarios peligrosos contamina cauces de agua e incrementan el riesgo de contraer enfermedades (Martínez de Anguita, 2006).

2.3. Desarrollo rural en Colombia

En Colombia existe una marcada diferencia entre el campo y las áreas urbanas, ya que el incremento de la pobreza se ubica en áreas urbanas (46 millones de personas) a diferencia de las rurales (43 millones de personas), esto debido a los desplazamientos campesinos empujados por los grupos armados al margen de la ley, lo que contribuye que estos se ubiquen en las ciudades que encuentran más cercanas[2].

Colombia ofrece la particularidad de haber asumido en un plazo relativamente breve la urbanización de su población y la "desagriculturización" del empleo. Mientras Argentina requirió 77 años para pasar la participación de la mano de obra agrícola del 50% al 30%, Brasil 35 años y Ecuador 32 años, Colombia lo hizo en solo 18 años.

Esto coincide con la práctica desaparición de los recursos públicos asignados al sector rural, los cuales, pasaron del 4.8% del presupuesto nacional en 1990 al 0.8% en el 2000 (Contraloría General de Colombia, 2002).

La confluencia de estos y otros factores, más la eliminación de instrumentos de protección, el comportamiento de los costos de producción, en particular las tasas de interés y la renta del suelo y el manejo de las tasas de cambio, añadidas a los efectos de la guerra, en particular los desplazamientos forzados y el descenso de la rentabilidad de las actividades agrícolas parecen haber generado un cambio profundo en la configuración de la agricultura colombiana. (Ministerio de Agricultura, 1997).

En cuanto a las áreas plantadas, en 1997 se sembraron 3.1 millones de hectáreas, casi 700.000 menos que en 1990 y la mayor proporción de esta reducción correspondió a los cultivos semestrales, los cuales bajaron de 2.5 millones de hectáreas en 1996 a 1 millón en 1997, de acuerdo con las cifras del Ministerio de Agricultura (Ministerio de Agricultura, 1997).

La concentración de la propiedad agraria continúa ocurriendo tanto en las regiones con menor potencial productivo como en aquellas en donde existe la mayor disponibilidad de tierras con vocación agrícola, lo cual incide en los niveles de producción, en la medida en que mientras las fincas menores de 5 hectáreas destinan a usos agrícolas el 38.6% de su superficie, las mayores de 200 hectáreas solamente asignan a este uso el 2.5% de sus tierras, de acuerdo con la Encuesta Agropecuaria del DANE (1996).

El sector rural del país deriva su sustento esencialmente de la actividad agropecuaria, de la cual dependen las tres cuartas partes de su población. Los factores atrás señalados, así como los cambios en materia de política cambiaria y arancelaria durante la apertura económica a comienzos de los noventa, llevaron a disminuir la participación del sector agrícola en el PIB nacional y disminuyeron los ingresos reales de los pobladores del campo mientras el desempleo rural aumentó de forma drástica.

Una consecuencia directa de las anteriores circunstancias fue el crecimiento sostenido de la pobreza rural a lo largo de los noventa, que pasó del 68% a comienzos de la década, a cerca del 83% a finales, con un incremento de 10 puntos porcentuales en relación con su contraparte urbana.

Estas diferencias sectoriales se evidencian al observar algunos indicadores de desarrollo humano que de acuerdo con el Informe Nacional de Desarrollo Humano (PNUD, 2003) "Los habitantes de las zonas rurales viven, en promedio, alrededor de dos años menos que los de la zona urbana. En cuanto al ingreso per cápita, el de la zona urbana es más de dos veces superior". A su vez, la precariedad de los programas de asistencia social en las zonas rurales hace más grave esta problemática

Los estudios disponibles sobre suelos, en especial el elaborado por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 1988) y los divulgados por el Instituto de Estudios Ambientales (IDEAM) que han servido de base a los Planes Municipales de Ordenamiento Municipal, adelantados en cumplimiento de la ley 388/97, proporcionan una guía sobre la ubicación, proporciones, vocaciones y usos actuales de los suelos en Colombia, a partir de la cual puede orientarse la localización de los cultivos que se considere responden a una estrategia de seguridad alimentaría. Sin embargo, es necesario llevar la cartografía disponible a las escalas adecuadas para la planificación local (Bejarano, 1998).

3. Educación rural para el desarrollo en Colombia

La reducción de la pobreza, la seguridad alimentaría y la educación básica forman el núcleo del nuevo discurso sobre la asistencia al desarrollo, sin embargo a menudo se descuida la índole rural de estos retos. La pobreza en las áreas rurales está estrechamente vinculada al analfabetismo, así como a otras formas de privación.

En los países menos desarrollados aproximadamente el 70% de la población vive de la pequeña empresa y esencialmente de la agricultura. Los cuales se concentran en áreas rurales y viven por debajo del umbral de pobreza. La educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano y un requisito esencial para reducir de la pobreza, mejorar las condiciones de vida del mundo rural y construir su seguridad alimentaría. La educación es ella misma un derecho básico. A pesar de eso, el acceso de los niños y niñas a la educación en las áreas rurales es aún más bajo que en las áreas urbanas, el analfabetismo de adultos es mayor y la calidad de la educación es más baja (FAO–UNESCO, 2002).

Las acciones de educación para el desarrollo local buscan identificar unos contenidos y aplicar una acción especifica a cada uno de ellos. Busca la adquisición de

capacidades, destrezas y conocimiento, por ello la acción a realizar debe ser una acción formativa (Martínez de Anguita, 2006).

4. Características y problemáticas de la educación colombiana

La educación en Colombia ha sido consagrada como un derecho constitucional que debe garantizar el Estado. La Ley 115 de 1994 define la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes", la Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior y la Ley 60 de 1993 de Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país.

Se puede afirmar que Colombia tiene un marco institucional, de normatividad y de política en torno al proceso educativo que augura seguir avanzando con paso firme hacia las metas de calidad y pertinencia de la educación. A partir de la formulación del Plan Decenal de Educación, las políticas adoptadas por cada gobierno en el sector educativo han tenido en cuenta las metas planteadas para cumplir en el largo plazo, logrando trascender los límites de los cuatro años del respectivo período legislativo. Esta estrategia tiene como propósito fundamental el cumplimiento de los objetivos programáticos para los diversos grupos poblaciones teniendo en cuenta la heterogeneidad étnica, sociocultural y económica del país y según la estructura del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

El gobierno de Colombia ha apostado por la mejora de las condiciones de vida de todos sus habitantes, razón por la cual, en esencia toda la legislación y la política administrativa colombianas (Carta magna de Colombia) consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a la educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, lo mismo que su prestación a todos los sectores y grupos humanos. En la normativa se perfila igualmente una política progresiva, que asegure a todos un desarrollo personal y colectivo en beneficio de toda la sociedad educativo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

Colombia ha pasado de ser un país que concentraba a mediados del siglo anterior cerca de la mitad de la población en zonas rurales, a tener en la actualidad la

cuarta parte. Sin embargo, durante el período comprendido entre 1985 y 2003, el crecimiento de la población se estimó en once millones de habitantes en zonas urbanas y un millón en zonas rurales. Este acelerado proceso de urbanización del país a través de la migración de la población campesina hacia las ciudades se debe, entre otros factores, al ajuste que enfrentó el sector agropecuario en el contexto de la globalización, al aumento de la pobreza rural y a la intensificación del conflicto armado en estas regiones.

Durante los noventa, la educación en Colombia mostró un balance positivo en aspectos como la reducción del analfabetismo y la escolaridad promedio de la población, así como el incremento tanto de las tasas de asistencia en educación básica como de permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. Sin embargo, diversas evaluaciones nacionales e internacionales han puesto de relieve la deficiente calidad de la educación básica, así como su desmejora durante los últimos años.

En cuanto a la educación para la población rural, se corrobora el aumento de las tasas de alfabetismo, escolaridad promedio y asistencia escolar durante este período. En materia de calidad, las escuelas y estudiantes rurales han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva[3], el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT[4], entre otros. No obstante, la magnitud de la brecha educativa del sector rural con su contraparte urbana es aún bastante alta, con lo cual los avances mostrados no han sido suficientes para asegurar el mandato constitucional de ofrecer educación a toda su población (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

Según Perfetti (1993), se calcula que la quinta parte de la población rural del país mayor de 15 años no sabía leer ni escribir a comienzos de los noventa, y que al terminar la década fue de 17.5%, reduciéndose en menos de 3 puntos porcentuales la tasa de analfabetismo rural en este período. Por otra parte, la escolaridad promedio de la población rural mayor de 15 años aumentó en menos de un año durante este período, ubicándose en 4.4 años, sin alcanzar a cubrir el ciclo completo de primaria. En las zonas urbanas, por su parte, la escolaridad de la población aumentó el doble, mientras que el balance de los noventa indica que la brecha en la escolaridad urbana y rural aumentó de tres a cuatro años.

Aproximadamente una cuarta parte de las diez millones de personas que estudian en el sistema educativo colombiano lo hacen en zonas rurales. La matrícula en

primaria y secundaria en las instituciones ubicadas en estas zonas llegaba a 2.4 millones de plazas en el año 2000, lo que significó un aumento de 656 mil nuevas plazas en relación con la matrícula de 1993, para un crecimiento del 37%, inferior en un punto al aumento de matrícula en zonas urbanas.

La asistencia de la población rural en edad escolar se incrementó a lo largo de la década pasada, pero aún está lejos de alcanzar la meta de cobertura universal: para el año 2000, cerca del 10% de los niños entre 7 y 11 años de áreas rurales se quedan sin estudiar, porcentaje cuatro veces mayor para los jóvenes entre 12 y 17 años que deberían asistir a secundaria. Sin embargo, este último grupo muestra los mayores logros en términos de asistencia e igualmente es notable el incremento de la asistencia de niños de 5 y 6 años, cuya tasa pasó de 48% en 1996 a 62% en el 2000 (Perfetti, 1993).

En términos de calidad uno de los resultados encontrados en el primer estudio internacional comparativo realizado por el laboratorio Latino Americano de Evaluación de la educación (LLECE) en 1997 muestran que la educación para la población rural en Colombia presenta, después de Cuba, los mejores resultados en el área de matemáticas en los grados de tercero y cuarto de primaria, e incluso en matemáticas supera los resultados de las áreas urbanas del país.

Sin embargo un grave problema de la educación para la población rural está referido a la ineficiencia del sistema educativo para retener y promover estudiantes: de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (Perfetti, 1993).

Esto constituye uno de los principales problemas que enfrenta la educación para la población rural en Colombia y una de las mayores muestras de inequidad en comparación con el sector urbano.

Dentro de las políticas educativas para el mejoramiento de la educación del sector rural formuladas durante los noventa, por el gobierno colombiano, conviene destacar el diseño e implantación del Proyecto de Educación para el Sector Rural PER[5], a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de este proyecto es "ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la

convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural"(Perfetti, 1993).

La población rural colombiana supera los 12 millones de personas, según cifras del ministerio d educación nacional y del departamento nacional de estadística DANE (2000), de los cuales 3.734.110 millones de habitantes están en edad escolar (5-17), pero solo están vinculados al sistema educativo 1.900.556 de personas y de los cuales solo 254.264 pertenecen a la educación básica secundaria y 1.741.044 a básica primaria.

Al déficit de la cobertura en educación para la población rural, se agrega la carencia de material didáctico, y la falta de pertinencia en los contenidos curriculares (Villegas, 2000)

Otro inconveniente importante para que se den estas circunstancias es la dificultad de las personas del sector rural, para trasladarse a los centros educativos, ubicados en las poblaciones con mayor numero de habitantes, ocasionando en muchos casos que no sea posible el acceso para las personas cuyos domicilios se encuentra muy distante. De igual manera se suma a esto la situación de orden público (Desplazamientos, Presencia Guerrillera, Presencia paramilitar etc.) que atañe de manera directa a muchos habitantes de poblaciones rurales de Colombia.

5. Conclusiones

Es necesario ofrecer a las comunidades herramientas para que todos los miembros de una comunidad actúen de manera conjunta en la elaboración y puesta en marcha de proyectos de desarrollo. Se debe pretender que estas acciones de desarrollo se prolonguen en el tiempo, para que realizadas de manera eficiente ayuden a la mejora de las condiciones de vida de dicha comunidad. Para ello, y en el ámbito de la capacitación de comunidades rurales, se recomienda la utilización de la modalidad mixta (*Blend-learning*) porque posibilita la introducción de nuevas herramientas que puedan ser utilizadas en el desarrollo de las comunidades ampliando el rango de acción de los proyectos y programas educativos que se implementen.

En la capacitación de profesionales y/o docentes en ejercicio es recomendable utilizar la modalidad mixta de *Blend-learning* porque posibilita el trabajo individual y en grupos, así como el intercambio de conocimientos entre los distintos profesionales.

La aplicación de la herramienta de *Blend-learning* en planes de formación en comunidades rurales se recomienda especialmente por su relación coste-beneficio. Los gastos de implementación son aceptables, especialmente teniendo en cuenta la cantidad de personas a las que se puede hacer llegar la formación. Esta metodología crea un ambiente de interés y compromiso de los participantes, permitiendo un mayor grado de aprendizaje y aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación.

6. Bibliografía

ALVAREZ, R. *Facilitación y Capacitación Virtual en Latina*. Colombia, 2002.

BEJARANO, J. *Economía de la Agricultura.* Bogotá: Universidad Nacional-IICA, 1998.

CEPAL. *Panorama Social de América Latina y El Caribe 1999*. Santiago (Chile): Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina, 2000.

COATEN, N. *Blend learning,* Educaweb 69.6 de Octubre de 2003.

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPUBLICA. *El sector rural en el marco del estado social de derecho.* Bogotá. 2002.

DANE-Departamento Nacional de Estadística de Colombia. *Cifras 2000-2006.* 2006.

DANE. *Encuesta Nacional Agropecuaria. Resultados 1995*. Bogotá. 1996.

FAO-UNESCO. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. 2002.

FACUNDO D. *Educación Virtual en América Latina y el Caribe: Características y Tendencias*. Bogotá: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IIESALC –UNESCO, 2002.

FACUNDO D. *Tecnologías de Información y Comunicación y Educación Superior Virtual en Latino América y el Caribe.* Bogotá: IIESALC–UNESCO, 2004.

IFAD. *Informe Anual 2000.* Roma: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, 2001.

IGAC. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. *Informes* 1988. 1998.

LEGAÑOA, F. *Blend learning o modalidad hibrida en la capacitación de docentes*. Universidad de Camaguey, 2004.

MARSH, GE. II McFADEN, A. C. y PRICE, B. Blended instruction adapting conventional instruction for large classes. *On-line Journal of Distance Learning Administration*, Winter 2003, Volume VI, Number IV.

MARTÍNEZ DE ANGUITA, P. *Desarrollo local sostenible: Métodos de ordenación y planificación.* Madrid: Mc-Graw Hill, 2006.

MARTÍNEZ DE ANGUITA, P. y PARRA, A. Explicando el desarrollo local sostenible mediante blend-learning en comunidades rurales iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007, 41(3), pp. 2-13.

MARTÍNEZ J. Blended learning o el peligro de trivializar el aprendizaje. *On-line Journal of Distance Learning Administration*, Winter 2003, Volume VI, Number IV.

MARTÍNEZ J. *Back to the Online Journal of Distance Learning Administration Contents*. State University of West Georgia, Distance Education Center. 2004.

MINSTERIO DE AGRICULTURA. *Cifras*. República de Colombia, 1997.

NAVARRO, M y MARTÍNEZ DE ANGUITA, P. Evaluación de un modelo Blend-learning de educación para el desarrollo rural adaptado a la realidad colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, 45(4), pp. 1-11.

PERFETTI, J. y GUERRA, M.R. *Los beneficiarios del gasto público social en las áreas rurales. Estudio de incidencia del gasto público social,* DNP, Bogotá. 1993.

PNUD Agencia Colombiana de Cooperación Internacional –ACCI. *Programa Nacional de Desarrollo Humano –PNDH (2003) Diez años de Desarrollo Humano en Colombia.* Bogotá: Alfaomega colombiana, 2003.

QUIJANDRÍA, B., MONARES, A. y UGARTE DE PEÑA, R. *Hacia una región sin pobres rurales*. División de América Latina y el Caribe del FIDA. Santiago de Chile: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola., 2000. También En: www.ifad.org. 2000.

RAMÍREZ G. *Algunas consideraciones acerca de la educación virtual.* Universidad Jorge Tadeo Lozano. 2004.

UNAL. Universidad Nacional de Colombia. *Filosofía, educación y datos estadísticos del programa universidad virtual.* Bogotá. 2003.

VALCÁRCEL, R, G y TROITIÑO, M. A. *Desarrollo local y medio ambiente en zonas desfavorecidas*. Ministerio de Obras Públicas. Colección de monografías. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, 1992.

VILLEGAS, L. *El sistema de aprendizaje Tutorial SAT, una propuesta educativa para el desarrollo rural humano armónico y sostenible*. Documento presentado en la conferencia del banco mundial "Educación y pobreza, incluyendo a los excluidos". 2000.

WETTASINGHE, M., y HASAN, M. *Motivating learners in an online collaborative environment using a blended model for enhanced learning*. IV Conferencia Internacional sobre Multimedia y Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación. Sevilla. 2006.

Notas.

1. Generalmente esta línea se caracteriza por tener ingresos de un dólar diario, si bien CEPAL (1999) establece una línea de pobreza extrema y pobreza para las zonas rurales para cada país de Latinoamérica en función de los tipos de cambio publicados por el fondo monetario Internacional (FMI).

2. UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- IIESALC, Educación Virtual en América y el Caribe: características y tendencias.-Ángel H Facundo.

3. Modelo basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela -comunidad, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación.

4. Modelo diseñado hace más de dos décadas y difundido en varias regiones del país con características metodológicas y administrativas diversas. Existe libertad para la elaboración de planes de estudio, pero bajo parámetros comunes donde prima el desarrollo de competencias y destrezas en el contexto rural.

5. Proyecto de Educación para el Sector Rural del Ministerio de Educación Nacional DE Colombia, implantado en el año 2000, y que pretende la mejora de la educación primaria de la población rural colombiana. El proyecto comenzó en el año 2000 está previsto realizarse en diez años. Los modelos y programas que ofre-

ce el PER para el nivel de educación básica son los siguientes: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Tele secundaria, Post primaria Rural: Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT, Servicio de Educación Rural, SER: Programa de Educación Continuada CAFAM. Algunos de estos modelos se han constituido en experiencias educativas significativas para la educación de la población rural del país, e incluso algunas han sido reconocidas como exitosas en el contexto de la educación mundial.

COEDUCACIÓN: PAUTAS PARA SU DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Ana Belén Castilla Pérez

RESUMEN

La sociedad actual se encuentra en constante cambio y con ella la familia. Por tanto, la escuela debe renovarse y dar respuesta a las necesidades planteadas desde un plano de libertad, igualdad y respeto entre hombres y mujeres, desde una perspectiva coeducativa. Para ello será fundamental el trabajo del coordinador/a de coeducación, así como la implicación de toda la comunidad educativa.

Palabras claves: coeducación, igualdad, comunidad educativa, diagnóstico, intervención y recursos educativos.

ABSTRACT

Co-education:Guidelines for its development in Educational Centres
The present society is constantly changing and with it, the family. Therefore, the school must reorganize itself and give an answer to the needs required from a level of liberty, equality and respect among men, from a co-educational perspective. For this, the work of the co-educational educator will be fundamental, together with the implication of all the educational community.

Key Words: Co-education, equality, educational community, diagnosis, intervention and educational resources.

Correspondencia con la autora: Colegio de Educación Infantil y Primaria "Miguel de Cervantes"(Castilblanco de los Arroyos, Sevilla) anabelencp@hotmail.com Original recibido: 16/07/2007. Original aceptado: 03/12/2008

1. Sociedad, familia y escuela

Desde el siglo XIX se considera a la familia como una institución social, de modo que sus estructuras y sus funciones están marcadas por la sociedad en la que se desarrolla y los cambios que en ésta se producen.

Taberner Guasp (1999) define a la familia como ***una institución socializadora de carácter primario***; por tanto, es y será siempre la principal responsable de la educación de las niñas y los niños. De ahí la importancia de analizar la evolución social de la familia para poder entender la evolución de la escuela y de la educación en general.

Desde una perspectiva general y teniendo en cuenta las variantes que se producen en cada civilización, la familia tradicional es de tipo patriarcal (todas/os se reúnen bajo la autoridad del patriarca). Basándonos en las ideas de Mariano Romero, F.J. (2005), podemos decir que la agrupación familiar, organizada de esta forma, ejerce una triple función:

- Económica: la familia es el grupo primario de producción, gestionado siempre por el cabeza de familia.
- Social: la familia es el marco de la educación, donde se transmiten normas, valores y cultura.
- Moral: la familia debe salvaguardar los valores tradicionales y garantizar el respeto hacia la ética propia.

La evolución económica de la época moderna favorece el éxodo rural en el siglo XVIII y las revoluciones en los siglos XIX y XX, lo cual tuvo repercusiones importantes en la evolución de la familia. La inserción en el medio urbano y el impulso de la industria, entre otros aspectos, hacen desaparecer el doble rol familiar de protección y de unidad de producción. El estado comienza a intervenir en la socialización y la protección de la infancia. Se producen cambios en el rol de la mujer, reconociéndole derechos y deberes idénticos a los de los hombres, llegando a incorporarse al mundo laboral. Así, de forma paulatina, se produce el paso de la familia tradicional a la familia nuclear (padre, madre e hijos/as).

Todos estos condicionantes económicos y sociales han hecho posible que la familia deje de ser el marco exclusivo de la educación de los niños y niñas, creando

la sociedad sus propias instituciones socializadoras, como es el caso de la escuela. De esta forma, se amplia el marco relacional del niño/a, favoreciendo el proceso de aculturación de la nuevas generaciones.

2. ¿Qué es coeducar?

Antes de responder a esta preguntar debemos plantearnos la siguiente: ¿qué es EDUCAR?

Decía María Zambrano que educar es preparar para la libertad, preparar a cada chico y a cada chica para que sea quien desea ser, para que "se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser , el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él" (Blanco García, 2007). Por tanto, la libertad, basada en el respeto y en la igualdad entre las personas es fundamental para que una sociedad crezca y se desarrolle de forma adecuada.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece que, *toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*. Así mismo, la Constitución Española (1978) establece que ***los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social***. Por tanto, vemos que existen diversas formas de igualdad, siendo una de las más importantes LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

A lo largo de la historia la mujer ha desarrollado un papel fundamental para la sociedad (madre, cuidadora,…). Sin embargo, la representación femenina en la historia es mínima; ha habido mujeres importantes que no se han incluido en nuestra historia o que la enorme dificultad que suponía integrarse en la sociedad científica o política reducía sus posibilidades de ejercer alguna profesión o poder político (Lera Rodríguez, 2002). Desde los comienzos del feminismo como corriente político histórica (S. XVIII) hasta la actualidad los avances para lograr la igualdad entre hombres y mujeres se han ido sucediendo progresivamente, tal y como recoge Cinta Canterla (2007) en su artículo *Democracia y diferencia sexual*, jugando la ense-

ñanza un papel fundamental en este proceso. Así, poco a poco lo invisible se ha hecho visible, teniendo las mujeres los mismos derechos y obligaciones que los hombres y ocupando el lugar que le corresponde en la sociedad.

En base a esto, podemos decir que actualmente educación e igualdad entre sexos van unidas de la mano. Por tanto, ya no debemos hablar sólo de educar sino de COEDUCAR.

Llegados a este punto, debemos plantearnos: ¿qué significa COEDUCAR? Hasta hace poco se pensaba que era sólo "educar para la igualdad entre sexos", sin embargo, actualmente hemos llegado más allá.

> *Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. […] El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado; por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. […] Coeducar es educar fuera del modelo dominante. […] Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos* (Blanco García, 2007).

En consecuencia, la coeducación es algo que repercutirá de forma positiva en nuestras niñas y niños, ahora y en el futuro, de la siguiente forma:

- Enseñándoles a convivir en base al RESPETO, la LIBERTAD y la VALORACIÓN POSITIVA de sí mismos y de los demás.
- Previniendo problemas de violencia de género, tanto físicos (pegar, matar,…) como psicológicos (insultos, amenazas,…).
- Ayudando a crear una sociedad mejor donde ellas y ellos puedan crecer y desarrollarse como personas.

Por eso, basándonos en las ideas de Blanco García (2007), podemos afirmar que tenemos una importante labor que desarrollar desde la escuela, la familia y la socie-

dad en general, interviniendo para que el mundo sea más vivible y civilizado, más apropiado para desplegar las posibilidades de las mujeres y de los hombres que lo habitamos, aprendiendo a respetar las diferencias, convirtiéndonos nosotras/os en un claro ejemplo para nuestros niñas/os y jóvenes.

3. El camino hacia la igualdad entre géneros: quién y cómo coeducar

El género no es una cuestión exclusiva de mujeres, pues hace referencia a la construcción de las identidades masculina y femenina y a su interrelación (Martín Vico, 2007). Por tanto, **la labor coeducadora es una función de hombres y mujeres y afecta por igual a ambos sexos**.

Asimismo, esta autora afirma que la discriminación entre hombres y mujeres es un hecho social. Por tanto, debemos lograr la **implicación de toda la comunidad educativa**: alumnado, familias, profesorado, personal no docente y todos aquellos colectivos que contribuyan a crear una escuela de calidad, trabajando de forma coordinada, cohesionada y constructiva.

La escuela es un reflejo de la sociedad en que vivimos y entre ambas se establece una relación bilateral de causalidad. Por tanto, la evolución de la **coeducación en la escuela** está directamente relacionada con la evolución de la sociedad y viceversa, como veremos a continuación.

Antes de 1990, la sociedad en general no se mostraba a favor de educar de forma igualitaria, ya que los patrones de géneros asumidos hasta entonces estaban estereotipados. La escuela da un paso adelante, recogiendo la enseñanza mixta en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma; sin embargo, la coeducación era algo voluntario por lo que ya empezaban a luchar algunas profesoras y profesores. Como ejemplo de ello nos encontramos durante los siglos XIX y XX, según Cinta Cantelar (2007), diversas oleadas de movimientos (Institución Libre de Enseñanza, Sánchez Rosas,...) que lucharon por frenar los estereotipos de géneros que se introducían en el currículum oculto.

Poco a poco la sociedad va evolucionando y comienza a tomar conciencia de la desigualdad de género. En 1990 surge la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta ley introduce como novedad importante la **Educación para la igualdad entre géneros**, como un aspecto obligatorio del currículum que deberán desarrollar todas las maestras y maestros.

Con la llegada del nuevo siglo la sociedad sigue cambiando y apoya cada vez más la igualdad entre hombres y mujeres, aunque hay un largo camino por andar para que sea una realidad total. En el año 2006, desde la escuela se da otro paso adelante, nombrando a personas encargadas de coordinar la coeducación en los centros educativos. Personas cuya función fundamental es dotar a sus centros de los recursos y estrategias necesarias para evitar la desigualdad y favorecer la igualdad entre alumnas y alumnos; aprovechando el conflicto como una oportunidad para aprender y no como un problema.

Desde la Consejería de Educación se aprueba y se hace público el **"I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación"**, el cual *supone la primera intervención global en el marco educativo andaluz en el ámbito de la coeducación* (Martín Vico, 2007); así como otros aspectos normativos referidos al tema. Se realiza un análisis estadístico detallado de la realidad que se vive en los centros educativos respecto a la igualdad entre géneros (ideas y creencias del alumnado, familias y profesorado, actitudes,…) y se plantean propuestas de mejora.

Todo esto, según esta autora, impacta de forma innegable en todo el mundo escolar y, de forma significativa en la formación del profesorado. Se ofertan desde los centros de profesorado (CEPs) cursos de formación, principalmente para las coordinadoras/es de este plan de igualdad. A su vez, se proporciona a los centros educativos documentación bibliográfica acerca del tema y un asesoramiento directo.

Las coordinadoras y coordinadores de coeducación analizan la realidad de su centro. Se crean grupos de trabajo, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa, se elabora material y se plantean propuestas de mejora.

Durante los años 2007 y 2008, comienzan desarrollarse proyectos de coeducación, algunos de ellos intercentros, como "*Caminando hacia la igualdad"* y "*Nuevas masculinidades, nuevas* relaciones", recogidos por Martín Vico (2007) en su artículo *Género y formación del profesorado.* Así mismo, se trabaja a fondo en la concienciación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado,...), como se muestra también en este artículo, a través de diferentes actividades y propuestas (Boletín Coeducativo, Certamen SexJoven, exposiciones anuales, certamen de microrrelatos, redacción de manifiestos, diseño de pegatinas, concentración intercentros contra la violencia de género,…)

Al finalizar cada curso académico se realiza una memoria final y se platean propuestas de mejora para el próximo curso. Por tanto, a partir de ahora, nos queda

un duro trabajo por delante a nivel social, familiar y escolar, algo que debemos hacer entre todas/os.

Por esta razón debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué podemos hacer desde la familia para educar en la igualdad a nuestros niños y niñas? Al hablar de **coeducación en la familia** podríamos tratar muchos puntos, pero destacaremos tres por su importancia: las tareas domésticas, los juegos y juguetes y el lenguaje.

Las tareas domésticas: el trabajo en el hogar, según Lera Rodríguez (2002) supone una triple función: control y planificación del hogar (establecimiento del orden, rutinas,…), realización de tareas concretas (cocinar, lavar, planchar,…) y realización de un trabajo psicológico para proporcionar ayuda y un clima familiar en el hogar. Tradicionalmente este trabajo ha sido responsabilidad de las mujeres, aunque tanto el hombre como la mujer trabajasen fuera de casa. Progresivamente, esta situación ha ido cambiando, aunque como afirma la autora *el cambio está siendo lento pues todavía está en manos de la mujer la mayor parte del trabajo doméstico, el desigual reparto de las tareas del hogar y la participación en el cuidado de los hijos e hijas*.

Por tanto, debemos tener presente que todos/as, independientemente de nuestro sexo, somos capaces de realizar esta labor, que es responsabilidad tanto de hombres como de mujeres. En consecuencia, una forma de coeducar desde la familia es compartir en casa estas responsabilidades y enseñar a nuestros hijos e hijas a compartirlas. Así, un niño es capaz de hacer su cama igual que una niña es capaz de arreglar su bicicleta, siempre que los enseñemos.

Los juegos y juguetes: a partir del año y medio aparece un claro reforzamiento del juego masculino en niños y del femenino en niñas (Fagot y Leinbach, 1989; Lytton y Romney, 1991), *una posible explicación es la necesidad de ir enseñando unos patrones femeninos y masculinos a niñas y niños, como manera de prepararlos para interactuar con los demás* (Lera Rodríguez, 2002). Estos patrones, según la autora en base a estudios realizados, se ven reforzados por características de los propios juegos y juguetes: los juguetes masculinos potencia los juegos más rudos y activos, mientras que los femeninos favorecen los juegos pasivos y tranquilos.

Algunos autores, como Maccoby (1998), opinan que las diferencias en la selección de juguetes y juegos implican el comienzo de la adquisición de comportamiento estereotipados en los primeros años de vida.

De igual forma, según Lera Rodríguez (2002), la publicidad juega un papel importante en la clasificación de los juguetes por géneros. De esta forma, sin darnos cuenta, seguimos comprándole a los niños coches y a las niñas muñecas y jugamos más con las niñas que con los niños a las casitas.

En consecuencia, debemos dejar que nuestros niños y niñas elijan libremente los juegos y juguetes con los que desean jugar, así como sus compañeros/as de juegos. Por tanto, a la hora de elegir un juguete debemos controlar aspectos como: que no sean bélicos, que no sean tóxicos, que sean educativos,…, pero nunca seleccionarlos o discriminarlos por razón de sexo. Asimismo, tanto las madres como los padres deben jugar con sus hijas e hijos a todo tipo de juegos, siempre que los consideren adecuados para su edad.

El lenguaje: la mayoría de las personas creen que sólo expresamos lo que sentimos, vivimos, queremos,… con la voz, sin embargo esto no es así, también podemos expresarlo con el cuerpo (gestos y movimientos), a través de la pintura o de la música.

Sin embargo, el lenguaje oral y escrito son dos de las formas de comunicación más importante que existen. Por tanto, *no se puede coeducar, educar de modo que se favorezca la libertad si a las niñas y a las mujeres no se las nombra. […] No es posible educar en la libertad, coeducar, desde la negación de la existencia que supone la exclusión del lenguaje* (Blanco García, 2007). Debemos nombrar la realidad tal y como es: sexuada, en masculino y en femenino, hacer visible a la mujer, al igual que hasta ahora se ha hecho al hombre, a través del lenguaje oral y escrito.

Además, en muchas ocasiones hablamos y tratamos de forma diferente a las niñas y a los niños. Por tanto, para evitar el sexismo en el lenguaje, debemos utilizar con niñas y niños el mismo vocabulario, las mismas expresiones,… De igual forma, debemos realizar los mismos gestos y movimientos con ellas que con ellos, así como mantener una cercanía que vendrá determinada por cada persona (timidez, confianza,…), pero nunca por su sexo.

4. La coeducación en los centros educativos

Como afirma Blanco García (2007), coeducar significa intervenir en todos los ámbitos de la vida escolar, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre niños y niñas.

Sin embargo, al igual que cada persona es un ser único e irrepetible, con sus características y necesidades concretas, cada centro educativo es un ente que posee vida propia, único y diferente, inmerso en un contexto determinado y con unas peculiaridades y necesidades específicas. El centro educativo no es sólo el espacio donde éste se encuentra ubicado físicamente, sino todas y cada una de las personas que lo conforman (alumnas/os, familias, profesoras/es, personal no docente,…).

Por tanto, la coeducación no se puede desarrollar de la misma forma en todos los centros educativos, sino que cada uno seguirá unas pautas de intervención concretas ciñéndose siempre a lo establecido por la normativa general. Por ello, para desarrollar este punto tomaremos como referencia la labor coeducativa desarrollada en diferentes centros, intentando reflejar de una forma general el trabajo que se realiza en los centros educativos respecto al tema que nos atañe.

La coeducación en los centros educativos está coordinada por el coordinador/a del plan de igualdad, como ya hemos comentado. Sus funciones, según la Orden de 15 de Mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, son:

a) Promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas.

b) Proponer al Claustro y al Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad por razón de sexo que hayan sido identificadas. Estas medidas y su desarrollo deberán reflejarse en el Plan Anual de Centro.

c) Colaborar con la persona experta en materia de género que se integre en el Consejo Escolar y, en su caso, con el profesor o la profesora que imparta la asignatura optativa «Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género».

d) Realizar un informe sobre la evolución y grado de desarrollo global en su centro de las medidas contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora para el curso siguiente. Dicho informe será incluido en la Memoria Final de curso del centro.

e) Colaborar con el departamento de Orientación o, en su caso, con la Jefatura de Estudios, en la programación del Plan de Acción Tutorial del centro, con la inclu-

sión de sesiones de tutoría coeducativas, entre las que se incluirán aquellas dirigidas a la prevención de la violencia de género y a una orientación académica y profesional sin sesgos de género.

f) Cooperar con el Equipo Directivo del centro en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad entre ambos sexos.

g) Asistir y participar en aquellas acciones formativas a las que se les convoque, relacionadas con las prácticas coeducativas y el desarrollo del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Por tanto, la primera labor que debe realizar el coordinador/a en su centro es **diagnosticar** la situación en la que éste se encuentra respecto a la igualdad entre géneros, abarcando a toda la comunidad educativa. Para ello, debe analizar el contexto externo e interno del centro educativo. Para determinar los aspectos a evaluar en este análisis tomaremos como referencia los puntos establecidos por Díaz-Pines Sendra (2005) en su publicación *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad.*

Respecto al **contexto externo** debe tener en cuenta:

1. Zona en la que se ubica el centro:

- Características.
- Recursos institucionales: servicios sanitarios, municipales (Instituto Andaluz de la Mujer, asociaciones de usuarios, centros de asesoramiento a la mujer,…) y de otros tipos (Equipos de Orientación Educativa, Centros de Profesorado,…).
- Recursos no institucionales: culturales (centro cívico,…), deportivos (piscina, escuela deportiva,…) y de ocio (parques,...).
- Problemáticas (drogas, violencia de género,…).
- Situación actual que se vive en la zona respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, así como el uso que hacen las personas de ambos sexos de los recursos que se les ofrecen.

En cuanto al **contexto interno** debe analizar:

1. Centro educativo:

- Características (antigüedad y estado de conservación, distribución de los espacios, etapas educativas que se ofertan,…)
- Recursos: humanos y materiales (libros de texto, material de aula y centro, juguetes, programas educativos,…).
- Problemáticas: absentismo escolar, conflictos entre iguales y con adultos, falta de recursos,…
- Documentación del centro: Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Proyectos educativos actuales,…
- Situación actual respecto a la coeducación.

2. Alumnado:

- Características: número de alumnas/os que hay en el centro, edad, sexo, curso, situación familiar, cultura de origen,…
- Nivel de motivación e implicación en las actividades del centro.
- Resultados académicos (edad, sexo,…).
- Nivel de absentismo escolar (edad, sexo,…).
- Relación con iguales y adultos (edad, sexo,…).
- Conflictos (tipos, edad y sexo de las alumnas/os,…).
- Juegos y juguetes, actividades realizadas en el tiempo libre,… (edad, sexo,…).
- Situación personal de alumnas y alumnos respecto a la igualdad entre mujeres y hombres, así como su opinión acerca del tema.

3. Familias:

- Características: tipos (nuclear, monoparental,…), cultura de origen, nivel socio-cultural y económico,…

- Nivel de implicación en el centro: A.M.P.A, Consejo escolar, colaboración en actividades,…
- Problemáticas (paro, drogas, conflictos familiares,…).
- Situación personal de madres/padres en cuanto a igualdad entre mujeres y hombres y opinión respecto a la coeducación.

4. Equipo docente:

- Características: número de docentes, edad, sexo, cultura de origen, actividades que desarrollan en el centro (tutoría, apoyo, educación compensatoria,…),…
- Composición del equipo directivo (edad, sexo,…).
- Coordinadoras/es de ciclo, proyectos, grupos de trabajo,… (edad, sexo,…).
- Implicación en la planificación y desarrollo de actividades en el centro (edad, sexo, tipo de actividad,…).
- Formación permanente del profesorado (edad, sexo, cursos realizados, grupos de trabajo,…).
- Relación con compañeras/os y alumnas/os. Conflictos.
- Nivel de concienciación de las/os docentes respecto a la igualdad entre mujeres y hombres, así como su opinión acerca del tema.
- Disposición y grado de implicación hacia el desarrollo de la labor coeducativa en el centro.

5. Equipo de Orientación Educativa:

- Características: número personas que lo conforman, edad, sexo, cultura de origen, actividades que desarrollan (psicóloga/o, logopeda, médico, …), …
- Nivel de concienciación del E.O.E. respecto a la igualdad entre mujeres y hombres, así como su opinión acerca del tema.
- Disposición y grado de implicación hacia el desarrollo de la labor coeducativa en el centro.

6. Personal no docente:

- Características: número personas que trabajan en el centro, edad, sexo, cultura de origen, actividades que desarrollan (administración, limpieza, portería,…),…
- Nivel de concienciación y opinión sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Consejo Escolar:

- Características: número personas que lo conforman, edad, sexo, cultura de origen, rol que desempeñan dentro de la comunidad educativa (alumnas/os, madres/padres, docentes, …), …
- Nivel de concienciación y opinión sobre la igualdad entre hombres y mujeres.
- Disposición y grado de implicación hacia el desarrollo de la labor coeducativa en el centro.

Para realizar este análisis exhaustivo de la realidad se pueden utilizar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, a los que se hará referencia en el siguiente punto. Una vez recogidos los datos, el coordinador/a deberá organizarlos y analizarlos, llegando así a unas conclusiones concretas, propias de cada centro.

Una vez analizado el contexto externo e interno del centro respecto a la igualdad entre géneros, la siguiente labor que debe realizar el coordinador/a del plan de igualdad es plantear **pautas de intervención y propuestas de mejoras** para el desarrollo de la labor coeducativa en el mismo, propias de cada centro. Por su importancia y a modo de ejemplo, citaremos las siguientes:

1. Propuestas dirigidas a toda la comunidad educativa:

- Fomentar el intercambio comunicativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

- Pedir la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativas, escuchando sus aportaciones.
- Visualizar la presencia de niñas y niños por igual en el centro.
- Plantear actividades que impliquen a toda la comunidad educativa (exposiciones, concursos,…).

