

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Más allá del aprendizaje formal

Consejo
Escolar
del Estado

Vol. **9**/N.º **12**/2022



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 9 / N.º 12 / MAYO 2022

MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE FORMAL

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Encarna Cuenca Carrión
Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Jesús Jiménez Sánchez
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretaría General

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria General del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Equipo Técnico del Consejo Escolar del Estado:

Miguel Ángel Barrio de Miguel
Marta Almudena Collado Martín
Antonio Frías del Val
Raquel González-Albo Arévalo
Juan Francisco Gutiérrez Jugo
María Soledad Jiménez Benedit
Carmen Martínez Urtasun
María José Sendra Llorens

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor
Carme Boqué Torremorell
Sonia García Gómez
Isabel Couso Tapia
Mariano Fernández Enguita
Fátima Guitart Escudero
María Soledad Jiménez Benedit
Begoña Ladrón de Guevara Pascual
María Luisa Martín Martín
Irene Martínez Martín
Sara Moreno Valcárcel
Gonzalo Poveda Ariza
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García
Ainara Zubillaga del Río

Presentación

Encarna Cuenca Carrión **3**

Entrevista

Entrevista a la Comisaria Europea de Educación, Mariya Gabriel, realizada por el Embajador Representante Permanente Adjunto ante la UE, Raúl Fuentes **7**

Mirada Institucional

Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria Pilar Alegría Continente. Ministra de Educación y Formación Profesional **17**

La educación no formal e informal: entornos de aprendizaje necesarios para los nuevos retos sociales. José Ismael Criado Aguilera, Teresa Pérez Díez. Instituto de la Juventud de España (INJUVE) **29**

Artículos

Ecología del aprendizaje. Los procesos no formales e informales de aprendizaje en cultura y comunicación. Pau Raussel Köster. Universitat de València. Estudi General **47**

Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. M.ª Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia **61**

Entornos de aprendizaje no formales e informales. Lluisa Moret Sabidó. Alcaldesa de Sant Boi de Llobregat. Presidenta de la Comisión de Educación (FEMP) **75**

El aprendizaje más allá del aula: el papel del voluntariado en el desarrollo de competencias. Mar Amate García, Beatriz Ceden de Lucas, Maida Pieper. Plataforma del Voluntariado de España **89**

El reto de educar para la privacidad en un mundo hiperconectado. Alberto Sánchez Rojo. Universidad Complutense de Madrid **105**

Buenas prácticas y experiencias educativas

La educación no formal, una oportunidad para hacer del mundo un lugar fiable. Rosaria Arbore Gonzalo, Mikel Egibar Goikoetxea, Gonzalo de Castro Lamela y Elisenda González Alfonso. Fundación Educación y Cooperación (EDUCO) **119**

El impacto transformador de la innovación, el arte y la creatividad en la Formación Profesional. Jon Elortza Areizaga, Jesús Velasco Hermoso. Escuela de Segunda Oportunidad (Ortzadar - San Sebastián) **133**

Ítaca Aventura: La educación activa del tiempo de ocio. Darío Alvano Casademunt, Sara Castillo Lajas, Esther Pizarro Corral. Ítaca Aventura (Aceuchal - Badajoz) **147**

Proyecto Talía. Cómo acercar la música a todos los públicos. Silvia Sanz Torres. Directora de la Orquesta Metropolitana y el Grupo Talía **157**

Bargas, un pueblo para vivir, una ciudad educadora. Equipo de Gobierno del Ayuntamiento de Bargas (Toledo) **171**

Metodología pedagógica de Scholas: por una educación con sentido. Desirée Denaro. Proyectos Scholas **185**

No es magia, es educación emocional. Reyes Mantilla Rozas, Olga Saiz Samanillo. CEPA Reinosa (Cantabria) **195**



Escuelas Unitarias de La Palma. Un modelo consolidado. Haidée Felipe Duque, Pedro Manuel Guerra Ortega, Álvaro Martín Corujo. Colectivo de escuelas rurales (La Palma) **207**

Escuela de la India: un programa de educación intercultural de la Casa de la India. Mercedes de la Fuente, Mónica de la Fuente, Tatiana Rodríguez. Casa de la India (Valladolid) **219**

Recensiones

¿Puede un virus cambiar la escuela? (Francesco Tonucci. Ediciones Grao, de IRIF. S.L., 2020). Francisco Imbernón **237**

Pedagogía de los sueños posibles (Paulo Freire. Editorial Siglo XXI, 2015). José González Monteagudo **243**

Historias para aprender a quererte bien (Aurora Soto y José Losa. Madrid. El Dodo Lector, 2020). Iván García Bertachini **249**

Cosiendo la brecha digital (María Zalbidea, Ediciones Teconté, 2021). Álvaro Ríos Brea **253**

Presentación

Encarna Cuenca Carrión

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Muhammad Yunus, en su discurso de aceptación del Premio Nobel de la Paz de 2006, utilizó una hermosa metáfora sobre la importancia del medio y de la disponibilidad de recursos para el crecimiento humano. Señalaba que, al igual que la semilla del más frondoso árbol que podamos imaginar se convertiría en un bonsái si la plantáramos en una maceta con poca tierra, las personas necesitamos de un entorno apropiado que nos ayude a crecer, a desarrollar plenamente nuestro potencial.

Esta metáfora nos puede ayudar a reflexionar sobre cómo facilitar y aprovechar los mejores entornos de aprendizaje, cada vez más diversos y variables, cada día con mayores desafíos globales en un mundo que requiere sostenibilidad y con grandes interdependencias.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990¹ enfatiza que el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas exige ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica cuyas necesidades han de ser cubiertas no únicamente por el entorno escolar, sino a través de «un sistema integrado y complementario, de modo que (los programas de educación formal y no formal) se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente»².

Debemos dar respuesta a esos desafíos de cambio educativo de manera global como explicita el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas». También la LOMLOE (art. 5 bis) recoge la importancia del aprendizaje no formal.

Es en el entorno más cercano –punto de encuentro entre los aprendizajes formales, no formales e informales– donde la diversidad de experiencias culturales, deportivas, lúdicas, sociales, entre otras, se refuerzan mutuamente para convertir cualquier terreno, por árido que sea, en un entorno fértil para el aprendizaje. Se requieren sinergias que permitan enri-

quecer la educación formal con propuestas participadas de «aprendizaje de proximidad», favorecedor del aprendizaje a lo largo de la vida de todas las personas.

El aprendizaje de proximidad afianza la ciudadanía global. Implica nutrirse de lo cotidiano, beber de las fuentes familiares y cercanas, aprovechar todos los recursos y «re-crear» conocimientos, habilidades y actitudes mediante un proceso de metacognición que permite, a su vez, devolver al entorno todo ese saber en forma de nuevas soluciones creativas y divergentes que posibiliten la sostenibilidad de los aprendizajes.

«Unamos nuestras manos para brindar a todos los seres humanos una oportunidad justa para que liberen su energía y creatividad.»

Así nos interpela Muhammad Yunus. Desde el Consejo Escolar de Estado queremos, a través de nuestra revista Participación Educativa, ofrecer una visión abierta del aprendizaje para posibilitar que a todos y a todas nos llegue esa oportunidad de crecimiento.

Esa oportunidad requiere de coordinación entre las diferentes instituciones y administraciones para evitar el solapamiento de los esfuerzos, conocer y priorizar las necesidades, buscar soluciones y diseñar propuestas conjuntas de actividades, proyectos, etc. que ofrezcan a la ciudadanía entornos de aprendizaje diversos, accesibles y adecuados que nos permitan crecer y desarrollarnos en toda nuestra plenitud. En este sentido hacemos una llamada a los consejos escolares (de centro, municipales, comarcales, provinciales, autonómicos, etc.) para invitarles a aprovechar todo su potencial de acción como canalizadores de las necesidades del entorno de su ámbito de gestión y proponentes de soluciones de mejora.

El número 12 de Participación Educativa, *Más allá del aprendizaje formal*, del Consejo Escolar del Estado refleja nuestro compromiso de puesta en valor y difusión de proyectos y actuaciones que puedan servir de inspiración. Este número se centra en la educación no formal e informal.

Abre la revista la entrevista mantenida con **Mariya Gabriel**, Comisaria Europea de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud. La responsable de la Unión Europea en el ámbito educativo establece

1. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf

2. Artículo 5 de la Declaración.

un diálogo con **Raúl Fuentes Milani**, Embajador Representante Permanente Adjunto de España ante la UE, sobre las iniciativas de la Comisión Europea en torno al Espacio Europeo de Educación Superior, al programa de trabajo para Erasmus+ 2021-2027 o al Año Europeo de la Juventud que celebramos en 2022. Hace especial hincapié en las desigualdades educativas tras la pandemia, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, la brecha de género o el impulso de la participación de la juventud.

El primer bloque de contenidos está destinado a la «Mirada Institucional». Por primera vez una ministra, **Pilar Alegría Continente**, Ministra de Educación y Formación Profesional, participa con un artículo en el que profundiza en la complementariedad de los contextos formales e informales de aprendizaje, las tendencias actuales de la educación formal o los aprendizajes durante toda la vida. Además, presenta ejemplos de buenas prácticas de diversas Comunidades Autónomas que son una muestra de las posibilidades que ofrecen la confluencia de la educación formal y la contribución valiosa de la educación no formal. Por otro lado, desde el Instituto de la Juventud (INJUVE), **María Teresa Pérez Díaz** (Directora General) y **José Ismael Criado Aguilera** (Director del Centro Eurolatinoamericano, CEULAJ) destacan el papel de la educación no formal, el voluntariado y los centros juveniles, y cómo las actividades offline y online se complementan para lograr que el individuo adquiera valores, habilidades y conocimientos en un entorno de educación informal.