2. Propuestas dirigidas al alumnado:

- Intervenir en el juego simbólico, mostrándoles la posibilidad de poder jugar a todos los juegos y con todos los juguetes, así como la de poder desarrollar todos los roles sociales que existen de forma igualitaria.
- Estimular a las alumnas y alumnos para que participen en todas las tareas domésticas y relacionadas con el centro, dentro de sus posibilidades.
- Fomentar el uso igualitario de los espacios, principalmente el patio de recreo.
- Confeccionar actividades que lleven a las alumnas y alumnos a valorar positivamente: el desarrollo de tareas de forma igualitaria y el desarrollo de todas las profesiones de forma igualitaria, independientemente del sexo, así como su contribución en la sociedad.

3. Propuestas dirigidas a las familias:

- Concienciar a madres/padres/tutores de que todas/os podemos realizar las mismas actividades indistintamente del sexo que tengamos.
- Pedir la colaboración de la familia, compartiendo así la responsabilidad de la labor coeducativa.
- Desarrollar actividades coeducativas en las que se implique a la familia en la medida de sus posibilidades.
- Organizar charlas sobre coeducación en el centro o a través de la escuela de padres.

4. Propuestas dirigidas al profesorado:

- Distribución igualitaria de los cargos de responsabilidad en el centro.

- Realizar actividades de concienciación del alumnado, favoreciendo la visualización de la mujer en el pasado, así como la creación de un mundo igualitario para ambos sexos en el presente y el futuro.
- Realizar cursos de formación y concienciación para el profesorado.
- Complementar los materiales curriculares que existen con otros nuevos que potencien la igualdad entre sexos.
- Evitar la discriminación a través del lenguaje oral o escrito, favoreciendo así la visualización de la mujer.

Asimismo, nos encontramos con la opinión de Martín Vico (2007) que propone las siguientes metas a alcanzar respecto a la coeducación:

- *La formación para la igualdad debe alcanzar a todas las profesoras y profesores, por su contenido transversal cada docente debe tener las competencias necesarias para coeducar.*
- *Resaltar el papel de la educación emocional, sentimental y sexual, elemento angular de la conformación de las identidades, autoestima y autonomía de las personas.*
- *Impulsar el papel de las personas responsables de coeducación en los centros, con tiempos y reconocimiento adecuado a su cometido, dando valor a su trabajo.*
- *Transformar los proyectos educativos de los centros en proyectos coeducativos.*

Para llevar estas propuestas a la práctica se pueden realizar multitud de actividades, entre las que destacamos, a modo de ejemplo y en base a nuestra experiencia, las realizadas en algunos centros:

- **Celebración del Día internacional de las Mujeres** (8 de Marzo), tomando como referencia la figura de la ABUELA. La actividad se realizó a nivel de centro y tuvo buena aceptación por parte del alumnado. En cada curso las profesoras/es o las alumnas/os leyeron una carta (anexo1) en la que se hablaba de la "Historia de una mujer importante", sin decir quién era. Después de leerla tenían que adivinar de quién se trataba y establecer un debate (asam-

blea) sobre la figura de las abuelas y la figura de la mujer trabajadora en general. A partir de esta actividad se realizaron otras: traer fotos de las abuelas y contar historias sobre ellas (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria), preguntar en casa cómo eran sus abuelas y traer una descripción a clase (segundo ciclo de Educación Primaria), elaborar una descripción completa de las abuelas (física, emocional, labor que realizan,…) y decir cada una/o que siente hacia ella (tercer ciclo de Educación Primaria), entre otras.

- **Análisis de bibliografías de mujeres relevantes**, proporcionadas por la Consejería de Educación. Esta actividad se realizó en Educación Primaria principalmente. Los resultados fueron positivos y se fomentó la participación de la familia pidiéndoles ayuda en la búsqueda de información sobre cada mujer para la realización de otras actividades posteriores.
- **Concurso de fotografía** a nivel de centro. Con esta actividad se perseguía concienciar y motivar hacia la coeducación a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada alumna/o debía traer de casa una foto donde se reflejara una acción coeducativa (labores domésticas, juegos compartidos,…). El jurado estaba constituido por profesoras/es y existía un premio por nivel para el que hubiese plasmado mejor la igualdad entre sexos. Esta actividad tuvo una buena aceptación entre toda la comunidad educativa.
- Organizar un **taller de juegos tradicionales** en el patio. Esta actividad se realizó a nivel de centro, adaptando los juegos a las características y necesidades de cada grupo de alumnas/os. Los resultados fueron positivos y las alumnas/os disfrutaron y aprendieron, tanto nuevos juegos como el hecho de que todos somos personas y podemos jugar a lo mismo independientemente del sexo que tengamos.

5. Instrumentos de evaluación

Para analizar la realidad de los centros respecto a la coeducación podemos utilizar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, considerando que cada centro posee una identidad propia, los instrumentos de evaluación que se utilicen en dicho centro deberán adaptarse a sus características y necesidades.

A modo de ejemplo, citaremos algunos instrumentos de evaluación[1] recogidos en el anexo 2, para cuya elaboración se tomaron como referencia los instrumentos elaborados por Díaz-Pines Sendra (2005).

- Cuestionarios (instrumentos de evaluación cuantitativos), dirigidos al alumnado, a la familia y al profesorado. Dichos cuestionarios están adaptados a las necesidades y características de cada grupo al que va dirigido y son anónimos para respetar la privacidad.
- Escalas de observación (instrumentos de evaluación cualitativos) sobre la actividad que se desarrolla durante el período de descanso en el patio. Son anónimas y las realiza el profesorado en base a la observación de la actividad del alumnado durante este período de tiempo.
- Registro de observación (instrumento de evaluación cualitativo) para analizar el material didáctico utilizado en el centro: libros de textos,…

6. Una mirada hacia el futuro

De la libertad se suele hablar como de una conquista o como de un derecho, pero la libertad puede ser también mirada como una creación, para sí y para los demás de posibilidades que antes no estaban y que ahora están (Muraro, L.). La educación, según Blanco García, N (2007) consiste en crear libertad, poniendo en el mundo posibilidades que antes no estaban. Una libertad que es femenina y es masculina; y una educación de la que todas/os somos responsables.

Por tanto, deberíamos plantearnos lo siguiente: ¿Podemos coeducar sin creer realmente en la igualdad entre mujeres y hombres, en la creación de una libertad femenina y masculina? La respuesta es: NO. Luego, primero debemos cambiar nuestra forma de pensar y actuar, ya que no se puede enseñar lo que no se cree, para así poder coeducar a nuestras alumnas y alumnos, a nuestras hijas e hijos, en definitiva, a aquellas/os que serán las mujeres y los hombres del futuro.

Debemos tener presente que todas y todos aprendemos más con el ejemplo que vemos que con la teoría que nos cuentan, tanto niños y niñas como adultos. Por tanto, nosotras y nosotros, maestras y maestros, madres y padres, educadores en general, somos un ejemplo vivo para nuestras niñas y niños, un reflejo de lo que ellas y ellos deben hacer.

Así pues, terminaremos con una frase del filósofo Emersotn para la reflexión:

El ruido de lo que somos llega tan fuerte a los oídos de los/as niños/as, que les impide oír lo que decimos.

7. Bibliografía

ALBA, T. *La igualdad en la educación.* Sevilla: Centro del Profesorado de Sevilla, 2006.

BLANCO GARCÍA, N. Coeducar es educar para la libertad. En Consejería de Educación. *Andalucía educativa, 64.* Sevilla: Junta de Andalucía, 2007, pp.24-27.

CANTERLA, C. Democracia y diferencia sexual. En Consejería de Educación. *Andalucía educativa, 64.* Sevilla: Junta de Andalucía, 2007, pp.28-30.

DÍAZ-PINES SENDRA, C. *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad*. Jerez (Cádiz): Centro del Profesorado de Jerez, 2005.

FAGOT, B. y LEINBACH, M. The young child´s gender schema: environmental input, internal organization. En *Child Development,* 60. 1989, pp.663-672.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *Coeducación.* Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, 2005.

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Orden de 17 de Enero de 1996, sobre organización y funcionamiento de los programas sobre la Educación en Valores y Temas Transversales del currículum en Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1996.

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Orden de 15 de Mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2006.

JUNTA DE ANDALUCÍA: *Red telemática de la Junta de Andalucía* [en línea]. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/coeducacion.php3?vismenu=0,0,1,1,1,1,1 (09/11/2008).

LYTTON, H. y ROMNEY, D. Parent´s differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. En *Psychological Bulletin,* 109. 1991, pp.267-296.

LERA RODRÍGUEZ, M.J. *El fútbol y las casitas. Porqué los niños y las niñas son como son.* Sevilla: Guadalmena, 2000.

MACCOBY, E. *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

MARIANO ROMERO, F.J. *La familia como primer agente de socialización […].* Sevilla: ECOEM, 2005.

MARTÍN VICO, M.J. Género y formación del profesorado. En Consejería de Educación. *Andalucía educativa, 64.* Sevilla: Junta de Andalucía, 2007, p.31-33.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1970.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

NACIONES UNIDAS: *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [en línea].http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm (09/11/2008).

NOTICIAS JURÍDICAS: *La Constitución Española de 1978* [en línea].http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html . (09/11/2008).

RODRÍGUEZ ARMARIO, S. y JIMÉNEZ LÓPEZ, I. *Elaboración de proyectos de intervención en centros y aulas desde la perspectiva de género.* Sevilla: Centro del Profesorado, 2006.

TABERNER GUASP. *Sociología y educación*. Madrid: Tecnos, 1999.

VILLAFUERTE RODRÍGUEZ, L. *La invisibilidad de las mujeres.* Sevilla: Centro del Profesorado, 2006.

Notas.

1. La autora cuenta con la colección completa de los instrumentos de evaluación citados en el artículo a disposición de quien desee consultarlos.

ANEXO 1

Carta para trabajar el "Día internacional de las mujeres".

HISTORIA DE UNA MUJER IMPORTANTE

La protagonista de nuestra historia es una persona muy importante. Se llama Margarita y nació hace mucho tiempo. Tiene unos 60 años y vive en Sevilla.

Es alegre y risueña, aunque a veces también se enfada. Es cariñosa y agradable, aunque a veces está cansada y no tiene ganas de hacer nada.

Durante toda su vida ha realizado un trabajo muy importante. Cuando era joven cuidaba de su casa y de sus hijos, a veces con ayuda y a veces sin ella, pero siempre dispuesta a seguir adelante con su tarea. Algunas veces también trabajaba fuera de casa y llegaba agotada.

Ahora que ya es mayor es feliz realizando otro trabajo: cuidar de sus nietos, porque sus hijos han crecido y tienen que trabajar. Los lleva y los trae al colegio, les prepara la comida, lleva al parque a los pequeños, los cuida cuando están enfermos y hace otras muchas cosas. Está lista siempre que la necesitan y parece incansable, pero no lo es.

Es una mujer maravillosa y admirable, que vive entre nosotras y nosotros. Todos y todas la conocemos, pero a veces no la vemos tal y como es. ¿Sabéis quién es esta mujer?

ANEXO 2

Instrumentos de evaluación.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:

Considerando la edad de los alumnos/as a los que se van dirigidas estas preguntas, las acciones que se realizan en cada una de ellas se presentan a través de fotografía (ver ejemplos: figuras 1, 2, 3, 4 y 5) en las que aparecen hombres, mujeres,

niños y niñas desarrollando dichas acciones. Al profesorado se le ofrece un pequeño manual (expuesto más adelante) con las indicaciones a seguir para realizar este cuestionario con sus alumnos/as.

1. ¿Cuáles de estos trabajos crees que pueden hacer las mujeres y cuáles crees que pueden hacer los hombres?

Otros trabajos: arreglar un coche, barrer, cocinar, construir casas, ser bombero, construir muebles y coser.

2. De las siguientes tareas que se hacen en el hogar, ¿cuáles crees que pueden ayudar a hacer las niñas y cuáles crees que pueden ayudar a hacer los niños?

Otras tareas: hacer la comida, fregar el suelo, lavar los platos, planchar, barrer, poner la mesa, tender la ropa, cambiar una bombilla y cambiar la bombona de butano.

3. ¿A cuáles de estos juegos crees que pueden jugar las niñas y a cuáles crees que pueden jugar los niños?

Otros juegos: juegos de corro, saltar a la comba, juegos de correr, con camiones, a los indios, a hacer comiditas, con trenes, a disfrazarse y con muñecos/as.

4. Si jugamos a disfrazarnos, ¿qué disfraz escogerías?

Otros disfraces: bailarina/bailarín de ballet, mago/a, bruja/o, flor, superhéroe, vaquero/a y hada.

5. ¿Cuál de estos personajes de cuentos te gustaría ser?

Otros personajes: Cenicienta, príncipe, guerrero, zorro, ratita presumida, Campanilla, Merlín y Blancanieves.

6. ¿Qué te gustaría que te dijesen tus amigos y amigas?

- Buena / Bueno.
- Amable.
- Cariñosa / Cariñoso.
- Valiente.
- Tranquila / Tranquilo.
- Fuerte.
- Atrevida / Atrevido.
- Guapa / Guapo.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La/el docente debe realizar el cuestionario conjuntamente con las alumnas/os y ayudarle a entender cada una de las preguntas, así como indicarles como contestarlas siguiendo las siguientes indicaciones, concretadas para cada pregunta.

1. Las alumnas/os deben rodear con un círculo verde aquellos trabajos que crean que pueden hacer las mujeres y con un círculo amarillo aquellos que crean que pueden hacer los hombres. Estos trabajos son: planchar, arreglar un coche, barrer, cocinar, construir casas, ser bombero, construir muebles y coser.
2. Las alumnas/os deben rodear con un círculo verde aquellas tareas del hogar que crean que pueden ayudar a hacer las niñas y con un círculo amarillo aquellos que crean que pueden ayudar a hacer los niños. Estas tareas son: hacer la comida, fregar el suelo, lavar los platos, planchar, barrer, poner la mesa, tender la ropa, hacer la compra, cambiar una bombilla y cambiar la bombona de butano.
3. Las alumnas/os deben rodear con un círculo verde aquellos juegos a los que crees que pueden jugar las niñas y con un círculo amarillo aquellos a los crees que pueden jugar las niñas. Estos juegos son: juegos de corro, saltar a la comba, fútbol, juegos de correr, con camiones, a los indios, a hacer comiditas, con trenes, a disfrazarse y con muñecos/as.
4. Las alumnas/os deben rodear con un círculo de su color preferido el disfraz o disfraces con los que les gustaría disfrazarse. Estos disfraces son: bailarina/bailarín de ballet, mago/a, bruja/o, flor, superhéroe, vaquero/a, pirata y hada.
5. Las alumnas/os deben rodear con un círculo de su color preferido el personajes o personajes de cuentos que les gustaría ser. Estos personajes son: Cenicienta, príncipe, gato con botas, guerrero, zorro, ratita presumida, Campanilla, Merlín y Blancanieves.
6. La/el docente pregunta individualmente a cada niña/o por estos adjetivos y los señala.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Escribe el nombre de 3 compañeras o compañeros a los que invitarías a tu cumpleaños.

_____ _____ _____

2. Escribe al lado de cada palabra el nombre de un compañero o compañera de la clase que tú pienses que lo define.

a) Ternura _____

b) Fuerte_____

c) Valiente_____

d) Bondad_____

e) Miedo _____

f) Obediente_____

3. De la siguiente lista de regalos elige y escribe cuáles les regalarías a un amigo o a una amiga o cuáles les regalarías a los dos.

a) CD de María Isabel:

b) Camiseta:

c) Juego para la consola:

d) Balón:

e) Bicicleta:

f) Zapatillas de deporte:

g) Coche teledirigido:

h) Libro:

4. De entre estas profesiones elige la que más te gustaría desarrollar de mayor (señala con una X las que elijas).

a) Enfermería.

b) Medicina.

c) Mecánica.

d) Policía.

e) Dar clases.

f) Apagar fuegos.

5. ¿A qué actividades extraescolares se apuntaría Juan y a cuáles se apuntaría María?

Actividades: sevillanas, kárate, pintura, informática, inglés, fútbol sala, teatro y ajedrez.

- Juan (11 años):
- María (12 años):

6. Si fueses a elegir delegado o delegada de clase preferirías que fuera (rodea con un círculo tu respuesta):

a) Un chico.

b) Una chica.

c) El sexo de la persona elegida no importa, lo que importan son sus cualidades para realizar bien su labor.

7. ¿Crees que hay juegos masculinos y juegos femeninos?, ¿cuáles crees que son?

8. ¿Crees que tus compañeros/as te tratan de forma diferentes por ser hombre o por ser mujer? Pon ejemplos.

9. ¿A qué miembros de la familia adjudicarías las siguientes tareas?

a) Cuidar el jardín:

b) Limpiar el suelo:

c) Llevar el coche a pasar la revisión:

d) Preparar la comida:

e) Poner una bombilla:

f) Arreglar la bicicleta:

g) Poner la mesa:

h) Tirar la basura:

i) Hacer la cama:

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:

1. Ordena los siguientes valores humanos según la importancia que tengan para ti. Numéralos del 1 al 6, siendo el "1" el más importante para ti y el "6" el menos importante para ti.

Persona respetuosa ___ Persona inteligente ___

Persona atrevida ___ Persona guapa ___

Persona callada ___ Persona emprendedora ___

2. En la siguiente lista de palabras coloca una "H" si crees que está relacionada con un hombre, una "M" si crees que está relacionada con una mujer o ambas letras si crees que está relacionada con mujeres y hombres a la vez.

Ternura _____	Intuición _____	Pasividad _____
Abnegación _____	Razón _____	Valentía _____
Trabajo _____	Sumisión _____	Miedo _____
Dinamismo _____	Dependencia _____	Debilidad _____

3. Imagínate que tienes una hermana de 8 años y un hermano de 8 años. De los siguientes objetos escribe cuáles les regalarías a tu hermana, cuáles a tu hermano o cuáles les regalarías a los dos.

a) Ordenador:

b) Camiseta:

c) Coche:

d) Balón:

e) Puzzle:

f) Bicicleta:

g) Zapatillas de deporte:

h) Caja de música:

i) Casa de muñecas:

j) Tren:

4. ¿A qué deportes crees que podrían jugar las siguientes personas?

- Juan (11 años):
- María (12 años):

5. En la siguiente lista de profesiones coloca una "H" si crees que puede realizarla un hombre, una "M" si crees que puede realizarla una mujer o ambas letras si crees que pueden realizarlas tanto las mujeres como los hombres.

Medicina_____	Persona de limpieza _____
Cuidado de la casa _____	Enfermería_____
Periodismo_____	Hostelería _____
Abogacía_____	Magisterio _____
Ordenanza _____	Ingeniería _____

6. Escribe al lado de las siguientes palabras la definición que se te viene a la cabeza después de leer cada una de ellas.

a) Mujer pública:

b) Hombre público:

c) Verdulera:

d) Verdulero:

e) Zorra:

f) Zorro:

7. Cuando eliges delegado o delegada de clase prefieres que sea (rodea con un círculo tu respuesta):

1. Un chico.

2. Una chica.

3. El sexo de la persona elegida no importa, lo que importan son sus cualidades para realizar bien su labor.

8. ¿Crees que hay juegos masculinos y juegos femeninos?, ¿cuáles crees que son?

9. ¿Crees que se trata de forma diferente a las mujeres y a los hombres?, ¿por qué?

10. ¿Crees que tus compañeros/as te tratan de forma diferentes por ser hombre o por ser mujer? Pon ejemplos.

11. ¿A qué miembros de la familia adjudicarías las siguientes tareas?

1. Cuidar el jardín:

2. Limpiar el suelo:

3. Llevar el coche a pasar la revisión:

4. Preparar la comida:

5. Poner una bombilla:
6. Arreglar la bicicleta:
7. Poner la mesa:
8. Tirar la basura:
9. Hacer la cama:

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNADO:

Observe las acciones que se desarrollan en el patio del recreo y conteste libremente a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué lugar del patio se sitúan los niños durante el recreo?
2. ¿En qué lugar del patio se sitúan las niñas durante el recreo?
3. ¿A qué juegan los niños?
4. ¿A qué juegan las niñas?
5. ¿Qué diferencias se observan en los agrupamientos a medida que van avanzando en edad?
6. ¿Quiénes se manifiestan como líderes de los grupos en los juegos de patio en las diferentes edades, niños o niñas?
7. ¿Qué características generales tienen estos líderes?
8. ¿Se dan problemas durante el tiempo de recreo?, ¿cuáles?
9. ¿Quiénes provocan este tipo de problemas (sexo, edad,…)?
10. ¿Se solucionan estos problemas?, ¿quiénes los solucionan?
11. ¿Cómo cree que se podrían solucionar estos problemas?
12. ¿Existen normas durante el tiempo de recreo?, ¿cuáles?
13. ¿Las conocen las alumnas/os?
14. ¿Se han construido con ellas/os?

CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA:

La encuesta que se presenta a continuación debe ser rellenada por la madre y el padre por separado. Por favor, conteste a las siguientes preguntas rodeando con un círculo la respuesta correcta.

1. ¿Trabaja fuera de casa?

a) Sí.

b) No.

c) A veces.

2. ¿Su pareja trabaja fuera de casa?

a) Sí.

b) No.

c) A veces.

3. ¿Cree que hoy día la mujer tiene los mismos derechos que el hombre?

a) Sí.

b) No, los hombres tienen más derechos que las mujeres.

c) No, las mujeres tienen más derechos que los hombres.

4. ¿Es frecuente que en su casa su hija/o escuche las siguientes expresiones? (conteste sí o no en cada caso).

a) Las niñas no juegan con camiones, eso es cosa de niños.

b) Los niños no lloran, eso es cosa de niñas.

c) Al fútbol sólo juegan los niños, las niñas no.

d) Los niños no juegan a las muñecas.

e) Los niños no friegan, ni barren.

f) Los niños tienen que ser valientes.

5. ¿Le riñe a su hija/o cuando hace cosas que usted cree que son propias del otro sexo?

a) Sí.

b) No.

c) A veces.

6. ¿Cree que a la hora de salir o jugar con sus amigos tienen la misma libertad sus hijas que sus hijos?

a) Sí.

b) No.

7. ¿Cree que hoy en día la mujer puede acceder a cualquier puesto de trabajo?

a) Sí.

b) No.

8. ¿Valora usted el trabajo doméstico como un trabajo más?

a) Sí.

b) No.

9. ¿Se comparten en casa las tareas domésticas y los problemas relacionados con los hijos entre la madre y el padre?

a) Sí.

b) No.

10. ¿Fomenta en su hijo actitudes de colaboración en las tareas domésticas?

a) Sí.

b) No.

11. ¿Las fomenta en su hija?

a) Sí.

b) No.

12. Señale quien realiza en casa las siguientes tareas:

TAREAS	MADRE	PADRE	AMBOS
Hacer arreglos en casa			
Conducir			
Planchar			
Llevar el coche al taller			
Leer			
Ayudar a las hijas/os con las tareas de la escuela.			
Cocinar.Ir de compras.Llevar a las hijas/os al médico/a			
Jugar con las hijas/os			
Dar el biberón a los bebés			
Llevar a los hijos/as al colegio.			
Asistir a las reuniones con las maestras/os			

13. ¿Quién cree que tiene más libertad de horarios?

a) Niños.

b) Niñas.

c) Ambos.

14. ¿Cree que el hombre está menos capacitado que la mujer para realizar las tareas domésticas?

a) Sí.

b) No.

15. ¿Cree que existen juguetes que sean sólo para niños?

a) Sí.

b) No.

16. ¿Y que sean sólo para niñas?

a) Sí.

b) No.

17. Como madre o padre a quiénes considera más responsables:

a) Hijas.

b) Hijos.

c) Ambos por igual.

18. ¿A qué daría más importancia?

a) A que su hijo adolescente mantuviera relaciones sexuales.

b) A que su hija adolescente mantuviera relaciones sexuales.

c) Le daría la misma importancia ya sea hijo o hija.

19. ¿Quién habla con sus hijas sobre el tema de la sexualidad?

a) Padre.

b) Madre.

c) Ambos.

20. ¿Y con sus hijos?

a) Padre.

b) Madre.

c) Ambos.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO:

Rodee con un círculo el número que más se adapte a su forma de pensar en cada afirmación, según la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Indecisión.
4. De acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

Preguntas desde nuestra perspectiva como personas:

1. La discriminación sexista es de origen genético	1 2 3 4 5
2. Ganar un lugar en la vida pública es sólo una tarea de mujeres.	1 2 3 4 5
3. Los hombres son más productivos que las mujeres.	1 2 3 4 5
4. Mujer y responsabilidad son conceptos antagónicos.	1 2 3 4 5
5. Existen valores femeninos y masculinos.	1 2 3 4 5
6. Los hombres no desarrollan valores femeninos por miedo a la pérdida de su identificación sexual.	1 2 3 4 5
7. Existen juegos y juguetes para niños y para niñas.	1 2 3 4 5
8. Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches.	1 2 3 4 5
9. Es justo que las mujeres se quejen por la forma en que las trata la sociedad.	1 2 3 4 5
10. Se valora la belleza de la mujer por encima de su inteligencia.	1 2 3 4 5
11. La mujer está capacitada para desempeñar puestos de responsabilidad.	1 2 3 4 5
12. La mayoría de las mujeres realizan actividades fuera de casa tan solo por divertirse o por no sentirse solas.	1 2 3 4 5

13.Me molesta cuando un hombre se interesa por una mujer tan solo porque su aspecto le parece agradable.	1 2 3 4 5
14.Me molesta que una mujer le diga a un hombre lo que tiene que hacer.	1 2 3 4 5
15. La maternidad es una de las mejores formas de realización de la mujer.	1 2 3 4 5
16. Los hombres utilizan más la razón y menos la intuición que las mujeres.	1 2 3 4 5
17. Los hombres deben ser sexualmente más activos que las mujeres.	1 2 3 4 5
18.No me gustan las mujeres con aspecto o atuendos masculinos.	1 2 3 4 5
19. Los hombres pueden ser tan sensibles, afectivos y ordenados como las mujeres.	1 2 3 4 5
20. No me molesta que un hombre le diga piropos a una mujer siempre que no sea grosero.	1 2 3 4 5
21. Me parece bien que una mujer le diga piropos a un hombre siempre que no sea grosera	1 2 3 4 5
22. La desigualdad actual de la mujer respecto al hombre es culpa de las mujeres.	1 2 3 4 5
23. El hombre está capacitado para desarrollar el trabajo doméstico.	1 2 3 4 5
24. La mujer no debería trabajar si existe un cabeza de familia que lo necesita.	1 2 3 4 5
25. Las mujeres están capacitadas para realizar trabajos tecnológicos.	1 2 3 4 5
26. Las mujeres son menos competitivas que los hombres.	1 2 3 4 5
27. Los hombres están menos capacitados que las mujeres para cuidar a sus hijos/as y familiares.	1 2 3 4 5

28. Los hombres son más violentos que las mujeres. 1 2 3 4 5

29.En realidad, las mujeres nunca han estado marginadas porque mandan en su casa. 1 2 3 4 5

Preguntas desde nuestra perspectiva educativa como docentes:

1. Educar para la igualdad entre hombres y mujeres debe ser una finalidad fundamental en nuestro centro. 1 2 3 4 5

2. El actual modelo de escuela mixta no facilita esta finalidad. 1 2 3 4 5

3. Coeducación y violencia son dos aspectos que están estrechamente relacionados. 1 2 3 4 5

4. Nuestro centro debería trabajar desde un modelo coeducativo. 1 2 3 4 5

5. A la hora de trabajar con mis alumnas/os uso de un lenguaje no sexista. 1 2 3 4 5

6. El sexismo es una práctica que debería desaparecer en nuestra sociedad. 1 2 3 4 5

7. La igualdad de oportunidades es actualmente una realidad y no sólo una teoría. 1 2 3 4 5

8. No es difícil trabajar la coeducación en nuestro centro educativo. 1 2 3 4 5

9. El profesorado acepta con gran reticencia los planteamientos sobre IGUALDAD. 1 2 3 4 5

10. Educar a los niños juntos con las niñas ayuda a alcanzar esta igualdad. 1 2 3 4 5

11. La coeducación no sólo beneficia a las niñas. 1 2 3 4 5

12. La educación para la igualdad entre sexos es un aspecto educativo que deberíamos trabajar de forma transversal por su importancia. 1 2 3 4 5

13. El diálogo con las alumnas/os es la mejor forma de resolver los problemas que surgen relacionados con la igualdad entre sexos. 1 2 3 4 5

14. Me parece bien que los niños ocupen una zona amplia del patio de recreo para jugar al fútbol. 1 2 3 4 5

15. Un mundo más justo es un mundo igualitario. 1 2 3 4 5

16. Los niños también están presentes en un modelo educativo coeducativo. 1 2 3 4 5

17. Trabajar la coeducación permite superar situaciones sexistas detectadas. 1 2 3 4 5

18. Trabajar la coeducación es una de las medidas fundamentales para prevenir las actitudes violentas futuras. 1 2 3 4 5

REGISTRO DE OBSERVACIÓN SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO:

Ciclo	Nivel	Ámbito/ Área	Editorial	IMAGEN		TEXTO	
				¿Aparecen personajes de ambos sexos?	¿Realizan mujeres y hombres acciones similares?	¿Se utiliza el masculino y el femenino de forma igualitaria?	¿El contenido del texto alude por igual a hombres y mujeres?

FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA EMPRESA: PERCEPCIONES DE LOS AGENTES SOCIALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

David Cobos Sanchíz y Aitana Garí Pérez

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es analizar las prácticas formativas actuales en prevención de riesgos laborales desde la perspectiva de sus protagonistas, concretamente la formación de los trabajadores. Se trata de un estudio cualitativo realizado en 2005. Consta de 4 grupos de discusión (2 de trabajadores, 1 de técnicos de prevención y 1 de delegados de prevención) y 9 entrevistas en profundidad a altos cargos. Si bien se percibe la formación como elemento que genera conciencia preventiva, la metodología se considera deficiente: no es práctica, ni adaptada al puesto, no es universal, aunque sí obligatoria y tampoco es participativa.

Palabras claves: educación para la salud, formación de trabajadores, salud laboral, prevención de riesgos laborales, políticas en salud laboral.

ABSTRACT

Workers' occupational health and safety training at the workplace: perception of social partners in the region of madrid.

The main purpose of this article is to examine current occupational health and safety training practices, from the point of view of protagonists and focusing on workers' training. This qualitative research study was carried out in 2005 by 4 discussion groups (2 made up of workers, 1 of health and safety specialists and 1 of safety reps) and 9 in-depth interviews with high ranking executives. The results show that training is considered as an element that increases health and safety awareness but its methodology, although mandatory, is perceived as non-participative, inadequate, not adapted to workplaces, limited and unpractical.

Key words: health education, workers' training, occupational health and safety, occupational hazards, labour health policies.

David Cobos Sanchíz. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Dpto. Ciencias Sociales. Edificio 14. Ctra. de Utrera, Km, 1. 41013 Sevilla. Correspondencia el autor: Correo-e: dcobos@upo.es. Original recibido: 21/10/2008. Original aceptado: 04/12/2008

Introducción

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el mundo se producen cada año unos 250 millones de accidentes, 160 millones de enfermedades y en torno a 1.100.000 muertes vinculadas con el trabajo (Aníbal, 2001: 128-129). Dichos accidentes, enfermedades y muertes en el ámbito laboral, la pérdida de la vida, el sufrimiento y la inhabilitación temporal de millones de trabajadores, suponen unos costes muy altos en términos humanos y económicos. La OIT y la Organización Mundial de la Salud reportan cifras que estiman esta incidencia a nivel internacional en el 4% del Producto Interior Bruto como promedio (Aníbal, 2001: 128-129). Estos datos ponen de manifiesto una situación que es necesario abordar de manera firme y decidida desde muchas vertientes.

Actualmente nadie niega la importancia de la formación en prevención de riesgos laborales en el desarrollo de una nueva cultura de la prevención en las empresas. No sólo se ha reconocido reiteradamente la importancia de la formación como técnica operativa de seguridad, sino que la formación ha sido siempre un tema muy presente en todo el corpus legislativo nacional y comunitario relacionado con la salud laboral. La Directiva Marco europea (Unión Europea, 1989) y todas las Directivas específicas[1] derivadas de ella hacen referencia a la formación e información de los trabajadores. La nueva Estrategia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo para el período 2007-2012 habla de la necesidad de integrar la salud y la seguridad en los programas de educación y formación y pide a los Estados miembros que utilicen el potencial del Fondo Social Europeo para llevar a cabo proyectos de formación de empresarios y trabajadores en materia de seguridad y salud en el trabajo (Unión Europea, 2008). En España, el Estatuto de los Trabajadores, la Ley de Prevención de riesgos laborales y todos los Reales Decretos de desarrollo de dicha norma[2], hablan también de la formación y la información como obligaciones empresariales. La actual Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo señala entre los objetivos relativos a las políticas públicas a implementar, la necesidad de desarrollar y consolidar una cultura de la prevención en la sociedad española y para ello cita la importancia de las políticas educativas y de las campañas de concienciación y sensibilización (Gobierno de España, 2008).

En la actualidad se está realizando un importante esfuerzo en materia de formación. A nivel general, en los últimos años se ha llegado a invertir en formación el 3% de la masa salarial en casi el 50% de las empresas (Pineda, 2000: 119-133) y un buen número de esas acciones formativas tiene relación con la prevención de ries-

gos laborales. Según la VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo, el 50% de los trabajadores indica haber recibido formación o información sobre los riesgos para su seguridad y salud relacionados con el trabajo en los dos últimos años (Almodóvar y Pinilla (Coords.), 2007: 37)). Sin embargo, el impacto real que esta formación pueda estar teniendo en la mejora de las condiciones de trabajo no está siendo suficientemente evaluado. Es necesario medir de alguna forma el resultado final de la formación en el participante (evaluando al alumno) y calibrar la satisfacción de éste (evaluando al docente y todo el contexto de la formación) (Colás y Rebollo, 1993). Pero puesto que se pretende que las enseñanzas sean eficaces y que perduren en el participante posibilitando acciones consecuentes (Llacuna y Rodríguez, 1991: 5-14), se hace necesario conocer la transferencia real de la formación al puesto de trabajo, detectar en qué medida se trasvasan las competencias adquiridas. Porque, aún garantizando que el aprendizaje se produzca, no es suficiente para que inmediatamente se propicien modificaciones en el puesto de trabajo. De hecho, estudios realizados en Estados Unidos sitúan el nivel típico de transferencia de los aprendizajes al trabajo en un nivel muy bajo, entre un 10 y un 30% de lo aprendido (Jack y Broad, 2000). En España la evaluación de la transferencia de la formación en prevención de riesgos laborales es un tema muy poco considerado (Lara, Chacón, Holgado y Pérez-Gil, 2001: 274), si bien la intensidad de la actividad formativa en los últimos años y su escaso impacto en términos de mejora efectiva de la prevención en los centros de trabajo puede dar una idea aproximada de la realidad en términos de transferencia (Boix, 2001). La propia naturaleza de la actuación ante el riesgo, las estadísticas de siniestralidad y la apreciación de los expertos, permiten asumir que los niveles de transferencia son de bajos a muy bajos (Díaz Boladeras, 2000). Por ejemplo, en la construcción -sector que acumula la tercera parte de todos los accidentes laborales- se reconoce directamente que los resultados de la formación son hasta ahora insuficientes. La opinión generalizada en el sector es que hay que cambiar la forma cómo se organiza y desarrolla esta formación para que cumpla con sus objetivos de reducción de la siniestralidad (Rosel, Martín, Santander y Vargas, 2007a).

En este contexto, el presente trabajo se plantea conocer el discurso de los distintos agentes implicados sobre las prácticas actuales en materia de formación en prevención de riesgos laborales, así como las medidas de cambio organizativo y metodológico para la mejora de las distintas acciones formativas que proponen. Este estudio es continuación del proyecto de investigación “Promoción y desarro-

llo de la cultura preventiva en la Comunidad de Madrid", realizado por la Cátedra Universidad, Empresa y Sindicato: Trabajo, Ambiente y Salud de la Universidad Politécnica de Madrid en 2005[3]. En el marco de dicho proyecto, se planteó el objetivo de conocer las opiniones y percepciones sobre el concepto de cultura preventiva y sobre los procesos formativos en materia de prevención de riesgos laborales de empresarios, mandos, trabajadores, delegados de prevención y técnicos de prevención, con el fin de realizar un diagnóstico base sobre el que poder diseñar nuevas estrategias de formación más realistas y más prácticas y, consecuentemente, impulsar la cultura preventiva y la prevención de los riesgos laborales en la Comunidad de Madrid.

En este artículo se analiza la formación que reciben los trabajadores en materia preventiva a través de las opiniones y percepciones de los distintos agentes implicados sobre estos procesos formativos. Los objetivos específicos del trabajo son valorar la formación en prevención de riesgos laborales que reciben los trabajadores e identificar las necesidades de reajuste metodológico en materia de formación en prevención de riesgos laborales y salud laboral de los mismos.

1. Método y sujetos

Se han utilizado dos técnicas de apertura cualitativa: grupos de discusión para profundizar en las posturas de trabajadores, delegados de prevención y técnicos de prevención y entrevistas en profundidad para analizar la postura de mandos y empresarios.

Los participantes en el estudio se identificaron y seleccionaron con el objetivo general de representar a distintos sectores de actividad económica en el marco de la realidad empresarial madrileña. Se priorizó la participación de representantes de pequeñas y medianas empresas. Las empresas finalmente incluidas abarcan sectores industriales (metal, químicas, artes gráficas), construcción y servicios (transporte, sanidad, oficinas).

Se realizaron cuatro grupos de discusión atendiendo a su papel en la organización preventiva y a su edad en el caso de los grupos de trabajadores**:**

- Grupo de trabajadores jóvenes: trabajadores de entre 16 y 30 años (n=8).

- Grupo de trabajadores mayores: trabajadores de entre 45 y 60 años (n=8).

- Grupo de delegados de prevención: delegados de prevención de empresas (n=6).

- Grupo de técnicos de prevención: técnicos de prevención de servicios de prevención propios y ajenos (n=6).

Además se realizaron un total de nueve entrevistas en profundidad con las siguientes características:

- 1 entrevista a una trabajadora autónoma (co-propietaria de clínica de quiromasaje que emplea otros tres trabajadores autónomos).

- 3 entrevistas a empresarios de microempresas (con menos de 10 trabajadores, actividades de Farmacia, artes gráficas y laboratorio farmacéutico).

- 4 entrevistas a empresarios de pequeñas empresas (entre 10 y 49 trabajadores, sectores del metal, transporte y distribución de electrodomésticos).

- 1 entrevista a directiva de una mediana empresa (entre 50 y 249 trabajadores, industria electrónica).

Todos los grupos y entrevistas en profundidad se realizaron en septiembre y octubre de 2005. Los literales que se presentan en el apartado de Resultados se identifican según su procedencia (GD: grupo de discusión; EP: entrevista en profundidad) y las características del grupo o informante correspondiente.

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento, para su posterior análisis. Se ha realizado un análisis del contenido comparativo de los discursos explícitos, identificando tanto los aspectos de consenso, como aquellos en los que había contraste de pareceres entre los distintos colectivos, con la finalidad de describir, desde la perspectiva de los distintos agentes de la prevención, la situación actual de la formación en materia preventiva que reciben los trabajadores.

Si bien la metodología empleada es la más adecuada para dar respuesta a los objetivos de la investigación (Duro, 2002: 546), plantea una limitación en lo que a representatividad se refiere: la muestra es reducida. No obstante, los resultados son significativos: existe un alto consenso entre los distintos agentes, complementariedad en sus argumentos, incluso coherencia interna en sus discrepancias. De hecho, lo interesante de este análisis es la incorporación del punto de vista de las

personas implicadas en el proceso de formación de los trabajadores para entender cuáles son las dificultades prácticas que identifican desde su experiencia y qué necesidades en materia preventiva señalan como prioritarias. Actualmente, son muy escasos los estudios que abordan la formación en prevención riesgos laborales de los trabajadores, por lo que se hace necesaria la profundización en esta materia, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de los agentes implicados ya que entendemos que este tipo de estudios tiene el potencial de servir de brújula para establecer prioridades de mejora didáctica y pedagógica en este campo.