En el apartado de «Artículos» se muestran las aportaciones de profesionales de distintos sectores. **Pau Rausell Köster**, Profesor de la Universidad de Valencia, nos habla de la importancia de las experiencias de aprendizaje en la cultura y la comunicación, la extensión de la digitalización, las ecologías del aprendizaje, Internet y la diversidad de relaciones entre los distintos planos formativos. **M.ª Ángeles Hernández Prados**, profesora de la Universidad de Murcia, se centra en el ámbito de las familias, en el rol facilitador de los docentes para conseguir que la vinculación entre escuela y familia sea algo natural e inevitable y en la necesidad de concienciar a las familias de la riqueza experiencial que ofrece la educación no formal, como potenciadora del capital humano que se transmite a sus hijos e hijas. **Luísa Moret Sabidó**, alcaldesa de Sant Boi de Llobregat, analiza la apuesta educativa de la Federación Española de Municipios y Provincias y las políticas educativas a nivel local que han demostrado su ventaja a la hora de atender las necesidades de la población en general y de los grupos vulnerables en particular. **Maida Pieper**, **Beatriz Cedena-de Lucas** y **Mar Amate-García**, de La Plataforma del Vo-

luntariado se centran en el aprendizaje más allá de lo académico y el reconocimiento que merecen las personas voluntarias, cuya labor contribuye a mejorar competencias y actitudes en un mundo en constante cambio. **Alberto Sánchez Rojo**, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, reflexiona sobre cómo la identidad individual se va fraguando a través del ciberespacio en la sociedad actual, por lo que resulta un reto educar para la privacidad en un mundo hiperconectado.

A los artículos se suma un tercer bloque de contenidos destinado a las «Experiencias y buenas prácticas educativas». Con ellas, se pretende reflejar las iniciativas llevadas a cabo por organizaciones, instituciones y centros educativos, actuaciones que les han permitido afrontar con éxito la tarea de educar más allá del aula. La **Fundación EDUCO**, se orienta al fortalecimiento de la educación formal y no formal atendiendo al entorno de las personas junto con la promoción de la educación como mecanismo de transformación social. La mirada de los educadores y educadoras de la **Escuela de segunda oportunidad de Ortzadar** (San Sebastián) está basada en la pasión por el reconocimiento de las competencias de la juventud a través de estrategias creativas. Una de ellas está siendo la utilización del arte como herramienta de transformación, un reto a través del cual el alumnado ha conseguido que en el museo Chillida Leku las personas ciegas o con restos de visión puedan acceder a grandes esculturas del prestigioso escultor vasco con reproducciones a escala en 3D. **Ítaca Aventura** nace en Aceuchal (Badajoz) como recurso metodológico de la asignatura de educación física, y aborda el deporte en el marco de la situación actual de la educación del tiempo de ocio y los cambios profundos que se están produciendo en la sociedad. El **Grupo Talía**, entidad sin ánimo de lucro, como medio de difusión de la cultura musical, trabaja para hacer llegar el valor de la música a públicos de todas las edades, sin importar su clase social o procedencia. **Bargas** (Toledo) es un municipio con vocación de ciudad educadora que ha implementado con éxito un plan de prevención sobre el acoso escolar y sobre los riesgos de las redes sociales. El **Proyecto Scholas Ocurrentes** explora las características fundamentales de lo que denominan una «crisis de sentido» del aprendizaje permanente. Dos centros educativos nos acompañan en esta edición. El **CEPA de Reinosa** (Cantabria), que se ha planteado como reto trabajar la educación emocional a través de un proyecto innovador. El otro, situado en la Isla de la Palma, especialmente castigada recientemente por la erupción del volcán de Cumbre Vieja, es una **Escuela Unitaria**, mucho más que un tipo de centro escolar, ya que en ella se establecen vínculos que van más allá de lo edu-

cativo. Por último, La **Escuela de la India** (Casa de la India, Valladolid) ofrece un programa de actividades educativas y culturales para el acercamiento de la cultura de la India a la ciudadanía, la gestión de la diversidad y el diálogo intercultural, y nos aproxima a una educación más humana, crítica, creativa y responsable que fomenta la cultura de la paz.

Para concluir, se incluyen las reseñas de cuatro libros. Agradecemos la colaboración de los autores de las reseñas de estos textos que han sido seleccionados para apoyar las cuestiones que preocupan en la educación actual, tales como los problemas que causan las redes sociales en los y las jóvenes o los conceptos de inteligencia emocional y amor propio. Además, este año nos centramos en los cambios que la pandemia ha producido en la escuela a través de una interesante reflexión de Francesco Tonucci, y rendimos un sincero homenaje a Paulo Freire del que se ha conmemorado en 2021 el centenario de su nacimiento.

Para finalizar, quiero hacer una mención especial a las bellas fotografías que ilustran esta edición, que cumplen una doble función: rendir un pequeño homenaje a las revistas de divulgación científica y ofrecer nuevos aprendizajes.

Asimismo, deseo expresar mi agradecimiento al Consejo Asesor y al Consejo de Dirección de la Revista, a los autores y autoras de los artículos por sus valiosas contribuciones y al equipo técnico del Consejo Escolar del Estado.

Seguiremos trabajando en equipo, buscando sinergias que faciliten el mejor de los entornos posibles para que, como en el terreno soñado por Yunus para su árbol, cada una de las personas crezca en un entorno de aprendizaje de proximidad que le permita desarrollarse en todo su esplendor en un mundo global.

Entrevista

Entrevista a la Comisaria Europea de Educación, Mariya Gabriel, realizada por el Embajador Representante Permanente Adjunto ante la UE, Raúl Fuentes.

Mariya Gabriel. Graduada en filología búlgara y francesa en la Universidad de Plovdiv, obtuvo con posterioridad un título de máster en Política Comparada y Relaciones Internacionales en el Instituto de Estudios Políticos de Burdeos. Es miembro de Ciudadanos por el Desarrollo Europeo de Bulgaria (GERB). En julio de 2017 fue nombrada Comisaria europea de Economía y Sociedad Digitales, y desde diciembre de 2019 es la Comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud.

Bajo su liderazgo, se definirán e implementarán los programas Nuevo Horizonte Europa, Erasmus+ y la vertiente cultural de Europa Creativa (2021-2027). Sus principales prioridades son la excelencia en investigación, innovación y educación (ERA, EEA, EIA); abordar la brecha de I+D+i; convertir a Europa en líder en áreas estratégicas de innovación a través de la transición digital y verde, con especial atención a los jóvenes y las regiones. «No one left behind» y «Think out of the box» son sus lemas. Como Comisaria europea de Economía y Sociedad Digital, propuso el nuevo programa Europa Digital, trabajó en la Estrategia de la UE sobre IA, desinformación en línea, ciberseguridad y lanzó la estrategia EuroHPC. Fue elegida diputada al Parlamento Europeo (MEP) en 2009, 2014 y 2019. Mariya Gabriel es Vicepresidenta Primera del Partido Popular Europeo (PPE).



Raúl Fuentes Milani. Fue nombrado Embajador-Representante Permanente Adjunto de España ante la UE en marzo de 2018. Hasta su nombramiento era Subdirector General de Asuntos Institucionales en la Secretaría de Estado para la Unión Europea.

Ha estado destinado en las Embajadas de España en Angola, Colombia e Israel y, en dos ocasiones, en la Representación de España ante la UE. En Madrid ha desempeñado los puestos de Subdirector General de Europa Central y Meridional y Subdirector General de Asuntos Generales.

Entre 2011 y 2017 pasó a formar parte del Servicio Europeo de Acción Exterior como Embajador-Jefe de la Delegación de la UE en Namibia y Jefe de División para Israel, Palestina y el Proceso de Paz en Oriente Medio.

Licenciado en derecho por la Universidad de Salamanca, ingresó en la carrera diplomática en 1991.

Raúl Fuentes – En primer lugar, permítame agradecerle su amable colaboración con la Revista «Participación Educativa» del Consejo Escolar del Estado que, como sabe, es el máximo órgano de representación educativa en España.

Como Comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, ¿cuáles son sus objetivos y expectativas para los próximos años?

Mariya Gabriel – Las responsabilidades que asumo como Comisaria cubren una amplia gama de áreas: desde la investigación hasta la promoción de nuestras culturas, desde la innovación hasta la educación y el deporte para todos y, por supuesto, nuestra juventud europea. Cada aspecto contribuye a hacer que la Unión Europea (UE) sea más fuerte, resiliente y competitiva, pero también más cercana a los ciudadanos europeos. Incluye muchos programas emblemáticos

como Erasmus+, que apoya la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa, así como Horizonte Europa (*Horizon Europe*), el programa de financiación para la investigación y la innovación más ambicioso de la UE.

Las áreas y programas bajo mi responsabilidad encarnan tanto el talento como el corazón de Europa. En conjunto, pueden tener un impacto realmente positivo en la vida cotidiana de los ciudadanos. Desde el inicio del mandato, con mi equipo, estamos trabajando por un verdadero Espacio Europeo de Educación, un nuevo Espacio Europeo de Investigación, una educación digital innovadora y moderna que no deje a nadie atrás, así como por el desarrollo de sinergias entre ellos.

Mi objetivo es contribuir a construir una Europa más inclusiva, digitalmente empoderada, más verde

y más resiliente. Y lograr un verdadero Espacio Europeo de Educación para 2025 que permita a todos recibir una educación y una formación acordes a sus necesidades, y crear vínculos más estrechos con la investigación y la innovación al servicio de la sociedad.

Una contribución concreta en este sentido es la Estrategia Europea para las Universidades, que presenté el 18 de enero. Facilitará el flujo de conocimiento y construirá un vínculo más fuerte entre la educación, la investigación y los ecosistemas innovadores. Nuestro objetivo es apoyar la provisión de oportunidades de aprendizaje permanente de alta calidad para todos, centrándonos en las competencias más necesarias para enfrentar los desafíos actuales.

El Año Europeo de la Juventud es una prioridad y una gran oportunidad para todos nosotros de escuchar a los y las jóvenes y sus ideas para el futuro. Tengo la esperanza, y también la ambición personal, de que muchos jóvenes europeos deseen participar y hacerse oír. El objetivo es darles esperanza, fuerza y confianza al resaltar cómo las transiciones verde y digital ofrecen perspectivas y oportunidades renovadas. Se trata también de animar a todos, especialmente a aquellos con menos oportunidades, de entornos desfavorecidos, de zonas rurales o remotas, o pertenecientes a grupos vulnerables, a convertirse en ciudadanos activos y actores de cambio positivo. Nuestro objetivo es crear un impulso que generará un legado duradero del Año y colocará las aspiraciones de los jóvenes en el centro de las políticas de la Unión Europea.

El aprendizaje permanente también debería convertirse en una realidad. Es fundamental que tengamos éxito en esta tarea porque vivimos en un mundo cada vez más complejo. La globalización, el cambio climático, la digitalización, son solo algunos de los múltiples desafíos que requieren que todos desarrollen una amplia gama de habilidades y competencias a lo largo de la vida. Este esfuerzo debe mantenerse e incluso mejorarse aún más, ya que, hasta el momento, la UE no ha cumplido su objetivo de reducir el bajo rendimiento en habilidades básicas a menos del 15 %. El hecho es que se ha avanzado poco en la última década. Casi una cuarta parte de nuestros jóvenes de 15 años son analfabetos funcionales en matemáticas, ciencias y comprensión lectora.

Mejorar las habilidades digitales básicas también se encuentra entre nuestras prioridades. Percibimos que 2020 fue el año crucial para la educación digital: cuando 100 millones de estudiantes en la UE y más de 1300 millones de niños y niñas en todo el mundo se vieron afectados por el cierre de las escuelas, las tecnologías digitales se convirtieron en el medio más eficaz para seguir aprendiendo. Lo que espero para los próximos años es que este impulso a la educación

digital disminuya en cantidad y aumente en calidad.

Ahora que la mayoría de los docentes y estudiantes se han familiarizado con el uso de la tecnología digital, es hora de explorar cómo se pueden explotar estas herramientas de manera decidida, crítica e intencional. En 2020, solo el 58 % de los adultos de la UE tenía competencias digitales básicas. Sin embargo, todos necesitan estas habilidades para la vida, el trabajo y la participación en la sociedad. El objetivo es alcanzar el 80% para 2030, y el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 establece diferentes actividades para apoyar este objetivo.

Finalmente, quiero seguir fomentando la movilidad, cuyo impacto es tan beneficioso para la vida personal y profesional. Este objetivo contará con el apoyo de nuestro emblemático programa Erasmus+, que celebra su 35.º aniversario en 2022. Con un presupuesto de más de 28.000 millones de euros, el programa seguirá apoyando la movilidad y el aprendizaje en toda la UE y más allá.

Raúl Fuentes – *Tras el Marco Estratégico para la Educación y la Formación ET 2020 y la Estrategia Europa 2020, la Comisión se está centrando en el desarrollo de iniciativas en torno al Espacio Europeo de Educación, con el objetivo de que los jóvenes puedan beneficiarse de la educación y la formación y encontrar empleo. ¿Cuáles son los principales retos de futuro?*

Mariya Gabriel – El principal desafío es mitigar el impacto de la pandemia en la comunidad educativa. Y ahora se nos presenta una gran oportunidad: el paquete de inversión para la recuperación, sin precedentes, para que podamos salir de la crisis más fuertes.

Hemos adoptado varias iniciativas en el marco del Espacio Europeo de Educación y el Plan de Acción de Educación Digital que son esenciales para restablecer la educación y la formación para las transiciones digital y verde, y para garantizar la recuperación de Europa. Esta es una oportunidad única para dar forma a la visión común de la educación y la formación de la UE, y esta visión pone un fuerte énfasis en la calidad, la inversión, la equidad y la inclusión en todos los niveles educativos.

Por ejemplo, a principios de este año publicamos propuestas para situar la sostenibilidad medioambiental en el centro de los sistemas de educación y formación de la UE. Puede ir desde enseñar sobre el cambio climático, la biodiversidad y la sostenibilidad, hasta invertir en infraestructuras verdes para escuelas y universidades. Como parte de nuestro Plan de Acción de Educación Digital, desarrollamos una herramienta en línea para docentes, llamada SELFIE y SELFIE4TEACHERS, con el fin de ayudarlos a evaluar

sus competencias digitales e identificar dónde se necesita más capacitación y apoyo. Otro ejemplo es el lanzamiento de la tarjeta de estudiante europea. Una tarjeta digital reconocida por todas las universidades para facilitarles que estudien en el extranjero y beneficiarse de descuentos en toda Europa.

La educación es una competencia nacional, pero la UE está aquí para ayudar a superar los obstáculos y la burocracia. Por ello, además de las iniciativas políticas, hemos puesto a disposición importantes recursos financieros, incluso a través del Fondo de Recuperación y Resiliencia. La UE contribuirá con 69.500 millones de euros en subvenciones a España, en el marco del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para ayudar al país a salir fortalecido de la pandemia. Las inversiones relacionadas con la educación y las habilidades representan más del 10% del presupuesto total.

El Plan de Recuperación y Resiliencia para España incluye apoyo a reformas e inversiones clave en todos los niveles y sectores educativos. Por ejemplo, 240.000 aulas estarán dotadas de equipos digitales para facilitar el aprendizaje combinado, y 300.000 estudiantes de entornos desfavorecidos recibirán dispositivos portátiles. Varias medidas están dirigidas a reducir las desigualdades educativas. Estas son particularmente importantes en el contexto de la pandemia, que ha afectado a los más vulnerables. Por ejemplo, se crearán 1.000 unidades de servicio para brindar orientación y apoyo psicológico a estudiantes vulnerables y se ampliará el programa de orientación y apoyo 'PROA+'. Además, se crearán 60.000 nuevas plazas de educación y atención a la primera infancia de titularidad pública para niños menores de 3 años. El foco está en proporcionar lugares públicos asequibles para niños y niñas en áreas de mayor riesgo de pobreza o exclusión social y áreas rurales. Se espera que todas estas medidas mejoren los resultados educativos, reduzcan el abandono escolar prematuro y contribuyan a la transformación digital de la educación.

Finalmente, para maximizar el impacto de las inversiones, se deben buscar sinergias de los fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia con otros programas nacionales y de la UE como, por ejemplo, Erasmus+, Fondo Europeo Regional y de Desarrollo, Fondo Social Europeo Plus o el Programa Europa Digital.

Raúl Fuentes – *La Comisión Europea ha adoptado el Programa de trabajo para Erasmus+ 2021-2027. ¿Qué oportunidades de movilidad y cooperación ofrece y qué papel juega el aprendizaje permanente?*

Mariya Gabriel – De hecho, el año pasado se lanzó el nuevo programa Erasmus+ 2021-2027. En el programa de trabajo anual de 2021 ponemos un fuerte énfasis en los proyectos de cooperación que

apoyan a las instituciones y organizaciones educativas, con el fin de abordar la presión sin precedentes sobre la comunidad educativa causada por la pandemia y respaldar su capacidad para ofrecer una educación en línea inclusiva y de calidad.

En 2022, en el marco del 35.º aniversario de Erasmus, nos esforzamos por volver gradualmente a la implementación de un programa que refuerce la movilidad de aprendizaje. La convocatoria de propuestas de 2022 ya se ha publicado y las demás siguen abiertas para la presentación de solicitudes. Ofrece oportunidades más amplias y flexibles para la movilidad y la cooperación.

La movilidad en el aprendizaje de las personas abarca a los estudiantes y al personal de todos los grupos de edad y etapas de la educación y la formación, en consonancia con el enfoque del aprendizaje permanente. El programa ofrece más oportunidades de movilidad a los estudiantes en el ámbito escolar; en la educación superior; la formación profesional; la educación y formación de adultos; a las organizaciones juveniles y deportivas, llegando a grupos de estudiantes nuevos y más diversos. También continúa empoderando a los jóvenes y alentando su participación en la vida democrática, en particular a través del Año Europeo de la Juventud 2022.

Me complace que los formatos de aprendizaje y capacitación más diversificados, como por ejemplo, la movilidad grupal a corto plazo, el aprendizaje virtual y las actividades combinadas, ofrezcan una mayor flexibilidad a las necesidades del personal y los estudiantes que enfrentan obstáculos en la participación. El programa también apoya asociaciones de cooperación a pequeña escala y actividades de participación juvenil con el fin de ampliar su accesibilidad a las organizaciones de base, que normalmente trabajan directamente con personas con menos oportunidades. Además, las medidas de simplificación, como el uso extendido de subvenciones simplificadas y el uso reforzado de los procesos de acreditación de movilidad, mejorarán la inclusión y la accesibilidad del programa.

Las acciones emblemáticas de Erasmus+ continuarán su andadura en 2022 con nuevas convocatorias para las Universidades Europeas, las Academias de Profesores Erasmus+, los Centros de Excelencia Vocacional, DiscoverEU y el Digital Education Hub.