2. Percepciones sobre la Formación en prevención de riesgos laborales

2.1. Aspectos generales

Entre los distintos agentes implicados hay consenso en considerar la formación como el principal medio para concienciar sobre la necesidad de prevenir los riesgos laborales. El tema de la formación surge espontáneamente en todas las reuniones, como un factor que puede mejorar la salud laboral. También en las entrevistas a empresarios se considera una de las actividades más importantes en materia preventiva. De hecho se señala la falta de conocimiento como uno de los principales obstáculos para el buen desarrollo de la prevención de riesgos laborales:

"Sobre la formación en prevención de riesgos. Para mentalizarles un poco, esto cómo tiene que ir desde arriba hacia abajo, pues si no están ellos mentalizados no hay nada que hacer." (EP, empresario, mediana empresa, industria electrónica)

"Yo creo que [la formación en prevención de riesgos laborales] *es el único camino* [...] *Sí, yo creo que es el único camino."* (GD, técnicos de prevención)

A pesar de esta concepción de la formación como el principal medio para concienciar, algunos de los agentes cuestionan la utilidad de la actual formación en materia preventiva. Concretamente empresarios, trabajadores y delegados de prevención cuestionan si "sirve para algo", si los cursos son eficaces y útiles, dado su carácter básico y superficial. Incluso cuando se considera de calidad la formación recibida, surge la duda de si realmente las acciones formativas se certifican o no con seriedad:

"No, yo fui y, bueno, servirme no sé si me ha servido de algo pero estuve allí y atendí lo que este señor me decía." (EP, empresario, pequeña empresa, transporte)

"Pues muy básico, la presentación de la ley, nos dieron la ley, en el librito típico que hacían todas las mutuas. Y nada, nos dieron una serie de charlas y poco más." (EP, empresario, microempresa, laboratorio farmacéutico)

"Tengo una pequeña duda. En el último grupo que nos han dado había un compañero que no hablaba castellano, con lo cual no se enteró de nada, pero tiene su certificado." (GD, delegados de prevención).

Los trabajadores aportan otro aspecto crítico más: a menudo los conocimientos adquiridos no se pueden aplicar a su realidad porque hay una falta de medios y de organización del trabajo seguros en las empresas:

"No, no, la normativa te la entregan por escrito y bueno, te dicen que te lo leas y que lo apliques, que lo leas y que lo apliques… Pero si no hay cascos, y si no hay guantes adecuados, pues no sé de qué vale esa normativa, y también te dicen que la altura máxima que debes levantar o la horquilla debe ser un mínimo, pues si tienes que cargar tres camiones en un tiempo record pues es imposible." (GD, trabajadores mayores)

Sin embargo, los técnicos en prevención no coinciden totalmente con esta percepción. Si bien perciben una serie de debilidades en la misma, como veremos más adelante, consideran que sí se está dando un impacto positivo en materia preventiva gracias a la formación. Además, señalan que existen ciertos indicadores como la disminución de los accidentes que muestran que la formación está dando sus frutos:

"Eso lo ves cuando hay repetición, por ejemplo yo llevo una empresa de gente que es reponedora. Entonces, pues ahí doy charlas de vez en cuando, sobre manipulación manual de cargas, factores ergonómicos, posturas forzadas... Entonces, ahí, que sí están día a día, no es gente que me viene a estos cursos, y que se van y bueno, pues los vuelvo a ver cuando otra visita, y, pero ahí sí, ahí sí que además tengo un indicador de primera clase, que son los accidentes." (GD, técnicos de prevención)

De cualquier modo lo que se termina revelando en los grupos es que consideran que la formación se realiza, en la mayoría de los casos, por mero cumplimiento normativo. Su impartición responde finalmente a un sentido burocrático más que a un interés real por transferir conocimientos y cambiar actitudes:

"Es un trámite que pasan, pero vamos, que no se preocupan mucho."

"Un test con un ordenador hora y media, y punto… con falso, verdadero y ya está."

"Una charla de una hora…" (GD, trabajadores jóvenes)

"Entonces, bueno, sí, te hacen firmar una serie de cosas, pero para ellos… en caso de que ocurra cualquier accidente, lavarse las manos." (GD, trabajadores mayores)

2.2. Tipología de la formación impartida

La formación impartida en materia de prevención de riesgos laborales es básicamente de dos tipos. Un primer tipo que -según señalan los técnicos de prevención de Mutuas- se imparte desde una oferta dirigida a empresas pequeñas, en las que los alumnos acuden a su centro. Se trata de un sistema de formación financiado por la Seguridad Social y, por lo tanto, gratuito para los participantes. Esta formación se suele organizar por sectores, aunque también existen cursos específicos para empresarios/mandos y para trabajadores autónomos:

"Nosotros, a nivel de mutua, tenemos un catálogo de cursos de formación […] *Entonces, hay cursos desde sectorizados, pues, para actividades de carpintería, cursos de oficina, de mantenimiento, tenemos luego, pues, para empresarios y mandos, cursos específicos de desarrollo e implantación del plan de prevención en la empresa."* (GD, técnicos de prevención)

El otro tipo de formación es una actividad preventiva más, como parte de la gestión de la prevención de riesgos laborales de cada empresa. La imparten los técnicos del servicio de prevención, ya sea propio o ajeno, quienes la describen como charlas o coloquios específicos, adaptados a los riesgos de cada empresa y de carácter obligatorio. En este caso son los técnicos los que se desplazan a la empresa para impartir esta formación:

"... luego nosotros sí que tenemos la potestad, los técnicos, de dar charlas, coloquios. Más específicas del puesto.

-...Es un poco adaptarlo.

- Tienes una carpintería y decirle, cuándo le viene a usted bien, que de hecho, es lo que yo más valoro de nuestro trabajo, de contactar con una carpintería, como esa misma que hemos pasado el miércoles y decirle cuando le venga bien, o ¿cuándo le viene a usted bien que me pase por aquí y me esté aquí dos horas?" (GD, técnicos de prevención)

2.3. Destinatarios de la formación

A pesar de que la formación de los trabajadores en prevención de riesgos laborales es obligatoria según la legislación vigente, en los grupos se señala reiteradamente que no es universal. No todos los trabajadores reciben esta formación:

"Hombre, normalmente, es obligatoria. Lo que pasa es que tenemos gente que está en régimen de turnos, que está de vacaciones y gente que no puede, o sea, y charlas a las que no pueden ir todos. Pero, bueno, se va haciendo un seguimiento, y todo eso se mete en una base de datos, y luego se van viendo las carencias, y de vez en cuando se hacen cosas que complementan." (GD, técnicos de prevención)

Según aclaran los empresarios en las entrevistas y se confirma en los grupos de trabajadores, es habitual no formar a los trabajadores temporales o en situación de prueba. Según los trabajadores tan sólo recibe formación el personal estable, puesto que las empresas aseguran así que su inversión económica en formación es rentable:

"Cuando su puesto de trabajo está consolidado, al poco tiempo, a los dos, tres meses, ya se les manda todo el curso de formación." (EP, empresario, microempresa, artes gráficas)

"Por ejemplo, dan cursos a los que están fijos, ¿sabes, tío?, entonces, pues yo qué sé… los que entran eventuales, pues no les interesa gastarse el dinero…" (GD, trabajadores jóvenes)

Los delegados de prevención confirman que la formación "no es para todos", hecho que relacionan con las prácticas actuales de inserción de trabajadores en situación irregular al mercado laboral, así como por la falta de formación e información, que se traduce en factores de riesgo laboral añadidos:

"Tendría que ser para todos los trabajadores, no para unos pocos." (GD, delegados de prevención)

[...] *"A arreglar un problema de fontanería vino un rumano, un chaval que era policía y se tuvo que venir para acá... así que fíjate la formación que tenía en fontanería... con esto te quiero decir que qué seguridad es esa* [...] *porque me estuvo contando que no estaba ni dado de alta... mañana se le cae el termo ardiendo allí mismo y ¿qué pasa? tú me contarás".* (GD, delegados de prevención)

El tema de la inmigración aparece de manera recurrente en los diferentes grupos de discusión e introduce una dificultad añadida para los formadores: la cuestión

del idioma. En algunas ocasiones se plantea un problema de comunicación intercultural, al que a menudo se le añade el desconocimiento del idioma, que limita enormemente la impartición de la formación. Para paliar en parte estas circunstancias, diversas entidades están tratando de editar materiales didácticos multilingües:

"Personal inmigrante [...] *esas personas, aparte de la dificultad idiomática que tienen, que no les vas tú a explicar, por mucho que les formes. La construcción es que es un, es un mundo aparte y complicadísimo de controlar [...] y la formación de esa persona con respecto a los riesgos laborales es o apática o en contra y no hay manera..."*

"Los de construcción los estamos editando en cuatro o cinco idiomas..." (GD, técnicos de prevención)

2.4. Metodología de impartición

Si bien tan sólo los trabajadores refieren una falta de interés de los empresarios por la formación, manifiesta en la escasa inversión en recursos, sí hay consenso entre los distintos agentes en la descripción y valoración negativa de las metodologías formativas. De esta forma, señalan fallos sobre el propio diseño, planificación y enfoque de ésta. Para empezar, las acciones formativas no se suelen repetir, no se da un reciclaje permanente ni se continúa profundizando a posteriori:

"Sí, pero que si hay materiales nuevos, no te vuelven a informar y te dicen, pues esto es lo que tiene este material, que te puede venir mal para… o no… bueno, yo creo que bueno, eso se te ha dado, ya lo dan por hecho, y nada." (GD, trabajadores jóvenes)

La extensa duración de los cursos también se señala como problema, porque por un lado provoca una baja asistencia y por otro pueden llegar a cansar. Tengamos en cuenta que estamos hablando de una formación destinada a trabajadores adultos:

"- Y luego, bueno, no puedes dar cursos muy largos porque… el problema que tenemos, que no se nos apunta también la gente porque son de cinco horas, cinco horas, hasta yo me aburro…" (GD, técnicos de prevención)

Otro de los aspectos más criticados de la formación impartida en prevención de riesgos laborales es su poca adaptación, tanto en contenidos como en metodología, a las necesidades reales y específicas de los participantes. En los distintos grupos de discusión, los trabajadores manifiestan que los contenidos de los cursos son gene-

rales y poco aplicables a su puesto de trabajo concreto, teóricos y nada adaptados a la realidad laboral, además de escasamente actualizados. Los técnicos de prevención, como formadores, coinciden bastante con esta opinión:

"Son personas que solamente han ido a la teórica… se han empapado un libro de arriba abajo, y no te saben explicar cómo tienes que hacerlo… Entonces, llegas tú, como me pasó a mí en cierta ocasión,… no, es que esto es así… no me jodas, y ya va a consultar los libros… efectivamente es como te ha dicho. Entonces la teórica no me vale de esa persona ¿Por qué? Porque no sabe en lo que estás trabajando tú verdaderamente… él lo conoce teóricamente y punto, pero no sabe cómo se ha metido esa mezcla." (GD, trabajadores mayores)

"Pero porque no está enfocado al sector al que tú te vayas, sino porque es todo muy general."

"Yo he asistido a cursos, donde era todo general, entonces, yo, personalmente, hombre, sí, está bien, porque algo aprendes, y por algo hay que empezar, pero yo creo que al señor que se ha cortado el dedo, no necesita que le den un curso genérico…" (GD, técnicos de prevención)

En el caso concreto de los cursos ofrecidos por las Mutuas con cargo a la Seguridad Social, los técnicos señalan que estos cursos generalmente están diseñados para un "alumnado tipo" y no siempre acuden participantes que cumplan con el perfil inicialmente previsto:

"Nosotros, en la mutua, tenemos cursos tipo, y a veces es que viene gente que, es que ni siquiera cumple." (GD, técnicos de prevención)

El tipo de formación suele ser de carácter teórico, bien a distancia con preparación autónoma por medio de libros y folletos, bien presencial con utilización de diapositivas y otros soportes audiovisuales. Ambos tipos de formación comparten debilidades. En primer lugar, los materiales editados hasta la fecha se consideran poco atractivos, piensan que son pocos los trabajadores que los leen. Pero precisamente por este motivo, al menos en las Mutuas están tratando cada vez más de editar materiales gráficos con menos texto:

"Entonces, claro, cada vez se está intentando hacer material cada vez más gráfico, desde las mutuas, más simbología, menos textos… el texto no se lo lee nadie… no se lo lee nadie. (GD, técnicos de prevención)

La única formación práctica en prevención de riesgos laborales que se menciona en las entrevistas es la que se refiere al plan de emergencia, uso de extintores, etc. Este tipo de formación es la que se valora de forma más positiva por ser más "útil":

"A nivel de práctica sólo se han dado aquí, pero por parte de nuestro jefe de seguridad del grupo; los incendios, cómo manejar la manguera, cómo manejar para tener cuidado, cómo se apaga cada elemento, si es electricidad, si es cartón, todo eso. Y eso sí, lo hemos hecho con prácticas, los extintores, con las mangueras aquí en el patio." (EP, empresario, microempresa, laboratorio farmacéutico)

Con respecto a la evaluación de la formación, suele haber alguna forma de evaluar al finalizar los cursos pero parece que se concibe desde una perspectiva más sumativa que formativa. Además se da la circunstancia de que la evaluación se llega a plantear también como otro cumplimiento formal y burocrático más ante el empresario y la Inspección de trabajo.

"Sí, entonces el tiempo que tardé en leérmelo. Y luego fui y me hicieron un examen test." (EP, empresario, microempresa, farmacia)

"Tú, el examen, de entrada, lo pones para que atiendan…"

"Es un pequeño cuestionario de, son diez preguntas, normalmente es hacerlas para que aprueben…" (GD, técnicos de prevención)

"A mí me ha dicho un Inspector de Trabajo después de un accidente, cuando se tiene toda la documentación, formación de esta persona en prevención, tal, tal, tal, me preguntó si hizo los exámenes. Digo, no. Dice, entonces, esto no es formación, es información'." (GD, técnicos de prevención)

2.5. Propuestas en materia de formación

Entre los desafíos a los que se enfrentan en materia preventiva, los empresarios señalan la necesidad de seguir profundizando e insistiendo en la formación, puesto que según ellos, es la única forma de concienciar a los trabajadores. La concienciación es todavía materia pendiente en prevención de riesgos laborales:

"El error está en que hay gente que hay que machacarle más." (EP, empresario, pequeña empresa, metal)

En esta línea, en la empresa de mayor tamaño entre las consultadas, señalan que se ven en la necesidad de insistir en la formación de los mandos intermedios, sobre todo con el fin de concienciarles en temas preventivos, puesto que ellos son los que más presionan en pro de la productividad, dejando de lado a menudo sus obligaciones en materia preventiva:

"Ellos han recibido la formación básica pues como todo el mundo, pero como les cuesta un poco […] *Hombre, pues porque muchas veces a lo mejor vas más un poco a la productividad o al día a día y a lo mejor no se fijan en temas de seguridad y a lo mejor va el trabajador y te dice: es que ya se lo he dicho al encargado… y el encargado en ese momento por lo que sea, pues... no le ha atendido bien..."* (EP, empresario, pequeña empresa, metal)

La formación que, como hemos dicho, es considerada fundamental para mejorar los hábitos de los trabajadores, se debe enfrentar a una serie de mejoras según los propios participantes:

Que sea práctica y específica sobre los riesgos de cada puesto:

"… Porque te pueden contar lo que pasa en tal sitio, pero en tu trabajo, tú tienes unos riesgos. Pues que te enseñen los riesgos, que vayas tú a la zona, o que vayas tú a la obra, y que te digan, pues puede pasar esto… en caso de que te pase esto, pues esto se evita de tal manera…" (GD, trabajadores jóvenes)

"La formación debería ser específica a tu puesto de trabajo y al entorno que tienes… te dan un curso de formación muy teórico, que seguramente muchas veces no lo puedes aplicar en la nave donde estás trabajando, porque la nave no es esa película…" (GD, trabajadores mayores)

Los técnicos también señalan la necesidad de que la formación se adapte a cada puesto de trabajo, a sus riesgos específicos. Se deben tener en cuenta variables como el sector o el tamaño de la empresa y proponen como modelo, la formación en el propio puesto de trabajo. Sin embargo, opinan que este tipo de formación tan personalizada es muy difícil de realizar en las condiciones actuales:

"Pero tú, lo que tienes que hacer, es dar una formación de acuerdo con los riesgos que tiene la profesión."

"Hombre, desde luego, esa es la formación utópica e ideal, y además, adiestra-

miento en puestos […] *El problema es que la gente, es que no ve dirigido el curso personalmente a él, o sea, estás ahí, en masas."*

"Quizá, un poco, pues adaptarte a las necesidades, lo ideal es, pasarse primero por las empresas, hablar con ellas, o con ellos, con los trabajadores, y que puedan hacer unas fotos de las máquinas o de a lo que se dedican, y un poco, adaptarlo. Pero, pero no es posible, en la mayoría de los casos, no es posible." (GD, técnicos de prevención)

Que sea para todos y obligatoria:

"Y que vayan todas las personas, que no vayan cuatro."

"Porque normalmente van dos siempre… Debería estar reglado."

"Desde el jefe al encargado, al último, al aprendiz." (GD, trabajadores mayores)

Que empiece antes del ingreso al mundo laboral:

"Yo, a lo mejor, soy un poco radical, pero lo puedes tener es en primero o en segundo de EGB, o la ESO… aunque no lo entiendan mucho, pero que empiecen a jugar con ello, ¿sabes?, para que realmente, cuando sean trabajadores como nosotros, sean conscientes de lo que están haciendo y de a lo que se arriesgan" (GD, trabajadores mayores)

"La seguridad laboral, también se podría impartir desde ya, cuando el trabajador no es todavía trabajador, sino cuando es estudiante de esa Formación Profesional, de esa rama que más adelante va a ejercer, y se podría impartir una asignatura, dentro de estas ramas de Formación Profesional, que fuera seguridad, para que ya lo tuviera como un hábito, antes de empezar a trabajar."

"Pues, en la universidad es que hay, a lo mejor, en alguna asignatura de libre elección que, en alguna escuela te habla de ello, pero es que debería ser una asignatura obligatoria."

"En la mía, también, pero era única y exclusivamente en Industriales, porque el resto no lo hacían, el resto no lo tenían, y el resto tiene, pues riesgos como todas las profesiones, y entonces, eso tendría que ser fundamental, e incluso en los colegios, eh, cuando, de la misma manera que te están dando, pues qué te voy a decir, normas de comportamiento y seguridad vial." (GD, técnicos de prevención)

Que sea participativa:

Los técnicos plantean que es necesario que la formación sea más participativa:

los trabajadores deben involucrarse más en el propio proceso de formación, a través de ejercicios y problemas prácticos cercanos a ellos. De esta forma, opinan que la formación sería más eficaz:

"Plantear un problema y que entre ellos lo resuelvan, es involucrarles, lo que es la producción, y ellos así no se aburren."

"Me obligan a ir a una charla de 30 horas, o de 15 horas, eh. Entonces, yo voy allí, me siento, y digo, pues qué bien, pues nada, pues allí, y me aburro como una ostra, pero, claro, si te involucran a resolver un problema, pues oye…

-Sobre todo un problema cercano

-...Exactamente, un problema cercano, que te puede pasar a ti, se hace mucho más agradable, y entonces, yo creo que la formación sería también un poco más eficaz." (GD, técnicos de prevención)

3. Discusión

Según la información analizada en este estudio, **existe un consenso generalizado entre los diferentes agentes implicados en considerar la formación como uno de los elementos fundamentales a la hora de hacer salud laboral en las empresas**. Tal vez éste sea uno de los puntos de encuentro más interesantes. Empresarios, trabajadores y técnicos de prevención coinciden en resaltar la importancia de las acciones educativas y formativas en prevención de riesgos laborales como modo de ir consolidando una auténtica cultura de la prevención. Es necesario formar e informar a todos los agentes implicados, que en el caso concreto de los trabajadores como principales sujetos de la acción preventiva, debe ir enfocada al cambio de comportamientos y actitudes en pro de una forma de trabajo segura y saludable. Aunque en los grupos de discusión y entrevistas se señala tan sólo la formación como única intervención para el cambio, cuando se profundiza en el análisis, los trabajadores critican duramente que los conocimientos adquiridos no se puedan aplicar a su realidad porque hay una falta de medios y de organización del trabajo en las empresas. En este sentido, se ha resaltado en otros estudios la necesidad de que los trabajadores perciban un compromiso sincero y visible por parte de la dirección para que las prácticas preventivas se asienten de manera estable y generalizada en toda la

empresa (García, Boix y Casanova, 2004: 239-246). La formación es, por lo tanto, un elemento muy importante para lograr cambiar actitudes y comportamientos pero en ningún caso es suficiente (Boix, 2007: 5-6).

Parece, de hecho, que la falta de compromiso de la dirección en materia preventiva se refleja en el tipo de formación que contratan para sus trabajadores y es que **la formación que actualmente se imparte no responde, en muchos casos, a las necesidades reales de los trabajadores y, en general, de la organización.** Para los trabajadores, sus experiencias en actividades de formación son mayoritariamente negativas. La valoración que éstos hacen de la formación recibida no es nada buena porque, en general, sienten que a pesar de haber participado en diversos cursos, no conocen realmente los riesgos a los que están expuestos y, mucho menos, las medidas de prevención a adoptar. Las críticas van desde un cuestionamiento de fondo sobre el carácter realmente formativo de las acciones desarrolladas hasta cuestiones como la calidad y adecuación de contenidos y metodologías, pasando por las debilidades de los propios formadores. Los trabajadores manifiestan que la formación, tal y como hoy se imparte, es una especie de "trámite burocrático" que tienen que cumplir los empresarios, de manera que muchas veces ni siquiera la han recibido realmente y, en cambio, han firmado un documento que indica lo contrario. En muchos casos, parecería responder más a la obligación legal de desarrollar acciones en esta materia que a la preocupación por entregar herramientas cognitivas y actitudinales a los trabajadores para prevenir efectivamente los riesgos laborales. Desgraciadamente la propia Inspección de trabajo parece contribuir indirectamente a esta situación cuando reiteradamente solicita la justificación burocrática de la formación sin profundizar en ningún aspecto concreto de ésta. Además, parece no ajustarse a las necesidades específicas de cada puesto de trabajo, ya que a menudo la formación está diseñada por personal técnico que no conoce realmente la práctica y desarrollo de actividades productivas concretas de la empresa. Por esto, a pesar de reconocerse como un aspecto fundamental, la formación actualmente impartida no goza de reconocimiento. Sobre todo si las condiciones objetivas de trabajo (falta de medios materiales) no permiten que el aprendizaje en prevención de riesgos laborales se pueda finalmente aplicar, porque no se puede crear cultura preventiva sin eliminar los riesgos (Boix, 2007: 5-6).

Los técnicos de prevención no son tan pesimistas en sus apreciaciones pero sí comparten con los trabajadores la idea de que los cursos que se suelen impartir son demasiado estandarizados, generalistas y no suelen responder realmente a las

demandas específicas de cada empresa, ni a la realidad concreta de cada trabajador. Este tipo de formación ha sido clasificada en el estudio *Evaluación de la formación realizada en materia de seguridad y salud laboral en la construcción* como "la que permite cumplir la norma" (Rosel, Martín, Santander y Vargas (Coords.), 2007b) y se califica de genérica, teórica y repetitiva. En este sentido, los técnicos de prevención manifiestan una clara necesidad de introducir numerosos cambios metodológicos difíciles de llevar a cabo en las actuales condiciones laborales. No olvidemos que los técnicos de prevención también viven cotidianamente su propia problemática laboral en un contexto de excesiva carga de trabajo y feroz competitividad inter-empresarial.

En cualquier caso, tal y como se desprende de los discursos de los participantes en el estudio, **es necesario replantear los contenidos, enfoques y metodologías de la formación.** Se han descrito fundamentalmente dos tipos de formación: la formación en la propia empresa que se suele dar en aquellas de cierto tamaño donde se plantea como una actividad liderada por los propios servicios de prevención (implica al conjunto de la empresa) y la formación fuera de la empresa (de grupos heterogéneos), donde se mezclan trabajadores de diferentes empresas. En ambos casos se plantean importantes desafíos de cara a su mejora. Los propios agentes sociales muestran un alto grado de consenso en que la formación ha de ser práctica y específica sobre los riesgos de cada puesto, participativa, empezar incluso antes del ingreso al mundo laboral y, por supuesto, para todos y obligatoria. En el caso de la formación dentro la empresa es necesario integrar la percepción general sobre el clima preventivo y las actitudes específicas en relación con los distintos riesgos de los trabajadores para reformular las propuestas formativas y adaptarlas lo máximo posible a cada realidad concreta. En las ocasiones en que se imparte formación a grupos heterogéneos se debe tratar de entender las distintas percepciones y necesidades de los trabajadores, mandos y empresarios a nivel general y sectorial para diseñar propuestas formativas flexibles y adaptables a los distintos contextos. En la literatura científica sobre pedagogía y didáctica se acepta de forma generalizada la importancia de la realización de un adecuado análisis de necesidades formativas. Porque la formación que está enfocada de manera inadecuada no sirve a los propósitos de la organización, ni a los de las personas. De hecho, un análisis apropiado de necesidades de formación ayuda a desarrollar objetivos instruccionales y criterios de formación, de manera que se considera siempre el primer paso del desarrollo sistemático de un programa de formación de calidad (Salanova y Grau, 1999: 329-350).

Otro aspecto señalado es que **la formación en materia preventiva tiene que ser para todos.** Tal vez el aspecto más preocupante que se desprende de este análisis de la realidad laboral madrileña es la asunción por parte de todos los agentes de que es frecuente reservar la formación en materia de prevención de riesgos laborales al personal estable para que así las empresas puedan rentabilizar la inversión formativa. Y pensamos que es preocupante porque, aunque podamos estar de acuerdo en que la inversión en salud laboral es rentable a largo plazo, la protección de la salud es ante todo un derecho de los trabajadores sancionado por la Constitución Española y el Estatuto de los Trabajadores. La obligatoriedad de la formación e información en materia preventiva está recogida de manera explícita en toda la normativa vigente que hace relación a la salud laboral; no sólo en la Ley de prevención, sino en la práctica totalidad de los Decretos que la desarrollan. Como dice el propio Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT), "la prevención de riesgos laborales, rentable o no, es obligatoria" (INSHT, 2001: 1). Partiendo de esta premisa fundamental, el objetivo a lograr es mejorar el desarrollo e implementación de la formación en prevención de riesgos laborales, a tal efecto se pueden considerar algunas propuestas concretas de este artículo. Pero, sin duda, el principal objetivo a conseguir en los próximos años, el más urgente, es también el más básico: la universalidad de la formación y la información en materia de prevención de riesgos laborales a todos los trabajadores sin distinción alguna.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto de investigación "Promoción y desarrollo de la cultura preventiva en la Comunidad de Madrid", desarrollado por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) a iniciativa del Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo de esta Comunidad. Agradecemos a Manuel López-Quero y Manuel Garí Ramos (co-directores de la Cátedra Universidad, Empresa, Sindicato: Trabajo, Ambiente y Salud de la UPM) su apoyo en el desarrollo de todo el estudio. Asimismo, a Ana Hermoso de FUCOVASA y a Mathieu Dalle por su colaboración en todas las actividades de la Cátedra en general y en el desarrollo de esta investigación en particular. Por último, a Ximena Daniou de Random por su participación y contribución en la realización de los grupos de discusión.

4. Bibliografía

ALMODÓVAR, A. y PINILLA, F.J. (Coords.). *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Madrid: INSHT, 2007, p. 37. ISBN: 978-84-7425-737-3.

ANÍBAL, C. Salud y seguridad en el trabajo: desafíos de la formación profesional. *Boletín CINTERFOR*, 2001, nº. 151, pp-128-129.

BOIX. P. et al. *Percepciones y experiencias: la prevención de los riesgos laborales desde la óptica de los trabajadores*. Madrid: ISTAS, 2001. ISBN: 84-6007-3489-7.

BOIX, P. Cultura preventiva en la encrucijada. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 2007, Vol. 10, nº 1, pp. 5-6.

COLÁS, P. y REBOLLO, Mª.A. *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos, 1993, p. 21 y ss. ISBN: 84-88620-00-4.

DÍAZ BOLADERAS, M. La transferencia de los aprendizajes en seguridad: una perspectiva psicosocial, 2000. Disponible en Web: http://www.prevencionintegral.com/Articulos [Consulta: 04/09/2008].

DURO, J.C. El discurso de los profesionales de atención primaria de la Comunidad de Madrid sobre el trabajo con grupos: sentido, finalidades y ámbitos de intervención. *Revista Española de Salud Pública*, 2002, nº 76, p. 546 y ss.

España. Real Decreto legislativo 1/1995 de 24 de marzo por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de marzo de 1995, nº. 75, pp. 9654-9688.

España. Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de noviembre de 1995, nº 269, pp. 32590-32611.

España. Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de diciembre de 2003, nº 298, pp. 44408-44415.

España. Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2007-2012. Disponible en Web: http://www.isciii.es/htdocs/centros/medicinadeltrabajo/ultima_hora/EESST.pdf [Consulta: 04/09/2008].

GARCÍA, A.M, BOIX, P. y CASANOVA C.H. Why do workers behave unsafely

at work? Determinants of safe work practices in industrial workers. *Occupational Environmental Medicine*, 2004, nº 61, pp. 239-246.

INSHT. Prevención de riesgos laborales: rentable o no, obligatoria. *Erga noticias*, 2001, nº 70, p.1.

JACK, J.P. y BROAD, M. L. (Eds.) Transfering learning to the workplace. En: DÍAZ BOLADERAS, M. *La transferencia de los aprendizajes en seguridad: una perspectiva psicosocial*, 2000. Disponible en Web: http://www.prevencionintegral.com/Articulos [Consulta: 04/09/2008].

LARA, A., CHACÓN, S., HOLGADO, F.P. y PÉREZ-GIL, J.A. "Evaluación de transferencia de la formación en prevención de riesgos laborales". En: *Actas del XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo*, (Valencia 20-23 de noviembre de 2001), p. 274.

LLACUNA, J. y RODRÍGUEZ, J.F. *Apuntes sobre planificación de la enseñanza del adulto*. Madrid: INSHT, 1991, pp. 5-14. ISBN: 84-7425-345-4.

PINEDA, P. Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 2000, nº 27, pp. 119-133.

ROSEL, L; MARTÍN, A; SANTANDER, A. y VARGAS, O. (Coords.): *Recomendaciones para la mejora de la formación en materia de seguridad y salud en el sector de la construcción*. Bilbao: Fundación Laboral de la Construcción, 2007a. Disponible en Web: http://mca.ugt.org/documentos/0/doc1649.pdf [Consulta: 04/09/2008].

ROSEL, L.; MARTÍN, A.; SANTANDER, A. y VARGAS, O. (Coords.). *Evaluación de la formación realizada en materia de seguridad y salud laboral en el sector de la construcción*. Pamplona: Fundación Laboral de la Construcción, 2007b. Disponible en Web: http://www.trabajoenconstruccion.com/resources/subirarchivos/ 00066056 archivo.pdf [consulta: 04/09/2008].

SALANOVA, M. y GRAU, R. Análisis de necesidades formativas y evaluación de la formación en contextos de cambio tecnológico. *Revista de Psicología Gral. y Aplic.*, 1999, Vol. 52, nº 2-3, p. 329-350.

Unión Europea. Directiva 89/391/EEC sobre introducción de medidas para promover la mejora de la seguridad y la salud de los trabajadores. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 29 de junio de 1989, pp. 1-8.

Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: Estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012). Disponible en Web: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= COM:2007:0062:FIN:ES:HTML [Consulta: 04/09/2008].

Notas

1. Existen más de veinticinco Directivas europeas sobre seguridad y salud en el trabajo directamente vinculadas a la Directiva Marco en vigor (sobre utilización de equipos de trabajo, de actividades específicas, sobre lugares de trabajo, de protección personal, de colectivos especiales de trabajadores…). Se puede consultar una relación actualizada en VOGEL, L. Guía de orientación sobre política europea en salud laboral. Madrid: ISTAS, 2006, p. 41. ISBN: 2-87452-011-X.

2. Los numerosos Reales Decretos de desarrollo de la Ley de prevención de riesgos laborales pueden consultarse fácilmente en la página web del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Disponible en Web: http://www.mtas.es/insht/legislation/index.htm [Consulta: 04/09/2008].

3. El proyecto "Promoción y desarrollo de la Cultura Preventiva en la Comunidad de Madrid" fue realizado por la Cátedra Universidad, Empresa y Sindicato: Trabajo, Ambiente y Salud de la Universidad Politécnica de Madrid, financiado por el Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Comunidad de Madrid. Disponible en Web: http://www.istas.net/web/index.asp?idpagina=2639 [consulta: 04/09/2008].

EXPERIENCIAS

EXPERIENCIA EN EL CAMPUS VIRTUAL. ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS PARA MAESTROS

José Manuel Infante Infante

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar los cambios profundos de carácter organizativo y metodológico a los que nos enfrentamos un nutrido equipo de docentes del CES Cardenal Spínola CEU cuando pasamos a disponer de un Campus Virtual, montado sobre la plataforma Moodle, como recurso docente.
Los entornos virtuales se están mostrando como elemento indispensable en la docencia universitaria a corto plazo. En el artículo se muestra cómo intervienen en el proceso de adaptación los alumnos, los profesores y los recursos.

Palabras clave: e-learning, entornos virtuales, innovación docente, TIC.

ABSTRACT:
Experience in Virtual Learning Environment. Adapting Math Subjects for Primary Teachers.

This article tries to show the deep changes, both organizational and methodological, which a large team of teachers at CES Cardenal Spínola CEU face when we avail of a virtual learning environment set up on the Moodle platform, as a teaching resource.
Virtual learning environments are proving to be an essential element in short term university education. In the article we show how students, teachers and resources intervene in the process of adaption.

Key words: e-learning, virtual learning environments, teaching innovation, information technology.

Correspondencia con el autor: José Manuel Infante Infante. CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario s/n 41930 Bormujos (Sevilla). Correo-e: jminfante@ceuandalucia.com. Original recibido: 10/10/2008. Original aceptado: 31/10/2008

Introducción

Una especial ilusión y, por qué no reconocerlo, la necesidad de poner la semilla de lo que serán las asignaturas del Espacio Europeo de Educación Superior, me impulsó hace dos años a adaptar diversas asignaturas del Área de Matemáticas a la plataforma Moodle. Comencé este trabajo durante el curso 05-06 para los alumnos de los grupos con presencialidad reducida y en el siguiente curso la implantación se extendió a todas las asignaturas y todos los grupos.

Las asignaturas impartidas con el apoyo de la plataforma Moodle pertenecen a los tres cursos de la Diplomatura de Magisterio lo que me permite analizar los resultados de participación por cursos. Las Especialidades implicadas son Educación Especial, Ecuación Musical, Educación Primaria y Educación Infantil, que manifiestan características propias. Destacaré especialmente el cambio metodológico que entraña las distintas posibilidades que ofrece Moodle, así como la recogida de datos para una posterior evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En lo que sigue me referiré a las asignaturas presentes en el campus virtual CEU Andalucía por su código abreviado según la tabla 1.

Asignatura	Código	Curso
Matemáticas y su Didáctica	M105-E105, modalidad presencial	1º
Matemáticas y su Didáctical	1105-L105, modalidad semipresencial	1º
Didáctica de la Aritmética y la Geometría	P205, modalidad presencial	2º
Didáctica de la Aritmética y la Geometría	L108, modalidad semipresencial	1º
Materiales Didácticos para la Enseñanza de las Matemáticas	1111-E112, modalidad presencial	1º
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	1305, modalidad semipresencial	3º

Tabla 1: Asignaturas de Matemáticas. Campus Virtual CEU Andalucía

El enlace *Grupos* de Moodle permite diferenciar a los alumnos procedentes de distintas Especialidades o que siendo de la misma Especialidad presentan dos grupos diferenciados y cursan la misma asignatura. Facilita que los grupos definidos puedan compartir la misma asignatura de Moodle y trabajar conjuntamente, como es el caso de M105-E105 que fusiona alumnos de dos Especialidades Ed. Musical y Ed. Especial.

Cada una de las seis asignaturas se presentó en Moodle como un curso independiente, eso sí, con una interfaz semejante que servirá de guión para este artículo. Todas ellas tienen enlaces directos a foros de asuntos generales, foros de dudas por bloques temáticos, recursos (página Web, texto o pdf, videos y carpetas de fotos), tareas para que las realicen los alumnos (para subir archivo, texto en línea, cuestionarios y actividad offline) y encuestas. Otras herramientas son el calendario y el correo interno de Moodle. También tenemos la posibilidad de crear wikis y generar bases de datos, cuyo desarrollo llevan a cabo los propios alumnos.

Con Moodle se pretende poner a disposición de los alumnos y docentes las asignaturas del Área de Matemáticas en un entorno virtual que mejore la presentación de los contenidos de la materia, el aprendizaje del alumno y la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno. Todo ello requiere un esfuerzo importante tanto del docente, que debe "digitalizar" sus contenidos, actividades y ejercicios, como para los alumnos que no están familiarizados con asignaturas presentadas y trabajadas en un entorno como el que nos ocupa. Por otro lado permite que las Tics se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando resultados desconocidos hasta el momento.

1. Área de Comunicaciones

El bloque Área de Comunicaciones se encuentra en la parte superior de la página principal de la asignatura y en ella (podemos ver una foto en la Ilustración 1) los alumnos disponen del tablón de novedades y dudas generales, cuestionario de ideas previas, enlace directo a las calificaciones del examen presencial escrito y encuesta final.

El *Tablón de Novedades y Dudas Generales* no es más que un foro en que no se permiten respuestas. Se limitó su uso a la publicación de asuntos relevantes y de

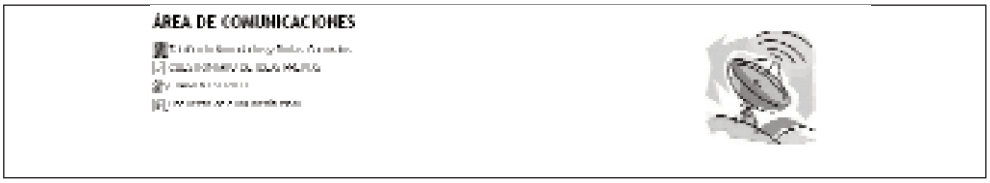


Ilustración 1: Área de comunicaciones

interés para el grupo de alumnos, como fue la especial y novedosa presencia de Moodle, así como noticias relativas a las tareas y el examen final.

Los alumnos de primer curso de Magisterio matriculados en la Asignatura Matemáticas y su Didáctica encontraron un *Cuestionario de Ideas Previas* con la finalidad de autoevaluación en contenidos matemáticos elementales, que todos los alumnos de primer curso universitario deben conocer. Contaron con tres intentos para realizarlo en un tiempo límite de 45 minutos. La tabla 2 recoge los datos de participación, alumnos de la modalidad presencial de primer curso, M105-E105, y los de la modalidad con presencialidad reducida, P105 y 1105-L105. Estos últimos se interesaron en mayor número por el cuestionario así como por las serias lagunas en Matemáticas elementales que descubrieron al realizarlo. En cualquier caso este cuestionario no es evaluable, se utiliza como herramienta de sondeo.

	M105-E105	P105	105-L105
Matriculados	52	7	21
Participantes	31	7	21

Tabla 2: Cuestionario de ideas previas. Participación.

En el enlace *Examen Escrito* se recogió la nota del examen escrito presencial que todos los alumnos deben realizar. Está presentada como tarea off-line, es decir, el alumno realiza la tarea sin intervención del Moodle.

La *Encuesta de Evaluación Final* estuvo disponible para todos los alumnos de todos los grupos con la finalidad de recabar información sobre la implantación de Moodle como herramienta de enseñanza-aprendizaje. No obtuvo, en general, una

participación aceptable para poder recoger datos de interés. Los grupos de alumnos que más participaron volvieron a ser los de la modalidad presencial reducida. Los datos están recogidos en la Tabla 3.

	M105-E105	P105	I105	L108	I111-E112	P205	I305
Alumnos	52	7	21	14	48	43	19
Participantes	16	4	9	6	11	14	14

Tabla 3: Encuesta de evaluación final. Participación.

2. Programa y Guía del Curso

En este bloque se encuentra un enlace al documento que recoge información referente a la programación de la asignatura: especialidad, curso, área departamental, área de conocimiento, tipo de asignatura, número de créditos, descripción y justificación breve de la asignatura; así como, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, instrumentos de evaluación y bibliografía básica. La Ilustración 2 es una foto capturada del bloque en cuestión.

Ilustración 2: Programa y guía dle curso

3. Los Recursos

La ilustración 4 muestra el guion de los contenidos, tareas y recursos relacionados con el Tema 1 El Número Natural. Sistemas de Numeración, perteneciente a

la asignatura Matemáticas y su Didáctica. El espacio destinado a cada bloque o tema, es la principal fuente de información académica y de tareas destinadas al aprendizaje. En cada uno de ellos los alumnos disponen, a lo largo del cuatrimestre y progresivamente, según la temporalización prevista, de los recursos de tipo contenido teórico y tareas para trabajarlos.