Raúl Fuentes – *Este número de la Revista del Consejo Escolar del Estado se titula «Más allá del aprendizaje formal» y pretende analizar la importancia de la educación no formal e informal. ¿Cómo aborda la Comisión Europea estos entornos de aprendizaje?*

Mariya Gabriel – Estoy convencida de que el aprendizaje no formal e informal, así como el trabajo

con jóvenes, pueden potenciar el desarrollo de competencias sociales e interculturales, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, contribuyendo al desarrollo personal, educativo, social y profesional de los participantes. Los programas Erasmus+ y el Cuerpo Europeo de Solidaridad integran plenamente el aprendizaje no formal e informal en sus acciones.

En agosto de 2021, la Comisión propuso recomendaciones a los países de la UE para apoyar mejor el aprendizaje combinado en la educación primaria y secundaria. El aprendizaje combinado se produce cuando una escuela, educador o estudiante adopta más de un enfoque para el proceso de aprendizaje. Puede ser una combinación del entorno escolar con otros, como museos, centros de capacitación, aprendizaje a distancia, sitios culturales al aire libre, o una combinación de diferentes herramientas de aprendizaje que pueden ser digitales y no digitales.

Sabemos que el aprendizaje semipresencial o híbrido (*blended learning*) puede ayudar a mejorar la inclusividad gracias a su flexibilidad. Propusimos un enfoque general que tiene en cuenta el bienestar físico y mental tanto del alumnado como del profesorado. Erasmus+ también puede apoyar asociaciones entre centros educativos y otros socios de los sectores de la empresa, las artes, el patrimonio cultural, el deporte, la naturaleza o la investigación.

Vivimos en un mundo en rápida evolución, y combinar la educación formal con la no formal representa definitivamente un valor agregado para la adaptabilidad y el futuro perfil profesional de los jóvenes.

A nivel de la UE, contamos con dos herramientas, *Youthpass* y *Europass*, que tienen en cuenta las especificidades de los entornos de aprendizaje no formal e informal para registrar los resultados de aprendizaje de los jóvenes adquiridos fuera de la educación formal. Además, se pueden valorar experiencias con Erasmus+, el Cuerpo Europeo de Solidaridad o DiscoverEU.

Dentro de Erasmus+ (2021-2027), lanzamos una nueva acción: «Actividades de participación juvenil» en 2021 con un presupuesto asignado de 17 millones de euros. Se centra en proyectos que incluyen actividades de aprendizaje no formal y giran en torno a la participación activa de los jóvenes. Las actividades apoyadas pueden tomar la forma de talleres, debates, juegos de rol, uso de herramientas digitales, campañas de sensibilización, capacitaciones, etc. Su objetivo es permitir que los jóvenes experimenten intercambios, cooperación, acción cultural y cívica. En 2022, un presupuesto adicional de 30 millones de euros debería permitir la financiación de al menos 500 proyectos.

Por último, pero no menos importante, me gustaría mencionar DiscoverEU. Es una iniciativa que brin-

da a jóvenes de 18 años la oportunidad de descubrir Europa a través de experiencias de aprendizaje no formal. Viajando principalmente en tren, descubren los impresionantes paisajes de Europa y su variedad de ciudades y pueblos. Actualmente se está preparando una ruta de la Nueva Bauhaus Europea bajo DiscoverEU, que explorará lugares de educación y cultura vinculados con esta filosofía. La educación informal debe verse como una contribución significativa al crecimiento personal de los jóvenes.

Raúl Fuentes – *¿Crees que la educación emocional o el pensamiento crítico son tan importantes como la Historia o las Matemáticas?*

Mariya Gabriel – ¡Absolutamente! El conjunto completo de ocho competencias clave enumeradas en el Marco europeo es necesario para la realización y el desarrollo personal, la empleabilidad, la inclusión social y un estilo de vida sostenible. En realidad, las habilidades transversales como el pensamiento crítico y la educación socioemocional atraviesan todas las competencias clave. Son requisitos previos para el éxito y la calidad de todos los esfuerzos educativos, como también se reconoce en la Comunicación sobre el Espacio Europeo de Educación.

Por lo tanto, esas habilidades transversales se encuentran en el centro del marco específico más detallado que fue desarrollado por la Comisión Europea sobre la competencia personal, social y de aprender a aprender (*LifeComp*). También son fundamentales para la adopción de medidas concretas hacia el cambio climático y el desarrollo sostenible. Por lo tanto, el marco de competencia multidisciplinario sobre Educación para la Sostenibilidad (*GreenComp*), recientemente publicado, se enfoca en fomentar el pensamiento crítico dentro del contexto científico de los problemas ambientales que enfrenta el planeta.

En cuanto a las habilidades para la transición verde, nuestro Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 enfatiza que, además de las habilidades digitales, la economía digital requiere destrezas complementarias, como adaptabilidad, habilidades de comunicación y colaboración, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, espíritu emprendedor y disposición para aprender.

Por otro lado, la educación y la formación son fundamentales para aumentar la alfabetización digital y combatir la desinformación. Por ello, pusimos en marcha un grupo de expertos, como académicos, profesionales, representantes del sector privado, para desarrollar pautas que ayudaran a los maestros y maestras a fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación a través de la educación y la capacitación.

Representantes de organizaciones internacionales, como OCDE o UNICEF, también forman parte del grupo de expertos. Los docentes tienen un papel crucial que desempeñar porque son los que realmente pueden hacer que nuestros jóvenes entiendan lo que significa el pensamiento crítico y cómo tomar decisiones fundamentadas. Las pautas finales estarán listas en otoño de 2022. Uno de los cinco temas clave va a ser, justamente, el pensamiento crítico.

Raúl Fuentes – *La participación social de los municipios en la educación se presenta como uno de los principales desafíos para la democratización de una sociedad. Actualmente, en el contexto de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, es necesario generar espacios reales de participación ciudadana. ¿La educación no formal e informal también puede llegar a todas las áreas rurales o más remotas?*

Mariya Gabriel – Creo que las actuaciones en educación deben llevarse a cabo de manera que aporten el mayor valor añadido a los ciudadanos. Si bien las prácticas concretas y las experiencias históricas pueden diferir entre los Estados miembros, alentamos la estrecha cooperación entre las escuelas y las instituciones de educación superior dentro de su entorno local y regional. Esto conduce a una educación mejor y más pertinente y al desarrollo local y regional en términos económicos, culturales y cívicos.

Con respecto al aprendizaje no formal e informal, apoyamos acciones para dar visibilidad y valor a las habilidades adquiridas de esta manera. En nuestros programas y marco de políticas se prevé un enfoque especial en los jóvenes de áreas rurales y remotas. Erasmus+ y el Cuerpo Europeo de Solidaridad están apoyando acciones en toda Europa poniendo énfasis en la juventud rural. Por ejemplo, con Green Erasmus+, el programa ayuda a los y las jóvenes a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el cambio climático, con especial atención a áreas como el desarrollo rural, la agricultura sostenible, la gestión de los recursos naturales, la protección del suelo, la bioagricultura y los océanos saludables.

La educación de alta calidad debería llegar a todos los rincones de Europa, incluidas las zonas rurales y remotas. Por eso, hemos incluido el aspecto de la educación como uno de los buques insignia de la nueva visión a largo plazo para las zonas rurales. Erasmus+ y el Cuerpo Europeo de Solidaridad están apoyando acciones en toda Europa poniendo énfasis en la juventud rural y las zonas remotas. Por ejemplo, el proyecto Erasmus+ «Nuevo enfoque de formación», probará y validará una nueva mirada al aprendizaje dirigido a las zonas rurales de España, Austria, Portugal e Italia que sufren de baja densidad de población y condiciones poco ventajosas.

Además, incluye una nueva acción emblemática de innovación rural, el nuevo «Foro Startup Villages», que permitirá compartir información sobre cómo convertir pueblos tradicionales en pueblos emergentes, con muchas oportunidades para que los jóvenes rurales conviertan sus sueños en proyectos tangibles.

Asimismo, promover oportunidades para los jóvenes que viven en zonas rurales es una de las prioridades de la Estrategia de Juventud de la UE (2019-2027). Durante el Año Europeo de la Juventud 2022, una de nuestras prioridades es llegar a los jóvenes de zonas rurales y remotas, aumentar su participación en las oportunidades y eliminar las barreras para su participación equitativa. Aquí nuevamente el papel de los municipios y las comunidades educativas locales es crucial, ya que son fundamentales para conectarse con los jóvenes a nivel local.

Raúl Fuentes – *Como has comentado previamente, la Comisión ha adoptado una propuesta formal para hacer de 2022 el Año Europeo de la Juventud. Europa necesita la visión, el compromiso y la participación de todos los jóvenes para construir un futuro mejor que sea más verde, más inclusivo y digital. Con esta propuesta, Europa se esfuerza por ofrecer a los jóvenes más y mejores oportunidades de futuro. ¿Qué iniciativas destacarías en el marco de la celebración de este Año Europeo?*

Mariya Gabriel – El Año Europeo de la Juventud contará con muchas iniciativas organizadas a nivel local, regional, nacional y europeo por los Estados miembros, las partes interesadas en la juventud, los propios jóvenes y las instituciones de la UE. Estas iniciativas y eventos serán visibles en el Portal Europeo de la Juventud y en la página web especialmente diseñada para este fin, que se lanzó el pasado 12 de enero. Todos son bienvenidos a explorar la oferta de cada uno de los países incluida en esta web, e involucrarse en su área de interés.

En el marco de la celebración de este Año Europeo, en la Comisión Europea, estamos lanzando nuevas iniciativas, como ALMA, que tiene como objetivo brindar a los participantes un enfoque personalizado para los jóvenes más desfavorecidos que no tienen empleo, educación o formación (ninis). También estamos iniciando un esquema global de exalumnos de Erasmus+, que les pondrá en contacto con los posibles participantes actuales en el programa.

Otra propuesta importante será la campaña *The Green Track*, en el marco de las iniciativas emblemáticas identificadas para el Año, y que aborda el cambio climático. Esta campaña invita a los jóvenes a unirse al debate sobre los temas de sostenibilidad, protección ambiental, cambio climático y el futuro de nuestro planeta mediante la organización de una serie de

eventos. Además, junto con el Cuerpo Europeo de Solidaridad intentaremos contribuir a la iniciativa de los 3.000 millones de árboles.

Dado que un objetivo clave del año es la promoción de la participación de los jóvenes, proporcionaremos mucho espacio y oportunidades para que contribuyan con sus ideas, ya sea en diálogos sobre nuevas políticas con los Comisarios o a través de iniciativas como la Nueva Bauhaus Europea, que continuaremos expandiendo en 2022.

Raúl Fuentes – *La participación es, o debería ser, la columna vertebral de las políticas públicas de juventud. El Voluntariado Juvenil Internacional (Cuerpo Europeo de Solidaridad) ayuda a fortalecer el aprendizaje intercultural y el desarrollo personal. ¿Cómo cree que la Comisión Europea puede ayudar a fomentar esta participación?*

Mariya Gabriel – Europa necesita la visión, el compromiso y la participación de los jóvenes para construir un futuro mejor. Existen varios mecanismos para ayudar a los jóvenes a alzar la voz y contribuir al futuro de Europa. Uno de ellos es el Diálogo de la Juventud, la mayor herramienta de participación de la UE para los jóvenes, que instaura un diálogo entre ellos y los responsables de la toma de decisiones. Más de 56.000 jóvenes de toda Europa participaron en el último ciclo del Diálogo de la Juventud centrado en el tema «Crear oportunidades para la juventud».

Además, nos comprometemos con los jóvenes a través de diferentes canales, incluidos los plenarios de jóvenes de la Conferencia sobre el Futuro de Europa y los intercambios directos con jóvenes europeos. También estamos utilizando las redes sociales para interactuar con ellos, plantear preguntas y recopilar ideas.

Los programas Erasmus+ y el Cuerpo Europeo de Solidaridad (2021-2027) se centran especialmente en promover la participación de los jóvenes en la vida democrática. Erasmus+ ahora apoya un nuevo formato de acción, las actividades dirigidas específicamente a fomentar y facilitar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa a nivel local, regional, nacional y europeo. La acción apoya proyectos impulsados por jóvenes centrados en formas alternativas, innovadoras, inteligentes y digitales de participación juvenil.

Con un presupuesto reforzado de 30 millones de euros para esta acción específica de Erasmus+ en 2022, deberíamos poder apoyar un mínimo de 500 proyectos de participación juvenil en todos los países, parte del programa Erasmus+, cada uno con un presupuesto de hasta 60.000 euros ofrecerá la oportunidad a varios miles de jóvenes de diseñar e implementar sus propios proyectos con actividades que podrían llegar a cientos de miles de jóvenes en toda Europa y beneficiar a grandes comunidades al impulsar un cambio social positivo.

Además, el Cuerpo Europeo de Solidaridad, renovado para el período 2021-2027, gira íntegramente en torno a la participación de los jóvenes en proyectos humanitarios y solidarios. Durante el período de programación, el presupuesto del Cuerpo financiará oportunidades de solidaridad para unos 270.000 jóvenes en proyectos que ayudarán a abordar los desafíos sociales y humanitarios. Estos serán proyectos de voluntariado implementados por organizaciones participantes certificadas o proyectos solidarios de base establecidos e implementados directamente por jóvenes en sus propias comunidades.

Raúl Fuentes – *¿Cree que somos más conscientes de las desigualdades educativas que aún existen en Europa tras la pandemia? ¿Cuáles deben ser las prioridades a la hora de abordar las desigualdades y su aumento a causa de la crisis?*

Mariya Gabriel – La pandemia nos ha enfrentado a desigualdades que han estado arraigadas en nuestros sistemas educativos durante demasiado tiempo. Ya sabíamos de las enormes disparidades en la educación de la primera infancia, el bajo rendimiento en las habilidades básicas y el abandono escolar prematuro. Pero el aprendizaje remoto y a distancia ha enfatizado que hay recursos insuficientes tanto escolares como de aprendizaje en el hogar para innumerables niños, niñas y adolescentes en toda Europa. También ha puesto a prueba su bienestar y salud mental.

Al mismo tiempo, creo que esta es una generación enormemente proactiva y creativa. Los jóvenes de hoy no solo han puesto la sostenibilidad ambiental en la cima de las prioridades, sino que también han defendido la diversidad como ninguna otra generación anterior. Por lo tanto, deberíamos centrarnos en los facilitadores. La Comisión Europea puede ayudar a eliminar las barreras para quienes no han tenido la oportunidad de desarrollar su potencial. Se trata de un apoyo tangible todos los días para permitir que los jóvenes de hoy logren sus ambiciones.

Nos hemos asegurado de que se puedan movilizar cantidades significativas de fondos para implementar las prioridades de la reforma política y abordar las desigualdades educativas. Nuestro Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, los Fondos de la Política de Cohesión y la financiación de Erasmus+ pueden utilizarse para reformas radicales del sistema. Esto no solo contribuye a una recuperación justa y equitativa, sino que también garantiza que nuestros sistemas educativos puedan desempeñar su papel en la configuración del futuro de Europa.

Continuamente ofrecemos orientación a los Estados miembros sobre cómo hacer el mejor uso de estos recursos sin precedentes, y lo más rápidamente

te posible. En esa guía, nos centramos en desvincular los logros educativos del nivel socioeconómico y otras circunstancias personales. Se trata de poner en marcha palancas políticas concretas para eliminar los obstáculos para los estudiantes de entornos desfavorecidos o de grupos marginados o vulnerables. Creo que esto podría ser un punto de inflexión para la inclusión y la equidad en la educación, quizás agregando un toque de esperanza a dos años extenuantes.

Un buen ejemplo de nuestros esfuerzos en esta área es también la iniciativa sobre el lanzamiento del grupo de expertos de la Comisión sobre inversiones de calidad en educación y formación. A lo largo de los últimos meses, los expertos llevaron a cabo una evaluación basada en pruebas de las formas más eficaces de invertir en educación y formación en los Estados miembros. El informe final se presentará en septiembre de 2022.

Raúl Fuentes – *La brecha de género no es la única que se ha ampliado, pero es una de las más importantes. ¿Cómo cree que debería abordarse?*

Mariya Gabriel – De hecho, las brechas de género merecen nuestra mayor atención. Desde el nivel político más alto hasta el nivel de los líderes escolares, los docentes y las familias, debe haber un reconocimiento claro y un compromiso a largo plazo para impulsar la igualdad y acabar con los estereotipos de género en la educación y la sociedad. Esto incluye aumentar el interés de las mujeres jóvenes y las niñas en seguir estudios y carreras STEM.

Hoy sabemos que menos mujeres participan en el sector digital en educación superior, trabajos o emprendimiento. Los niños y las niñas tienen casi la misma probabilidad de trabajar en un campo relacionado con la ciencia, pero los datos muestran que solo uno de cada tres graduados de STEM es mujer. Estas carreras son el futuro. Para mí abordar este desafío es fundamental. Es por eso que el plan de Educación Digital también se enfoca en apoyar a las jóvenes estudiantes a desarrollar sus competencias STEM, digitales y de emprendimiento.

De hecho, contamos con iniciativas prometedoras como el proyecto *Girls Go Circular* que tiene como objetivo equipar a 40.000 escolares de entre 14 y 18 años en toda Europa con habilidades digitales y empresariales para 2027 a través de un programa de aprendizaje en línea sobre la economía circular. También me complace ver algunas iniciativas nacionales interesantes para apoyar el interés de las niñas en STEM utilizando este enfoque, que busca combinar estas materias con las artes para guiar a los estudiantes en su indagación y resolución de problemas.

Permítanme dar un ejemplo con algunas iniciativas interesantes en España como el Inspira STEAM liderado por la Universidad de Deusto y el proyecto CREAMSTEAM liderado por la Universidad Ramon Llull o *TalentWomen Spain*. Creo que es hora de hacer un balance de todas las iniciativas en curso en toda la UE y ampliarlas. No necesitamos grandes estrategias, pero sí un firme compromiso a largo plazo para intensificar los esfuerzos en toda Europa.

Con base en datos respaldados por investigaciones sobre género y factores de antecedentes desfavorecidos, necesitamos una respuesta política más sistémica a las brechas de desigualdad. Un ejemplo concreto es el estudio Comportamiento de Género y su Impacto en los Resultados Educativos, que publicamos en 2021. De lo contrario, los programas y políticas educativas corren el riesgo de caer en sesgos de género sobre lo que necesitan los niños o niñas para completar su trayectoria educativa y ser libres de elegir cualquier profesión.

Del mismo modo, debemos hacer hincapié en las profesiones del futuro, las habilidades digitales y ecológicas básicas y el aprendizaje permanente para todos. El enfoque europeo de las microcredenciales, por ejemplo, dará un fuerte impulso al aprendizaje permanente a través de la adquisición específica de habilidades y competencias en todas las áreas y en todas las edades.

La estrategia europea para las universidades, que presenté el 18 de enero de 2022, ayudará a impulsar el equilibrio de género en las carreras académicas e integrar la dimensión de igualdad de género en los planes de estudios de las universidades. También abordará la representación insuficiente de las mujeres en los campos científico y tecnológico, en línea con la nueva Declaración de Ljubljana sobre Igualdad de Género en Investigación e Innovación respaldada por 37 partes, incluidos todos los Estados miembros de la UE.

Seguiremos buscando cómo fortalecer la enseñanza sensible al género a partir de la educación y el cuidado de la primera infancia, para abordar las diferencias de desempeño en las habilidades básicas, reducir las brechas de género en las opciones educativas, prevenir la violencia de género y promover una cultura del bienestar, además de un enfoque de toda la escuela.