También encontramos un *Foro de Dudas* específicas del bloque de cada temático, con el que se consigue una fluida comunicación profesor-alumno y alumno-alumno. En ningún caso se ha utilizado como herramienta de evaluación, aunque si muestra cuáles son los alumnos más participativos del grupo. Muchas dudas que, no vienen al caso plantear ahora, no son tratadas en las sesiones presenciales y sí aparecen en estos foros y en muchas ocasiones son los propios alumnos los que las resuelven con sus aportaciones.

La mayor parte de los recursos teóricos se encuentra en formato Web en la página de Moodle lo que evita descargar archivos desde la página de Moodle a otra aplicación, MsWord, Adobe Reader, MsExcel o PowerPoint. El principal inconveniente proviene de las limitaciones que trae el editor Web de Moodle para escribir expresiones matemáticas. Esto me obligó a tener que insertarlas como imagen jpg en la página Web. Versiones posteriores de la plataforma permiten insertar código Tex y por tanto generar expresiones matemáticas complejas. En la Ilustración 3 vemos una expresión matemática simple que genera Moodle al escribir $$\frac{-1}{\sqrt{7}+\sqrt{5}}$$.

Las tareas están presentes de diversas formas yIlustración : Expresión matemática ocuparán una sección de este artículo.

$$\frac{-1}{\sqrt{7}+\sqrt{5}}$$

Ilustración 3: Expresión matemática

4. Cambios Metodológicos

Moodle ha modificado en parte la metodología, y el trabajo en general del profesor. Dado que los alumnos disponen en Moodle de la mayor parte de los conte-

nidos teóricos, éstos no los tiene que "dictar" el profesor en clase ahorrando un tiempo precioso y evitando la pérdida de información que supone exponer contenidos teóricos de forma oral que los alumnos tienen que recoger por escrito. Dichos contenidos teóricos se enriquecen con esquemas, fotos, gráficos, que están disponibles para consultarlos durante todo el cuatrimestre.

En las sesiones presenciales, si la clase dispone de un PC con proyector, el docente puede mostrar los recursos desde Moodle y ampliarlos con su exposición. Esto permite alternar el trabajo personal en casa con la puesta en común de la materia.

El profesor puede ver multiplicadas sus posibilidades docentes ya que explica, amplía y aclara contenidos presentes de Moodle; experimenta, analiza, descubre contenidos procedimentales, ejercicios y problemas en las sesiones presenciales. Y fuera del horario lectivo propone tareas, corrige, evalúa y comenta las mismas enviadas por los alumnos e inspecciona, participa en los foros de dudas y atiende a los alumnos mediante el correo interno de Moodle, alternando con las horas de consulta en el despacho que siguen siendo de gran interés para la comunidad académica.

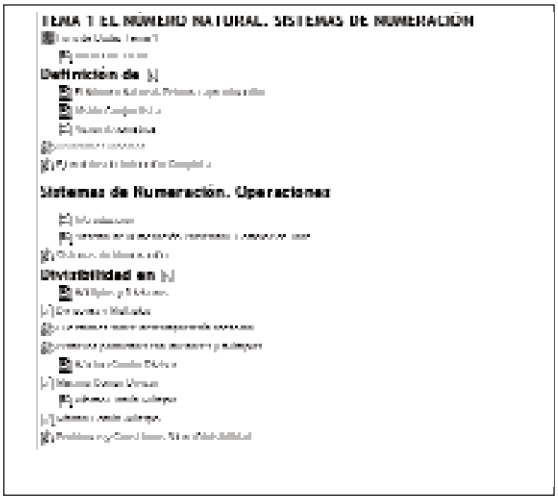


Ilustración 4: Los recursos

Todos los recursos están disponibles en la plataforma los periodos de tiempo que el profesor considere oportunos. No se requiere, por tanto, depositar ningún tipo de documentación en el servicio de reprografía.

5. Las tareas

Los alumnos trabajaron tareas relativas a los recursos expuestos. Estas fueron fundamentalmente de tipo *subir archivo* y *cuestionario*. Debían realizar cada tarea dentro de un plazo determinado. Se permitió el reenvío, dentro del plazo claro, y si se producía con posterioridad no había posibilidad de colgar la tarea. La secuenciación de tareas durante el cuatrimestre resulta enriquecedora en el sentido de que los alumnos se ven en la necesidad de estudiar los contenidos teóricos para poder realizarlas y no solo antes del examen final. De este modo se consigue la secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para recordar fechas y plazos tienen disponible el *Calendario* en la parte derecha de Moodle.

Asignaturas	Alumnos	Subir archivo	Subir archivo
M105-E105	52	25/24/24/17/15	28/24/20
P105	7	7/7/7/7/7/7	7/7/7/7
1105-L105	21	19/17/11/0/8	12/13/11
L108	14	8/9/9/9/13	
1111-E112	48	46/43/46/46/46/46	
P205	43	25/32/31/36/29	
1305	19	25/32/31/36/29	

La participación de los alumnos en el envío de tareas queda recogida en la Tabla 4. Se puede observar que en los grupos de presencialidad reducida, P105, 1105-L105, L108, 1305, el volumen de tareas enviadas es superior al de los grupos presenciales.

Todas las tareas son revisadas y comentadas por el profesor y depositadas en la plataforma virtual por lo que no hay que manejar ni transportar kilos de ejercicios y trabajos en formato papel con la consiguiente aportación a la conservación del medio ambiente que supone. Donde haya un ordenador con conexión a Internet ahí están presentes todas las tareas y trabajos que la asignatura requiere. Es destacable en este sentido como la plataforma Moodle ha enriquecido los trabajos y ejercicios entregados por los alumnos ya que cuando incluyen referencias a páginas de Internet el profesor puede saltar a tales páginas para consultarlas y se evita el fácil recurso al plagio de la información. En la asignatura 1111-E112 el estudio de materiales y recursos didácticos se vio ampliado con recursos y software presentes en Internet. Gracias al Moodle se pueden evaluar y analizar los recursos directamente desde el propio trabajo del alumno.

En las asignaturas del Área de Matemáticas se incide especialmente en el uso del lenguaje matemático para expresarse de manera escrita formalmente. Durante el cuatrimestre los alumnos tuvieron que salvar, no solo las dificultades propias de los contenidos, sino también la dificultad que entraña escribir en MsWord, software mayoritario en los alumnos, textos de contenido matemático. Forman parte de la alfabetización digital de cualquier alumno unos conocimientos mínimos de MsWord, espacios, tabulaciones, uso de la fuente symbol, índices y superíndices, uso de los paréntesis, llaves y corchetes. Un número muy reducido de alumnos empleó el Editor de Ecuaciones de MsWord, aplicación de la que disponía un manual abreviado facilitado por el profesor en el apartado Otros Recursos y Materiales.

Llegados a este punto se hace necesaria una reflexión sobre la inversión de tiempo en la corrección de tareas por parte del profesor y la picaresca nacida entre los alumnos para intercambiarse ejercicios de unos a otros, que escritos en formato digital, son una de las primeras cosas que aprenden a manipular. El hecho de que algunas tareas repitan masivamente el mismo error, y escrito de la misma manera, hace dudar de la autoría de algunos de los ejercicios. La plataforma Moodle no garantiza si la tarea que envía un alumno es solo de "su propia cosecha". En los grupos de alumnos que se ven todos los días este hecho se presenta con relativa frecuencia.

6. Gestión de Calificaciones

En la Ilustración 5 se pueden considerar los siguientes aspectos: las tareas de tipo teórico y práctico supusieron un 15% respectivamente. El 70% restante se

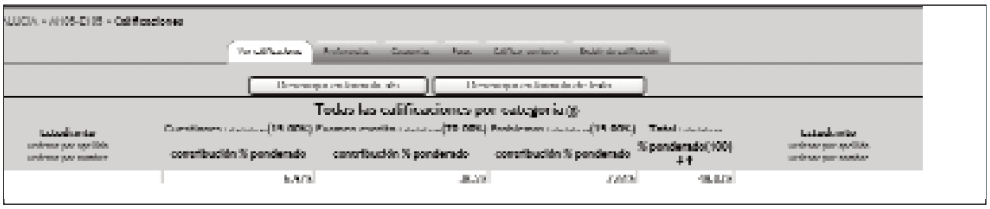


Ilustración 5: Las calificaciones

obtuvo a través del examen escrito, cuya nota fue publicada en una tarea tipo off-line llamada *Examen Escrito* cuyo enlace está situado en el bloque Área de Comunicaciones. La ponderación de cada tarea y la nota del examen final son calculadas automáticamente por Moodle. Además el profesor, en el enlace *Calificaciones*, dispone de información muy precisa sobre las mismas, atendiendo al tipo de tareas y en relación al grupo de alumnos. Solo resta, como si esto fuera poco, que revisar, comentar y calificar cada tarea enviada. Sólo las tareas tipo cuestionario se autocorrigen. Además, si se ha diseñado cada cuestionario con comentarios-tipo casi podemos evitar comentarlas. Todo este esfuerzo por parte de los alumnos y del profesor no sería válido si dichas tareas no pesaran nada en la nota final del alumno que exige una recompensa por su trabajo.

7. Recursos Complementarios

Situada a pie de la página, Ilustración 6, los alumnos y alumnas pueden encontrar enlaces externos de interés relacionados con la asignatura: descarga de Adobe Reader, documento sobre las Matemáticas en Educación Primaria, una guía de estilo para la presentación de trabajos escritos, un curso sobre la herramienta Editor de Ecuaciones de MsWord, varios videos o fragmentos de videos relativos a los contenidos de la asignatura, y otros enlaces de interés. Todos ellos están en este reservado por su función ampliadora de contenidos.

8. Algunas Consideraciones Finales

En las páginas anteriores he podido mostrar los resultados del trabajo con la plataforma Moodle. Es fácil demostrar la variedad de herramientas de que dispone un docente cuando desarrolla su trabajo.

Ilustración 6 : Otros recursos

Es tal la versatilidad del sistema que facilita el desarrollo de asignaturas de diversa naturaleza y que supone un enriquecimiento tanto de dichas materias como del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo.

Si, como hemos analizado en todo el artículo, Moodle complementa la labor docente, considero indispensable que los docentes, siempre abiertos a las innovaciones didácticas que supongan un mayor perfeccionamiento de su tarea, conozcan y empiecen a aplicar este sistema que, una vez hayan puesto en práctica, les supondrán un reto profesional en su tarea diaria. Así, estimo que ha ocurrido en mi experiencia personal como docente y he podido observar en otros docentes que desde otras materias han puesto en práctica Moodle con resultados francamente positivos.

9. Bibliografía

BAUTISTA PÉREZ, G.; BORGES SÁIZ, F.; FORÉS I MARIVALLES, A. *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea, 2006. ISBN: 84-277-1534-X.

RUÍZ DÁVILA, M; LUZ CALLEJO, M. *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes: usar información, comunicarse y utilizar recursos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. ISBN: 8427714602.

UNIENDO LA LUCHA CONTRA EL HAMBRE A LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL PROYECTO PIKINES EN SIERRA LEONA

Pablo Martínez de Anguita y José Luís Garayoa

RESUMEN

Muchos niños de África padecen hambre crónica. Además apenas saben leer o escribir y su esperanza de vida es corta. Es quizá la mayor tragedia del siglo XXI. Muchos niños africanos comen una sola vez al día, al caer la noche. Esta terrible situación genera, entre otras muchas nefastas consecuencias, una incapacidad de aprender o estar atento en clase que desemboca en un círculo vicioso de hambre, pobreza y analfabetismo. Una forma de luchar contra el hambre es ligar los esfuerzos para su mitigación a la educación. En este artículo se muestra la propuesta hecha en el distrito ("chiefdom") de Biriwa, en el norte de Sierra Leona, para disminuir las tasas de hambre crónica y analfabetismo infantil a través de un sistema de extensión agraria por el cual los alumnos desde niños aprenden a manejar pequeños huertos escolares. Estos les deben permitir comer en el colegio mejorando su rendimiento escolar y garantizando a largo plazo una mejor seguridad alimentaria para ellos y sus familias.

Palabras clave: Hambre infantil, Sierra Leona, sistemas educativos rurales, superación de la pobreza.

ABSTRACT:

Uniting the fight against hunger with Infant Education: The Pikines Project in Sierra Leona
Many African children have chronic hunger. They cannot read nor write and their life expectancy is very low. This is probably the greatest tragedy of the XXI century. Many African children eat only once a day, when they come back home by night. This terrible situation generates, among other undesirable consequences, an inability to neither learn nor even being attentive at the school, as well as a vicious circle of hunger, poverty and illiteracy. A way to fight against hunger is by linking the efforts on its alleviation with primary education. A proposal in this sense made in the district ("chiefdom") of Biriwa, in northern Sierra Leone through an agriculture development program is shown. Primary school students must learn to mange small school orchards at their schools. This must allow them to have lunch while they attend classes, which should improve their learning capacities, as well as they assure an improved food security for them and their families..

Keywords: Child hunger, Sierra Leone, rural educative systems, poverty alleviation.

Pablo Martínez de Anguita. Pablo Martínez de Anguita. Depto. de Ingeniería Química y Ambiental. Universidad Rey Juan Carlos. C/Tulipán s/n, Móstoles 28933 Madrid, España. Correo-e: pablo.martinezdeanguita@urjc.es José Luís Garayoa Misionero Agustino Recoleto en Sierra Leona. Original recibido: 05/05/2008. Original aceptado:19/10/2008

1. Antecedentes

El "chiefdom" de Biriwa tiene una extensión de 1.250Km^2, con una población de 75.000 habitantes (figura 1). Es uno de los 13 "chiefdoms" que componen la provincia de Bombali al norte de Sierra Leona, la más pobre de un país que ocupa, a su vez, el último puesto en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Naciones Unidas, el sexto en cuanto a pobreza con una renta per capita media de 2,2 dólares diarios, y el tercer país en el que menos se vive del mundo (40,8 años de acuerdo con el Informe de desarrollo humano del PNUD de 2007[3]). La población de Biriwa es mayoritariamente de etnia limba y rural. El pueblo principal del "chiefdom" de Biriwa es Kamabai, con 5.000 habitantes. Existen además otras 200 aldeas con un promedio de 150 habitantes agrupadas en 54 comunidades. La vida se desarrolla en aldeas cuyo tamaño medio oscila entre las 100 a 500 personas. El resto de la población vive dispersa o en mínimas agrupaciones distribuidas por todo el campo. A excepción de Makeni, la capital de Bombali, el resto de la población es netamente rural viviendo más del 95% de la misma de la agricultura de roza y quema de subsistencia[4], lo cual es a todas luces insuficiente. La desgracia más atroz que puede visualizarse rápidamente al entrar en contacto con las gentes de la zona es que más del 80% de la población infantil tiene hambre .

La guerra civil que asoló al país durante más de diez años (1991-2003) fue particularmente cruel en esta región, centro neurálgico de los rebeldes. Su estrategia de terror basada en la violencia extrema, la captura y uso de los niños como soldados y la destrucción masiva como arma política obligó a huir, en esta zona norte del país, a poblaciones enteras generándose una hambruna. Hoy una gran parte de los edificios siguen destruidos. La provincia carece de electricidad, tiene una sola carretera asfaltada y varios caminos transitables en vehículo sólo en época seca (hasta abril). La comunicación entre el resto de las aldeas se hace a través de caminos exclusivamente transitables a pie (en el país hay un coche por cada 3.100 habitantes[5]).

Del total de la población estimada en el "chiefdom", aproximadamente un 30% tiene menos de 10 años, y el 48% tiene menos de 18 años (edad escolar). La mortalidad infantil es aproximadamente del 24%[6], algo superior a la media nacional de 182 muertos antes de los 5 años por cada 1.000 nacimientos. El SIDA y el tifus están ampliamente extendidos, el 99% de los niños tienen parásitos, la malaria es endémica y la diarrea crónica por la falta de agua saludable en los ríos. Tan solo el 30% de la población tiene acceso a agua de pozo. El resto beben agua de ríos y hume-

dales en los mismos sitios en que se bañan y lavan la ropa. Hay 3 médicos por cada 100.000 habitantes de media en el país, en Bombali la media es inferior. A esto hay que añadir que la guerra ha dejado a una gran parte de la población infantil huérfana.

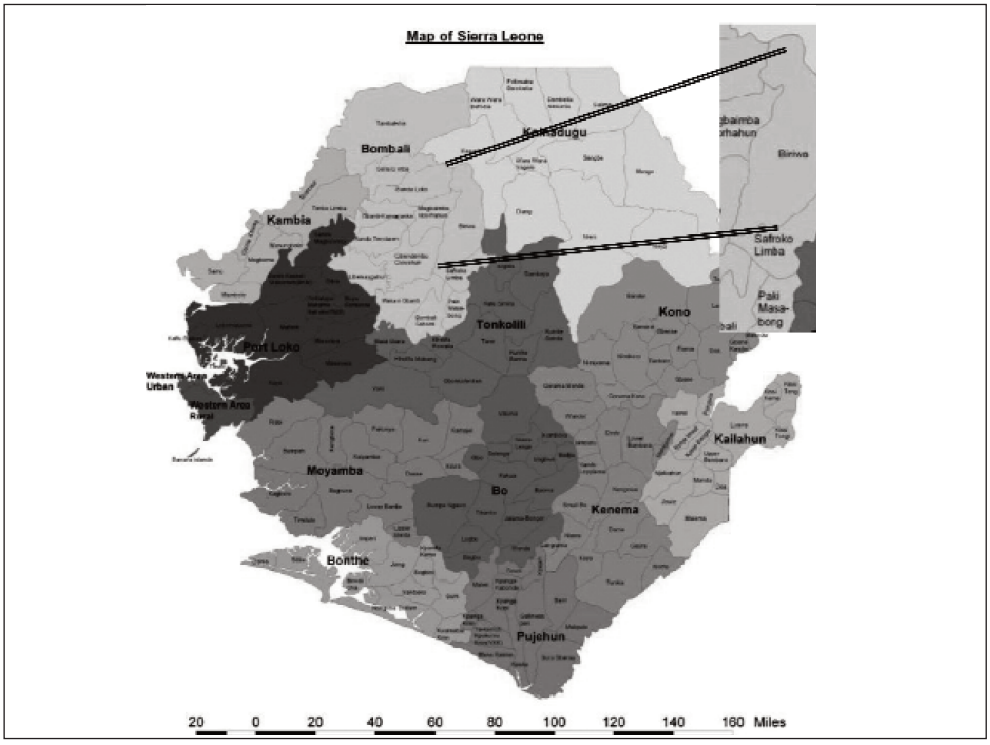


Figura 1: Ubicación de la jefatura o "chiefdom" de Biriwa en Sierra Leona.

No existe ninguna explotación mecanizada en el área ni hay mercado de abonos inorgánicos. Por otra parte la población no sabe hacer abonos orgánicos. Esto hace que la única práctica agrícola aplicada sea la agricultura tradicional itinerante con un ciclo de reposición del suelo de 7 años[7] tras uno o dos de cultivos. Este dato unido a la alta densidad de población hace que la inseguridad alimentaria sea una de las mayores de África. La mayor parte de la población rural se alimenta una vez al día únicamente. El arroz se toma un par de veces a la semana. El resto, la alimentación básica está compuesta de elementos menos nutritivos tales como "plassas[8]" y hojas de "petete"[9].

La desnutrición afecta en el país al 70% de la población de acuerdo con la FAO, dato ampliamente superado en Bombali. Observaciones propias me llevan a afirmar que en Biriwa este porcentaje es mucho mayor, especialmente en las épocas de lluvias, observándose, además, a partir del bajo peso con el que nacen los niños (los "pikines" en el lenguaje criollo local), que la subnutrición infantil comienza antes del parto.

La escolarización primaria es relativamente alta (60%) si bien el nivel académico es ínfimo. He podido constatar personalmente que los niños que aprenden a leer no lo hacen antes de los 13 años. Las escuelas rurales cuentan con un profesor para cada aldea, con unos 100 estudiantes de media de todas las edades que, en el mejor de los casos, se dividen en dos o tres grupos uniendo las clases de los tres primeros años y de los tres siguientes y, en el peor, en uno solo. Sólo algunos de los alumnos de último curso de primaria o de secundaria son capaces de leer y escribir. La mayor parte de las escuelas carecen de material educativo, no sólo libros sino ni siquiera cuadernos o lapiceros para los alumnos. La enseñanza en estas escuelitas rurales se limita prácticamente a una transmisión oral de conocimientos básicos. A pesar de que el inglés es lengua oficial en el país, muy pocos niños pueden entenderlo, y menos aun escribirlo o leerlo al acabar su primaria. La escolarización secundaria no alcanza ni siquiera al 5% de la población infantil.

2. La misión de Kamabai

Los agustinos recoletos se instalaron en la Misión de Kamabai, en la diócesis de Makeni, en 1997. La guerra obligó a abandonar la misión en 1999 tras el secuestro del Padre José Luis Garayoa, actual coordinador del presente proyecto en Sierra Leona, a manos de los rebeldes. La misión se reabrió en 2004 y felizmente el Padre José Luis volvió a estar al frente de ella. Desde 2004 se comenzaron numerosos trabajos de desarrollo rural.

El Padre José Luis abrió 3 escuelas completas de primaria en tres aldeas grandes a las que pudieran acudir niños de aldeas próximas incluidas en el radio medio que camina habitualmente un niño para acudir a clase, esto es de entre 5 a 10km (Kanikay, Kamayusufu[11] y Kamathidi), 8 edificios multiuso que sirven de dispensario médico, escuela y centro de reuniones comunitario en aldeas menores (Kamoi, Kamahera, Mile forteen, Bumbamkakendehka, Kamangbangbaranthan, Kadagbanah II, Kamabala, Kabaka-karathon) y, por último, también abrió 8 pozos de agua potable para evitar los parásitos y las enfermedades tales como el tifus u otras estoma-

Foto 1: vista general de la misión

cales tales como la difteria transmitidas a través del agua. Otros 20 están en la actualidad en construcción. Además, inició un programa de becas escolares y universitarias a partir de donantes particulares en España. En la actualidad hay 380 estudiantes becados. De estos, 280 son alumnos de secundaria, 54 están en pre-escolar y el resto en las universidades de Freetown y en el Politécnico de Makeni (foto 2). El volumen total de dinero que llega de España invertido en becas a partir de donaciones particulares supera los 35.000 euros. No hay por ahora becas de educación primaria.

Estas becas escolares incluyen matrícula, uniforme y material escolar. Aun no incluyen la alimentación diaria. Además de las escuelas construidas, la misión de Kamabai cofinancia las escuelas públicas de Kamabai y Kabake, Bumban. La primera se ha planteado y está siendo una escuela modelo, única por incluir pre-escolar.

3. Balance actual y perspectiva de las necesidades básicas

Hasta la fecha la misión de Kamabai, de un modo directo e indirecto, ha apoyado la escolarización de más de 2.000 niños (foto 3) en el distrito de Biriwa, ha comenzado una labor de búsqueda y potenciación de líderes locales, ha atendido en colaboración con el Hospital de Makeni a más de un millar de enfermos y ha

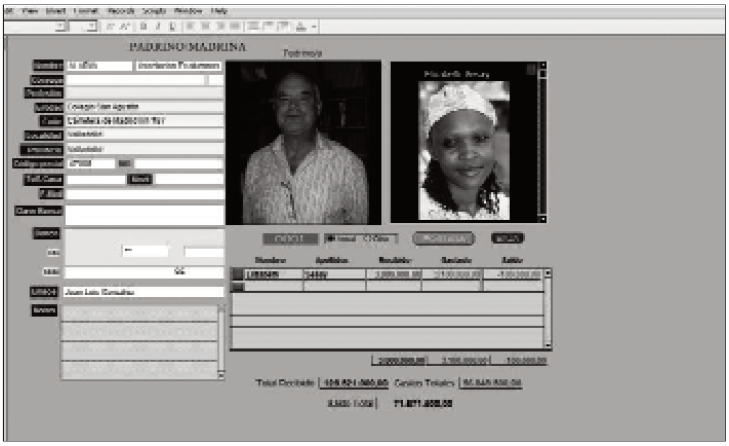


Foto 2: Archivo de apadrinamiento de estudiantes en Kamabai

abierto veinte pozos como primera medida para atajar las numerosas enfermedades que se transmiten por el agua. La mayor parte de este trabajo ha sido realizado gracias a donaciones particulares y apoyos puntuales de diversos ayuntamientos españoles. A pesar de la ingente labor desarrollada tan solo en los últimos 3 años, esta únicamente representa un pequeño porcentaje de las necesidades acuciantes de la región.

Los niños anteriormente mencionados representan el 2% de la población infantil que debería estar adecuadamente escolarizada en primaria. Respecto a secundaria, el porcentaje de estudiantes se reduce al 0,6%.

Uno de los principales problemas por los cuales la escolarización y la mejora de la calidad educativa siguen siendo muy difíciles de abordar en la zona es la desnutrición. Si los niños pudieran comer al menos una vez al día una cantidad apropiada de calorías, entonces podrían mejorar su nivel académico. Como está ampliamente datado en la literatura científica al respecto (ver Trueba 2007 o Sachs 2002) y se puede comprobar entre los niños de Biriwa, el hambre dificulta enormemente la concentración y reduce en gran medida las capacidades intelectuales. Por ello es absolutamente prioritario comenzar un programa de alimentación infantil en las escuelas creando comedores escolares.

En marzo de 2008 se puso en marcha el proyecto "PIKINES", nombre por el cual se llama a los niños en esta zona. Su objetivo es el de contribuir al desarrollo

Foto 3: Escuela de Kamayusufu promovida por José Luís quien da los materiales y enseña a construirla a la comunidad que participa en su construcción.

rural de Biriwa, Sierra Leona, mediante la superación del hambre, la pobreza extrema, las enfermedades graves de la zona y el analfabetismo con especial atención a las poblaciones más vulnerables infantil y femenina.

Se pretende lograr este objetivo general a través de 4 programas específicos:

Programa 1) el fortalecimiento escolar de infantil, primaria, secundaria así como la creación de una formación técnico profesional en los campos agrario, mecánico, construcción y textil.

Programa 2) la creación de un programa alimentario orientado a erradicar la desnutrición infantil basado en la creación de una explotación agraria modelo que sirva de base alimentaria de las principales escuelas rurales así como de ejemplo para la réplica de huertos comunitarios a menor escala destinados, en primer lugar, a abastecer al resto de comedores escolares sin descuidar la mejora de la alimentación en calorías de las aldeas.

Programa 3) la creación de un dispensario médico que facilite tanto la atención sanitaria en Kamabai como la difusión de una educación básica en enfermedades frecuentes así como una formación sexual preventiva del SIDA y de los embarazos en adolescentes.

Programa 4) la potenciación y formación de líderes locales que permitan difundir las mejores prácticas agrícolas, la organización comunitaria, la gobernanza de los recursos naturales y la educación informal especialmente en el área de igualdad y dignidad de la mujer.

En este artículo nos centramos en la metodología de los programas 1 y 2 por considerarlos especialmente novedosos en el campo de la cooperación educativa y alimentaria.

4. Metodología y descripción de los programas

Se describe a continuación la metodología con la que se abordarán los 2 programas mencionados del proyecto:

PROGRAMA 1: Fortalecimiento escolar

La educación es la base del desarrollo, por ello se pretende fortalecer el sistema educativo desde la educación primaria hasta la formación de líderes comunitarios de un modo escalonado (figura 2) de modo que los más capacitados de la base de la pirámide educativa vayan pasando al estrato superior.

Se pretende en la base fortalecer **el sistema educativo primario rural**, creando escuelas básicas en todos los núcleos de población definidos (figura 3). Estas escuelas podrán ser más o menos básicas en función de la población de estos centros. En los sitios en los que ya exista una escuela pública ésta se fortalecerá mediante el sistema de huertos agrarios que se describe en el siguiente programa (seguridad alimentaria). Al mismo tiempo (y al margen de este proyecto) se procurará incrementar el número de donantes particulares que facilitan las becas de escolarización a niños en todas las escuelas. Se dotará además a todas las escuelas de material escolar básico, con al menos un cuaderno y un par de lapiceros para cada niño y un libro de texto. En el apartado de sostenibilidad se justifica cómo se pretende mantener este sistema una vez acabado el proyecto. En Kamabai se fortalecerá la escuela primaria para convertirla en un modelo a seguir por las demás. Esta incluirá, junto con las de Bumban, Bumbandein y Kanikay, una escuela preescolar o infantil. El programa incluirá el pago de los maestros en las nuevas escuelas y el refuerzo, con dotación de nuevos maestros, en las nuevas (hasta al menos contar con dos profesores para cada escuela con 6 grupos de primer año a sexto

curso). La sostenibilidad de esta medida se garantizaría mediante el pago en especie a partir de los huertos escolares y también en virtud del creciente compromiso que está asumiendo el gobierno de Sierra Leona de pagar una mínima cantidad a todos los profesores que acrediten tener el "certificado de profesor". Para ello, en la cúspide de la pirámide, se prevé la formación de nuevo profesorado mediante el envío de los mismos al politécnico de Makeni para que obtengan el diploma mencionado (requiere 4 años de estudio). La financiación de las becas de dichos profesores corre a cargo de los donantes particulares. En la actualidad existen 15 personas becadas en el politécnico y se espera poder mantener dicho ritmo de financiación.

Respecto a la **educación secundaria**, se mantendrá el programa actual de becas que permite a 285 alumnos estudiar en la escuela de secundaria protestante de Kamabai. Se abrirá, además, una sección de secundaria en la Escuela Modelo Católica de Kamabai a fin de poder absorber la demanda creciente de educación secundaria por parte de los mejores alumnos de las escuelas primarias constituidas en el territorio. Además del examen oficial del gobierno, los alumnos que quieran pasar a la escuela modelo de Kamabai serán seleccionados en función de sus expedientes. Teniendo en cuenta que existe una población de primaria de aproximadamente 11.500 estudiantes (10.500 más unos 1.500 procedentes de escuelas ajenas al proyecto) y considerando que actualmente llegan al último año de primaria un 16% de los alumnos que comienzan primero[11], en un primer momento se podría cubrir la demanda de secundaria con 600 plazas, si bien en futuras fases, contando con un mayor porcentaje de éxito escolar, sería necesario ampliar este número. Por otra parte, se estima que el hecho de que los colegios puedan disponer de un huerto escolar y permitan la alimentación de los niños en horario escolar sin que la misma corra a cargo de los padres multiplicara la demanda de escolarización. Es por tanto previsible que el proyecto deba seguir expandiéndose en sucesivas etapas. En tres años se estima que podrá acogerse en esta fase del proyecto (secundaria) al 80% de los alumnos egresados de primaria.

La **formación profesional** se podrá cursar a continuación, tras acabar la secundaria, o en lugar de los últimos cursos. De este modo existiría un sistema permanente de incentivos para lograr los mejores resultados escolares posibles. La formación profesional se divide en dos, los **talleres profesionales** y bianuales y los **cursos anuales de extensión agraria y sanitaria**. Los talleres mencionadas se plantean, en esta primera etapa del proyecto, de un año académico (un semestre

de maquinaria manual, un segundo semestre de maquinaria mecánica) de aprendizaje y otro año de producción. Este segundo año tenderá a garantizar la sostenibilidad del proyecto empezando con una producción de menor calidad destinada a consumo interno del proyecto.

El taller de carpintería proveerá las mesas y bancas para los colegios de primaria y secundaria, el de soldadura las ventanas, el de tejidos los uniformes escolares propios, la albañilería servirá para hacer las construcciones y reparaciones propias de escuelas y edificios multiuso, la informática se aplica a la gestión del propio proyecto en primer lugar. Se contará con una antena satelital de acceso a internet para facilitar las conexiones con el resto del mundo. La experiencia de José Luis Garayoa al frente de la formación profesional de "Ciudad de los Niños" en Costa Rica bajo este esquema de producción garantiza su éxito. A medida que mejore la calidad se

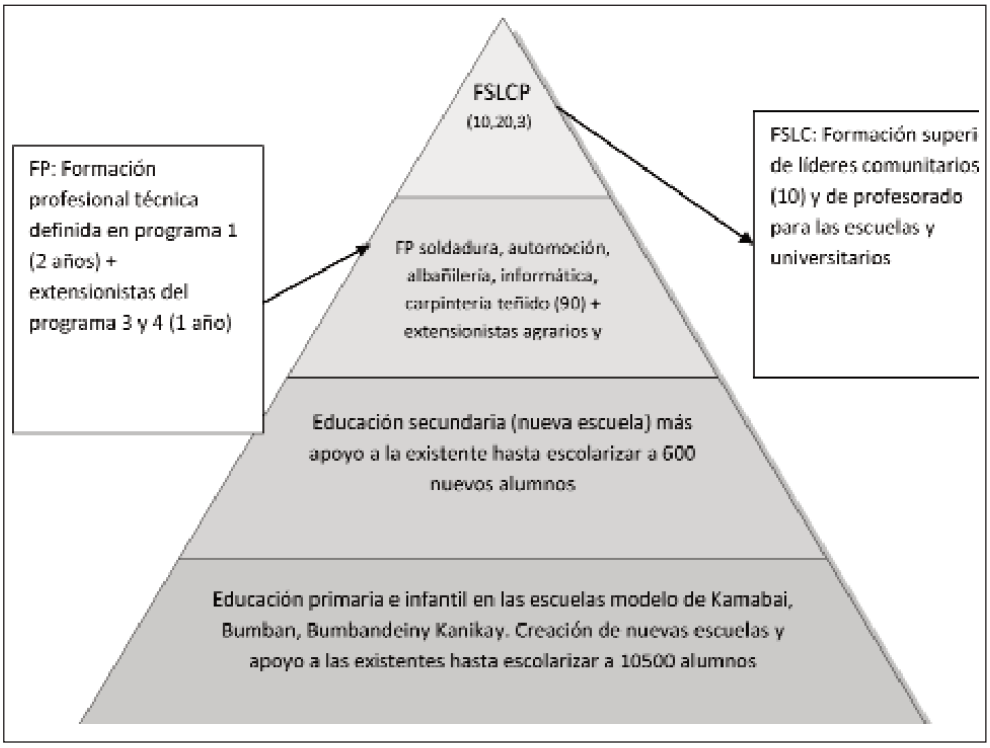


Figura 2: Modelo educativo propuesto

comenzará la venta al exterior (uniformes, carpintería, soldadura, contabilidad…). Esta venta al exterior se intentará canalizar hacia la formación de cooperativas propias de estudiantes que le den sostenibilidad a su trabajo.

La **formación superior de liderazgo y educación** partirá de la selección de los mejores alumnos tanto de los talleres profesionales como de la formación en extensión agraria y sanitaria. Se pretende con ella que la mejor educación obtenida por los alumnos revierta en beneficio de sus comunidades. Esta formación se divide en i) la formación de líderes comunitarios a partir de cursos de seis meses más otros seis meses de servicio a las comunidades en prácticas y ii) la formación de profesorado para las escuelas, enviados a estudiar al politécnico de Makeni. Como colofón de esta pirámide educativa se continuará enviando a estudiar a la universidad de Freetown a los alumnos con mayor capacidad humana e intelectual como se ha venido haciendo hasta la fecha a partir de donaciones privadas. Los cursos de liderazgo tenderán a formar especialistas en desarrollo rural en todas sus facetas de modo que puedan continuar la labor educativa y de promoción de desarrollo rural de la zona y llevar el modelo a otras. Podrán optar a ella quienes hayan pasado por un taller bianual técnico, los extensionistas agrarios y sanitarios, los profesores formados en Makeni y aquellos que hayan podido disfrutar de una beca universitaria en Freetown. Este curso implicara reunir las clases teóricas con las prácticas de apoyo al proyecto, de modo que contribuyan al desarrollo local de la zona en primer lugar y de otras en siguientes fases exportando el modelo aquí generado.

PROGRAMA 2: Nutrición infantil y mejora agraria

El programa 2 de nutrición y mejora agraria está organizado de forma jerárquica en tres etapas (huerto granja modelo de Kamabai, huertos escolares, huertos de pequeños agricultores) y se basa en la extensión de las mejores prácticas rurales desde arriba hasta abajo (figura 3). El modelo de producción-extensión agraria y nutrición infantil escolar ha sido adaptado a partir de varios modelos propuestos por autores (Trueba 2007, Angulo y Trueba 2007, Trueba et al. 2007, Borrego 2006) pero integrados de modo que se ajusten a la problemática a la que se enfrenta el proyecto[12].

Se desarrollará una **granja modelo** de 10 hectáreas en las inmediaciones de la misión de Kamabai más una extensa plantación de arroz y maíz de 70 ha en las pro-

ximidades. Ésta es atendida por un especialista y los alumnos del curso anual de extensión agraria y tiene como misión abastecer de comida a la escuela primaria e infantil de Kamabai así como a las tres escuelas (católica, protestante y musulmana) de Kamabai. Por otra parte sirve para facilitar la enseñanza de los alumnos del curso anual de extensión agraria. Este, a semejanza de las Escuelas de Formación Agraria[13], consta de tres periodos de trabajo en clases organizadas en semanas de seis días laborables. De estos, dos días se emplean en clases teóricas en un aula en las que, en un primer momento, se aprenden sobre todo buenas técnicas de manejo de suelos y agua, fertilización natural y creación de huertas y sistemas agrosilvopastoriles. Posteriormente, y a medida que los conocimientos básicos hayan sido transmitidos a las escuelas y huertos familiares, se podrán incorporar otros cultivos a través de la granja huerto modelo de Kamabai de modo que puedan extenderse fácilmente por la región. Esto puede tener un enorme interés para provocar una segunda etapa de desarrollo rural basada en el cultivo especializado de algún producto. Esta red neurálgica que se quiere plantear permitiría que si, por ejemplo, en un determinado momento la vainilla pudiera suponer unos ingresos mucho más altos que los huertos actuales, en poco tiempo de respuesta la granja modelo habría cultivado árboles de la vainilla, ésta habría llegado a los huertos escolares y los padres podrían haber empezado a plantarla poco después en sus huertos propios enseñados por sus hijos. Este mismo sistema de comunicación jerarquizada permitiría fácilmente recoger la producción de los pequeños propietarios en caso de organizarse su venta.

En cada uno de los núcleos de población se organiza un **huerto escolar**, este es comenzado a organizar por un extensionista agrario de la escuela de Kamabai de acuerdo con la comunidad que participa en el con el doble fin de aprender a manejarlo y de abastecer a la escuela primaria local. En el huerto escolar van trabajando, con el fin tanto de aprender de él, cómo de manejarlo un día, cada clase de la escuela de primaria a excepción de los alumnos del último curso (6º). Estos, tras haber trabajado en el los últimos cinco años, deben replicarlo en sus familia o comunidades consultando al extensionista. Así, cualquier avance productivo, cualquier novedad tecnológica desarrollada a partir de una demanda del mercado y que sea encontrada interesante, podrá ser llevada a cada familia o comunidad a través de los alumnos (método de las EFAS) que acaban haciendo el **huerto familiar**.

El extensionista de acuerdo con la comunidad local debe organizar los comedores escolares. Para ello, en los primeros años necesitara contratar a algunas madres

o padres que hagan esta labor. Se espera que en dos o tres anos, la bondad del sistema muestre a las comunidades el interés de mantener dichos comedores comunes a partir de la huerta y se organicen ellas mismas para trabajar de modo gratuito y comunitario en los mismos. Su función es garantizar que la comida producida en los huertos sea ingerida por los niños.

Por último, el extensionista tendrá unos conocimientos mínimos no solo en agricultura, sino también en nutrición para que pueda asesorar y transmitir la elaboración de las mejores dietas posibles a partir de los recursos cultivables en los huertos escolares.