Estoy convencida de que nuestra juventud valora la igualdad de género, la diversidad y la no discriminación. Las políticas, los instrumentos jurídicos y los programas de financiación de la UE deben cumplir estas expectativas e impulsar los resultados en términos de igualdad, conciliación de la vida laboral y personal y perspectivas de empleo para todos.

MIRADA INSTITUCIONAL





RAE: Arce

l. f. Árbol de la familia de las aceráceas, de madera muy dura y generalmente salpicada de manchas a manera de ojos, con ramas opuestas, hojas sencillas, lobuladas o angulosas, flores en corimbo o en racimo, ordinariamente pequeñas, y fruto de dos sámaras unidas.

Arce

Es un género de la familia de las sapindáceas, conocidos generalmente como arces, con unas 160 especies aceptadas de las casi 700 descritas. Los arces son fácilmente distinguibles por las puntas características de las hojas o la dureza de la madera que, supuestamente, se utilizaría para fabricar lanzas.

Las flores son regulares, pentámeras, y surgen en racimos, corimbos o umbelas. Sus distintivos frutos nacen en parejas unidas, llamados sámaras, que, al desprenderse, van girando movidos por el viento esparciendo las semillas (providas de dos «alas») a considerable distancia, por lo que suelen conocerse como «árboles de helicópteros». Las hojas de la mayor parte de las especies son palmeadas, venadas y lobuladas, con 3 a 9 venas cada una orientada hacia un lóbulo, uno de los cuales es el central. Varias especies son trifoliadas.

Los arces florecen a finales de invierno o principios de la primavera, en la mayoría de las especies a la vez que aparecen las hojas o justo después, en algunas incluso antes de estas. Los especímenes de este género son una importante fuente de polen y néctar a principios de primavera para las abejas, en particular las abejas melíferas y un recurso alimenticio para las larvas de varias especies de lepidópteros.

El *Acer saccharinum* es utilizado para la extracción de la savia, que tras ser hervida produce el jarabe de arce, con el que se hacen caramelos. Su madera es la utilizada en la fabricación de los bates de béisbol aprobados por diversas ligas de béisbol del mundo, así como en la elaboración de instrumentos musicales; su alta densidad y propiedades sonoras la hacen favorita para dicho uso. La hoja de arce es un destacado símbolo nacional en Canadá y está representado en su bandera.



APROXIMAR LAS ENSEÑANZAS FORMALES Y LAS NO FORMALES: UNA CONFLUENCIA NECESARIA

BRINGING FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION CLOSER: AN ESSENTIAL MEETING POINT

Pilar Alegría Continente

Ministra de Educación y Formación Profesional

Resumen

La necesidad de ensanchar las oportunidades para hacer posible un aprendizaje a lo largo de toda la vida es hoy mayor que nunca, debido a la aceleración de los cambios sociales, económicos y tecnológicos. Al mismo tiempo se hace imprescindible abrir el sistema educativo formal a las influencias de otras fuentes de conocimiento e información que la era digital ha multiplicado. En consecuencia, es preciso avanzar hacia una confluencia entre las enseñanzas formales, no formales e informales.

Palabras clave: Educación formal, no formal e informal. Reforma educativa. Aprendizaje durante toda la vida. Revolución del conocimiento. Tecnología digital.

Abstract

The need to broaden opportunities to enable lifelong learning is greater than ever, due to the acceleration of social, economic and technological changes. At the same time, it is essential to open the formal education system to the influences of other sources of knowledge and information that the digital age has multiplied. Consequently, it is necessary to move towards a confluence between formal, non-formal and informal teachings.

Key Words: *Formal, non-formal and informal education; Educational Reform; Lifelong-learning; Knowledge revolution; Digital technology.*



I. Introducción

Siempre ha sido discutible que la escuela tuviera el monopolio de la educación, dado que la formación que los alumnos recibían en el sistema educativo resultaba también mediatizada o complementada por sus experiencias cotidianas y aprendizajes fuera del aula. Pero en el siglo XXI, con la revolución en las formas de creación y acceso al conocimiento facilitada por las nuevas tecnologías de la información, ya no hay discusión posible. Enseñar y aprender exige la máxima complementariedad y la sinergia de los contextos formales e informales, máxime cuando la transformación del sistema productivo y de muchos de sus empleos hace necesaria mantener activa la capacidad de aprender durante toda la vida. Sin embargo, no solo hay que hacerlo por razones de eficacia, sino también porque debemos preocuparnos igualmente por mantener en todos los contextos formativos los valores esenciales —equidad, no discriminación, calidad— que debe tener todo sistema educativo.

2. Educación formal, no formal e informal

Hace varias décadas que las instituciones internacionales que se ocupan de asuntos educativos, en particular la UNESCO, comenzaron a hablar de la educación no formal y de la necesidad de su reconocimiento. Ya en los años sesenta y setenta del pasado siglo era apreciable el inicio de un profundo cambio social en todos los países desarrollados, frente al que el sistema educativo tenía grandes dificultades para adaptarse debido a sus inercias tradicionales.

La rigidez de los contenidos y de los procedimientos, y el escaso contacto de las aulas con lo que estaba sucediendo en el entorno, comenzaban a dejar claro que había un espacio importante para otras influencias y fuentes de conocimiento ajenas a la escuela y de gran interés para los alumnos.

A partir de entonces empezó a sistematizarse el estudio y análisis de esos nuevos tipos de educación, consolidándose la idea de que la educación ya no puede entenderse sin contemplar tres niveles o categorías: formal, no formal e informal. Para facilitar una mejor comprensión de las ideas expuestas en este artículo, parece conveniente empezar por fijar una definición de esas tres categorías.

Educación formal

Según la propia definición de la UNESCO¹, la educación formal es la educación institucionalizada, in-

tencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. La educación formal comprende esencialmente la educación previa al ingreso al mercado laboral. Con frecuencia, la formación profesional, la educación para necesidades especiales y parte de la educación de adultos se reconocen como parte integral del sistema nacional de educación formal.

Educación no formal

Educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. La educación no formal puede ser corta en términos de duración y/o intensidad, y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural. Fuera de la definición institucional, la educación no formal es nombrada a menudo como educación paralela o extraescolar, lo que sin duda nos permite identificar mucho más fácilmente qué tipo de actividades incluye.

Educación informal

Aquí utilizaremos la definición que da el portal de la red universitaria internacional Universia²: la educación informal se entiende como una experiencia de aprendizaje espontánea, que ocurre en el ámbito cotidiano y por la que accedemos a contenidos, recursos o habilidades que nos enseñan algo nuevo. Es un aprendizaje donde el valor experiencial y práctico es muy alto y representa la mejor forma de exponerse a este tipo de educación casual. Las relaciones sociales, el ambiente laboral o las situaciones cotidianas, son lugares y situaciones donde recibimos educación informal y que enriquecen nuestras habilidades, competencias y perfiles profesionales.

2. Tendencias actuales en la educación formal

Como puede observarse fácilmente a través de estas definiciones, los tres niveles o categorías representan, desde el punto de vista de las personas, un flujo continuo de aprendizaje en el que los límites y diferencias entre unos y otros son difusos, creándose más bien una experiencia permanente de adquisición de nuevos conocimientos en todos los contextos cotidianos.

1. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/e>

2. <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/que-consiste-educacion-informal-1161549.html>

Esto es así porque la vida no se organiza en áreas o saberes estancos y parciales, ni se desarrolla necesariamente en espacios cerrados y acotados. Pero un elemento todavía más importante es cómo la revolución tecnológica iniciada en el último tercio del siglo pasado ha multiplicado exponencialmente la circulación de todo tipo de informaciones y ha desbordado el marco tradicional de las relaciones personales y sociales circunscritas a un lugar o comunidad (barrio, pueblo) para expandirlo a entornos muchísimo más amplios.

Si hubo un pasado donde el aula era el principal proveedor de conocimientos, el presente ha demostrado que limitar la educación a lo que ocurre entre las paredes del aula es imposible.

Por eso hace ya algún tiempo que los sistemas educativos han empezado a cambiar de paradigma, pasando de la enseñanza parcelada y estanca en sus lugares, horarios y asignaturas, a una educación abierta y globalizada.

Los procesos de reforma educativa iniciados por muchos países en los últimos tiempos obedecen fundamentalmente a esta motivación (más bien una necesidad inaplazable). Por un lado, se entiende que es imprescindible la colaboración entre los esquemas de educación formal, no formal e informal, una mirada mutua de complicidad y entendimiento para favorecer los mejores aprendizajes para todas las personas, no solo en su etapa educativa sino a lo largo de toda su vida. Y, por otro, ese nuevo paradigma exige un cambio en los currículos escolares de la educación formal buscando menos la acumulación de conocimientos—una tarea más inabarcable que nunca—que una mejor comprensión de los saberes básicos y, sobre todo, la adquisición de competencias básicas personales, sociales y educativas, que doten a todo el alumnado de la capacidad de comprender, de valorar, de aplicar los conocimientos y especialmente de saber cómo buscarlos.

Hay que reconocer que, a pesar de las múltiples evidencias de cómo esa transformación social desafiaba a los métodos educativos tradicionales, el cambio educativo y la apertura a nuevos conceptos que nos conecten con lo que está ocurriendo a nuestro alrededor tiene también detractores. La resistencia al cambio se alimenta de la nostalgia de una educación del pasado que algunos tienden a idealizar olvidando sus no pocas carencias y de una más comprensible inquietud por el contenido de unos conceptos pedagógicos de contenidos poco precisos para los no expertos. Pero la comprensión de las razones de ese malestar no puede llevarnos a la inacción. Los sistemas educativos tienen que evolucionar al menos

tanto como lo está haciendo la sociedad para poder cumplir su función esencial.