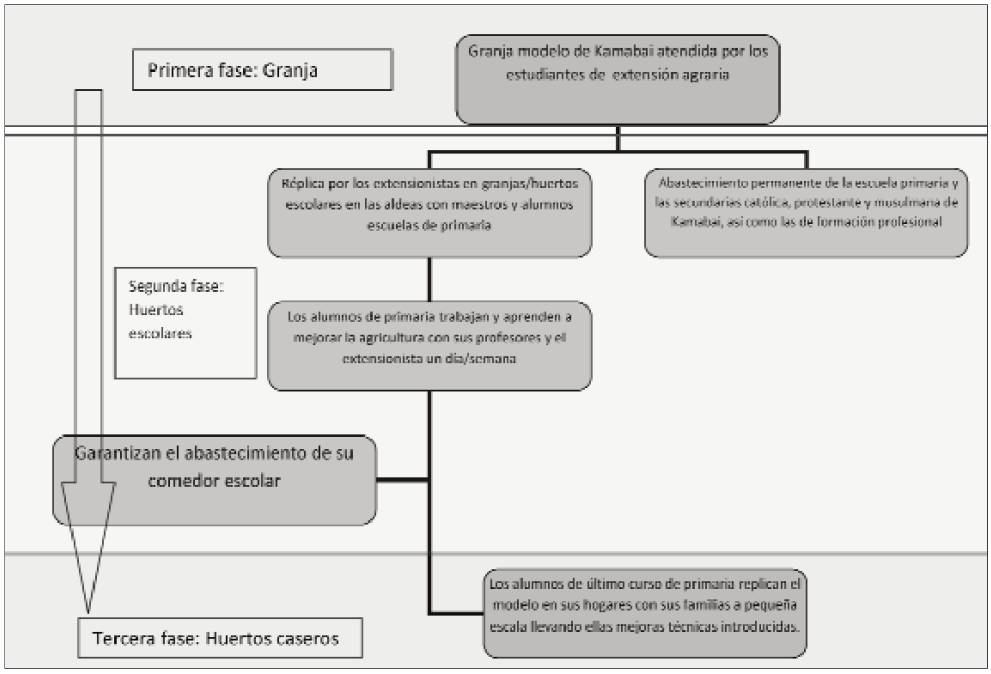


Figura 3: Modelo de producción y extensión agraria replicable propuesto.

5. A modo de conclusión

Que el hambre exista es algo que no se comprende. Cuando digo que no se comprende es que no se tiene experiencia de ello, que no nos golpea en la distancia a pesar de su cruel realidad.

Una noche salí a pasear por la misión de Kamabai después de todo un día de trabajo preparando los proyectos de desarrollo que presentaríamos a los financiadores del proyecto. José Luís había instalado hacía unos meses unos paneles solares en la misión de modo que la energía acumulada durante el día permitía la iluminación de la Iglesia-centro de reuniones de la misión. Los niños de Kamabai, sobre todo los de la escuela secundaria, acudían allí por la noche por ser el único lugar con luz eléctrica en toda la región para poder estudiar. Fatma, una preciosa niña de 14 años con la que habíamos estado charlando y cantando durante aquella tarde, estaba estudiando en un rincón. Observé como a la vez que estudiaba sus apuntes hacía pequeñas bolitas de papel con la parte que no estaba escrita. Después se metía aquellas bolitas de papel en la boca. Me acerqué a ella y le pregunte porqué además de estudiar sus apuntes se los iba comiendo. "Me quita el hambre y así puedo estudiar" respondió…

El desarrollo de modelos que reúnan la seguridad alimentaria, la nutrición infantil y la educación debe ser una prioridad en la cooperación internacional. Una sociedad que quiera llamarse a si misma digna no puede tolerar tanto sufrimiento.

6. Bibliografía

BORREGO, J. *La Metodología de la Alternancia. Documento de clase*, Módulo "Animación Social", Master de Desarrollo Local - Rural. CSIC:Madrid. 2004.

SACHS, J. *El fin de la pobreza*. Debate: Madrid. 2002.

TRUEBA, I. *El fin del hambre en 2025*. Mundiprensa: Madrid. 2007

TRUEBA, I. ANGULO, A. y ZAPATERO, E. *El hambre y las comunidades locales rurales*. En *El fin del hambre* en 2025. Mundiprensa: Madrid. 2007

Notas

[1]. Estimados a falta de censos a partir de una densidad de población de 60 hab/km2 combinada con el censo de votantes (aproximadamente 28000 votantes mayores de 18 años censados). Se estima que el 52% de la población es mayor de 18 años y que el censo de votantes llegó a captar el 70% de los adultos votantes. Esto puede traducirse en una población de 28000/(0,7*0,52) = 76923.

[2] ver tabla.

[3] Hace 200 años esta zona estaba ampliamente cubierta de bosque primario. En la actualidad se ha reducido en más de un 90%, siendo este territorio una mezcla de matorrales, árboles de sucesión secundaria y campos en permanente rotación de cultivos mediante el método de roza y quema.

[4] Dato propio a partir de entrevistas.

[5] Sierra Leona Social Studies Atlas. Mcmillan. Third edition. 2007.

[6] Datos estimados a partir del Atlas Macmillan de Sierra Leona.

[7] De acuerdo con Maurice Baimba Kargbo, profesor de agricultura del Politécnico Norte de Makeni, una institución que ofrece estudios posteriores a la escuela (no es Universidad), en el norte del país el ciclo de roza y quema se ha adelantado de 8 a 7 años por la incipiente escasez de tierras cultivables con el método tradicional de roza y quema debido al incremento de población.

[8] Hojas trituradas.

[9] Patata nativa.

[10] Ver foto (escuela en construcción).

[11] Se ha estimado, a partir de observaciones personales, el alto grado de abandono escolar. Para una población de 9000 estudiantes atendidos en un primer momento se podría establecer la siguiente pirámide educativa:

Curso de primaria	Previsión de alumnos del proyecto	Actual % de alumnos que pasan de un curso al siguiente	Proyección mínima estimada tras los comedores escolares
Primero	3000	100%	100%
Segundo	2500	84%	90%
Tercero	2000	66%	80%
Cuarto	1500	50%	70%
Quinto	1000	33%	60%
Sexto	500	16%	50%

[12] El modelo se ha construido tomando elementos de las ECAs (Escuelas de Campo de Agricultores), las EFAs (Escuelas Familiares Agrarias), de los huertos escolares y las buenas practicas agrarias (cropping patterns) y de las PEAs (Pequeñas explotaciones agrícolas), adaptándolas a la realidad y problemática local. Así, de las ECAs se ha tomado la filosofía de generar procesos vivenciales para grupos de entre 20 a 25 agricultores con reuniones periódicas, su idea de análisis de agroecosistemas y, sobre todo, su enfoque en cascada. De las EFAS se ha tomado la idea de dividir las semanas en tres bloques, clases teóricas, clases prácticas en el huerto local y extensión y réplica del modelo adaptado en las comunidades. La idea de huertos escolares se ha transpuesto al proyecto evitando cualquier transacción de dinero. Por ultimo de los cropping patterns se han tomado las herramientas fundamentales enfocadas el incremento de la seguridad alimentaria, la buena gestión del suelo y del agua, la toma de poder por parte de la mujer, la rotación de cultivos, asociación de cultivos y leñosos, integración agrícola ganadera, diversificación de cultivos y alimentos y, sobre todo, el aumento de la fertilidad del suelo mediante leguminosas y material orgánico enterrado en verde.

[13] Ver nota de pie de página anterior.

"ÍCARO" Y "EMPRENDER EN MI ESCUELA": LA REALIDAD DE UN SUEÑO COLECTIVO

Mª Luisa González Ripoll F. de Mesa

RESUMEN

En esta aportación se presentan dos proyectos cuyo objetivo principal consiste en conseguir que los alumnos de los centros escolares andaluces desarrollen actitudes emprendedoras, y que adquieran hábitos y conductas autónomas a través de la práctica del cooperativismo en la escuela. Se trata de Eme, "Emprender en Mi Escuela", e Ícaro, "Vuela pero piensa cómo", dos planes de fomento de una cultura para el desarrollo de valores muy ligados a la economía social.

Palabras clave: educación, economía social, emprendedores, cooperativas.

ABSTRACT

"Ícaro" and " Eme": The Reality of a Collective Dream

In this article, we present two projects whose main objective is to achieve that pupils at Andalusian educational centres develop enterprising attitudes, and that they acquire autonomous habits and behaviours through the practice of cooperativism in the school.
It's about Eme, which in Spanish stand for "Undertaking in my school" and Ícaro, "Fly, but remember how", two plans to promote a culture for developing values greatly linked to social economy.

Key words: Education, social economy, enterprising, cooperatives.

Correspondencia con la autora: Mª Luisa González Ripoll F. de Mesa. Cooperativa de Enseñanza Huerta Santa Ana de Ginés (Sevilla). Correo-e: chicagonzalezripoll@gmail.com Original recibido: 26/09/2008. Original aceptado: 04/12/2008

Introducción

Eme e Ícaro forman parte de un proyecto, pionero en Andalucía, dirigido a Tercer ciclo de Educación Primaria y Primero de ESO en el que durante todo el curso los alumnos/as crean y gestionan su propia cooperativa escolar siguiendo los pasos de una cooperativa real y cuyos resultados se dan a conocer al público en un mercado donde confluirán con los demás participantes en unas jornadas de convivencia e intercooperación.

Este proyecto se puso en marcha en Andalucía en marzo del 2007 a iniciativa de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, mediante un acuerdo de cooperación entre la Agencia de Innovación y Desarrollo de Andalucía y la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza para la Economía Social (ACES), correspondiendo a la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa su financiación y apoyo técnico, lo que permite al programa contar con recursos humanos y materiales suficientes para ser llevado adecuadamente a la práctica. Desde el mes de mayo es la Fundación Red Andalucía Emprende, organismo autónomo de la citada Consejería, quien se ha hecho cargo de los diversos proyectos de Emprendedores.

En la presente convocatoria está previsto crear cuarenta y tres cooperativas escolares con la participación de más de mil alumnos/as de diferentes centros cooperativos de nuestra comunidad, coordinados por ACES, la Fundación Red Andalucía Emprende y el asesoramiento de Ciudad Tecnológica Valnalón, empresa pública del Gobierno del Principado de Asturias cuyo objetivo general es desarrollar una cultura emprendedora en Asturias. En el año 1990 Valnalón diseñó el proyecto formativo "Cadena de Formación de Emprendedores" para lograr ese fin. Dicha cadena contempla proyectos específicos para las diferentes etapas educativas empezando a los diez años con el Programa Eme.

El objetivo de estos programas es que el alumnado desarrolle actitudes emprendedoras adquiriendo hábitos y conductas autónomas, a través de la práctica de esas capacidades. Al mismo tiempo el profesorado de los centros participantes trabaja en equipo en un clima que potencia el intercambio de experiencias con profesores/as de otros colegios andaluces, impregnando el proyecto de una identidad cooperativa innovadora.

Los pilares sobre los que se sustentan son:

1. El desarrollo de las capacidades emprendedoras y de toma de decisiones.

2. El trabajo en equipo, que promueve conductas de colaboración y superación de conflictos.
3. La conexión entre la escuela y el mundo laboral y empresarial.
4. La realización de un aprendizaje significativo, responsable y transversal.
5. El contexto creativo, cultural, lúdico y motivador del aprendizaje.
6. La aplicación de las nuevas tecnologías y de la innovación al mundo creativo y cultural

En el Programa Eme los alumnos de Primaria crean una cooperativa de producción definiendo el objeto de su cooperativa, redactando libremente sus estatutos, eligiendo democráticamente a sus representantes, decidiendo qué productos van a confeccionar en el aula y en qué actividad común emplearán sus beneficios. Antes de ese disfrute habrán de devolver las aportaciones iniciales a sus socios y destinar un porcentaje de los mismos a colaborar con una ONG elegida por la propia cooperativa escolar. En un segundo momento pondrán en práctica sus objetivos: procederán a la fabricación de sus productos, diseñarán sus puntos de venta, realizarán a nivel escolar y local ensayos de mercado y finalmente asistirán al Mercado de Emprendedores donde coincidirán con los demás participantes de Andalucía.

El Programa Ícaro, cuyo lema sería "Vuela, pero piensa cómo", se presenta este año por primera vez como una experiencia piloto para el Primer Ciclo de ESO. Es un paso más para seguir profundizando en la formación emprendedora y abre nuevas posibilidades a aquel alumnado que participó anteriormente en *Eme*.

En este proyecto las cooperativas escolares constituidas tendrán un carácter creativo-cultural y su objeto cooperativo debe redundar en un servicio a la comunidad, pudiendo abarcar uno de los siguientes sectores: Audiovisual, Artes escénicas, Edición (que abarcaría la edición de libros, revistas o periódicos), Arqueología y Patrimonio, Diseño y Comunicación y también Publicidad e Imagen. A través del contacto efectivo con empresas culturales reales conocerán los pasos necesarios para llevar a cabo un proyecto de esta índole y hacerlo viable.

Estas cooperativas estarán impulsadas por "Proyecto Lunar" de la Consejería de Innovación y la Fundación Red Andalucía Emprende. "Proyecto Lunar" es un modelo innovador concebido y diseñado para aportar soluciones a los emprendedores de la Industria creativo cultural andaluza.

1. Un poco de literatura sobre cultura emprendedora

Desde la Comisión Europea, a través de los objetivos propuestos en el Consejo Europeo de Lisboa y desde el Plan Modernización de Andalucía, cada vez se enfatiza más en la necesidad de fomentar las capacidades y actitudes emprendedoras desde los niveles educativos inferiores como una vía para impulsar el progreso de nuestra sociedad y fomentar, desde la edad escolar, actitudes de confianza en uno mismo, creatividad, capacidad de planificación, así como facilitar el proceso de tomar decisiones.

De este modo este proyecto, a través de la educación emprendedora dirigida a los niños, niñas y adolescentes, quiere contribuir a que cualquier persona tenga adquiridas las competencias y las herramientas necesarias que le permitan en el futuro hacer realidad sus proyectos y sus sueños y saber gestionarlos para poder vivir de ellos. Es un objetivo prioritario de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa crear un entorno que propicie la creación de futuras organizaciones empresariales y sociales que puedan asegurar el desarrollo de nuestra comunidad y de nuestro país.

Como indica la Ley Orgánica de Educación, hay que abrir los sistemas educativos al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar los intercambios y reforzar la cooperación europea.

También de la LOE se extrae que la educación es un esfuerzo compartido por la comunidad educativa. Se debe facilitar el desarrollo de la capacidad de los alumnos/as para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos y desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

En el periodo que comprende la Educación Primaria y Secundaria, los niños y niñas entre 6 y 14 años emprenderán nuevos retos y llevarán a cabo ciertas iniciativas de manera autónoma, al mismo tiempo que formarán parte de asociaciones de distinta índole. Estos comportamientos emprendedores son los que determinarán los objetivos generales de la Educación Emprendedora para esta etapa educativa.

"Emprender en mi Escuela" e "Ícaro" son idóneos para fomentar este espíritu de la cultura y la actividad emprendedora. El Programa se desarrolla bajo un mode-

lo de empresa de economía creativa, social, cooperativa, capaz, responsable, solidaria y eficiente que dignifique a la persona y a nuestra sociedad.

2. ¿Qué es ACES?

La Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social, ACES, es una organización empresarial, independiente, de ámbito andaluz, constituida para la coordinación, representación, gestión, fomento y defensa de los intereses de las empresas educativas del sector de la Economía Social.

El elemento común en ACES lo constituye el concepto de Economía Social, modelo que apuesta por un funcionamiento empresarial democrático y participativo en la gestión y en el reparto de los excedentes, y que entiende que la actividad económica debe sustentarse en la asociación de personas.

Las empresas integradas en ACES tienen como modelo los principios de la Economía Social, que son los siguientes:

- Valoración de las personas por encima del capital.
- Democracia y participación.
- Solidaridad.
- Responsabilidad en la participación y contribución de los socios en la gestión profesional.
- Rentabilidad y eficiencia empresarial.
- Reparto de resultados de forma equilibrada.

Estos principios son compartidos por todas las escuelas participantes en la experiencia de los programas EME e ÍCARO.

3. Idoneidad de ACES para desarrollar este proyecto

Nada más observar los principios de la Economía Social queda patente la sintonía existente entre la cultura emprendedora, los programas que fomentan el "Aprender a Emprender" y las escuelas de la organización ACES.

Nuestra tarea diaria está determinada por el hecho de ser responsable y, en muchas ocasiones, artífice del puesto de trabajo personal y por la combinación de pertenecer a una empresa de Economía Social mientras se transmite como docente un modelo pedagógico basado en la eficiencia, en el respeto individual de la persona y en principios democráticos y sociales. Así, el trabajo en equipo y la intercooperación inherentes a la idiosincrasia del cooperativismo, son señas de identidad de los Centros asociados a ACES y marcan una impronta propia en nuestra tarea educativa.

Por todo ello, ninguno de los objetivos del programa EME e ÍCARO ni su puesta en práctica dentro del aula con el alumnado suenan ajenos ni a las familias, ni al profesorado, ni a los alumnos/as de nuestras escuelas, las cuales han tenido presente siempre, con las posibilidades que poseían, imbuir de la filosofía emprendedora a toda su comunidad educativa. Sin embargo, lo cierto es que carecían de la articulación, transversalidad, recursos y asesoramiento que estos programas educativos están proporcionando a nuestras escuelas. Esa ha sido una de las razones de la excelente acogida que ha tenido el Programa EME en los diferentes sectores de la comunidad educativa de los centros: el entusiasmo de los alumnos/as, la satisfacción y colaboración que han mostrado las familias de los centros y, sobre todo, el alto grado de implicación del profesorado que lo ha llevado a cabo.

Apreciamos en gran medida la oportunidad que supone para fomentar el contacto entre nuestro profesorado de base, con un objetivo compartido y de intercooperación muy relacionado con el Modelo Educativo que ACES está diseñando dentro de su Plan de Calidad. No cabe duda que este proyecto potencia el sentido de pertenencia al movimiento cooperativo.

Los programas Eme e Ícaro, en definitiva, promueven en los alumnos/as la adquisición de competencias como la autonomía, el trabajo en equipo, la colaboración, la toma de iniciativas, la creatividad, la innovación, el esfuerzo, la constancia, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la autoestima, la apreciación del valor de las cosas, la actitud responsable ante el consumo, el respeto al trabajo de los demás… Su transversalidad y globalidad hace que no reste tiempo al currículum sino que, por el contrario, potencie la interrelación de las distintas áreas y acerque cada uno de los aprendizajes a la práctica y a la realidad cotidiana. Es decir, que el aprendizaje sea significativo.

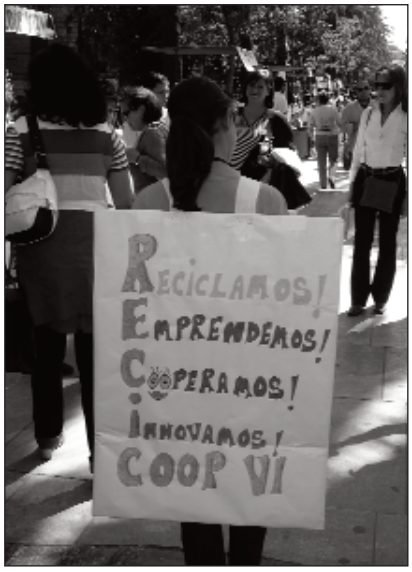
A continuación se presentan como anexos una serie de fotografías que ilustran el desarrollo del programa Eme (anexo 1), así como la programación del Colegio Huerta Santa Ana de Gines (Sevilla) sobre este proyecto, elaborada por Rosario Molina Pérez y la colaboración de Antonio del Pino del Colegio Antonio Gala (anexo 2).

Acometemos este nuevo año con ilusión, entrega y ganas de seguir emprendiendo.

ANEXO 1

Visita al Mercado de Emprendedores Escolares en Oviedo.

Ana Barbeito, Directora General de Economía Social, atiende a las explicaciones de una alumna



Alumna hace publicidad de su cooperativa escolar

Transacción comercial en el mercado celebrado en Málaga

Participantes en la reunión de planificación del proyecto EME celebrada en Granada

ANEXO 2

PROGRAMACIÓN EME (Emprender en Mi Escuela)

"Un proyecto destinado a "aprender a emprender" en un marco de escuela espacio de Paz"

Justificación del Proyecto

El punto de partida para iniciar nuestro proyecto es la idoneidad que apreciamos en el mismo para alcanzar una serie de objetivos que pretendíamos cubrir a lo largo del curso y que están íntimamente vinculados a la construcción de la Cultura de Paz y trabajar las competencias básicas de la Educación Primaria.

La construcción de la Cultura de Paz consiste en favorecer los valores, actitudes y las conductas que manifiestan y suscitan interacciones e intercambios sociales, basados en los principios que fundamentan el derecho humano a la paz, síntesis de los derechos humanos y base esencial de la democracia; prevenir los conflictos mediante el diálogo y la negociación, de manera que se garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y se proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad.

En este sentido el Proyecto EME, desde la constitución de una cooperativa escolar en la que hay que redactar documentos oficiales, levantar actas de las asambleas, tomar decisiones conjuntas, negociar con distintos estamentos, elegir equipos directivos, realizar elecciones democráticas, elaborar estatutos... cumple ampliamente y de una forma lúdica y creativa los objetivos antes descritos, ya que permite promover conductas de colaboración, de coordinación, de superación de conflictos, de asunción de problemas y de responsabilidad , y a su vez interacciona con las Finalidades Educativas y el desarrollo del Proyecto de Acción Tutorial del Centro.

Se trata de un proyecto transversal que además contribuye a la consecución de los objetivos de Etapa de la Educación Primaria y en el que el conjunto de los con-

tenidos se trabajan desde las distintas áreas que componen el currículo académico: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés, Educación Física, Música y tutoría.

Y facilita el trabajo de las competencias de dicha etapa:

Tal como dice la ley, se entiende por competencias básicas de la Educación Primaria "el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social"

El currículo de la educación primaria deberá incluir, al menos, las siguientes competencias básicas:

a) *Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española, como en lengua extranjera.*

Con EME trabajamos:

- Conocimiento de documentos oficiales con terminología específica: actas de constitución, estatutos de cooperativas, actas de reuniones…
- Elaboración y redacción de documentos propios: actas de diferentes tipos de reuniones, saludas, estatutos, cartas a las familias, administración, compañeros/as de otros cursos.
- Elección del nombre de la empresa.
- Asambleas de aportación de ideas: tipos de productos a fabricar, recetas o fórmulas necesarias, estrategias, organización.
- Redacción de cuentos encaminados a la defensa del medio ambiente.
- Redacción de documentos para presentar a la asamblea el proyecto de un nuevo producto.
- Invención de frases publicitarias, nombres para los productos.
- Toma de apuntes para las actas de las asambleas celebradas
- Saludos, fórmulas de cortesía, palabras de agradecimiento, tanto en español como en inglés.

b) *Competencia de razonamiento matemático, entendido como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.*

Con EME trabajamos:

- El balance de cuentas: para llevar a cabo nuestra empresa cooperativa hay que llevar al día un libro contable en el que aprender a realizar asientos, establecer los conceptos de ingresos, gastos y saldo. Al final del ejercicio anual hay que hacer una memoria o balance.
- Aprenderemos a interpretar la documentación que envía un banco.
- Calcularemos el precio base de un artículo elaborado, teniendo en cuenta la parte proporcional de material empleado.
- Trabajaremos los porcentajes, tanto para establecer precios de venta como en la distribución final de beneficios para el 15% de impuestos a la ONG.
- El estudio de la geometría también estará presente para la preparación de los puntos de venta.
- La agilidad en el cálculo será necesaria: trabajaremos el montante que supone la compra de varlos productos, los cambios ...
- Realizaremos encuestas para estudios de mercado e interpretaremos la información.

En definitiva, abarca todos los aspectos reflejados en la competencia de matemáticas desde una dinámica cercana y práctica.

c) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación del patrimonio natural y del medio ambiente.*

- Reflexión sobre los problemas que crea la contaminación.
- Elaboración de productos para la venta con material reciclado.

- Redacción de cuentos sobre el problema de la contaminación para el puesto de venta, dirigidos a distintas edades.
- Redacción de documentos que justifiquen la actividad como un aprendizaje personal que favorezca la mejora y preservación del medioambiente.
- Conocimiento y aceptación de las normas de la organización del mercado: orden, limpieza, respeto, competencia leal, compromiso con los restantes puntos de venta participantes…

d) *Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.*

- La cooperativa tiene un correo electrónico con el que se comunica con los coordinadores del programa y el resto de las cooperativas participantes en el proyecto fundamentalmente de Andalucía, y queda abierta a las de otras comunidades. Por lo tanto se ejercitarán en la informática para establecer contactos e intercambio de experiencias.
- Podrán participar en foros establecidos para tal efecto en la plataforma Ágora virtual.

e) *Competencia social y ciudadana, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.*

- Conocimiento de los distintos tipos de empresa.
- Valoración de la cooperativa como tipo de empresa de colaboración y trabajo en equipo.
- Presentación de candidaturas para ejercer los cargos directivos de la cooperativa.
- Estudio de mercado: preparación de los productos dirigidos a determinadas edades y gustos.

- Relación en el mercado con personas ajenas a su entorno inmediato donde pondrán a la venta sus productos.
- Estudio de precios, relación oferta/demanda, proporción gastos/ ingresos, valor del riesgo en la empresa.
- Toma de decisiones en asamblea de forma democrática.
- Llegar a consensos a partir de diferentes posturas.

f) *Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.*

- Diseño del logotipo de la empresa cooperativa.
- Estudio de objetos elaborados con material reciclado.
- Diseño de los objetos propios.
- Realización de dichos objetos: elaboración, ornamentación…
- Diseño y realización de etiquetas, carteles publicitarios, bolsas, envoltorios.
- Decoración del punto de venta.

g) *Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.*

- Organización de su propia empresa.
- Presentación de proyectos de objetos a realizar.
- Realización de asambleas con aportación de ideas, votaciones, toma de decisiones.
- Reflexiones sobre el material invertido y ganancias logradas.

h) *Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.*

Es el Proyecto EME en sí mismo:

- Desarrollo de la iniciativa personal.
- Trabajo de la autoestima.
- La comunicación.
- La responsabilidad.
- Toma de decisiones para elegir el tipo de empresa.
- Trabajo en equipo.
- Desarrollo de la creatividad.
- Solución de problemas.
- Planificar.
- Distribución de tiempos.
- Decoración.

Temporalización		
TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
• Análisis de tipos de empresas • Constitución de la empresa. • Documentación general. • Logotipo. • Aportación del capital inicial. • Presentación a distintos estamentos: Consejo rector de la cooperativa, Equipo directivo, Ayuntamiento de Gines. • Trabajo en equipo. • Creación de rincones a partir de propuestas escritas presentadas a la asamblea para la confección de productos. • Análisis de mercado	• Cálculos matemáticos de inversión, costos de productos y propuestas de precio de venta al público. • Distribución de rincones de producción con organización interna de funcionamiento. • Inicio de la producción. • Ensayo general de mercado	• Producción. • Verificación de la calidad • Etiquetado. • Presentación de productos . • Diseño de la publicidad. • Diseño de tiquets de ventas, facturas y control de ventas. • Mercado. • Balance, distribución de ganancias y evaluación.

CASI 25 AÑOS. HISTORIA DE UNA BIBLIOTECARIA ESCOLAR

María Reyes Ferrand

RESUMEN

Este artículo pretende ser una aportación ilusionante para las personas que quieran o estén ya dedicándose a la biblioteca escolar, entendida ésta como una pieza fundamental en el conjunto de elementos de un centro educativo, integrada y en armonía con todos ellos.

Desde la biblioteca escolar se puede potenciar la transmisión de conocimientos, contribuyendo a esta parte tan importante de la educación, así como realizar múltiples actividades y cooperar de forma activa al desarrollo integral del niño/a y adolescente de una forma lúdica y vivencial.

Palabras clave: Biblioteca escolar. Biblioteca y educación. Animación a la lectura. Cuentos. Biblioteca, espacio para compartir.

ABSTRACT

Nearly 25 years. History of a School Library

This article proposes to be an enlightening contribution for people who want to dedicate themselves or who are already dedicated to school libraries, taking this as a fundamental part of a set of elements within an educational centre, integrated and in harmony with them all.

From the school library one can transmit knowledge, thus contributing to such an important part of education, as well as carrying out multiple activities and contributing in an active way to the integral development of the child and adolescent in a recreational way and as an experience in itself.

Key Words: School library, library and education, encouraging reading, stories, library, a place to share.

Correspondencia con la autora: María Reyes Ferrand. Colegio Concertado Sagrada Familia de Urgel (Sevilla). Correo-e: reyesferrandcolegio@gmail.com. Original recibido: 29/09/2008. Original aceptado: 10/12/2008

Introducción

La importancia de fomentar en el niño/a el gusto por la lectura y la investigación, como medio para desarrollar en la persona una serie de capacidades encaminadas a una educación integral, es indiscutible. Según el Manifiesto de la UNESCO para las bibliotecas escolares, "la biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Dota a los estudiantes de los instrumentos que les permitirán aprender a lo largo de toda su vida y desarrollar su imaginación, haciendo posible que lleguen a ser ciudadanos responsables". Por tanto, la Biblioteca se considera un servicio imprescindible a todos los componentes de la Comunidad Educativa,

1. Un poco de historia

Empecé en esta Biblioteca casi por casualidad. Por circunstancias personales, aterricé aquí. No sabía entonces cuántas vivencias, cuántas alegrías, algún que otro disgustillo, muy pocos la verdad, cuántas generaciones, cuántos compañeros iba a tener.

Posiblemente tenía pocas ideas claras, pero fundamentales, las mismas que tengo ahora, enriquecidas por la experiencia de todo este tiempo.

La biblioteca tenía que ser un lugar donde cada uno viera satisfecha su necesidad de conocimiento, de encuentro con la lectura, de descubrimiento de todo lo que el pensamiento, la ciencia, el arte… ponen a nuestra disposición.

Debía ser un lugar de acogida y apertura, donde cada uno se sintiera valorado y fuera capaz de dar lo mejor de sí mismo, potenciando todo lo que favoreciese una mayor conciencia social y el desarrollo cultural.

También debía integrarse en la vida escolar, apoyando el Plan de Centro, prestando un servicio a todos los miembros de la comunidad educativa, muy especialmente a los alumnos y a los profesores en su labor docente.

2. ¿Cómo se empieza?

Esta es una buena pregunta. Yo no encuentro mejor respuesta que con mucha ilusión y muchas ganas de trabajar, "haciendo de cada obstáculo un trampolín".

En mi caso empecé por ordenar todos los libros. No lo sé calcular. ¿Unos 3000…? Ahora hay muchos más. Recuerdo los libros en montones por los suelos y las mesas. Había que agruparlos por materias, de forma lógica. Antes de mi llegada, la biblioteca prácticamente no se usaba. Tardé unos meses, metida de lleno en esta labor.

Después empecé tímidamente los "préstamos", sin más armas que una libreta y un bolígrafo (era la costumbre para los pocos libros que se prestaban). Uno por uno escribía el nombre del niño, el curso, el título del libro…y llegamos a prestar unos 300 libros. Número increíble para aquel primer curso. Aún no había cuentos, ni animaciones, ni consulta en las enciclopedias, ni…, pero había empezado la aventura.

3. ¿Por dónde se continúa?

Enseguida comprendí que ese no era buen método e inventamos "los papelitos".

Los papelitos eran una buena fórmula. Los niños al principio venían a la salida de clase, a la hora del recreo en gran número, y había que atenderlos en poco tiempo.

Estos papelitos eran fichas en tamaño octavilla que ya estaban impresos. Los había de PRÉSTÁMO y de DEVOLUCIÓN. Ponían: nombre, curso, título, autor, fecha. El niño sólo los tenía que rellenar a medida que elegía o devolvía su libro. Después, cuando ya se habían ido, los organizaba por curso, y quedaban guardados hasta que aparecía su correspondiente de devolución.

El sistema era rápido, efectivo y lo hemos utilizado con éxito durante muchos años. Es verdad que tenía algunos fallos como…"Ah, es que se me olvidó escribir el papelito…", pero eran los menos.

Así fuimos llegando a prestar hasta cerca de 5.000 libros. Cantidad que no está nada mal para un colegio de algo más de 900 alumnos como el nuestro. De eso hace algunos años. Ahora no llegamos a tanto, pero no hay que desanimarse, sólo hay que seguir encontrando el camino de aficionar al niño a la lectura.

También es verdad que muchas veces nuestra labor no tiene un fruto inmediato. He encontrado más de una vez a personas que me han dicho: "me gusta leer porque me lo inculcasteis en el colegio", o "ahora, a mi hijo (ya ex alumno), le gusta leer y no pasa sin hacerlo cada día". A lo mejor cuando estaba en el cole-

gio no se le veía un gran lector y sin embargo lo sembrado ha calado y ha dado fruto más tarde.

4. Los cuentos

Todo cambió cuando empecé a compartir mis ilusiones y tímidas experiencias con un amigo bibliotecario de una biblioteca pública. Con él aprendí lo que nunca hubiera podido aprender de una forma sólo teórica. Desde entonces tenemos encuentros periódicos, sumamente enriquecedores, que demuestran lo excelente de la comunicación entre profesionales con la intención de apoyarnos en nuestra labor.

Un día me dijo "¿Por qué no cuentas cuentos? Lánzate". Yo no creí que fuera capaz, pero lo intenté.

Mi primer cuento fue *Tranquila tragaleguas, la tortuga cabezota* de Michel Ende. Lo recuerdo perfectamente. Lo leí, lo interioricé, tenía muchos personajes, busqué una voz de acuerdo con la personalidad de cada uno, y… lo hice. Descubrí la magia, el encanto, la compenetración que se logra con los niños al contarles el cuento. Aquello salió muy bien y yo me animé.

Desde entonces ¡cuántos cuentos! Cuentos para pequeños, para medianos, para mayores, para adultos.

He pasado, (y paso) horas seleccionándolos. El cuento tiene que estar muy bien escogido. No me parece una pérdida de tiempo el que se dedica a buscarlo con paciencia. Tiene que ser un buen cuento, bien escrito, que te guste, que te sientas atraída por él. ¿Es posible transmitir algo que uno no siente?

Me parece muy importante que sea una pequeña "joya", que sea "arte", "cultura", encerradas en un cuento, que sepa transmitir valores humanos positivos**,** aunque sea en el sentido más general de la palabra**.**

Dice Concha López Narváez, una de las mejores autoras actuales de Literatura infantil y juvenil: "*¿Y en cuanto a los otros valores, a los humanos? si en la vida existen la bondad, la constancia, el sacrificio, ¿cómo no va a reflejarlos la Literatura para los niños? ¿Podemos honestamente engañarlos nosotros también dejándoles creer que la vida es sólo ritmo y fuertes emociones? ¿Qué harán cuando se encuentren con la tristeza? ¿Dónde hallarán el ritmo que alivie el dolor si no han aprendido a buscarlo dentro de sus corazones?*".

Mi andadura con los cuentos es ya muy larga, años y años contando cuentos e historias, pero es de las vivencias más bonitas y gratificantes que se pueden tener. En ese momento increíble todas las caritas están expectantes, no se mueve nadie, y es como si se abriera el telón del teatro más fantástico del mundo. Tú eres 1, 5, 10, 20… personajes que se mueven en ese escenario dando vida a la historia que estás leyendo o contando y todo un público, atento, pero muy exigente (porque el niño no tiene compromisos con nadie, y si se aburre te lo demuestra), está viviendo la aventura encerrada en ese cuento.

Yo recomendaría a todos, padres, madres, abuelos, amigos, que contaran cuentos. El momento en el que el niño se sienta con su padre/madre para que le lea un cuento, tiene algo de mágico**.** Si el adulto sabe meterse en la historia y más allá de sus esquemas de adulto, se introduce en la mente del niño, emocionándose, riendo, asombrándose al unísono, se crea una gran unión con él. No importa que el cuento ya se le haya contado más veces. Al niño le gusta sobre todo porque "alguien" se lo está contando.

La técnica de contar cuentos se ha ido perfeccionando en nuestra biblioteca. Ahora tienen introducciones, animaciones muy pensadas y estructuradas, con sus objetivos, procedimientos, ejes transversales, etc. Pero el niño no lo sabe ni debe saberlo, para él todo está rodeado del asombro y de la fantasía, sobre todo si es pequeño. Sentados sobre alfombrillas a mi alrededor, en un semicírculo, pronunciamos el "conjuro" para ir al País de los Cuentos: "saco los polvitos mágicos (invisibles) de un bolsillo, se va echando sobre las cabezas de los alumnos, de los muñecos–mascotas también, de la profesora también…cerramos los ojos..., una, dos y tres…una palmada, y…ya estamos en el País de los Cuentos, donde todo puede pasar".

5. El taller de biblioteca. Los colaboradores

Siempre hay niños a los que les gusta el "ambientillo" de la Biblioteca y estar por allí. Pero teníamos un problema. Está situada en una de las plantas del edificio y la hora del recreo, que es la única posible, no es la mejor para que los alumnos en general accedan a ella, pues se pueden dispersar por todas las clases sin control.

Para solucionarlo inventé el *Taller de Biblioteca*. Los alumnos que se apuntan al mismo, de forma organizada, según los días, vienen a ayudar, con un carnet que acredita su pertenencia al taller.

¡Qué hubiera sido de la biblioteca sin ellos! Son los colaboradores por excelencia. Reponer tejuelos, forrar, ordenar estanterías, perennemente desordenada por los continuos préstamos, hacer murales, inventar concursos, idear "locuras" en las que, si son factibles, suelo caer. Como cuando convertimos la biblioteca en el Salón del Trono de los Reyes Católicos y allí estaban ellos, con Cristóbal Colón, preparando el viaje a América. Eran muñecos hechos por nosotros a tamaño natural, "maniquíes de modistas", sin cabezas, brazos, ni piernas. Los fabricamos con globos recubiertos de tiras de papel engomadas y posteriormente pintados, disfraces, botas, etc. todo un despliegue de imaginación, y de esfuerzo, compensado por los buenos ratos que pasábamos riendo y disfrutando con lo que hacíamos.

Este taller comenzó en el curso 88-89. Ha seguido ininterrumpidamente hasta hoy, así que pronto haremos nuestros 20 años de existencia. Las generaciones cambian y posiblemente hoy no se puedan hacer algunas de las cosas que se hacían al principio, pero eso es todo un reto para nosotros, educadores, a los que nos corresponde adaptarnos a ellos y aprovechar todo lo que pueden aportarnos de nuevo y genuino.

6. Los grandes eventos

Pues sí, ese que os acabo de contar es uno de los que cada año hemos realizado con motivo del Día del Libro. En esa fiesta, la biblioteca sale de su lugar y se "adueña" del colegio, preparando actividades especialmente para Infantil y Primaria. *La Gran Gymkhana, La tarde del Cuento, La Tarde de los Juegos, La Fiesta de los Disfraces*…, muchísimas animaciones todas montadas alrededor de los libros. Por supuesto, no hubiera podido hacer nada, igual que en otras muchas cosas, sin la colaboración y el apoyo de mis compañeros y de la Dirección del Centro.

La estructura de estas animaciones es generalmente la misma aunque cambie después la forma en la práctica. Una serie de actividades relacionadas con algún cuento, preparadas en parejas o tríos por alumnos de 5º y 6º de Primaria, para realizarlas a grupos de alumnos más pequeños, con el objetivo fundamental de que los niños a los que se les ha asignado "se lo tienen que pasar muy bien". Hacerles lo que a ellos les hubiera gustado que les hicieran, es la regla de oro en la que nos basamos.

Suele haber unos 50 grupos que después de un momento común se dispersan por todos los patios y rincones del colegio, previamente asignados, "invadiéndolo" todo durante una tarde.

Todo el mundo se divierte, y al final se van con "regalitos" fabricados por los "mayores". Posiblemente sea una de esas experiencias que recordarán del colegio mientras vivan.

7. El estudio

La biblioteca es muy lúdica, pero no siempre es así.

Ya ha pasado aquella época en que los alumnos venían de forma voluntaria a estudiar en silencio por las tardes. De eso puede hacer 15 ó 20 años. Ahora no vienen; no analizo las causas, posiblemente sea un rasgo más del momento cultural que estamos viviendo y de los cambios tecnológicos. Pero aún queda algún período excepcional, en el que la biblioteca se "silencia". Es cuando hay exámenes y los estudiantes tienen que estudiar en serio, y muy especialmente a principio de Junio cuando los alumnos de 2º de Bachillerato tienen la temida Selectividad encima. Una mañana de este Junio pasado era así: a lo lejos un rumor, que no molestaba, de juegos infantiles (Infantil y Primaria en su recreo) y trinos de pájaros en los árboles al lado de nuestros ventanales. Un último esfuerzo y la gran prueba posiblemente será superada con éxito.

8. Las confidencias

¿Y cuándo el chico, la chica, está mal, no se siente comprendido, tiene situaciones difíciles en su familia, se siente rechazado por algún compañero, sufre un desengaño amoroso, hay problemas entre grupos, o está realmente metido en una depresión? La biblioteca tiene sus brazos abiertos para ellos.

Me siento una persona privilegiada por haber podido vivir tantos momentos de confidencias, por haber podido, sobre todo, escuchar, intentar comprenderles, después quizás decir algo, pero asegurarme de que lo que lo que les he dicho ha conectado con lo más profundo de sus anhelos, sin engañarlos, y ayudándoles a que encuentren las fuerzas para ir adelante.

Una vez, una alumna muy brillante cayó en una depresión. No veía el sentido de nada, y todo le daba miedo. Venía mucho por la biblioteca. Yo no era su psicóloga, ni su tutora, ni su madre…, pero ¿cómo no escucharla, apoyarla…? Esto duró meses, puede que más de un año. Ahora está casada, tiene una hija preciosa, es

médico y trabaja en un gran hospital de Andalucía. Evidentemente no fui yo la artífice de su cambio, pero sí aporté mi pequeño granito de arena. Hoy seguimos una preciosa amistad que me llena de satisfacción.

Y podría contar tantas cosas, una madre muy enferma, una familia rota, un chico rechazado, unas notas imposibles, un amor "acabado"…y un largo etcétera.

9. Compartir

Desde hace 4 cursos tengo la fortuna de que cada año la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola me manda un grupito de alumnos para hacer en esta biblioteca sus prácticas del Itinerario de Bibliotecas Escolares.

Es una experiencia muy hermosa y gratificante. Ellos me aportan frescura, conocimientos de Literatura Infantil, deseos de aprender. Yo les doy todo lo que tengo, la experiencia de los años y la ilusión del primer día.

Trato de que el tiempo que están aquí vean y experimenten, lo mejor posible, cómo es la vida en una biblioteca escolar, haciendo animaciones, y participando en la vida de la misma. Al final se van contentos, y con todas las animaciones que tengo recopiladas en el ordenador, que os aseguro que son muchas, copiadas en su "PEN drive".

Por cierto, creo que una de las cosas más bonitas de la vida es dar y recibir gratuitamente, así yo no tendría ningún problema en compartirlas con quien lo desee. Bastaría con que nos pusiéramos en contacto por medio de la revista.

10. Y qué más

Alguien podría decir: "Pero ¿todo es bonito, ningún problema, ninguna situación dura, todos los alumnos son perfectos? Eso sí que es el País de la Fantasía".

Es verdad, todas esas "otras cosas" también las he vivido, días grises, monótonos, cansancio, malestar por este o aquel comentario, desilusión…, todas las situaciones normales de toda convivencia humana, pero no hay comparación entre esto y lo gratificante que es mi experiencia en la biblioteca.

¿Dónde está el secreto? Supongo que en una gran fuerza interior, que me viene de la fidelidad a mis principios e ideales, en el apoyo que siempre he recibido de la

Dirección del centro, en una gran corriente de afectividad con mis compañeros y con las personas con las que estoy en contacto, tratando de ver lo mejor que hay en el fondo de cada uno, y en que estoy convencida de que lo que sembremos en nuestros alumnos, aunque ahora no lo veamos, algún día fructificará o por lo menos lo llevan dentro, y hemos colaborado para que sean personas íntegras, abiertas a la fraternidad universal.

Y espero, que esas generaciones que hemos visto crecer y que se nos van hechos hombres y mujeres, cuando vayan pasando los años, y la vida ya los haya hecho navegar por muchos mares, guarden un recuerdo cariñoso para su colegio y su biblioteca en algún rinconcito de sus corazones.

MEMORIA
DE EDUCADORES

LUIS AMIGÓ Y FERRER, LOS TERCIARIOS CAPUCHINOS Y LA PROTECCIÓN DE MENORES

Ana María Montero Pedrera

RESUMEN

La atención a la infancia y a la juventud es un tema de investigación novedoso que está en el nacimiento de nuevos enfoques de la Historia de la Educación en España.

Desde finales del siglo XIX hubo un movimiento que propugnaba la protección a los menores delincuentes y métodos reeducativos propios. Para cubrir este hueco nace la Congregación de los Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores que funda Luis Amigó y que se extenderá por toda España con sus instituciones auxiliares de los Tribunales Tutelares de Menores.

Palabras clave: Reeducación, Infancia marginada, menores delincuentes, Tribunales de niños.

ABSTRACT

Luis amigó ferrer, the tertiary capuchins and the protection of minors.

The attention to infancy and youth is a new topic of research that is at the root of new approaches in the History of Education in Spain.

At the end of the 19th century there was a movement that supported the protection of minor delinquents and proper re-educational methods. To cover this gap, the Congregation of the Tertiary Capuchins of the Virgin of Dolores that Luis Amigó founded, was born and which would later spread all over Spain with auxiliary institutions for Minors' Tutelary Courts.

Key Words: Re-education, marginalized Infancy, minor delinquents, children's courts.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educacion, C/ Camilo José Cela, s/n 41019 Sevilla. Correo-e: pedrera@us.es: Original recibido: 22/10/2008. Original aceptado: 03/12/2008

Introducción

La atención a la infancia y a la juventud es un tema de investigación novedoso que está en el nacimiento de nuevos enfoques de la Historia de la Educación en España, a pesar de que cuenta con una larga tradición en nuestro país. Puede decirse que es un tema de Historia social de la Educación, pero como otros aspectos integrantes de la Historia de España -Historia de la Educación de las mujeres, Historia de la infancia, Historias locales o regionales, etc.- es necesario conocer para tener una visión integral de la misma y para poder abrir nuevos horizontes a especialidades que comienzan a implantarse en la Universidad.

En su estudio es interesante comprobar como desde España se han aportado procedimientos e instituciones precursoras e innovadoras a nivel mundial en la atención y educación de menores y con ello se facilita el acercamiento a un mundo poco conocido como es el de la educación de menores abandonados o delincuentes.

Durante los primeros años del siglo XX se vive en España un intenso movimiento regenerador. Pero el regeneracionismo no es tan solo una reacción al desastre de 1898; es mucho más: llega a convertirse en un movimiento que abarca a la nación entera y que tiene sus manifestaciones en todos los ámbitos, como afirma R. Carr, todos fueron regeneradores a su modo[1]. Regenerar será no solo reformar la educación o la pedagogía, sino realizar un gran movimiento educativo. Será elevar al pueblo y a todas las clases sociales a nivel de protagonistas del gran cambio renovador que necesita la sociedad entera[2].

Es necesario subrayar también los deseos de reforma legislativa y pedagógica sentidos por los educadores, políticos y pedagogos y un afán regeneracionista, queriendo identificar el problema español con un "problema pedagógico". La situación de la enseñanza española a comienzos del siglo XX es lamentable por su abandono y su baja calidad. Aspectos importante de este estado deficiente eran, el alto índice de analfabetismo, la escasa dotación económica, el atraso de los métodos pedagógicos, la carencia de programas y material adecuados y el caos legislativo que no favorecía ninguno de sus defectos.

Así, asistimos a la creación de muchas instituciones, que surgen tanto desde la perspectiva, laica como católica, (El Protectorado del niño delincuente, auspiciado por la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, los Círculos Católicos del Padre Vincent, las Escuelas del Ave María, etc.). Ambas corrientes de pensamiento están tratadas por diversos investigadores. Sin embargo nos

centramos en una intervención, que surge desde el ámbito católico, sobre la población menor de edad abandonada y delincuente como es la de Luis Amigó.

1. La política asistencial en españa a comienzos del siglo xx

En nuestro país no podemos hablar de instituciones dedicadas a la atención de la infancia hasta muy avanzada la Edad Media, cuando comience a actuar el *Padres de Huérfanos* en 1337[3]. La creación se debe a Pedro IV el Ceremonioso, apareciendo por primera vez en Valencia y extendiéndose por Zaragoza, Huesca y Tarragona. Los menores que cometían algún delito recibían un trato semejante al de los adultos. No estaban libres de recibir tormento y otras penas que se regularan en el *Código de las Siete Partidas* de Alfonso X, que supusieron un avance en la defensa de los menores. Y en este ambiente era impensable que recibieran algún tipo de formación o enseñanza[4]. Podemos considerar así la figura del Padre de Huérfanos como el primer tutelar establecido en nuestro país, con potestad, no solo punitiva y jurídica sino educativa y protectora de los menores situados bajo su tutela.

La Iglesia desarrolló también una importante labor en defensa de la infancia marginada y sobre todo abandonada. Creó instituciones para socorrer a los menesterosos, aliviando las situaciones de injusticia social con los menores.

En *El socorro de los pobres*, de Luis Vives y en las disposiciones legislativas que irían surgiendo en siglos posteriores la preocupación tradicional hacia los menores, era la de apartarles del mal camino con castigos, la mayoría de las veces duros. Ciertamente ello obedecía a las ideas dominantes en aquellas épocas muy lejanas de las corrientes reformadoras y protectoras del siglo XX.

Fue Carlos III, en el siglo XVIII, el que encomendó a los magistrados de la ciudad la adopción de medidas tutelares y educativas, para suplir la negligencia o desidia de los padres. En el ámbito institucional de protección al menor tenemos que citar a *Los Toribios de Sevill*a, que ofrecieron amparo, educación y formación profesional a multitud de los niños y jóvenes durante el mismo siglo.

Todos estos precedentes doctrinales, legales e institucionales solo sirven para demostrar la presencia que a través de los siglos tuvo la protección al menor. En sentido moderno, la protección, como obra estatal organizada y regulada por el Estado, no aparece en España hasta principios del siglo XX, aunque a finales del siglo XIX sur-

gen las escuelas de reforma, antecedentes de los centros tutelares. Durante las tres primeras décadas del siglo se producen una serie de cambios que afectan no solo a las costumbres y a la vida cotidiana, sino que además traen consigo la génesis y consolidación de una nueva imagen de la infancia[5], propiciada sin duda por Rousseau. Y con ello el interés de superar la situación de abandono, explotación e injusticia social en que se hallaba inmersa una elevada parte de la niñez española.

La mayoría de las ciudades no pudieron hacer frente al acelerado aumento de población. No se supo dar respuesta al flujo constante de trabajadores y familias que llegaban a las ciudades. Este proceso mixto de urbanización e industrialización, conllevó la problemática social del hacinamiento unido al tema de la vivienda, las condiciones laborales y salariales de los obreros, los problemas sanitarios, el abaratamiento de la mano de obra, la escasez en la alimentación, la miseria ... Y a continuación, los efectos sociales del fenómeno: el alcoholismo, la inseguridad económica que obligaba al trabajo de toda la familia, mujeres y niños incluidos en la mayoría de ocasiones, provocando inadaptaciones. Estas eran las causas del abandono en que se tenía a la infancia pobre, expuesta continuamente a todos los peligros de la calle donde pasa la mayor parte de su vida. En muchas ocasiones se dedicaban a la mendicidad y ésta es también una forma de abandono que puede derivar en la delincuencia, lo mismo que el trabajo prematuro, que tanto perjudicaba a la salud y a la educación de los menores. La preocupación por los menores se puso de manifiesto en:

Promulgación de leyes protectoras de la Infancia. Para cuidar la condición laboral de los menores se publicó la Ley de 13 de marzo de 1900[6] prohibiendo a los menores de 10 años toda clase de trabajo (Art.1 1) y el trabajo nocturno a los niños de ambos sexos de edad inferior a 14 años (Art.1 4). Una ley que no es magnánima, como nos dice el Prof. Fernández Soria, ya que fija en 10 años la edad mínima para que los niños puedan ser legalmente empleados, además contradiciéndose, ya que a aquellos que supieran leer y escribir podrían ingresar en la fábrica un año antes. Una ley que no solo se preocupa del aspecto laboral del personal infantil, sino también de su instrucción. Se deben facilitar dos horas, no computables del trabajo para, para adquirir la instrucción primaria y religiosa a los menores de 14 años. Poco tiempo después de la promulgación de esta ley (Real Decreto de 25-5-1900) se insiste en la obligación que tienen los patronos de conceder a los menores de 18 años una hora de tiempo de labor reglamentaria para su instrucción elemental. Consecuencia de esta disposición es la creación de escuelas y talleres para los obreros menores. Nor-

mativas que se extendían a los obreros adultos que no hubieran recibido instrucción primaria y religiosa (Real Decreto 30-7-1900). Unas leyes que intentaban la redención laboral de la infancia, pero que no disipaban el abandono y los abusos a que el niño estaba sometido. Además, las leyes no se cumplían en la mayoría de ocasiones, creemos que por no tener asociada pena y por la mano de obra barata de los niños, con lo que su educación quedaba relegada a un segundo término.

Era urgente una verdadera *Ley de protección a la infancia,* que llegó en 1904 (*La ley Tolosa o Ley de Protección a la Infancia de 12 de agosto de 1904)*. Una ley que protege tanto la salud física como moral del niño. La acción protectora se regula de acuerdo con una jerarquización territorial quedando aquella a cargo de un *Consejo Superior* de Protección a la Infancia, de las *Juntas provinciales* y de las *Juntas locales*. Casi cuatro años más tarde, en 1908, se publica el *Reglamento* que regulaba esta Ley. Como se recoge en la misma, la protección atañe a la salud física y moral de los niños menores de 10 años, ya sean entregados a la lactancia ajena o mercenaria (Amas de cría), estén en Casa-cuna, escuela, taller, asilo, etc. Entre las funciones de esta protección figuran la inspección de los centros que recojan a estos niños, la investigación de los daños o explotaciones a que sean sometidos, la persecución de delitos contra menores, "educación protectora" para los niños "moralmente abandonados", "corrección paternal" para los rebeldes o delincuentes, educación e instrucción de anormales, etc. El ejercicio de estas funciones corresponde a las Juntas y Consejos ya citados. En este reglamento cuando se recomienda crear escuelas se indican como más apropiados los sistemas educativos de Froëbel y Manjón.

También se publica la *Ley de Tribunales de Niños de 2 de agosto de 1918* por la que se crea una jurisdicción especial para los menores e impide su internamiento en prisiones.

Interés por la mejora de la educación y erradicación de los males endémicos de la enseñanza española. Como eran el analfabetismo y el absentismo escolar

Reducción de la mortalidad infantil. Gracias a la confluencia de una serie de elementos tales como: progresos sanitarios y pediátricos, mejoras de la calidad de vida, fenómenos de urbanización, la intervención de poderes públicos organizando hospitales infantiles, leyes, etc.

Hasta aquí la legislación deja traslucir el estado de indefensión que padecía la infancia; desamparo ante la sociedad y ante las leyes emanadas de ella. No en vano el

niño quedaba sujeto al derecho penal y no pocas veces sometido al régimen carcelario común. Esta situación de desvalimiento infantil se va a ir corrigiendo gracias al nuevo espíritu tutelar y protector de la justicia. Como dice Alicia Pestana, ya no se trata de defender a la sociedad de un daño que pueda ocasionarle un pequeño delincuente, sino del "derecho de todo niño a que le defiendan de los peligros de la ineducación, de todos los trágicos matices del abandono"[7].

Mientras tanto y con objeto de paliar la carencia de organismos apropiados se habían constituido una serie de centros oficiales que pretenden atender a la infancia tales como la "Escuela de Reforma y Corrección de Alcalá de Henares", (establecida por un Real Decreto de 1901), donde los jóvenes debían asistir obligatoriamente a las escuelas y talleres allí establecidos; otro (de 1902) se ocupa de las escuelas-asilo de Madrid; y en 1907 se manda construir en la finca de Vista Alegre de Carabanchel Bajo la "Escuela de Reforma y Asilo de corrección paternal de jóvenes" cuyas obras no finalizarían hasta 1925.

Entre iniciativas privadas que pretendían suplir las ausencias estatales en materia de protección infantil. Destacamos la labor realizada por:

La Escuela o Asilo de reforma Santa Rita de Madrid. Destinada a la función de corrección paternal y a la reforma de los niños mayores de 9 años a quienes los tribunales declaraban irresponsables y necesitaban de medidas de tutela, de la que hablaremos más adelante.

El Asilo Toribio Durán, en Barcelona, donde se practicaba un estilo de vida común, con sistema tutorial de alumnos mayores.

Las Casas de Familia de José Pedragosa en Cataluña, que intentaban reeducar a jóvenes del medio rural en Granjas agrícolas, dentro de un sistema familiar.

Las *Colonias Agrícolas* de Ramón Albó y la creación de la Obra Tutelar Agraria.

El *Protectorado del niño delincuente* (1916-1926). Auspiciado por Alicia Pestana, al amparo de la Institución Libre de Enseñanza, fundado con intención de aplicar las ideas de Giner de los Ríos y de Concepción Arenal en la corrección de jóvenes delincuentes. Su primer intento sería la creación de la "Escuela de detención" en Madrid, con el fin de evitar a los niños el ingreso en la cárcel[8]. Sin embargo esta escuela no pasó de la etapa de proyecto debido a las dificultades financieras. El protectorado tuvo que hacer frente al problema de los niños encarcelados ensayando primero, procedimientos de libertad vigilada, como el sistema de colocación en familias, en las

que encontraría un ambiente propicio para su reeducación y después, a través de la fundación en 1920 de la "Casa Escuela Concepción Arenal". El carácter familiar de esta propiciaba el conocimiento y educación de las aptitudes de los niños excarcelados, en aras de su posterior inserción en la sociedad con un empleo fijo[9]. A diferencia de los reformatorios y escuelas de reforma el aspecto religioso ocupaba una parcela insignificante. Se tendía a una formación ética y laica. La casa-escuela cerró sus puertas en 1924 y dos años más tarde con la implantación del Tribunal para niños en Madrid, lo hizo el protectorado[10].

Producto tardío pero importante de esta nueva óptica es la creación de los *Tribunales especiales para niños* que, si el primero de ellos nace en Chicago en 1899, en España serían reconocidos legalmente en 1918.

La Ley de Tribunales de Menores o Ley Montero Ríos se concibió con la finalidad de excluir a los menores del derecho penal común y al mismo tiempo crear para ellos una jurisdicción especial. Si tardíos fueron los Tribunales en su creación, más lo fue su puesta en funcionamiento. Al finalizar la guerra civil faltaban casi la mitad de las provincias por tener el suyo, no pudiéndose terminar la implantación hasta 1954 que se abrió el del campo de Gibraltar en Algeciras.

2. El promotor de las Escuelas de Reforma

Llegados a este punto podemos preguntarnos quien era Luis Amigó y Ferrer. Nace en Masamagrell (Valencia) en 1854, realizó estudios de Humanidades y Filosofía en el Seminario de Valencia y en 1874 se trasladó a Bayona (Francia) donde tomó el hábito capuchino, más tarde se ordenó sacerdote. En 1879 fue enviado a Santander, y allí entre otros cometido tenía el de visitar el penal y es donde concibe la idea de fundar una *Congregación destinada a proponer métodos más humanos en la rehabilitación de los delincuentes, sobre todo de los menores*[11].

En 1881 comenzó la redacción de las constituciones que darían lugar a las Congregación de Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia, destinada a la protección de las niñas y jóvenes y asistir a los enfermos(1885) y de los Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, para atender a los jóvenes delincuentes masculinos.

El Padre Amigó demostró también un gran interés por la formación cristiana de la infancia; para ello creó las Escuelas Católicas y el Colegio San Francisco de Asís en

la diócesis de Solsona donde fue Obispo. Potenció las Escuelas Parroquiales regentadas por sacerdotes y finalmente propuso asegurar lo más posible la enseñanza católica.

Cuando fallece el 1 de octubre de 1934 en Masamagrell, su obra reeducativa había comenzado a dar importantes frutos en los Centros Tutelares españoles y las dos órdenes por él fundadas se habían extendido por Europa, América y Asia tanto en labores misionales, como en la reeducación, y en la formación escolar y profesional.

En un período en que se advierte en el país un progresivo desarrollo de la delincuencia juvenil, pero la legislación no tiene planteado el tema de la protección de menores, los centros creados por el Padre Amigó como nos dice la profesora. Zuloaga[12] están llamados a realizar una labor de gran mérito. Porque además sus seguidores empleaban los métodos pedagógicos y psicológicos más novedosos, para lograr una educación integral.

La importancia del Padre Amigó estriba en ser el fundador de las dos Órdenes religiosas que se han dedicado, casi en exclusiva, a la reinserción y educación de los menores internados en Escuelas de reforma, reformatorios y otros centros tutelares. Para ellas estableció, en sus Constituciones, las bases del método reeducativo que ha sido utilizado en nuestro país durante casi noventa años y que expondremos a continuación.

3. El sistema reeducativo

El P. Luis Amigó escribió como primera obra las Constituciones, que pensó en redactarlas después de su experiencia con los presos de Santander, de ahí pudo sacar normas a seguir que ofreció a los religiosos, para la reforma de la juventud. La idea central de este escrito, adelantándose a la Ley de Tribunales Tutelares consistía en separar a los reclusos menores de 16 años de los demás y darles una educación moral y religiosa, además de instrucción y formación profesional.

Cuando en España casi no se oía hablar de estos temas Luis Amigó dejó plasmado en sus Constituciones un Tratado de Pedagogía correccional con numerosos adelantos pedagógicos, similares a los que se practicaban en los países más avanzados en esa materia. Las normas que Amigó plasmó en sus constituciones constituyen un có-

digo pedagógico que se puso en práctica en todas las casas de reforma que tuvieron a su cargo los Terciarios capuchinos.

En las Constituciones se indica que el fin propio de la Congregación que es *la educación correccional, moralización y enseñanza de Ciencias y Artes a los acogidos en las Escuelas de Reforma y demás establecimientos similares, tanto públicos como privados*[13] e inmediatamente traza las bases de la educación estableciendo los distintos periodos en el tratamiento y la individualización.

Los periodos por los que deberán pasar los alumnos desde su ingreso hasta la libertad son:

a) De aislamiento provisional. Donde se hace un estudio detallado del alumno para conocerlo lo mejor posible. De duración variable, incluso podía prolongarse más de dos meses en casos excepcionales.

b) De vida social. Comienzan la Vida en común, se usa el sistema preventivo y se emplean diversos estímulos. Ocupaciones en faenas agrícolas y domésticas. Trabajo y estudio.

c) Estudios especiales. Continúan con los estudios comenzados antes del ingreso (primarios, medios, superiores), e integración en la sección correspondiente según su edad, desarrollo, etc. Se produce una estricta aplicación de las "notas" de estudio y conducta. Los obreros se destinaban a los talleres. Se dibuja una idea de orientación profesional indicando que deben armonizarse las tendencias y aptitudes de los alumnos con la voluntad de sus padres.

d) De libertad relativa. Se suprimen los estímulos. Los alumnos que lo merecían pasaban a otro departamento de Santa Rita, allí se dedicaban a sus estudios y podían salir todos los días al exterior, mientras que en los periodos anteriores estaba totalmente prohibido salir y solo los alumnos que lo merecieran podían ser visitados por su familia una vez al mes. Se formaban asociaciones de antiguos alumnos para darse ayuda mutua y colaboración.

Los alumnos se agrupaban en secciones atendiendo a la edad.

Pequeños. Destinada a muchachos de 10 a 15 años y como tenían ingreso los jóvenes destinados a correccional por las autoridades judiciales y gubernativas, era probablemente la sección compuesta de los más viciosos y a veces delincuentes precoces.

Medianos: Solían realizar estudios medios.

Mayores: Cursaban estudios superiores

Observación: Para los recién ingresados.

Distinguidos: Se dedicaban al cuidado de los recluidos, gozaban de liberad para andar por el correccional y podían salir a la calle.

Todo esto implica que la labor con el alumno es gradual e individualizada, a partir de un análisis médico-psico-pedagógico de cada sujeto. Esta labor individualizada está justificada en sus escritos, porque dice *Varios son también los caracteres, temperamentos y aptitudes de las diferentes clases de alumnos que ingresan en nuestros centros, y aún las fases que en cada uno se presentan según el estado y disposición de ánimo, por lo que el tratamiento tiene que ser gradual y a la medida de cada alumno.*

Como notas más sobresalientes las Constituciones para la reeducación podemos reseñar las siguientes:

- Sistema preventivo con trato cariñoso y paternal y procedimientos no de represión sino de persuasión

- Tratamiento individualizador en los distintos periodos de corrección y clasificación de los alumnos por secciones teniendo en cuenta condiciones, edad, etc.

- Como fundamentos de la reforma se emplea la educación religiosa como base de la moralidad y también estudios especiales o trabajo para huir de la ociosidad y preparar un porvenir honrado. (Trabajo en tareas agrícolas, domesticas y talleres de formación profesional y Estudios basados en la enseñanza primaria).

- Sistema propio de premios y castigos a base de estímulos y sin sanciones corporales utilizando solamente el aislamiento en casos extremos para calmar y hacer reflexionar.

Emplean un sistema de estímulos para formas buenos hábitos. Así empleaban: la emulación, distintivos y premios; sitios destacados y preferencias, ostentación de insignias, cuadros y guardia de honor, avances y retrocesos, dinero.

La disciplina era muy rígida, estando todas las actividades muy reglamentadas se empleaba como un fin no como un medio. Los castigos, según el Reglamento, podían ir desde la simple represión hasta la reclusión en la celda o calabozo, pasando por la pérdida total o parcial de los vales, separación de los cargos de confianza, etc. Se

destierran los castigos violentos. Este sistema de castigos, que en el momento en que surgió no parecía tan duro, puesto que los niños y jóvenes permanecían en las cárceles con el mismo sistema que los adultos y sin recibir ninguna instrucción. Al constituir una respuesta a una necesidad fueron bien acogidos por la sociedad.

Lo prioritario es educar para la vida, de modo que cuando abandonen el centro sepan responder a los condicionantes sociales y acierten a vivir libre y dignamente.

En las Constituciones no se habla nada de los exámenes psicológicos como luego los emplearon los Terciarios Capuchinos, siendo este un aspecto que comienza a desarrollarse a partir de 1911 con la publicación de la Escala Métrica de la Inteligencia de Binet.

Estas normas se pusieron en práctica en todas las instituciones regidas por los amigonianos. Con la promulgación de leyes de Tribunales de Menores se pudo ir comprobando como las normas recogidas en las Constituciones estaban de plena actualidad y la mayoría de sus preceptos se recogían en estas normas legales no solo en España de 1918 sino en la de Bélgica de 1915, Francia 1912 , cuando ya se ponían en practica.

Respecto a los tipos de enseñanza impartida podemos considerar los siguientes:

a) Elemental

1.- *Primaria.* Ocupaba un lugar secundario, debido a que la mayoría de os alumnos pertenecen a la corrección paterna y su edad es la propia para los estudios medios, superiores o una profesión.

Son los alumnos de la Sección de pequeños, generalmente enviados por la autoridad judicial, los que reciben esta instrucción, impartiéndose todos los grados de la enseñanza primaria regulados por la legislación.

Las aulas solían ser unitarias (en el mismo aula convivían alumnos de los distintos grados oficiales) no siendo muy elevada la relación alumno-profesor. Los propios religiosos ejercían como maestros, la mayoría de ellos eran sacerdotes, aunque al parecer también los hubo legos. Igualmente hay que hacer constar que en un principio carecían de título oficial de Maestro.

Los Profesores de Primaria tenían la obligación de realizar exámenes mensuales a los alumnos y para la obtención de cada una de las notas semanales se sumaban las correspondientes a "Escuela" "Talleres", si asistían a ellos y "Conducta" aquí se incluían igualmente las relativas al cumplimiento religioso. Con todas se hacia la media por la que optaban a premios o castigos.

2.-*Profesional***.** Los destinados a aprender un oficio "tienen también sus clases correspondientes para aprender y perfeccionar la lectura, escritura, cuentas y algunos, dibujos"[14]. Constituían la "clase de Obreros".

b) Superior y Media

Los frailes preparaban a los alumnos, cuando no había especialistas podían contratar a licenciados seglares. Los estudios cursados eran: Bachillerato, Derecho (incluso doctorado) Comercio, Magisterio, diversos peritajes, preparaciones para ingreso en: Academias militares, Cuerpo de Correos, Telégrafos, Aduanas, etc. Sobre ellos Aya Robla hace una extensa estadística desde 1905 y de los éxitos obtenidos por los alumnos en las diversas oposiciones. En los años 20 hubo muchas críticas, según Mora, antiguo alumnos había solo dos licenciados para 120 alumnos.

Destinada a los alumnos mayores y medianos. Funcionaba salvando las lógicas distancias, como una especie de Colegio Mayor. Otros estudios consistían en Clase de Dibujo e Idiomas con inglés, francés y alemán. Los "Obreros" acudían a los talleres regidos por los "Maestros de Taller" seglares contratados, allí se practicaba en diversos oficios.

Como actividades complementarias podemos destacar:

- Práctica de diversos deportes: Fútbol, natación, campeonatos de pelota, etc.

- Academia y también Ateneo en que los "jóvenes se adiestraban en la polémica"[15]. Siendo relevantes los torneos sobre conocimientos denominados Bandos. "Se dividían a los alumnos en bandos denominados Cartago, Roma, España, Marruecos, o cualquier otro nombre, y se emprendía entre ellos un pugilato de amor al estudio; al fin de la semana se sacaba la nota media y, sumando las de todos los alumnos de los bandos que se habían enfrentado, el que tenía mayor número de votos era el vencedor"[16].

Veremos ahora algunos centros dirigidos por los Terciarios capuchinos, donde ponían en práctica sus teorías.

Los centros de reeducación

a) La Escuela de Reforma de Santa Rita

Recién creada, (1890) la Orden de los Terciarios Capuchinos se hizo cargo de la Escuela de Reforma Santa Rita, creada por la ley de 4 de enero de 1883. Fue escuela privada, regida por un Patronato bajo la supervisión del Estado. La misión de este centro era "la educación correccional de la juventud, con arreglo a la Ley especial de 1883". Rigiéndose por esa Ley, que se promulgó especialmente para ella, se acogían a varones entre 9 y 23 años.

Hubo dos tipos de alumnos, los enviados por el Gobierno de Madrid, una minoría y de baja extracción social y los de "reforma paterna", generalmente, de posición elevada, hijos de nobles, altos funcionarios, incluso de ministro, burguesía, terratenientes, etc. provenientes de los lugares más diversos de España. Además también hubo franceses, italianos, portugueses, alemanes e hispanoamericanos.

A partir de 1926 con la inauguración del Reformatorio de Asturias de Carabanchel quedó convertida S. Rita en "Casa de corrección de carácter particular, en colegio para rebeldes"[xvii]. Durante la guerra civil y posguerra fue utilizado como prisión, sufriendo grandes desperfectos. En 1964 terminada la primera fase de las obras de reconstrucción se abrió la Escuela convertida en Colegio de primera y segunda enseñanza, transformada en EGB con la Ley General de Educación de 1970, para alumnos externos, generalmente de la barriada, e internos, pocos, de "corrección paterna". En la actualidad es un centro subvencionado y tiene un número reducido de difíciles o rebeldes, no llegan a la docena[18].

b) Colonia de San Hermenegildo de Dos Hermanas (Sevilla)

Esta casa surge cuando una dama Sevillana decide ingresar en la vida religiosa y dona 150.000 pesetas para que se instale en la provincia de Sevilla una Escuela de Reforma similar a Santa Rita.

En 1900 se inició la admisión de los alumnos de "reforma paterna" y posteriormente ingresaron alumnos de corrección "gubernativa", aunque por las dificultades que entrañaba agrupar a ambos tipos de alumnos, pronto se admitieron solo corrección paternal.

El régimen educativo en general constituía un calco de Santa Rita. A los alumnos que ingresaban se les sometía al mismo régimen, pasaban el periodo de aislamiento sin reunirse siquiera para comer y el recreo, pero saliendo algunos ratos para dedicarse a los trabajos del campo y domésticos. Terminado el periodo de celdas salían a formar parte de la sección y hacían vida en común[19].

Hacia 1910 perdió el titulo de Escuela de Reforma por el de Colonia, acorde por estar en el campo y por las presiones familiares de los alumnos a quienes resultaba dura la anterior calificación, posteriormente pasó a llamarse Colegio, si bien admitía alumnos de reforma paterna, fue por tanto un colegio severo, refugio de los malos estudiantes y paradójicamente fue entonces cuando su fama rodó por todos los rincones de Andalucía y rebasó la región... A partir de lo años veinte... se acogen alumnos de casi todas las regiones españolas y hasta del extranjero, especialmente de las repúblicas hispanoamericanas, como consecuencia de ello las autoridades civiles como eclesiásticas solicitaron que atenuase la severidad correccional pidiendo proceder de manera más suave y templada que los distinguiera de la Escuela de Reforma de Santa Rita. En la década de los 60 fue Colegio Mayor Internacional. Actualmente funciona como centro de enseñanza primaria y secundaria con un pequeño grupo de internos y externos.

c) Reformatorio y Centro de Estudios Permanente de Amurrio (Vizcaya)

A través de las gestiones realizadas por Ybarra, miembro del Tribunal Tutelar de Menores de Bilbao, los amigonianos se instalaron en Amurrio, primer centro de reeducación de menores creado en España, que acogería a los niños encausados por los Tribunales Tutelares de Menores. En 1919 se hicieron cargo del centro y en 1920 ingresaron los primeros alumnos. Fue un centro que respondía a las necesidades de la infancia delincuente y en definitiva abandonada y no solo para el cumplimiento de sus penas sino para darle una formación integral y luego integrarlos en la sociedad...

El sistema que implantaron en Amurrio se inspiraba en las Constituciones de la Congregación y en la experiencia acumulada en sus Escuelas de Reforma...

Como postulados de su pedagogía correctiva se señalaban tres metas a conseguir:

- Estudio psicológico, en la línea de preocupación por el niño de la Escuela Nueva.
- Tratamiento educativo adaptado a la medida de su personalidad, gradual, do-

sificado, con vida familiar, enseñanza para la vida y del buen uso de la libertad, y con exclusión de castigos violentos.

- Formación completa: religiosa, moral, física, intelectual, profesional, social.

En el tratamiento reeducacional se redujo a tres periodos:

a) Observación. Estudio de su personalidad. Aquí comenzaron a emplear la "ficha bio-pedagógica", original de los Terciarios.

b) Reeducación o reforma.

c) Libertad vigilada. Cuando se apreciaba que el muchacho estaba totalmente reeducado y preparado para la vida social, se proponía su salida. Durante los cinco siguientes años permanecía bajo la tutela del Delegado del Tribunal orientado por los educadores en el seno de su familia. Si la familia no reunía las condiciones necesarias podía ingresar en la Casa de Familia con un régimen muy parecido al de las familias ordinarias y salir a trabajar o estudiar en plena libertad. El tiempo de estancia era indeterminado, según las necesidades del alumno.

Por la mañana y la tarde los alumnos trabajaban en la granja, dotada con vaquería y explotación de ganado porcino (sus producciones se vendían en el mercado del pueblo), o acudían a talleres de carpintería, sastrería, zapatería, alpargatería, forja y ajuste. Era toda una formación para la vida. Esta dualidad de trabajo y estudio ya se recogía en las "Constituciones de la Congregación".

Otro aspecto no olvidado era el de la educación física. Diariamente realizaban ejercicios gimnásticos "con el complemento de los atléticos y se les forma en una sana emulación deportiva con la práctica de los más variados deportes, en la línea de la Escuela Nueva".

Además el Reformatorio de Amurrio cumplió los siguientes cometidos:

- Sede de los cursillos de verano para educadores desde 1926, dirigidos por los Padres Amigonianos.
- Centro donde hacían las prácticas los alumnos de los Cursillos, organizados por el Tribunal Tutelar de Menores de Vitoria.
- Centro de estudios de Teología para las provincias de España de los Terciarios Capuchinos.

- Casa donde ejercen el magisterio los jóvenes profesos clérigos.
- Escuela de Formación Profesional para alumnos internos reconocida por el Estado
- Centro Permanente de Estudios Psico-pedagógicos. Desde aquí se organizaban los viajes de estudios al extranjero, para estudiar la metodología de otros reformatorios europeos e iberoamericanos.

Es a partir de 1924 cuando aparece en la Congregación un movimiento científico que pretende ponerlo en sintonía con los más modernos y avanzados estudios de psicología para adecuar, en lo posible, su acción educadora.

Este centro de Estudios este se convierte en uno de los focos de renovación y puesta al día de sus educadores y en cuna de importantes investigaciones y realizaciones en el campo de la psicología y la pedagogía. Existía un verdadero afán por reciclarse, en términos actuales, y por lograr métodos y técnicas que ayudasen diagnosticar a los alumnos para poderles dar una educación adecuada a sus capacidades y aptitudes.

Una de las primeras realizaciones consistió en la elaboración de un Plan de Estudios destinado tanto a la preparación de su propio personal educador como ajeno, y que sirvió de base en los cursos organizados para ellos, tanto en Amurrio como en otros centros.

La ficha bio-psico-pedagógica puede contemplarse como una de las más importantes realizaciones del Centro Permanente de Estudios de Amurrio, y ha sido el método de estudio y diagnóstico tradicionalmente usado por los Terciarios Capuchinos.

Como importantes investigaciones o estudios podemos mencionar diversos libros:

- El libro *Observación psicológica y reeducación de menores* del Padre Vicente Cabanes (1940).
- Estudios sobre *Características de la personalidad del niño del reformatorio*, por el Padre Modesto Navarro.
- *Método de exploración mental* por el P. Jesús Ramos (1943).
- Adaptación del "Army Test Beta" (1955)

- Adaptación del "Test de Ballard" (1956)
- Adaptación del "Test gráfico de Pressy" (1957)
- Realización de "Test psicométricos y proyectivos" (1957)
- Estudio estadístico sobre *El método de exploración mental* (1963), por Juan Antonio Martín. También del mismo autor: el *CAPPA* (Cuestionario Analítico Psicográfico de Personalidad de Amurrio).

Hoy por falta de acuerdo entre el gobierno de la Comunidad Autónoma vasca y la Junta del Patronato la Casa del Salvador está cerrada.

d) Reformatorio Príncipe de Asturias, Madrid.

En 1925 se inauguró el Tribunal tutelar de Madrid y al año siguiente el Reformatorio. Era, a diferencia de Amurrio, una institución estatal y respecto a su funcionamiento era una ampliación del de Amurrio, estaba constituido por tres departamentos Casa de Detención, Casa de Observación y el Reformatorio propiamente dicho.

Contaba con talleres de imprenta, linotipia, mecánica, encuadernación, zapatería, sastrería y tapices, para formar a los alumnos de cara a su salida. En el aspecto escolar, además de estas enseñanzas artesanales y profesionales y las de primaria y secundaria como complemento se impartían clases de dibujo lineal, artístico y copia de yeso, música (se formó un orfeón y una banda de música con alumnos) gimnasia: sueca e instrucción militar

Fue centro de innovación pedagógica, se montó allí un laboratorio de Psicología experimental, poniendo en práctica un plan de investigación psicopedagógica. Este laboratorio ha funcionado hasta los años sesenta, siendo bastante apreciada su competencia profesional y ha sido utilizado por empresas como Telefónica en oposiciones para realizar la prueba psicotécnica.

Desde 1926 organizaron cursillos para educadores, alternándose con Amurrio, en este aspecto cobrará importancia a partir de 1931 y Se crea el Centro de Estudios Pedagógicos del Reformatorio Príncipe de Asturias, con idénticos fines al de Amurrio

Del Príncipe de Asturias surgieron dos publicaciones:

-Nuestro Porvenir. (1927-30) Compuesta y tirada por los propios alumnos, de periodicidad mensual.

-Adolescens Surge (1931-36). Bimensual, centrada en temas de pedagogía correccional. Psicología aplicada a la educación, historia. Después de la guerra se transformó en SURGAM, que continúa publicándose.

4. Críticas a su actuación

La labor de los amigonianos en sus centros de reeducación ha originado las más variadas opiniones, así, mientras por un lado recibió grandes elogios: por los políticos que protegieron las escuelas como Silvela, Maura, y Aya Robla, Terciario Capuchino afirmaba *"la causa de nuestro éxito está en que individualizamos el tratamiento en cuanto es posible, procuramos la pedagogía a la medida"*.

Por otro no ha carecido de críticas, Institución Libre de Enseñanza, Bugallo[20], Mora[21], Belda[22], etc., que escribieron sendas novelas, cuya trama principal se desarrollaba en Santa Rita y donde se condenaban la situación de los alumnos, siendo las más ácidas las de Abraham Polanco[23], ex-alumno, que pronunció varias conferencias atacando el sistema de Santa Rita y publicó un folleto atacando a Dato, Maura y otros políticos por permitir las irregularidades por el denunciadas y no realizar las oportunas investigaciones para constatar la veracidad de sus afirmaciones.