Las recomendaciones del Consejo Europeo de mayo de 2018³ sobre el aprendizaje permanente no dejan lugar a dudas sobre ese nuevo panorama que se abre ante los sistemas educativos al enfatizar la importancia de la educación no formal e informal a la luz de la experiencia adquirida a través de la cultura, el trabajo con jóvenes, el voluntariado y el deporte de base. «El aprendizaje no formal e informal —dice el Consejo Europeo— desempeña un papel importante en el apoyo al desarrollo de capacidades interpersonales, comunicativas y cognitivas esenciales, como el pensamiento crítico, las capacidades analíticas, la creatividad, la resolución de problemas y la resiliencia, que facilitan la transición de los jóvenes a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral. Mejorar la cooperación entre los diferentes marcos de aprendizaje contribuye a promover múltiples planteamientos y contextos de aprendizaje». Asimismo, resalta la importancia de invertir en las capacidades básicas para una educación de alta calidad.

Con evidente inspiración, entre otras, en esas recomendaciones del Consejo Europeo, la LOMLOE, aprobada en diciembre de 2020, pone el foco en un decidido impulso a un cambio del sistema educativo español hacia una educación basada en competencias. Competencias que se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un aprendizaje permanente, desde la infancia hasta la vida adulta, que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.

3. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=C ELEX:32018H0604\(01\)&&from=es](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=C ELEX:32018H0604(01)&&from=es)



Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su

transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en su uso.

Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, deben ser capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

No existe jerarquía entre las distintas competencias, ya que se consideran todas igualmente importantes. Tampoco se establecen entre ellas límites diferenciados, sino que se solapan y entrelazan. Tienen, por tanto, carácter transversal: ninguna se corresponde directa y unívocamente con una única área; y todas se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en las distintas áreas.

Se espera que la adquisición de estas competencias a lo largo de su escolarización permita al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI:

- planificar hábitos de vida saludables,
- proteger el medioambiente,
- resolver conflictos de forma pacífica,
- actuar como consumidores responsables,
- usar de manera ética y eficaz las tecnologías,

- promover la igualdad de género,
- manejar la ansiedad que genera la incertidumbre,
- identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía,
- cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes,
- aceptar la discapacidad, apreciar el valor de la diversidad,
- formar parte de un proyecto colectivo
- y adquirir confianza en el conocimiento como motor del desarrollo.

La respuesta a estos y otros desafíos —entre los que existe una absoluta interdependencia— necesita de los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen a las competencias clave, y son abordados de manera global desde todas las áreas que conforman cada etapa educativa.

Algunos centros ya aplican desde hace tiempo estas líneas de trabajo. Un total de treinta proyectos realizados por grupos pertenecientes a dos o más centros educativos han sido reconocidos recientemente por su apuesta por la equidad, inclusión, innovación e investigación. Por ejemplo, el desarrollo de un gel hidroalcohólico dentro de un proyecto sobre etnobotánica y sostenibilidad; o la conexión de centros de las comunidades insulares a través del proyecto ‘Dos islas, dos archipiélagos, un objetivo común’.

Algunas de estas buenas prácticas inciden en la mejora de la salud integral. Es el caso del IES Valle de Aller (Moreda), en Asturias, Premio Nacional 2021 por su proyecto «Educando para la sostenibilidad y la promoción de la salud». Desde el curso 2007-2008, este centro impulsa la iniciativa con el objetivo, entre otros, de erradicar determinados roles y estereotipos sexistas; promover la educación nutricional en el medio familiar, escolar y comunitario; sensibilizar e informar a la población escolar del impacto positivo que para su salud tiene una alimentación equilibrada y la higiene sexual. El centro implica a todos los agentes de la comunidad de Moreda, de ahí su éxito.

3. Beneficios y desventajas de las educaciones no formales

Existe un amplio consenso acerca de las ventajas y beneficios que los aprendizajes en contextos no formales aportan para la formación de los alumnos. Si nos referimos específicamente a las actividades extraescolares —que componen a menudo el contacto más frecuente con la educación no formal—, suele considerarse que son actividades muy positivas para

desarrollar la personalidad y las relaciones sociales. Es decir, contribuyen a mejorar la autoestima y las habilidades comunicativas, facetas extraordinariamente valiosas para el crecimiento personal y el desempeño positivo en cualquier entorno social.

De hecho, se puede decir, con bajo margen de error, que lo más valioso que la educación no formal aporta es precisamente aquello que es más distinto y complementario a lo que proporciona la vida en la escuela con sus reglas y protocolos. Por ejemplo, salir del grupo habitual de amistades y relaciones en el aula para conocer y tratar a otras personas que pueden ser de entornos y condiciones muy diferentes. Percibir la diversidad de la sociedad y la riqueza que ello proporciona a las relaciones es sin duda un aprendizaje muy interesante. De la misma forma, tener que enfrentarse a otro entorno, otro espacio y otras formas de enseñar contribuye a incrementar la autonomía personal del alumnado.

Pensando ya en los contenidos de esas actividades extraescolares, es destacable la complementariedad o profundización en temáticas que en la escuela pueden no ser tratadas o hacerlo con menor intensidad y que, sin embargo, representan una ampliación de las capacidades intelectuales y emocionales, como ocurre con muchas enseñanzas artísticas o musicales. Igualmente, el deporte, bien orientado, es otra actividad de gran importancia para un desarrollo personal equilibrado. En último extremo, actividades más especializadas como la tecnología, las manualidades o los idiomas pueden actuar como ventanas capaces de inspirar futuras vocaciones adultas.

A la vista de estas valoraciones ampliamente compartidas –no solo por los expertos sino por las familias y el propio alumnado, como todos podemos acreditar por nuestra experiencia personal–, no es extraño que en la propia ley educativa (LOMLOE) se haga referencia a la educación no formal y que incluso se le dedique un artículo específico, el 5 bis, que dice lo siguiente:

«La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como:

- la capacitación personal,
- promoción de valores comunitarios,
- animación sociocultural,

- participación social,
- mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad.»

La coincidencia general en el valor que suelen tener las actividades desarrolladas en el contexto de la educación no formal no debe impedirnos observarlas, si no con el nivel de exigencia que aplicamos a la educación formal, sí al menos con una perspectiva crítica sobre el grado de consecución de los logros que se le suponen y, de forma muy especial, sobre posibles efectos colaterales indeseados o no previstos.

Por ejemplo, el importante aumento de las clases particulares–la llamada «educación en la sombra»–, que se han triplicado en nuestro país desde los primeros años de este siglo, apunta hacia una realidad preocupante, en el sentido de que cada vez tienden a recuperar y reforzar lo aprendido en la escuela más que a complementar y perfeccionar, según el informe TIMSS 2019.

Ese efecto de sustitución, en la medida en que está creciendo, implica riesgos de aumento de la desigualdad. Como señala el reciente estudio de EsadeEcPol⁴ sobre el tema, los hogares ricos gastan cinco veces más en clases particulares que los hogares más pobres, erosionando así los esfuerzos de equidad del sistema educativo.

No se trata en absoluto de criticar o limitar el siempre encomiable interés de las familias por ayudar al mejor rendimiento escolar de sus hijos, pero sí es necesario reconocer el fenómeno y tenerlo en cuenta a la hora de introducir mejoras en el propio sistema que hagan menos necesario ese esfuerzo externo de carácter privado.

De la misma forma, pensando en otro tipo de actividades no de refuerzo escolar, sino inequívocamente extraescolares, es preciso reflexionar sobre si los efectos positivos no quedan demasiado matizados por algunas consecuencias negativas, como la falta de diversidad social, la insuficiente preparación de quienes imparten estas actividades o la falta de una metodología consistente.

En cualquier caso, la educación no formal empieza a ser considerada como una contribución relevante a la formación del alumnado. Un ejemplo significativo

4. <https://www.esade.edu/ecpol/en/publicacions/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-estan-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad>

de ello es que los prestigiosos premios Educa Abanca a los docentes más destacados de cada año incluyen entre sus categorías la educación no formal. Más allá de los premios, es cierto que en nuestra comunidad educativa existen numerosas experiencias que desafían los límites entre la educación formal y no formal. Por ejemplo, la que fue considerada en 2020 como la mejor escuela de España según la Fundación Princesa de Girona, es un centro rural de Pontevedra con huerto, radio y talleres para familias: el colegio rural agrupado Maestra Clara Torres de Tui (Pontevedra). Una de las claves de esta escuela es que los niños y niñas aprenden colaborando. Sus iniciativas plantean cuestiones como hasta qué punto la educación se extiende más allá de las aulas. Así, la biblioteca se transforma en un centro de aprendizaje comunitario donde padres y abuelos acuden a un curso de cocina, un taller de reciclaje o comparten con los niños una sesión de cuentacuentos en lengua de signos.

Con otro enfoque diferente, el CEIP Verge Desemparats en Oliva (Comunidad Valenciana) puso en marcha un proyecto para ayudar a superar el desaliento generado por la pandemia. Siguiendo con uno de sus principios fundamentales, «ser una escuela que escucha y aprende, en lugar de una escuela en la que se habla y se enseña», creó un musical aprovechando las limitaciones de la pandemia. El musical es un ejemplo de un gran trabajo de afinación, tiene la capacidad de unirlo todo. Participaron todo el alumnado, el equipo docente y las familias. A juzgar por el relato que sus protagonistas hacen sobre la experiencia, no es fácil borrar las fronteras entre lo formal y lo no formal.