Ha sido en el aspecto disciplinario donde la labor de los amigonianos ha levantado más criticas, ya desde los tiempos de Santa Rita, en cambio las realizadas sobre el aspecto educativo e instructivo escolar tenían más fundamento, pues hasta 1924 no se introduciría en la congregación un intento de renovación y puesta al día, que desgraciadamente solo afectaría a la elite directiva o a los más preocupados. González Revilla, la ILE, etc., afirmaron que cometieron abusos con los menores proporcionándoles un trato duro, casi carcelario, en contra en lo dispuesto por las constituciones. Así cuando los miembros de los tribunales Tutelares visitaban las escuelas comprobaban como era menos duro de los que popularmente se hablaba. Y visto este aspecto desde nuestra perspectiva puede resultar excesivamente duro, pensemos solamente en las celdas empleadas en el primer periodo de observación donde podían estar hasta dos meses. Sin embargo la actuación de los terciarios capuchinos supuso una respuesta al vacío legal hacia la protección de menores delincuentes, de

hecho en las cárceles se les daba un trato aún más duro. Y además a los alumnos se les daba una formación intelectual o profesional según los casos.

Respecto a la formación de los educadores es preciso admitir que no todos presentaban las características adecuadas, si bien había una élite de religiosos con una gran preparación, que montaron importantes laboratorios de Psicología en varios reformatorios y realizaron importantes aportaciones al campo de la pedagogía correccional

Otros, principalmente legos, contaban con una formación escasa y fuese, tal vez, la actuación de éstos la que motivó la falta de formación intelectual y pedagógica que trataron de corregir mediante la celebración de cursillos para educadores, tanto de la Congregación como fuera de ella. En este sentido no hay que olvidar que por Amurrio pasaron centenares de educadores españoles y extranjeros, algunos maestros, a recibir una formación especializada que les capacitara para actuar en las instituciones Educativas del Consejo Superior de Protección a la Infancia (después de Menores).

Se celebraron allí once cursillos antes de la guerra y catorce después, alternando desde 1930 su organización con el reformatorio de Madrid.

5. A modo de epílogo

Las iniciativas emprendidas por Luis Amigó y sus religiosos han perdurado en el tiempo, aún existen centros educativos, que tuvieron sus orígenes tanto en las casas de reforma paternal de los Terciarios Capuchinos que permanecen fieles a los principios pedagógicos de su fundador en el aspecto teórico, pero en la praxis, sin duda, por el desarrollo tomado por la educación en las últimas décadas, es distinto. Hoy son centros de enseñanza primaria y secundaria en los que se presta una atención integral a la infancia y a la juventud española, sin olvidar que fueron importantes focos de renovación pedagógica.

Los Terciarios Capuchinos dejaron de dirigir las casas de reforma cuando se produjo el cambio conceptual de lo que debía ser la reeducación: integración en la sociedad. Así poco a poco fueron cerrándose los centros y se fue optando por el sistema de colocación en familias, asistencia a colegios en los propios barrios, etc. con la idea que no hubiese ruptura entre el periodo reeducativo y la posterior reincorporación a la sociedad.

Amigó era hijo de su tiempo, hemos insistido en que actuaba desde la perspectiva evangélica, pero en sus fundamentos no olvidaban que la elevación del nivel cultural de España era cosa de todos y desde su ámbito luchó por ello. No podemos olvidar tampoco las influencia que recibe desde corrientes de pensamiento o pedagógicas del momento como pueden ser la Escuela nueva, la Escuela activa, la Institución Libre de Enseñanza o Don Bosco. Como la preocupación por la pedagogía y psicología del menor, planteamiento de un currículum que tienda a una educación integral, la fe en el hombre perfectible. Tuvo su momento de gloria, han tenido un papel muy destacado en la reeducación en España, pero sus métodos se han quedado obsoletos según los preceptos de la pedagogía actual, donde se pretende la inserción de los menores en ambientes integrados en la sociedad y nunca aislados.

6. Bibliografía

AYA ROBLA. *La Escuela de Reforma de Santa Rita.* Madrid: Imp. Hija de M.G. Hernández, 1906.

BELDA, J. *Los corrigendos.* Madrid: Biblioteca Hispania, 1922.

BUGALLO SÁNCHEZ, J. *Los Reformatorios en España, su relación con la corrección de la infancia... Condiciones que deben. reunir... para que respondan a su objeto.* Madrid: Imp. El Día, 1916.

BUGALLO SÁNCHEZ, J. *Pro Infancia delincuente: los reformatorios de niños...* Madrid: E. Castro, s/f.

CIEZA GARCÍA, J.A. Mentalidad y educación durante el primer tercio de l siglo XX, *Historia de la Educación,* 1985, nº 5 (301-315).

GARCIA REGIDOR, T. *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914).* Madrid: Fundación Santa María, 1985.

GUTIERREZ ZULOAGA, M. I. Luis Amigó y Ferrer en *Historia de la Educación en España y América.* Tomo III. Madrid: Fundación Santa María-Morata, 1994.

IRIARTE, L. *Historia de la Congregación de las Hermanas Terciarias de la Sagrada Familia (1885-1985).* Roma: Curia cardenalicia de las Hermanas Terciarias Capuchinas, 1985.

MONTERO PEDRERA, A.M. El Colegio-Hospicio de los niños Toribios. Fundación sevillana del siglo XVIII en *Educación Popular.* Tomo I. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998, pp. 245-253.

MONTERO PEDRERA, A.M. Dos aportaciones a la educación de menores abandonados y delincuentes a principios del siglo XX: Luis Amigó y Manuel Siurot. *Surgam,* 1998, nº 456, pp. 3-45.

MONTERO PEDRERA, A.M. Los derechos de los menores abandonados y delincuentes en España. Perspectiva histórica, en LLORENT BEDMAR, V. (Coord.): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural.* Sevilla: GIECSE-Universidad de Sevilla, 2001, pp. 505-516

MONTERO PEDRERA, A.M. Origen del Tribunal Tutelar de Menores de Sevilla en *I Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía.* Vol. I. Sevilla: Fundación El Monte, 2006, pp. 181-191.

MORA, T. *Los impunes. Historia del Correccional de Santa Rita.* Madrid: La cartelera artística, 1926.

PALACIOS, J. *Menores marginados,* Madrid: CCS, 1997.

PEREZ DE ALBA, J.M. Sobre pedagogía correccional. Nuestro procedimiento pedagógico, *Adolescens Surge, 1931,* Año I, nº 4..

PESTANA, A. El protectorado del niño delincuente, *B.I.L.E.*, 1920, nº 721 (103).

PESTANA, A. EL Protectorado del Niño delincuente*, B.I.L.E.*, 1923, nº 757 (105).

PESTANA, A. El tribunal especial para niños*, B.I.L.E.*, 1925*, nº* 779 (41).

PESTANA, A. : El protectorado del niño delincuente, *B.I.L.E.*, 1926, nº 792 (76-80).

POLANCO, A. *El correccional de Santa Rita. Dos años entre sus muros. Conferencias, notas, documentos y comentarios por..., ex-corrigendo de este centro.* Valladolid: Vda. de Montero, 1914.

ROCA, T. *Historia de la Congregación de los Terciarios Capuchinos*. Tomo II. Madrid: Terciarios Capuchinos, 1968.

TIANA FERRER, A. y SANZ FERNANDEZ, F. *Génesis y situación social de la educación social en Europa.* Madrid. UNED, 2005.

Notas

[1]CARR, R. *España, 1808-1939.* Madrid: Espasa-Calpe, 1976, p. 452.

[2] GARCIA REGIDOR, T. *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914).* Madrid: Fundación Santa María, 1985, p. 16.

[3] RUIZ RODRIGO, C. Políticas públicas sobre educación social desde el siglo XVI al XIX en TIANA FERRER, A. y SANZ FERNANDEZ, F. *Génesis y situación social de la educación social en Europa.* Madrid. UNED, 2005, pp. 77-98.

[4] ROCA, T. *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España.* Madrid: Consejo Superior de Protección a la Infancia, 1968.

[5] CIEZA GARCÍA, J.A. Mentalidad y educación durante el primer tercio del siglo XX, *Historia de la Educación,* 1985, Vol. 5 (301).

[6] GACETA DE MADRID, 14-3-1900

[7] PESTANA, A.: El tribunal especial para niños*, B.I.L.E.*, 1925, nº 779 (41).

[8] PESTANA, A.: EL Protectorado del Niño delincuente*, B.I.L.E.*, 1923, nº 757 (105).

[9] PESTANA, A.: El protectorado del niño delincuente, *B.I.L.E.*, 1920, nº 721 (103).

[10] PESTANA, A.: El protectorado del niño delincuente, *B.I.L.E.*, 1926, nº 792 (76-80).

[11] IRIARTE, L. *Historia de la Congregación de las Hermanas Terciarias de la Sagrada Familia (1885-1985).* Roma: Curia cardenalicia de las Hermanas Terciarias Capuchinas, 1985, p.23

[12] GUTIERREZ ZULOAGA, M.I. Luis Amigó y Ferrer en *Historia de la Educación en España y América.* Tomo III. Madrid: Fundación Santa María-Morata, 1994, p. 341.

[13] PEREZ DE ALBA, J.M. Sobre pedagogía correccional. Nuestro procedimiento pedagógico, *Adolescens Surge, 1931,* Año I, nº 4, p. 345.

[14] AYA ROBLA. *La Escuela de Reforma de Santa Rita.* Madrid: Imp. Hija de M.G. Hernández, 1906, p. 68.

[15] ROCA, T. *Historia de la Congregación de los Terciarios Capuchinos*. Tomo II. Madrid: Terciarios Capuchinos, 1968, p. 65.

[16] Ibídem.

[17] BUGALLO. *Pro infancia. Los reformatorios de niños*... Madrid: E. Castro, s/f., p. 26.

[18] PALACIOS, J. *Menores marginados,* Madrid: CCS, 1997, p. 124.

[19] ROCA, T. *Historia de la Congregación... Ob cit.* 1968, Tomo I, p. 182.

[20] BUGALLO SÁNCHEZ, J. *Los Reformatorios en España, su relación con la corrección de la infancia... Condiciones que deben. reunir... para que respondan a su objeto.* Madrid: Imp. El Día, 1916.

BUGALLO SÁNCHEZ, J. *Pro Infancia delincuente: los reformatorios de niños*... Madrid: E. Castro, s/f.

[21] MORA REQUEJO, M. de. *Los impunes. Historia del Correccional de Santa Rita.* Madrid: La cartelera artística, 1926.

[22] BELDA, J. *Los corrigendos.* Madrid: Biblioteca Hispania, 1922.

[23] POLANCO, A. *El correccional de Santa Rita. Dos años entre sus muros. Conferencias, notas, documentos y comentarios por..., ex-corrigendo de este centro.* Valladolid, Vda. De Montero, 1914.

PAULO FREIRE: UN EDUCADOR PARA EL SIGLO XXI

Mayte Gómez del Castillo Segurado

RESUMEN

Freire es uno de los padres de la pedagogía crítica. En una etapa científicamente positivista plantea que la ciencia no puede ser neutra, ni el científico tampoco. En la sociedad del "fin de las ideologías", del individualismo, del vertiginoso aumento de la riqueza y de la pobreza, Freire habla hasta sus últimos escritos de esperanza, liberación, utopía y amor y, sobre todo, de lucha y no resignación. Esto es lo que caracteriza su vida y su pensamiento, que como él mismo reconoce ha ido evolucionando con el paso de los años y las circunstancias históricas, pero sus ideas eje siguen siendo, para nosotros, de total actualidad.
Palabras clave: educación liberadora, sociedad de la información, aprendizaje dialógico, Freire, educación y sociedad.

ABSTRACT

P*aulo Freire: An educator for the XXI century*
Freire is one among the fathers of critical pedagogy. In a scientifically positivist stage, he defends the idea that science cannot be neutral, neither can the scientist. In the "end of ideologies" society, in the society of individualism, of the frenzied increase of wealth and poverty, Freire speaks , even in his last works, of hope, liberation, utopia and love and, above all of fight and non resignation. This is what characterizes his life and his thinking, which as he himself acknowledges, have been evolving with the passing of years and historical circumstances, but his main ideas are still totally present for us.

Key Words: liberating education, society of information, dialogic learning, Freire, education and society.

CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario s/n. 41930. Bormujos (Sevilla) . Correo-e: mgomez@ceuandalucia.com. Original recibido: 03/10/2007. Original aceptado: 07/10/2008

Introducción

Estamos en una nueva etapa histórica denominada Sociedad de la Información. Esta etapa supone un cambio cualitativo respecto a la Sociedad Industrial a la que sustituye, cambio que puede sintetizarse en el nuevo papel que el conocimiento adquiere como elemento productivo frente a otros como la energía, las materias primas, o la mano de obra (Gago, 1995). Como consecuencia, se aprecian cambios en todas las dimensiones de la vida social, desde la laboral (p.e. necesidad de trabajadores cualificados), familiar (p.e. nuevos tipos de familias y relaciones) y, por supuesto, la educativa (necesidad de formar en nuevas competencias adecuadas a las nuevas exigencias sociales). Dentro del mundo de la educación, también merece ser destacado el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC´s) como agentes educativos cuya presencia es cada vez mayor.

Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar que, ya entrados en el siglo XXI de la "globalización", las exigencias de la sociedad a la educación son distintas a las de épocas pasadas, tanto en lo que se refiere a nuevos aprendizajes (se incrementa la necesidad del aprendizaje de idiomas, dominio de las nuevas herramientas electrónicas y alfabetización informática, formación en competencias para la acción laboral, social y personal más que formación de eruditos, …) como procedimientos (capacidad de planificación, supervisión y revisión de la propia acción, aprender a aprender, …) y a valores y actitudes (respeto por la diversidad cultural, pensamiento crítico y creativo, aprender a lo largo de toda la vida, …)

Es evidente que los centros educativos deben cambiar para estar a la altura de las circunstancias, para ser instituciones educativas del siglo XXI que sean respuesta a las necesidades y a las personas que van a vivir en el futuro y no instituciones pensadas para necesidades y personas del pasado.

Esta reforma se está viviendo, a veces, con desasosiego e incertidumbre en todas las etapas del Sistema Educativo, desde la escolaridad obligatoria donde las reformas se suceden cada vez más rápidamente, hasta la Educación Universitaria donde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un replanteamiento de los objetivos y metodologías de enseñanza.

En momentos de cambio como los que estamos viviendo (y que previsiblemente serán cambios continuos) no está de más tener fundamentos sólidos, principios educativos a los que agarrarse, una formación básica profunda desde la que abor-

dar con sensatez los desafíos sociales y educativos que los nuevos tiempos están planteando a la escuela y a la educación en general.

Paulo Freire es una de esas fuentes a la que podemos (y debemos) acercarnos en busca de principios educativos desde los que abordar la reflexión y la acción transformadora de la educación. Y no como una opción más, sino que su aportación es clave para los nuevos retos educativos que se avecinan (que ya están entre nosotros) y a los que no se puede hacer frente más que desde una actitud dialógica, tanto de las propias relaciones de los centros educativos con su entorno (familias, barrio, ciudad,…) en un proceso de transformación de las escuelas, como del propio proceso de aprendizaje que se lleva a cabo dentro y fuera de las aulas. Para afrontar estos retos, Freire es una referencia obligada.

Por tanto, y a pesar de que hay quien sigue pensando que Freire es un autor que tuvo su razón de ser en los años 60 y 70 del siglo pasado, pero que en la actualidad ha sido superado por otras nuevas aportaciones de autores más recientes, en este artículo vamos a defender y argumentar acerca de la actualidad y de la vigencia de las ideas de Freire.

1. Breve reseña biográfica

Paulo Freire nace en 1921 en Recife (Brasil). Cuando tiene 8 años su familia tiene que emigrar a Jaboatao, allí muere su padre, experimenta el hambre y comprende el hambre de los demás. Consigue entrar en la Facultad de Derecho de Recife con 22 años, y poco después se casa con Elza, profesora de Primaria. Él que siempre creyó en la fuerza de la familia nos dice (INODEP, 1976: 21):

"Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los 22 años, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió"

Deja la abogacía, sin apenas haberse estrenado en ella, e ingresa en la División de Educación y Cultura de la administración brasileña. Desde esta nueva situación empieza a implicar a las familias en la escuela y aumentar la connotación política de esa presencia. Entabla contacto con la educación de adultos y ve la necesitad urgente que tiene la gente de ser alfabetizada.

Obtiene el título de doctor en Filosofía de la Educación, da clases en la universidad, participa en la fundación del Movimiento de Cultura Popular y crean los Círculos de Cultura que se extienden rápidamente por toda la región. Su método de alfabetización fue probado y elaborado a partir de experiencias prácticas. El movimiento de educación de base patrocinado por el episcopado brasileño tomó el "método Freire" como línea programática hasta la dictadura (Assmann, 2007).

Con el golpe militar de 1964 fue destituido de sus cargos, encarcelado y posteriormente exiliado en Bolivia, trasladándose después a Chile, siempre acompañado de su mujer y sus hijos. En este país escribe "La pedagogía del oprimido" y trabaja para los gobiernos de Frei Montalba y Allende. Da clases en la Universidad de Santiago y en Harvard.

A lo largo de los años 70 colabora como asesor en programas de alfabetización que llevan a cabo diversos países africanos, como Tanzania, Guinea-Bissau, Angola o Mozambique. Todas estas experiencias las recogerá en el libro "Cartas a Guinea-Bissau" escrito en 1977.

Después de 15 años de exilio vuelve a Brasil y se instala en San Paulo. Años más tarde pasa momentos muy duros con la muerte de Elza, su esposa durante 42 años. Vuelve a casarse con Nita (Ana María Araujo), viuda como él, maestra, pedagoga y escritora. Se plantea, junto a ella, nuevos retos. En 1989 le hacen Secretario de Educación de Sao Paulo (el municipio más poblado de Brasil con 17 millones de habitantes) con el Partido de los Trabajadores, en cuya fundación había participado. Dos años después deja el cargo y vuelve a la docencia en la Universidad Católica de Sao Paulo y a escribir. Muere en esta ciudad en 1997 a los 76 años de edad

La labor de Freire es reconocida en vida a través de numerosos premios y homenajes, entre ellos, 35 títulos de doctor Honoris Causa y candidato al Novel de la Paz en 1993. Su influencia en el pensamiento pedagógico actual y en las experiencias educativas ha sido y sigue siendo muy importante en todo el mundo.

2. Actualidad de Paulo Freire

Freire es, sin duda, uno de los pedagogos más importantes del siglo XX y nos deja un legado de ideas y prácticas que todavía no han sido ni estudiadas con la profundidad que se merecen, ni han impregnado nuestra práctica profesional como el

paso de los años irá haciendo. Freire fue una persona adelantada a su tiempo, y seguirá siendo novedoso para nosotros por muchos años.

Como señalábamos más arriba, en este escrito queremos hacer una relectura de las ideas fuerza que han marcado el pensamiento de Freire y que siguen siendo, bajo nuestro punto de vista, de gran actualidad.

2.1. La educación no es ajena a la realidad sociopolítica

Precursor de la pedagogía crítica, crea una pedagogía global que relaciona educación, política, imperialismo y liberación, y que gran parte de los educadores todavía debemos descubrir.

Considera que la afirmación de que las cosas son así y que no pueden ser de otra manera es una concepción fatalista del mundo, e implicaría que los pobres y excluidos estarían destinados a ser ignorados, a morir. Sin embargo afirma en una de sus últimas obras (Freire, 2002: 26):

"Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Para ello es necesario un rechazo definitivo del fatalismo. Somos seres de transformación y no de adaptación"

No podemos renunciar a nuestra capacidad y a nuestro derecho a decidir y como consecuencia a "reinventar el mundo". El objetivo del ser humano es protagonizar su historia, y la educación debe contribuir a que ello sea posible.

2.2. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico ("nadie ignora todo, nadie sabe todo") que nos plantea el autor, es mucho más que un aprendizaje significativo. Es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea (Freire, 2006). Desde esta perspectiva, el pensamiento de Freire no sólo tiene en cuenta al sujeto como constructor del conocimiento, situación reclamada por las corrientes constructivistas, sino que valora también la importancia del contexto social. La unidad dialéctica entre aprender-enseñar, introduce una perspecti-

va sociocrítica en el proceso de conocer (estamos mediatizados por el mundo) y hace de la comunicación entre sujetos el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico.

2. 3. Revolución cultural

Dice Freire que "*toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural*" (Freire, 1970: 167). La liberación de un país exige su liberación cultural, para entender lo que está sucediendo, descubrir el origen del problema, y ser capaz de organizarse para buscar respuestas.

El centro del trabajo de Freire está orientado a la liberación de las clases pobres, los oprimidos, de forma que se conviertan en sujetos de su propio destino histórico, pues la condición de opresión en la que han vivido les ha distorsionado su visión alrededor de su identidad lo que los ha incapacitado para construir su propio destino y además han sido condenados al silencio porque no conocen la escritura.

La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la concienciación crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades.

Sin duda fue el pedagogo de la esperanza. Nunca consideró la esperanza como una separación entre mente y corazón, entre pensamiento y acción. La esperanza es la práctica del testimonio. Permite pensar de forma diferente para actuar, también, de forma diferente

2. 4. Creencia en la persona

Obsesionado por el analfabetismo creyó en los hombres que algunos colocaban fuera de la historia, en su libertad, en su poder de creación y de crítica.

Políticamente no cree en las reformas de los políticos poderosos como medio de resolver los problemas. Se mantuvo fiel a sus raíces, a la llamada de su gente, orientando correctamente su corazón y su mirada en el rostro del que sufre y transformándose progresivamente en el pedagogo de la indignación. Creía que nadie que no fuesen los mismos pobres, van a velar por los intereses de los pobres.

La valoración del hombre se ve en el término alfabetizando en lugar de analfabeto. Nadie es analfabeto para siempre y todos somos alfabetizandos, somos personas que estamos en continua formación, estamos en movimiento, estamos andando, estamos aprendiendo.

Sabe, sin embargo, que la persona (también el pobre) es capaz de lo mejor y de lo peor, de luchar solidariamente por la justicia jugándose su propia vida, y de acomodarse en lo conseguido de forma individualista. Por eso siempre defenderá el trabajo conjunto, donde la dialéctica colectiva se abre paso.

"El hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; sólo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo." (Freire, 1970: 14)

Ante la actual actitud de pragmatismo existente, que en realidad es un camino cerrado a la mejora de las cosas "yo quiero pero no puedo", "no se puede hacer nada", "las cosas van a seguir siempre igual", "que lo hagan lo poderosos",… Freire habla de lo *inédito viable*, es la creencia en la utopía. Los hombres tienen diferente actitud ante las situaciones límite de la vida personal y social, ante las barreras y obstáculos que se presentan. Unos las perciben como algo que no se puede o que no se quiere superar, otros son capaces de hacer "actos límite" para romper las "situaciones límite", en contra de lo que nos dan hecho y a su aceptación dócil y pasiva.

Unos actúan aprovechando las pequeñas oportunidades y parcelas de poder que el sistema nos brinda para sobrevivir, otros ven que las circunstancias hay que cambiarlas, se sienten movidos a actuar y a descubrir lo inédito viable, lo que todavía no es pero puede existir (la utopía). Es algo que nuestra ilusión y nuestro deseo nos pide que sea posible. Así que cuando las personas conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que nos obligan a "ser menos", lo inédito viable deja de ser una ilusión para ir convirtiéndose progresivamente en realidad.

2. 5. El poder del amor

Otro aspecto a destacar es su insistencia, sin ninguna vergüenza, en la importancia del poder del amor. El amor es la característica esencial para el diálogo, por eso se tiene que dar siempre entre iguales, y no en relaciones de dominación; en la *Pedagogía del Oprimido* (p. 72) podemos leer:

"*No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres*. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (…) El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico"

El amor siempre instaura un proyecto político. Pues un amor por la humanidad desvinculado de la política hace un flaco favor a su objeto. El amor es el oxígeno de la revolución, nos dirá, que nutre la sangre de la memoria histórica. El diálogo es el medio a través del cual el amor puede ser el testigo que nos transmiten quienes han sufrido y luchado antes que nosotros, aquellos que lograron resistir a todos los intentos de exterminar y retirar de los anales de las conquistas humanas su espíritu de lucha. El amor lleva a la identificación con el dolor de los oprimidos.

2. 6. Educación bancaria y educación liberadora

Entiende por educación bancaria aquella en el que el profesor es el que sabe y los alumnos tienen que aprender lo que no saben. Negando la educación como proceso de búsqueda. "*Será siempre el maestro quien tome la actitud paternalista de dar, ofrecer, transmitir lo que hay que saber, sea necesario o no, interese o no al alumno (…). Se impide dotar al aprendizaje del gozo del descubrimiento, de la experiencia*" (Hernández, 2006: 45)

La educación se entiende como un depósito que los alumnos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Esto supone una concepción de la cultura cosificada, como algo ya hecho, encasillado y delimitado.

La educación liberadora, por el contrario, se entiende como educar al hombre en libertad, y por tanto exige la creación de personas responsables. Nadie tiene el saber total y nadie es un ignorante absoluto. Todos aprendemos de todos si estamos abiertos a ello.

Los conocimientos nuevos, deben llevar a hacerse preguntas (educación problematizadora). Educación con el educando y no para el educando, como nos han venido proponiendo las leyes de educación de la democracia española. Educandos y educadores se distancian del mundo para analizarlo mejor, y posteriormente volver a él. Se trata de una pedagogía que nos invita a analizar y transformar el mundo.

2. 7. Concientización-acción

Para Freire alfabetizar es concientizar, crear y recrear colectivamente lecturas del mundo. Y concientización es aprender a reflexionar, junto con los demás, acerca del mundo tal como es experimentado. La alfabetización es un modo de lectura y transformación del mundo. Es parte de un concepto más amplio, el de ciudadanía, democracia y justicia, un concepto global y transnacional.

El hombre llega a personalizarse reflexionando sobre lo que es y le está pasando. Será más libre cuanto más consciente sea. Del análisis de sus circunstancias concretas podrá entender la situación global. Esta dialéctica entre lo local y lo global, entre lo concreto y lo abstracto, es fundamental para articular la reflexión en acciones que afecten a la raíz de los problemas, no solo a sus consecuencias. Cuando esto pasa se empieza a crear cultura. La cultura es una creación del hombre, no así la naturaleza que se nos regala. La cultura es la aportación que el hombre hace a la naturaleza transformándola en un esfuerzo con los otros hombres. De manera simultánea las personas crean la cultura y van construyendo la historia, es decir, las respuestas que los hombres dan a los desafíos que encuentran en la naturaleza, en los otros hombres y en su proceso de relación, o sea, en las estructuras sociales.

2. 8. La palabra

Se requiere una filosofía de la educación que piense desde el oprimido y no para el oprimido. Una educación encaminada a romper la cultura del silencio, una educación concebida como una acción cultural dirigida al cambio, a través de la concienciación de las personas, cuyo primer alcance es lograr que las personas aprendan a pronunciar sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros. Por medio de la comunicación legítima, a través del diálogo, el individuo se transforma en sujeto constructor de su propia historia.

La liberación de los oprimidos supone una revolución, a través de "tomar la palabra". Con el dominio de la palabra el hombre se hace hombre. Debe asumir su propia palabra responsablemente en la comunidad humana. De esta forma toma parte en la construcción del mundo humanizándolo. La persona crece en el diálogo con el mundo y con los demás.

Devolverles la palabra a los oprimidos (al pueblo) requiere de una institución escolar democrática y centrada en el educando, que estimule la formación de una conciencia crítica en él, impulsora de transformaciones sociales.

3. Conclusión

Para concluir y a modo de resumen de todo lo anterior, vamos a señalar de forma casi telegráfica las principales aportaciones de Freire, que hoy, más que en momentos históricos anteriores, siguen siendo de gran actualidad en el quehacer educativo de nuestro país, dado que vivimos un momento educativo de gran pragmatismo entre los educadores:

- Respeto hacia el educando y su saber. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo
- El reconocimiento de la realidad del educando como punto de partida y principio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La importancia del diálogo como recurso pedagógico. Enseñar exige saber escuchar
- La ciencia y la tecnología deben estar al servicio de la humanización del hombre
- Su pensamiento pedagógico es un pensamiento político. Dedicando su vida a los pobres allá donde estuvo trabajando (como maestro, como político, como filósofo y escritor, como asesor internacional, como profesor universitario…)
- Hombre de utopía: cree en el cambio social, en la capacidad transformadora del hombre, en una cultura responsable, creadora de personas libres. El hombre es el máximo valor, que es capaz de luchar, de acomodarse y de traicionar
- Importancia de la palabra, que hace al hombre, hombre; y que lleva al proceso dialógico, y éste conlleva un proceso de escucha
- El amor siempre instaura un proyecto político, porque lleva a la identificación con el dolor de los oprimidos. "La libertad, sin la cual no podemos ser, no es una donación, es una conquista"

4. Bibliografía

ASSMANN, H. *Bibliografía de Paulo Freire*. http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf. [on line]. Consultado 2007-09-10.

FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 2002.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico: Siglo XXI, 2005.

FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GAGO, A. *El comercio mundial de la tecnología*. Madrid: Voz de los sin voz, 1995.

HERNÁNDEZ, L.E. *Paulo Freire*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2006.

INODEP. *El mensaje de Paulo Freire*. Madrid: Marsiaga, 1976.

PREMIOS
XI
NOCHE DE SAN PABLO

Primer Premio de Creación Literaria: Mª Mercedes Gonzalez Caraballo

La tierra que os puedo dar

Laura nunca podía haber imaginado que aquellos días en los que sus hijos necesitaban las "mas simples cosas de niños"…ella, aferrada a una gran fortaleza, sería capaz de darles las más grandes riquezas, transformadas en los mejores sueños jamás imaginados, en la mejor música nunca antes oída, en los mejores juegos soñados, en los mejores viajes deseados, en la mejor compañía,… en familia, y en la grandiosidad de la tierra, de la naturaleza de alrededor, en los paisajes de la vida...

Eran tiempos difíciles, de soledad… solamente camuflada por la presencia, a veces incómoda, de sus tres niños…Fran, Sandra y Esteban. Laura no tenía más que lo justo para vivir, sin lujos, sin antojos,…sólo alimentarles diariamente, vestirles, y dejarles en la escuela mientras ella trataba de ganarse el pan para ese día, era lo que le movía a despertar y levantarse de su cama, inundada por la ausencia de Pedro, su reciente fallecido esposo, con el que se fueron,…no sólo el sustento diario, sino la alegría y las ganas de vivir, las risas y los ratos divertidos de sus hijos, los Sábados de salir arreglados a comer fuera, de pasear por los escaparates y elegir cualquier cosa que papá compraría siempre, de los columpios del parque, de las chuches del quiosco, de cualquier película del cine con enorme cucurucho de palomitas, chocolatinas, refrescos…todo lo que querían…¡tantas cosas que ya no estaban!

Ya nada era igual…

Fran, tiene esa edad en la que…necesita cosas que ve en los demás, necesita aparentar más de lo que tiene; la pérdida de su padre, le llevo a una crisis de la que salió, gracias a la fuerza de superación de su madre; fácilmente pierde los estribos y su debilidad le hacen caer en picado, haciendo de las cosas materiales, su escudo, su refugio. Se pasa las horas libres del instituto, conectado a internet para grabar discos de música; su deseo es tener un ordenador, o un buen equipo de música.; ¿Qué hace una madre que no puede dar a su hijo aquello que mas desea y que tienen todos los niños a esa edad?

Quizás Fran….necesite algo diferente….se dice Laura, cuando se limpia las lágrimas a escondidas, viendo que su hijo mayor se pierde entre las materialidades de éste mundo consumista, que sólo vende aquello que se puede pagar con dinero.

Sandra y Esteban vinieron juntos al mundo,...qué alegría verles…primero a uno…después al otro…pero los dos juntos…siempre. Ellos están en la edad de querer todos los juguetes que salen en la tele, lo que tienen los demás niños; Laura trata de tener siempre a mano algún cuento que contar, algo para dibujar, cualquier cosa para distraerlos durante las tardes después del colegio; es siempre una difícil tarea que nunca se ve recompensada mas que por los crueles desaires de los hijos, que, por suerte, muchas veces se entretienen jugando a..."pelearse".

El final del día no es más que un reproche más hacia ella misma, hacia su vida, su forma de hacer, su forma de educar.

Laura quiere emprender un nuevo camino, quiere que sus hijos sean felices y esta convencida de que tiene todas las armas para conseguirlo; no hay mas que despertar y abrir una ventana, y mirar al cielo, y escuchar al pájaro, y sentir en las mejillas el soplo fresco del aire, para darse cuenta de que vale la pena vivir, aunque solo sea por el simple y a la vez complicado hecho de vivir.

De vivir se trata, y de ser felices con lo que tenemos, cuando lo demás no es favorable; eso es lo que quiere Laura para sus tres hijos, y para ello, necesita solo unas dosis de imaginación, que junto con el derroche de amor, de paciencia y de ternura, harán que sus vidas recobren la ilusión que se perdió.

El nuevo Sábado, comienza para Laura desde una nueva perspectiva; hoy es diferente, porque ya no se ve necesitada, no se ve pobre; ha decidido ser feliz, ser afortunada, ser rica con aquello que posee en propiedad por el hecho de ser persona, de ser habitante de la tierra.

Ver los reflejos de los rayos del sol de la mañana entrar entre las cortinas de la ventana, iluminando la pequeña habitación,...esa es la mejor luz, la lámpara mas bonita que podría desear.

Sentir el soplo del aire fresco, perfumado del olor a tierra, del olor a yerba, es el mejor aroma del que se puede impregnar.

Escuchar, con solo prestar un poco de atención, el canto lejano del jilguero, el susurro del aire que va y viene, el roce de las ramas del olivo del jardín... ¿Hay mejor música que la que somos capaces de escuchar?

Solo el firme deseo de hacer felices a los que mas quiere, hacen que Laura sea desde hoy, un universo de nuevas experiencias, de juegos para inventar, de música para poder escuchar , de colores que ver, que mezclar, y sus hijos ven que su madre

es una persona diferente; mama es mas feliz que ayer y se han dado cuenta, así que como Laura también hoy esta decidida al cambio, todo esta perfectamente dispuesto para conseguir el propósito que quieren para su familia, ser felices con lo que tienen.

Hoy será un sábado mágico; unas horas en el campo y otras cuantas en la playa, me acercaran a mi deseo con mi familia...pensaba Laura mientras preparaba el desayuno.

Hoy todo estará permitido siempre que se juegue con la imaginación, con la naturaleza y con la familia, sin hacer daño a nada , respetando el medio, cuidando lo que vemos, oímos, tocamos, sentimos, puesto que es nuestro, para nosotros y también para los que vendrán después; estas son las normas ...¡¡ahora, vamos a jugar!!

¡¡Sandra!!, construyamos un castillo de arena; mira esta concha, es tan bonita como una princesa, y seguro que cuando tenga un hermoso castillo, un príncipe saldrá del mar, para quedarse a vivir con ella en el...

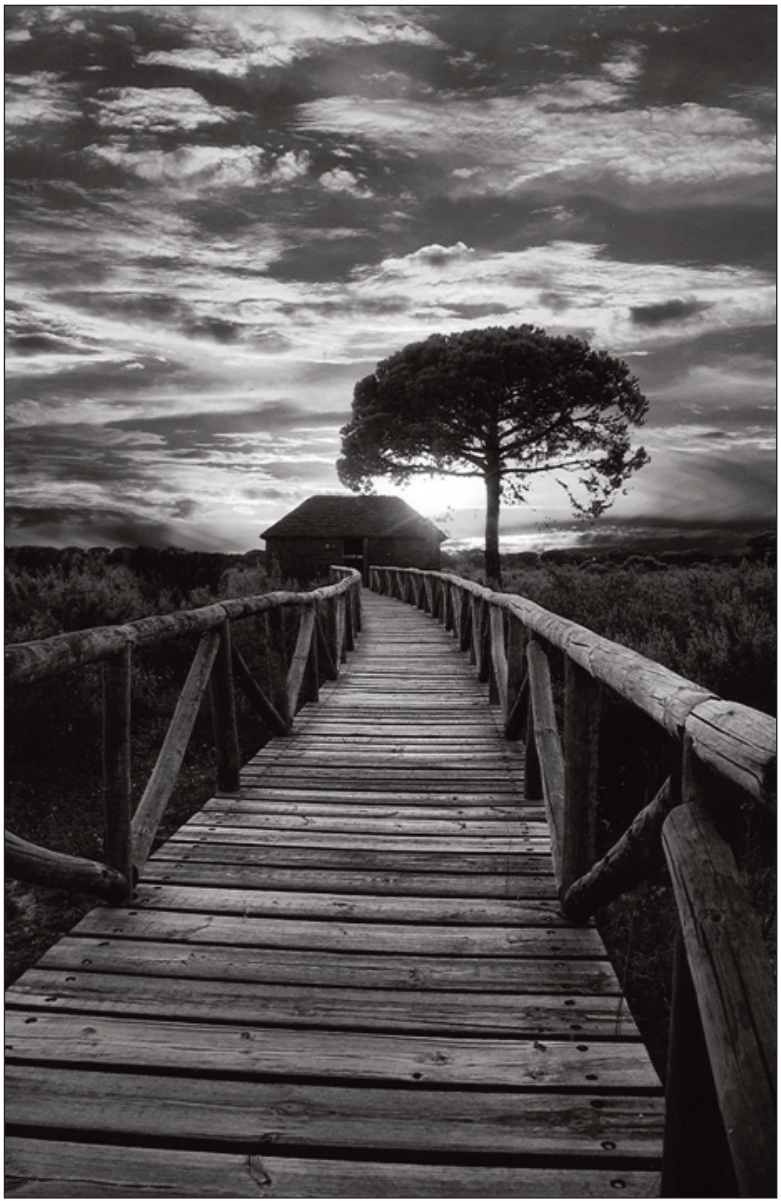
¡¡Esteban, adorna de caracolas y algas los jardines del castillo!!

Tu Fran, descansa tumbado al sol, mientras escuchas la eterna y grandiosa melodía mejor compuesta que las olas del mar interpretan para ti...para mí, para todos nosotros...

Hijos, ¡¡¡ esta es...la tierra que os puedo dar!!!

Primer Premio de Collage: D.ª Natalia Moreno Mejía

Mención Premio de Fotografía D. Alejandro Ugarte Rodríguez



RESEÑAS

EL ARCA DE LAS TRES LLAVES
La Reforma de San Teresa de Jesús

YUSTE, Belén/ RIVAS-CABALLERO, Sonnia L.
Madrid, Bibliotheca Homolegens, 2008, págs. 511.

El Arca de las Tres Llaves era una pieza mobiliaria muy común en el siglo XVI. Tenía tres cerraduras y sólo se podía abrir con el concurso de las tres personas poseedoras de cada llave. Siguiendo este símil, se nos acerca a la extraordinaria aventura de la Reforma de Santa Teresa.

Los autores, Belén Yuste, especialista en el Carmelo Teresiano, y Sonnia L. Rivas-Caballero, pianista y mezzosoprano, en Carta al Lector, manifiestan la pretensión de su trabajo: "Este libro pretende enfocar el periodo y la forma en que se gestó la extraordinaria aventura, espiritual y humana de una mujer, Teresa de Ahumada, que en pleno siglo XVI conmocionó al mundo religioso dando vida a un movimiento acuñado con su propio nombre: Reforma Teresiana" (pag. 9).

Después de su Carta al Lector, los autores nos ofrecen un extenso Prólogo, situándonos en el contexto histórico en el que nació y llevó a cabo su Reforma, es decir, en el siglo de Oro español. Siglo de las grandes conquistas americanas y de relevantes personalidades, como Carlos V, Felipe II, Lutero, Erasmo, Tomás Moro, Calvino, Miguel Ángel, Rafael, Leonardo, etc.

Descrito el contexto histórico y sus nexos, los autores ponen ante nuestros ojos el mundo relacional de la santa andariega: breve historia del Carmelo, rasgos biográficos de la santa, entrada en el monasterio de la Encarnación, la figura de Guiomar de Ulloa, su alma amiga, y su encuentro con San Pedro Alcántara en 1560. En esta parte nos encontramos con todo el proyecto de Santa Teresa para salir de su convento de la Encarnación de Ávila y retornar a la vetus et regularis disciplina, recuperando el rigor primitivo con nuevos y sabios matices, en la fundación del convento de San José de Ávila, el primero de la Descalcez.

El libro se estructura en torno a tres capítulos, uno para cada llave, siguiendo el símil del arca. La primera llave: Preparativos para la fundación del convento de San José (pág. 109-238), nos muestra las incertidumbres y sentimientos de Teresa al iniciar los trámites y preparativos de la fundación del convento de San José de Ávila: ingreso en el convento de la Encarnación, gestiones, dificultades y contratiempos de cara a su fundación, su estancia en Toledo con Doña Luisa de la Cerda, el breve fundacional y la intervención de Álvaro de Mendoza, obispo de Ávila.

La segunda llave: Ávila, lunes 24 de Agosto de 1562 (pág. 239-337), nos abre el convento de San José. Justamente la mañana del día de San Bartolomé, tomaron el hábito, de mano de la fundadora, las cuatro primeras novicias. Con esta sencilla ceremonia, nacía la Reforma Teresiana. Época de pleitos y de grandes dificultades para Santa Teresa, ya que al día siguiente de la inauguración del convento de San José, era obligada a residir de nuevo en el de la Encarnación, alejada de su nueva comunidad. Aquí permanecerá durante dos años, volviendo al Carmelo de San José. La Teresa de Ahumada de la Encarnación se convertirá en Teresa de Jesús en el de San José.

La tercera llave: Cinco años felices en la clausura del convento de San José de Ávila (pags. 339-484). Nos encontramos ante un quinquenio, de 1562 a 1567, que ella consideró siempre entre los años más felices de su vida. Aquí nos describen los autores la vida cotidiana de este cenobio: lluvia de novicias, la vida comunitaria, las Constituciones, nuevas compras, el espíritu ermitaño en San José con sus cuatro ermitas –Nazaret, San Agustín, Santo Cristo y Santa Catalina de Alejandría-, la iglesia del convento con sus posteriores remodelaciones y la Navidad, fiesta especialmente señalada en los Carmelos.

Como nos comentan los autores, "con las tres llaves ya giradas, el arca se ha abierto totalmente ante nosotros y nos ha mostrado su tesoro: el histórico nacimiento de la Reforma Teresiana, del recoleto convento de San José de Ávila, "la niña de los ojos" de Teresa de Jesús" (pág. 482).

En este libro, conforme lo vamos leyendo, nos encontramos con los protagonistas y escuchamos sus voces. Ellos nos hablan a través de los documentos. Otras veces, a través de los testimonios de los que fueron testigos oculares de estos acontecimientos. Como podemos observar a partir de la lectura de este libro, en estas páginas se intercalan la redacción de los autores con fragmentos de documentos –declaraciones, actas, cartas, etc.-. La mayor parte de las citas han sido sacadas de los escritos de Santa Teresa, de las declaraciones de los procesos de beatificación y canonización y de las actas municipales del Ayuntamiento de Ávila.

En definitiva, un excelente libro que nos acerca al mundo de Santa Teresa, canonizada en 1622 y declarada Doctora de la Iglesia por Pablo VI en 1970, donde ella se convierte en la protagonista a través de sus escritos y de sus ejemplos. Todo ello a través de la fundación del convento de San José de Ávila, donde se inicia la Descalcez, es decir, la Reforma del Carmelo femenino.

MANUEL MARTÍN RIEGO

EL CONCILIO DE TRENTO
Una introducción histórica

PROSPERI, Adriano.
Valladolid, Junta de Castilla y León, 2008, 162 págs.

Adriano Prosperi es uno de los maestros de la historiografía italiana actual. Catedrático de la Scuola Normale Superiore de Pisa. Es discípulo de Delio Cantimori. Siguiendo el camino de su maestro, el profesor Prosperi ha dedicado gran parte de sus investigaciones al estudio de los herejes italianos y a la relación entre los poderes políticos y religiosos.

Entre su ingente bibliografía figura este libro que recensionamos: Il Concilio di Trento: una introduzione storica, publicado por la editorial Einaudi de Torino en 2001 y en 2008 editado por la Junta de Castilla y León.

La obra se vertebra en torno a once capítulos. Un Prefacio, del mismo autor, nos sitúa ante la elección del lugar –Trento- y las distintas ciudades en las que se han celebrado concilios ecuménicos. También una sintética valoración el Tridentino tanto a nivel teológico como reformador. El volumen finaliza con unas Indicaciones para ulteriores lecturas. El estudio de Prosperi es una excelente síntesis, siguiendo la línea de Hubert Jedin, el gran especialista y maestro de este concilio, sobre los grandes problemas interpretativos del Tridentino.

Los cuatro primeros capítulos están dedicados a la lucha por la convocatoria del concilio en la dialéctica político-religiosa con los intereses enfrentados del papado, emperador, Francia, España, Inglaterra y los príncipes alemanes. Prosperi sitúa la lucha por y en contra del concilio en el palenque de la política europea. En este sentido, el autor sostiene que el concilio es un auténtico sismógrafo de las tensiones políticas y eclesiásticas (cap. IV).

El eje central, como no podía se de otra manera, es el estudio de las cuestiones doctrinales o de fe (sagradas escrituras, justificación por la fe, sacramentos, etc.) y las de reforma con el único principio que justifica la existencia de un cuerpo eclesiástico: la cura de almas. La aplicación de los decretos de reforma del Tridentino en Portugal, España, Francia, Estados italianos es el tema de capítulo VIII, después de analizar, de forma muy breve, la interpretación del concilio. El autor, con excelente criterio, subraya la importancia del estudio de las actas de las visitas pastorales para el conocimiento de la aplicación del concilio en el orbe católico. Esta valoración de los libros de visita y de su utilización como fuente ha dado excelentes resultados en Alemania, Francia, Italia y España desde 1950 hasta hoy.

Tenemos que subrayar el acierto del capítulo undécimo, dedicado a las fuentes y a la historiografía. ¿Reforma católica o Contrarreforma?, fue el debate que planteó Hubert Jedin en 1949, adoptando ambos términos. A raíz de esta postura historiográfica, el profesor Prosperi nos ofrece el posicionamiento de la historiografía alemana con Wolfgang Reinhard y Gerhard Oestreich sobre confesionalización, la anglosajona con Evennett, Bossy, y Po-Chia con la idea del catolicismo de la primera edad moderna y la de los italianos Firpo, Prodi y Niccoli, en cuya línea se posiciona Prosperi.

Esta obra tiene el mérito de ofrecer una síntesis clara, concisa y rigurosa, siguiendo las corrientes de investigación más relevantes desde Hubert Jedin (1949) hasta hoy. Por eso, según nuestro modesto parecer, se constituye en una obligada referencia para los que quieran conocer este hito trascendental en la historia de la Iglesia y de Europa.

MANUEL MARTÍN RIEGO

PROFESORES MUY MOTIVADOS
Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente

Marques, Ramiro
Madrid, Narcea, 2008, 134 págs.

El autor, Ramiro Marques, es actualmente profesor en la Escuela Superior del Instituto Politécnico de Santarem (Portugal). Es licenciado en Historia por la Universidad de Lisboa, máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Boston y doctor por la Universidad de Aveiro (Portugal). Cuenta con numerosas publicaciones.

El autor, en su introducción, parte de la tesis de que la "educación es una de las actividades más nobles y que tiene gran relación entre el nivel cultural de un pueblo y su bienestar social" (pág. 9). Todo el libro es un estudio sobre la relación existente entre el liderazgo educativo, clima escolar, motivación de los profesores y resultado del aprendizaje. También entre la satisfacción personal y profesional de los docentes y el clima escolar.

El libro contiene una introducción, once capítulos, una conclusión y la bibliografía. En la introducción, el autor nos ofrece su intención y las líneas fundamentales del texto. En la conclusión, a partir de las estrategias y de las actividades propuestas, señala, entre otros

logros, "la mejora del clima de la escuela, la elevación de la moral de los profesores, la promoción de un liderazgo educativo fuerte y la intensificación de la comunicación entre todos" (pág. 132). La bibliografía contiene 27 títulos, 24 de ellos en inglés.

A través de los once capítulos, el autor analiza los más variados aspectos relacionados con el quehacer cotidiano de la educación y de los centros: liderazgo de los profesores, gestión, evaluación y desarrollo profesional, reuniones, bienestar del profesorado, ambiente escolar en la práctica docente y papel de los tutores y jefes de departamentos en la motivación de sus compañeros. En el capítulo undécimo el autor nos brinda unos consejos para favorecer la automotivación del profesorado.

No se trata de un libro teórico, sino más bien de reflexión en torno a la mejora de la docencia con una gran dimensión práctica. La metodología es muy sencilla y pedagógica y recorre todo este pequeño volumen. En cada capítulo, tras una breve descripción y desarrollo teórico, el autor nos ofrece ejemplos concretos y sencillos consejos, tanto a los responsables de la gestión de los centros como a los profesores. A través de estudio de cada uno de los capítulos, se percibe la experiencia de un profesional de la enseñanza y de la gestión de los centros educativos. El lenguaje empleado es claro, conciso y sencillo.

El mayor logro de este libro, que lo hace de gran utilidad para todas las personas que nos dedicamos a la educación y que buscamos la calidad y la buena práctica de nuestra profesión, es que el autor pone en relación los aspectos teóricos tratados con numerosas sugerencias y actividades de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los órganos intermedios de gestión, jefaturas de departamentos, tutores, etc.

En definitiva, nos encontramos ante un sencillo estudio que reflexiona sobre la calidad de la educación y despierta en los docentes un interés por la mejora de su profesión. Por ello, recomendamos este libro a los órganos directivos, profesores de todos los niveles, coordinadores de departamento, tutores y alumnos de Magisterio y Ciencias de la Educación.

MANUEL MARTÍN RIEGO

SÉNECA. CORTESANO Y HOMBRE DE LETRAS

SOCAS, Francisco
Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2008, 423 págs.

Un año más, la Fundación José Manuel Lara publica la obra ganadora del Premio Manuel Alvar de Estudios Humanísticos, que

convoca conjuntamente con la Fundación CajaSur. La obra ganadora de 2008 ha sido este libro sobre la figura del pensador Séneca, nacido en la Córdoba romana.

Su autor, Francisco Socas, es profesor de Lenguas Clásicas en la Universidad de Sevilla. Ha publicado numerosos trabajos, entre los que destacan sus versiones de poetas latinos como Lucrecio, Ovidio, Juvenal y Marcial. Hay que mencionar su traducción de la Descripción del Asia del humanista Eneas Silvio Piccolomini (s. XV). Actualmente participa en el proyecto internacional de la edición y estudio de la obra del médico y matemático milanés Girolamo Cardano (s. XVI).

El libro se estructura en torno a dos partes, perfectamente diferenciadas pero conectadas entre sí. Ambas pretenden acercar la figura del filósofo cordobés al lector de nuestro tiempo. Según una entrevista hecha al autor, su acercamiento a Séneca ha sido personal y desde su profesión, descubriendo en el personaje nuevos sentidos y realidades.

La primera parte consta de seis capítulos y se centra en la biografía del personaje: retrato e imagen de Séneca, vida oculta del escritor –juventud y formación-, vida pública con el estudio de su actividad política y de relaciones sociales. Un capítulo aparte, Mors diu meditata, está dedicado a la muerte de Séneca, el filósofo que tanto habló y meditó sobre este acontecimiento humano. Como podemos observar, se trata de un relato propiamente biográfico, que nos hace presente al personaje desde su nacimiento en Córdoba hasta su suicidio en Roma.

La segunda parte contiene cinco capítulos y tiene como eje vertebrador el estudio del pensamiento del filósofo cordobés. En estas líneas se ofrece al lector el estilo del pensador para posteriormente pasar al análisis de toda la producción literaria de naturaleza moral, pero también de la consolatoria. El capítulo central de esta parte, según nuestra modesta opinión, es el dedicado a su pensamiento filosófico, es decir, al estoicismo, como forma de vida y búsqueda de la felicidad.

El autor finaliza esta segunda parte con el estudio del legado de Séneca. En este sentido, se nos presenta la influencia de la figura del filósofo cordobés a lo largo de la historia desde una doble mirada: la recepción de su obra y la imagen ideal y positiva del sabio en diversas épocas históricas. No olvidemos que a Séneca se le ha leído siempre y en todas partes. Para Francisco Socas, "Séneca no solo transmitió las grandes doctrinas estoicas, sino también una sabiduría mundana práctica, pero sobre todo se especificaba en consejos breves y sentenciosos" (pág. 405).

Al final de la obra, bajo el título Pequeño alfabeto de sabiduría, el autor

nos ofrece un ramillete de sentencias de Séneca, distribuidas en cincuenta y nueve temas. De esta manera, nos habla el protagonista. Es el mismo filósofo el que se nos hace presente con sus sentencias. Cierra el volumen una bibliografía que recoge monografías y estudios sobre el personaje, pero sobre todo, las principales y más fiables ediciones de sus obras y de las traducciones castellanas.

En definitiva, un excelente y cuidado libro que nos regala una visión general sobre la vida y el pensamiento del filósofo cordobés, así como su aportación a la filosofía y al mundo de la cultura. Su estilo ágil y las referencias bibliográficas y de ediciones de sus escritos son valores añadidos a una obra de gran calidad científica.

MANUEL MARTÍN RIEGO

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL. MATERIALES PARA SECUNDARIA

VILÀ BAÑOS, Ruth
Colección Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Sevilla. Ministerio de Educación y Ciencia, y Narcea Eds. 2007. 124 págs.

Desde principios de la década de los noventa la editorial Narcea y el Ministerio de Educación y Ciencia coeditan la colección "Materiales 12/16 para la Educación Secundaria". Con un total de cuarenta 46 libros publicados, hasta la fecha, diversos profesionales y expertos de distintas temáticas, ofrecen materiales de apoyo para el profesorado de secundaria, recursos para la elaboración del Curricular de Centro, así como materiales y recursos diversificados para ser utilizados en la programación concreta de las áreas curriculares o directamente en el aula en distintas temáticas.

En esta ocasión, nos presenta la obra "Comunicación Intercultural". Su autora, la profesora de la Universidad de Barcelona, Ruth Vilà, entiende que vivimos en un mundo plural, plagado de diferencias fruto de la herencia de un bagaje cultural de valor inestimable, que nos ofrece el reto de vivir en un enriquecimiento mutuo, basado en un proceso de convivencia pacífica, en el que es fundamental la comunicación. Sin embargo, la ignorancia o el rechazo hacia la diferencia cultural, nos hace fracasar en el intento. Aunque éste está inmerso en distintos marcos: el social, el político y el cultural; el educativo, no puede desentenderse de la formación de la competencia básica para la formación de la persona, la comunicación. Con estas premisas, se adentra en el mundo plural de las aulas que aspiran a ser interculturales. Aulas en las que conviven jóvenes de diversas procedencias y tradiciones culturales que se enfrentan a una institución

escolar que les ofrece un lenguaje y una cultura determinada, distinta a la que han aprendido en sus casas.

La autora, basándose en los datos obtenidos en su tesis doctoral y en los aportados por investigaciones y trabajos de ámbito internacional, ha elaborado y puesto en marcha un programa para trabajar esta competencia básica: la comunicación. Pero una comunicación, dice, que advierte el hecho de ser diferentes y que valora el reto del enriquecimiento: la comunicación intercultural. De ahí que el programa se haya denominado "programa de comunicación intercultural".

Su intervención, con un carácter integral, se despliega bajo el planteamiento de desarrollar las capacidades de las y los adolescentes para comunicarse con personas de distintos referentes culturales. Para ello, introduce los tres componentes básicos de la competencia comunicativa intercultural: conocimiento intercultural y conciencia (competencia cognitiva), sensibilidad intercultural: emociones y actitudes (competencia afectiva) y habilidades interculturales: comportamientos (competencia comportamental) y que los aborda desde una perspectiva teórica en el primer capítulo.

En el segundo capítulo, se nos presenta el programa como tal, así como la estructura del mismo. Detalla los objetivos de cada uno de los ámbitos de trabajo, los contenidos distribuidos en cinco temas, principios pedagógicos, y las actividades y su temporalización. Nos parece de interés comentar lo acertado de la metodología empleada y/o sugerida para el desarrollo de este programa. Así, parte de una aproximación integrada o mixta de varios modelos pedagógicos centrándose en principios participativos o experienciales como son: el modelo de conciencia intercultural que ayuda a comprender los aspectos culturales propios y ajenos que influyen en la comunicación mediante procesos de autorreflexión y crecimiento interior , el modelo de aprendizaje experiencial por simulación mediante el cual se potencia la experimentación de la comunicación intercultural, y el modelo interaccional que pone el acento en la importancia del aprendizaje cultural a través de la interacción directa entre jóvenes de distintas culturas.

A continuación, en el tercer capítulo, se recogen las doce actividades de que consta el programa, agrupadas de acuerdo a las tres competencias que se trabajan en el mismo. Todas las actividades tienen la misma estructura. En primer lugar, se ofrece el material al profesorado, el cual consta de: una breve presentación, los objetivos que se pretenden alcanzar, las orientaciones para su desarrollo, aspectos metodológicos, materiales, temporalización y criterios de evaluación. A continuación, encon-

tramos el material para el alumnado, con fichas, pautas y cuestionarios para el trabajo individual o grupal.

Finalmente, el capítulo cuarto aborda la evaluación. Aunque en cada actividad se sugieren unas orientaciones para la evaluación del alumnado, nos proponen emplear dos instrumentos, de corte cuantitativo, que nos permitan conocer el grado de competencia intercultural del alumnado (la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural) y que se adjuntan en el libro junto con sus tablas de correcciones. Su aplicación puede ser de forma previa a las actividades y/o al acabar de aplicar el programa, en función de los objetivos que nos marquemos: establecer las carencias, verificar los aprendizajes globales, valorar lo cambios acontecidos en el proceso…

En resumen, es un libro eminentemente práctico de gran ayuda para los educadores y educadoras que alguna manera somos conscientes de la importancia de la comunicación en los contextos multiculturales, donde se hace necesario traducir los diferentes lenguajes, preservando su especificidad (Melucci, 2001).

MARÍA JOSÉ RAMOS ESTÉVEZ

ANUARIO DE HISTORIA DE LA IGLESIA ANDALUZA. VOL. I

MARTÍN RIEGO, Manuel (dir.).
Sevilla, Cátedra "Beato Marcelo Spínola", 2008, 362 págs.

Con motivo del primer centenario del fallecimiento del cardenal Spínola (19 de enero de 1906 – 19 de enero de 2006), el Centro de Estudios Teológicas, en estrecha colaboración y con el patrocinio de la Congregación de las Esclavas del Divino Corazón, creaba La Cátedra "Beato Marcelo Spínola", organismo académico estable con esta triple finalidad:

1. Valorar, investigar y dar a conocer la Historia de la Iglesia andaluza.

2. Crear un fondo bibliográfico especializado en Historia de la Iglesia en Andalucía.

3. Estar en contacto con todas las instituciones –Universidades, Diócesis, Congregaciones Religiosas, Archivos, Seminarios, etc.- que investigan o difunden la Historia de la Iglesia en Andalucía.

Como fruto maduro de los trabajos de investigación llevados a cabo por la Cátedra en su primer año académico aparece este ANUARIO DE HISTORIA DE LA IGLESIA ANDALUZA.

El Anuario, tras el prólogo del cardenal Amigo Vallejo, arzobispo de Sevilla, y de la presentación de Luis Fernando

Álvarez González, director del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla, aparece estructurado en torno a dos partes. La primera, bajo el nombre de Dossier (págs. 11-200), recoge cuatro las conferencias de las I Jornadas de Historia de la Iglesia Andaluza, celebradas en enero de 2008 en el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. La segunda, con el nombre de Artículos (págs. 201-362), contiene seis artículos relacionados con la historia de la Iglesia en Andalucía.

La finalidad de las I Jornadas de Historia de la Iglesia Andaluza, siguiendo el proyecto de los miembros de la Cátedra, era ofrecer a los investigadores, estudiosos y sociedad en general el estado de la cuestión de la historiografía de la Iglesia en Andalucía y la situación actual de sus archivos más relevantes, los diocesanos y los catedralicios. Y todo ello de la Andalucía Oriental y de la Occidental. Esta finalidad recorre toda la primera parte del Anuario.

El Dossier comienza con un extenso trabajo, Historiografía de la Edad Moderna y Contemporánea de la Iglesia de la Andalucía Occidental (1965-2007), de los doctores José-Leonardo Ruiz Sánchez, profesor titular de la Universidad de Sevilla y miembro de la Cátedra, y Manuel Martín Riego, profesor de la Fundación San Pablo Andalucía CEU y del CET de Sevilla y director de la Cátedra, en el que a través de más de cien páginas, se nos ofrece más de 2.000 registros de trabajos de historia de la Iglesia en Andalucía desde los más variados aspectos: repertorios archivísticos, estructura y organización de las diócesis, obispos, clero, órdenes y congregaciones religiosas, seglares, rentas eclesiásticas, acción social y benéfica de la Iglesia, religiosidad popular, expresión artística y el mundo de la heterodoxia. Nos encontramos ante un rico balance, una revisión bibliográfica desde el siglo XVI hasta el día de hoy. Pero también ante las tendencias de investigación y perspectivas de futuro.

Para la Andalucía Oriental contamos con el excelente trabajo, Historiografía de la Iglesia en el Reino de Granada (Edad Moderna), de los doctores Antonio Luis Cortés Peña y Miguel Luis López-Guadalupe Muñoz, profesores titulares de la Universidad de Granada de Historia Moderna de la Universidad de Granada y consumados especialistas en esta materia. Ambos pertenecen al Seminario Permanente de estudios "Sociedad, Iglesia y Cultura" que realiza su actividad en la Universidad de Granada desde hace más de doce años. En este artículo encontramos un balance historiográfico de los más variados aspectos de la historia de la Iglesia de las diócesis de Granada, Almería, Málaga y Guadix-Baza: instauración de la Iglesia, relaciones con el poder civil, el problema morisco, el estamento clerical y sus bases económicas, heterodoxia e

Inquisición, religiosidad popular, asistencia social, etc. Finaliza este balance con nuevos planteamientos y enfoques de la historia de la Iglesia andaluza y con las perspectivas de futuro.

Los archivos eclesiásticos aparecen en este Dossier con dos estudios. El de la Occidental, Situación actual de los Archivos Diocesano y Catedralicios en Andalucía Occidental, de Isabel María González Ferrín, miembro de la Cátedra y jefa de Área del Archivo General del Arzobispado y del catedral de Sevilla. Tras el estudio de los principales retos de la revolución tecnológica y de su implantación en el mundo de los archivos eclesiásticos, la autora nos ofrece, a través de un cuestionario enviado a los archiveros, el estado actual de los archivos diocesanos y catedralicios de las diócesis de Cádiz, Huelva y Sevilla. También de sus carencias y de sus principales retos de cara al futuro.

El Dossier finaliza con el trabajo sobre los archivos eclesiásticos de la Andalucía Oriental, Los Archivos Eclesiásticos en Andalucía Oriental: situación actual y perspectivas de futuro, del doctor Francisco Juan Martínez Rojas, deán y archivero de la catedral de Jaén y secretario de la Asociación de Archiveros de la Iglesia en España. Aquí encontramos una visión general de las instalaciones, personal y fondos documentales de los archivos eclesiásticos de las diócesis de Granada, Guadix-Baza, Almería, Málaga y Jaén. El estudio concluye con una reflexión sobre las tareas pendientes y perspectivas de futuro.

La parte segunda parte del Anuario, dedicada a los artículos sobre historia de la Iglesia en Andalucía, contiene seis trabajos que analizan los más variados aspectos de la historia de la institución eclesiástica en nuestra Comunidad autonómica: Los archivos de las hermandades y cofradías de Sevilla: balance y perspectivas, de Amparo Rodríguez Babío, licenciada en historia y bibliotecaria del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla; El Preconcilio en Almería. Hacia la renovación de la Iglesia, Francisco José Escames Mañas, licenciado en historia, canónigo y archivero diocesano y capitular de Almería; El cardenal Segura y su acción sinódico-conciliar en Sevilla: el sínodo diocesano de 1943 y el concilio provincial de 1944, de Miguel Ángel Núñez Beltrán, doctor en historia y profesor del I.E.S. Macarena de Sevilla; Discordias personales y conflictos colectivos ligados a la religiosidad popular andaluza. Un intento de clasificación, de Antonio Herrera García, doctor en historia; Arquitectura y Derecho: la impronta de las reglas monásticas en el proceso constructivo de los espacios conventuales, de nuestro compañero el doctor José Fernando Gabardón de la Banda, profesor de la Fundación de San Pablo Andalucía CEU y del departamento de Historia del Derecho de la Universidad de Sevilla; La música en la Catedral de Sevilla durante

el s. XVII: apogeo y crisis económicas, del doctor Juan María Suárez Martos, profesor del conservatorio superior de música Rafael Orozco de Córdoba.

Gracias a este Anuario podemos conocer más en profundidad la larga historia del cristianismo, desde su llegada, hasta su posterior expansión e implantación en nuestras tierras andaluzas. En definitiva a profundizar en la historia y cultura andaluzas, tan marcadas por la presencia del cristianismo. Felicitamos al Centro de Estudios Teológicos por la creación de esta Cátedra y a los miembros de la misma que han hecho posible este Anuario,

José Manuel Márquez de la Plata Cuevas

LA DEPRESIÓN Y SUS MÁSCARAS. ASPECTOS TERAPÉUTICOS

CHINCHILLA MORENO, A. (Coord.). *Madrid, Editorial Médica Panamericana, 2008. 411 págs.*

La depresión es uno de los mayores desafíos para la medicina moderna. Está entre las cinco causas de discapacidad en el mundo en la actualidad y será la primera o la segunda en los próximos diez años". Así comienza esta obra de D. A. Chinchilla (Profesor Asociado de Psiquiatría de la Universidad de Alcalá de Henares – Madrid- y Jefe de sección de psiquiatría en el Hospital Ramón y Cajal), donde ya podemos intuir la importancia del conocimiento de los Trastornos Afectivos en general y de la Depresión en particular, para la sociedad en la que vivimos.

Se trata de una obra muy completa ya que abarca desde los inicios del concepto de Depresión en el Siglo II hasta nuestros días, incluyendo no sólo terminología, sino también investigaciones recientes sobre todo aquellos relacionado con los Trastornos Afectivos, tratamientos, orientaciones diagnósticas,…

El libro trata los aspectos conceptuales e históricos de la Depresión, los aspectos epidemiológicos y etiopatogénicos y los aspectos clínicos y diagnósticos. Hay un capítulo dedicado a las máscaras somáticas y psico-conductuales de la Depresión. Trata también la Depresión Atípica, la Depresión Infanto-juvenil y la Depresión en la senectud, sin olvidar la Depresión en la mujer (de suma importancia ya que según los diversos estudios realizados, el índice de depresiones en la mujer es más elevado que en el hombre). Podemos encontrar en esta obra la clasificación de las depresiones y los criterios diagnósticos (muy útil para todo aquel profesional de este campo, ya que muchos de los diagnósticos se realizan por exclusión). Y, por último, encontrare-

mos tanto los posibles tratamientos (biológicos, psicofarmacológicos, psicoterapéuticos y rehabilitadores, sin dejar atrás la duloxetina), como la Depresión en Atención Primaria (hay que tener en cuenta que una de cada 4-5 consultas que efectúa un médico general se realiza por o para un enfermo portador de patología depresiva), y los aspectos preventivos, psicoeducativos y médico-legales de dicha enfermedad.

Por todo ello este manual es sumamente útil para entender la Depresión en todos sus ámbitos, su influencia en la vida del paciente que la padece y, los posibles tratamientos adecuados tanto a la edad del sujeto como al tipo de Depresión que padezca, además de mostrarnos las consecuencias de dicha enfermedad (la más drástica, el suicidio o el intento de éste).

ALEJANDRA V. PEREIRA CERRO

CÓMO SE ELABORA EL CONOCIMIENTO. LA EPISTEMOLOGÍA DESDE UN ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

FOUREZ, G.
Madrid. Narcea. 2.008.

Las teorías del conocimiento, llamadas también epistemologías, estudian la forma en que los seres humanos construyen sus saberes. Estas disciplinas son más fáciles de lo que se cree. De hecho, todos tenemos ideas sobre este tema.

Términos como probar, rigor, observar, percibir, disciplinas, interpretaciones, saberes o tecnología, nos resultan familiares, aunque otros nos son menos conocidos y nos resultan más oscuros como paradigma, científico, modelo, representación, estandarización, ideología o ética.

El libro intenta ofrecer la explicación de estos términos mediante una exposición que intenta ser sencilla y asequible, debido a la naturaleza de las nociones y conceptos antes aludidos que no suelen ser tan sencillas y asequibles; siendo el objetivo conseguir una formación general del lector o lectora y la consecución de competencias didácticas.

El texto, como bien expresa su autor, intenta contribuir a la formación de docentes conscientes de que el conocimiento ha sido y es construido por los humanos y para los humanos; insistiendo en las dimensiones éticas, sociales y políticas de la práctica científica. Su objetivo es conseguir que los alumnos y maestros sean conscientes de que el desarrollo de conocimientos le concierne, de que conocer es una manera de decidir lo que tendrá en cuenta en la acción, y de que todo esto puede ayudarlos a encontrar un sitio en la Historia.

Analizando un poco esta obra, el primer capítulo trata sobre las representaciones del mundo que los seres humanos utilizan y construyen. Dicha representación tiene la función de tomar el lugar de la situación representada. En el segundo, se expone claramente cómo se construyen los conocimientos científicos o humanistas, cómo se ponen a prueba, cómo se aceptan o se rechazan, etc … es decir, que queremos decir con métodos científicos. En el tercero se examinarán los conocimientos y las disciplinas como producto de la historia y no como conocimientos intemporales. En el cuarto se tratan disciplinas científicas y/ o escolares y el quinto y sexto examinan con más detalle aspectos más técnicos de la epistemología y de las cuestiones que se plantean en este cambio. El séptimo se plantea la pregunta sobre las diferencias y la complementariedad entre las modalidades éticas y científicas y las racionalidades estética y religiosa; por último, el apéndice introduce algunas perspectivas diferentes de los puntos tratados con anterioridad.

Como conclusión además podemos establecer dos reflexiones finales establecidas por el autor: toda construcción de conocimientos es arriesgada puesto que implica que se elijan los elementos que se van a tomar en cuenta y ello pese a quienes les gustaría ver en la producción de conocimientos un proceso neutro, interpersonal, guiado por un proceder completamente estable y puramente lógico.

Una distinción importante es la que se establece entre disciplinas científicas y profesionales, teniendo en cuenta para esta distinción el concepto de paradigma. Aún así debemos tener en cuenta que mientras algunos consideran que los resultados científicos son verdades, otros se contentan con mostrar que son representaciones particularmente eficaces, testadas, bien estandarizadas y fiables.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

CARRASCO, José Bernardo, JAVALOYES Juan J. y CALDERERO José F.
Madrid. Ed. Narcea, 2007, 244 págs.

Para comenzar, este libro, en sus dos primeros capítulos, nos adentra en unos planteamientos reflexivos sobre la situación de la educación actual. A pesar de que la educación es un derecho y se ha generalizado a edades muy tempranas, como respuesta a las necesidades de la sociedad, el hombre, en la sociedad de hoy, presenta una serie de rasgos como son la insatisfacción, la frustración, inseguri-

dad,… y un sin fin de características que nos hacen pensar sobre la propia naturaleza del ser humano, que es el fundamento propio de la educación. Como nos expresan los autores, hoy se tiende a una institucionalización generalizada de la educación, pero ésto no implica que se esté educando; estar escolarizado no supone estar educado. Por ello, son de interés los planteamientos sobre el ser humano y el ser persona. La educación personalizada tiende a lograr una sociedad más comprensiva y humana, forjar responsables creativos que den soluciones a los problemas, tener un conocimiento responsable de una sociedad que olvida las exigencias personales de sus miembros,… Éstas son algunas de las muchas ideas que se desarrollan en este libro.

Los autores hacen un planteamiento bastante interesante y clarificador al diferenciar la educación personalizada, la enseñanza personalizada y cómo personalizar el aprendizaje, haciéndonos concebir una línea de trabajo integradora en la escuela con un enfoque personalizado, que hace que cada uno de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenga como objetivo el desarrollo de la persona, tratando no sólo aspectos curriculares sino también organizativos, lo cual es bastante innovador. El adecuar los espacios, los tiempos, los materiales, la burocracia organizativa a una dimensión más humana, supone un logro en educación.

El libro se puede considerar como un manual de Didáctica, ya que tiene un carácter eminentemente práctico y puede ser de interés para los centros y profesores con deseos de innovar, por dar unas directrices eminentemente prácticas.

Mª Carmen Sánchez Sánchez

Ana Belén Castilla Pérez
Diplomada en Magisterio, en Educación Primaria y Educación Especial. Licenciada en Psicopedagogía. Docente en centros de Educación Infantil y Primaria. Coordinadora de coeducación y de un grupo de trabajo orientado al diseño de instrumentos de evaluación y su posterior aplicación para diagnosticar la situación coeducativa en los centros. Colaboradora en otros grupos de trabajo y ponente sobre coeducación en escuela de padres. Alumna interna del departamento de Filología del C.E.S. Cardenal Spínola CEU y del departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Sevilla, así como colaboradora externa del grupo de investigación "Marcas andaluzas. Discurso y literatura", realizando varios proyectos relacionados con la Educación.

David Cobos Sanchíz
Doctor por la Universidad de Sevilla, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la misma Universidad y Máster en Gestión de la prevención en la empresa por el Instituto Europeo de Salud y Bienestar Social. Trabaja en el mundo de la formación y la educación desde 1996 alternando labores docentes y de gestión. Actualmente es Técnico Superior de la Fundación ISTAS, profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE), incluido en el Plan Andaluz de Investigación. Además forma parte del claustro de profesores del Máster "Prevención de riesgos laborales: seguridad y salud" de la Universidad Politécnica de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la Educación para la Salud (con énfasis en la Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales) y la Educación Comparada. Sobre estas temáticas ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas: Hygia, Prevention World, Escuela Abierta o Salud de los Trabajadores, entre otras.

Mª del Carmen Durá Garcés
Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, sección de Sociología, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora en CES Cardenal Spínola, en la titulación de Magisterio desde el curso 2002-2003. Imparte las asignaturas de Sociología de la Educación en todas las especialidades, y Educación para la Paz. Actualmente está realizando el Trabajo de Investigación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla. Participación en distintos congresos de ámbito regional y nacional, entre otros: IX Congreso Nacional de Sociología, XIV Congreso Nacional de Pedagogía, IV Congreso Andaluz de Sociología.

José Luis Garayoa
Misionero agustino recoleto, estuvo en Sierra Leona a finales de 1998. Cuando se disponía a integrarse en la comunidad de Kamabai estalló la Guerra Civil en el país. Fue secuestrado por tropas rebeldes junto a otros misioneros y liberado posteriormente. Desde 1999 hasta 2005 ha estado trabajando en el sur de Estados Unidos, en El Paso (Texas), en una parroquia muy cercana a la frontera con México. Desde entonces trabaja de nuevo como misionero en Kamabai, Sierra Leona.

Aitana Garí Pérez
Licenciada en Lingüística Aplicada y Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Madrid. También es Técnica Superior en Prevención de Riesgos Laborales. Se ha especializado en la formación de Técnicos Superiores de Prevención de Riesgos Laborales, así como en gestión de la prevención en las empresas. Actualmente es Técnica Superior de la Fundación ISTAS y coordina el Máster "Prevención de riesgos laborales: Seguridad y Salud" de la Universidad Politécnica de Madrid. Sus principales líneas de investigación son la Educación para la Salud (con énfasis en la Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales) y la Cultura Preventiva. Fruto de su trabajo en el campo de la investigación son los artículos publicados en revistas como Salud de los Trabajadores o Quaderns de Filología de la Universidad de Valencia, así como las comunicaciones presentadas en diversos foros como la XXIV Reunión científica Anual de la Sociedad Española de Epidemiología (2006), las Jornadas d´Anàlisi Crítica del Discurs de la Universidad Pompeu Fabra (2001) o el I Encuentro Internacional: Autoras y protagonistas organizado por el Instituto de Estudios de la Mujer (1999) entre otros.

Mayte Gómez del Castillo Segurado
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla desde 2001 por la tesis "Análisis de valores en el software educativo multimedia", dirigida por el Doctor Julio Cabero Almenara. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid en 1982. Profesora en Magisterio y en la licenciatura de Psicopedagogía, además de 11 años como directora en un centro de FPO. Entre sus líneas de investigación se encuentra la Tecnología Educativa y Formación del Profesorado

Mª Luisa (Chica) Gonzalez-Ripoll Fernández de Mesa
Licenciada en Historia Moderna y Contemporánea y en Historia del Arte por la Universidad Complutense en 1977. Socia fundadora en 1979 de la Cooperativa de Enseñanza Huerta

Santa Ana de Ginés (Sevilla) de la que ha sido su presidenta desde 1991 hasta el año 2005. También ha ejercido la dirección del centro desde 1991 hasta 2001. Actualmente da clases en Primaria y enseña Ciencias sociales y Ética en ESO. Es Coordinadora Provincial de Sevilla de ACES, Asociación Andaluza de Centros de la Economía Social desde el 2004 formando parte de su Junta Directiva. Es miembro del Consejo Escolar Provincial de la Delegación de Educación de Sevilla. Pertenece asociaciones LLAR y Khamlia.

Juan Holgado Barroso

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Maestro. Profesor del Departamento de Pedagogía y Sociología del Centro de Estudios Superiores "Cardenal Spínola" (Fundación San Pablo-CEU), donde imparte asignaturas como Teoría e instituciones contemporáneas de educación, Educación Comparada, Métodos de investigación en educación o Investigación educativa en el aula. Miembro del grupo de investigación GIPES de la Universidad de Sevilla. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Sus líneas de investigación son la formación inicial y permanente del magisterio primario. Actualmente trabaja en el estudio sobre la evolución histórico-legislativa de las Escuelas Normales en España (siglos XIX-XX) y en el proyecto de investigación "La formación del magisterio primario en España y Latinoamérica", auspiciado por diferentes universidades españolas y latinoamericanas. Participación en congresos y otros encuentros científicos relativos a la educación española y a la formación del magisterio. Entre las publicaciones se puede destacar Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX. Tradición y renovación en la formación del magisterio primario.

José Manuel Infante Infante

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Sevilla. Marzo 1996. Especialidad: Matemáticas Aplicadas Doctorando en Matemáticas: Ecuaciones en Derivadas Parciales No Lineales: Análisis Teórico, Numérico y Control. Asistencia a Jornadas, Seminarios y Congresos relacionados con la formación en Matemáticas, Didáctica de las Matemáticas y Nuevas Tecnologías.Miembro de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática “THALES” y de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM).Profesor de Matemáticas y Didáctica de las Matemáticas en el Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola, Fundación San Pablo Andalucía C.E.U. desde el año 1999.

Pablo Martínez de Anguita
Doctor Ingeniero de Montes
MSC en Economía Forestal PRofesor Titular de Organización y gestiópn de Proyectos de la Universidad Rey Juan Carlos. Profesor visitante de Yale University Autor de 10 libros y 40 articulos científicos. Especialista en desarrollo rural y superacion de la pobreza a través de la conservación y gestión sostenible de los recursos naturales.

Mitzilene Navarro
Biólogo, master en ciencias ambientales y experta en educación rural y conservación de la naturaleza en Colombia.

Ana María Montero Pedrera
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, actualmente es Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla y Directora del mismo. Pertenece al Grupo de Investigación "Recuperación del patrimonio pedagógico, siglos XVIII-XIX y XX" (HUM-452), desde el cual se han publicado diversos libros sacando a la luz parcelas desconocidas de la Historia de la educación andaluza.
Forma parte del Comité Científico de diversas revistas de Educación y tiene en su haber numerosas publicaciones, amén de conferencias en instituciones públicas y privadas.

María José Ramos Estévez
Maestra y licenciada en Ciencias de la Educación. Desde el curso 1994-95 forma parte del CES "Cardenal Spínola", en el área de Pedagogía y Sociología, impartiendo docencia en las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía. Suficiencia investigadora por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación giran en torno a: Formación del profesorado, Practicum y Educación Especial.

María Reyes Ferrand
Como responsable de la Biblioteca del Colegio Sagrada familia de Urgel de Sevilla desde el año 1985, es portavoz de la experiencia de animación que se realiza en la misma. La tarea de animación que en ella se desarrolla, parte de un concepto de biblioteca puesta al servicio de los alumnos y de toda la comunidad educativa. Ante el reto que supone hoy en día la educación, este modelo de biblioteca entiende como una de sus finalidades prioritarias, sirviéndose de los medios y soportes de los que dispone, no sólo potenciar el gusto por el estudio y la lectura, si no ser lugar de encuentro y acogida, donde se respeten al máximo las relaciones humanas, la estima recíproca, fomentando la fraternidad universal. Es colaboradora en el Prácticum con alumnos del Itinerario de Bibliotecas Escolares de la Escuela de

Magisterio Cardenal Espínola de Sevilla desde el curso 2004-05. Ha sido ponente en cursos a profesores sobre dinamización de bibliotecas escolares. Ha sido organizadora de un Club de Lecturas para padres.