4. Complementariedad de la educación formal y no formal

Sin duda, una de las primeras recomendaciones que surgen de este análisis es la idea de acercar mucho más la educación formal y la no formal, hacer más porosas sus fronteras para reforzar una verdadera complementariedad que redunde en una educación integral más enriquecedora e inclusiva.

Como se ha mencionado anteriormente, la propia transformación de la educación formal hacia una mayor transversalidad, con temarios globalizados alineados con las preocupaciones sociales de nuestro tiempo y una perspectiva permanente de asegurarnos de que la vida a nuestro alrededor también está en el currículo escolar, son elementos imprescindibles.

Hay muchas formas de hacerlo y traspasar las paredes del aula para enriquecer la experiencia educativa sin perder el rigor y la exigencia que siempre debe tener la educación formal. El entorno del barrio,

la ciudad o el pueblo ofrecen infinitas oportunidades para actividades de «aula abierta» donde el aprendizaje se produce en contacto físico directo con el objeto de la enseñanza. En un momento en que el desarrollo sostenible y la conciencia medioambiental son tan importantes para una educación integral, el medio natural cercano al centro educativo genera siempre oportunidades atractivas y eficaces para clases verdaderamente inspiradoras y motivadoras.

Contamos con un buen número de buenas prácticas educativas en este sentido. Es el caso, por ejemplo, del colegio Félix Rodríguez de la Fuente, en Cartagena (Murcia). Para difundir la importancia del aire libre, el aprendizaje ligado al sitio y el cuidado de la naturaleza, el centro ha convertido la playa en aulas abiertas. La iniciativa nació a raíz de la pandemia, y la historia ha dado la vuelta al mundo.

Una experiencia diferente, pero en esa línea, es la del CEIP Conde Vellellano, en Palencia. El proyecto TICnatura se lleva a cabo con metodologías activas y surge para conjugar naturaleza y nuevas tecnologías. Para conseguir que su colegio se convierta en un ‘hogar para la naturaleza’, aplican el aprendizaje basado en proyectos y estrategias de aprendizaje cooperativo. La experiencia se completa con talleres externos de aprendizaje activo, reforzados con excursiones a espacios naturales cercanos en los que se da la oportunidad de aplicar lo aprendido; a través de, por ejemplo, el anillamiento científico de aves. En el proyecto colaboran el Ayuntamiento de la localidad y la Asociación de Naturalistas Palentinos.

Pero al mismo tiempo el sistema educativo debe extender su preocupación por la equidad, la calidad y la igualdad de oportunidades a las actividades extraescolares y de la educación no formal que se produce fuera de las aulas.

No se trata de fagocitar o reglamentar ese rico mundo de actividades no formales, sino de colaborar con él para compensar o corregir algunos de esos efectos no deseados.

Un ejemplo muy evidente y habitual es fomentar el uso de las instalaciones escolares para enseñanzas no formales. Hacerlo facilita la conciliación laboral y familiar y favorece la participación de niñas y niños que, de otro modo, no podrían asistir a actividades fuera del colegio. También permite que el tipo de actividades se ajusten a los objetivos del AMPA y que puedan ser implementados mecanismos que reduzcan las barreras económicas que limitan la participación del alumnado de entornos menos favorecidos, o que promuevan de modo activo la participación igualitaria de niñas y niños.

Es cierto que este uso de las instalaciones públicas plantea a menudo dificultades de gestión para el propio centro y de disponibilidad de personal por parte de las administraciones locales que las mantienen, pero no son problemas insalvables, sino que deben enmarcarse en una estrategia decidida de colaboración institucional y de acercamiento positivo a la educación no formal.

Asimismo, es interesante mencionar que en ese acercamiento de la educación formal y la no formal no cabe señalar únicamente a la administración educativa como responsable. Para que esa colaboración sea eficaz y no entrañe una limitación de la creatividad y la iniciativa social y empresarial —que sería perjudicial para el conjunto del ecosistema educativo en su sentido más amplio— es preciso tener en cuenta el impulso y apoyo a la participación social en la educación no formal.

Hay ya muchas entidades ciudadanas y del tercer sector que participan activamente y cabe impulsarlo todavía más, ya que por esa vía los objetivos sociales inherentes a toda la acción educativa estarán siempre mucho más presentes en toda su diversidad y diferentes sensibilidades. Favorecer una interacción social amplia será siempre una forma eficaz de que la comunidad educativa en su conjunto esté segura de que esas actividades informales transmiten los valores adecuados.

Otro aspecto a tener en cuenta para que ese acercamiento entre la educación formal y no formal sea mutuamente provechoso y, sobre todo, positivo para los destinatarios de la actividad educativa es el de no cometer ciertos errores. Quizá el principal y más habitual es el de sobrecargar en exceso la agenda del alumnado con actividades extraescolares, que normalmente ya están agobiados con las tareas escolares. Quitar tiempo de ocio, de juego y de descanso nunca será positivo para su desarrollo personal y educativo. Es mejor hacer menos actividades, pero que puedan ser plenamente disfrutadas sin generar estrés ni sobreesfuerzo a los alumnos y alumnas y a sus familias.

De la misma forma, debemos prevenir que ese acercamiento de la educación formal a la no formal— que podemos presumir que cada vez será más intenso— no signifique trasladar a esas actividades extraescolares las reglas y metodologías de lo puramente escolar. Es preciso, para que cumplan plenamente su función, que se desarrollen en un ambiente más relajado e informal que las clases ordinarias en el aula.

Cabe comentar la importancia de promover el interés por aprender, la curiosidad y el disfrute de la vida como espacio de aprendizaje. En este sentido,

vale la pena inspirarnos en escuelas públicas innovadoras, como El Martinet, en Ripollet (Barcelona). El proyecto nació a iniciativa de un grupo de maestras que querían apostar por otro tipo de educación menos basada en clases de memorización con un profesor o profesora delante del alumnado. Esta escuela se guía por la educación por proyectos, un fuerte vínculo al entorno exterior, el respeto a los diferentes ritmos de cada estudiante y el acompañamiento personalizado.

5 Aprendizajes formales e informales durante toda la vida

Analizando la necesaria relación entre la educación formal, no formal e informal es obligado mencionar otra de las reformas importantes que estamos llevando a cabo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que pretende extender ese horizonte de colaboración de los distintos contextos de aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas.

Porque el aprendizaje no termina cuando se sale del sistema educativo formal. Hoy menos que nunca. Por intenso y provechoso que sea el conocimiento recibido en todas las etapas educativas —incluso a nivel de postgrado—, la acelerada actualización de los sistemas productivos, debido a la revolución tecnológica y el desafío medioambiental, hacen obsoletas antes de lo previsto muchas habilidades y capacidades y exigen reciclaje profesional y acceso a nuevos tipos de conocimientos, tareas que a menudo hay que hacer sin dejar de trabajar.

En este sentido, uno de los cambios más importantes en la reforma de la Formación Profesional —y quizás no de los que más atención pública han recibido— es la integración en un único sistema de toda la formación del sistema educativo y también de las actividades formativas para el empleo que reciben los trabajadores, ocupados o desempleados.

Es una nueva forma de trazar un hilo de continuidad entre las formaciones recibidas a lo largo de toda la vida —formaciones de distinta intensidad, duración, formato, contenido y nivel de titulación— para integrar y reconocer todo el capital formativo que una persona haya recibido en las distintas situaciones.

No solo eso, sino que además conecta de lleno con lo que aquí podría-



mos denominar también como educación informal, y que no es otra que todo lo aprendido desde el punto de vista profesional mediante el ejercicio cotidiano de un determinado puesto de trabajo y la experiencia acumulada en ese proceso. También esa experiencia va a ser reconocida por el nuevo sistema integrado de formación profesional y para el empleo. Hay que tener en cuenta la gran importancia que tiene esa situación para muchos millones de personas. De los casi 23 millones de españoles que conforman la población activa de nuestro país, un 46 % tienen un nivel de formación adquirido a través de la experiencia que no les permite acreditar las competencias profesionales reales que han alcanzado.

Con esa intención, la nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional –que actualmente se tramita en el Senado tras su aprobación inicial por el Congreso de los Diputados el pasado mes de diciembre de 2021 –establece una oferta única, modular y flexible dirigida a estudiantes y trabajadores, tanto empleados como desempleados, y ordenada en itinerarios formativos que permiten la progresión a través de cinco grados ascendentes.

Esta nueva estructura facilitará el acceso a todo un abanico de formaciones de distinta duración y dimensión de aprendizajes, que incluye, desde unidades formativas o microformaciones, hasta los títulos y cursos de especialización. De esta forma, cada persona podrá diseñar y configurar itinerarios propios adaptados a sus expectativas profesionales, sus circunstancias personales o sus necesidades laborales.

Todas las ofertas de formación profesional tendrán carácter acreditable y acumulable, permitiendo progresar en itinerarios de formación conducentes a acreditaciones, certificaciones y titulaciones con reconocimiento estatal y europeo.

Con este esquema toda la formación adquiere validez académica y profesional. La norma también agiliza el sistema de acreditación de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral y vías no formales e informales de formación. Hasta ese momento, el proceso de acreditación de competencias era lento y poco eficiente, hasta el punto de que, en una década, tan solo 300.000 personas pudieron lograr la acreditación de sus competencias. El texto consolida el procedimiento abierto de manera permanente para cualquier competencia profesional en cualquier sector profesional.

Finalmente, el impulso a la orientación profesional es un elemento esencial del nuevo sistema, que ha de quedar incorporado a las ofertas de formación y a la acreditación de competencias, además de constituirse en un servicio que permita disponer

del acompañamiento necesario en la definición y redefinición de los itinerarios formativos a lo largo de toda la vida.

6. Educación informal, tecnología y redes sociales

Sin duda, la educación no formal e informal se ven muy beneficiadas por la tecnología del siglo XXI, ya que esta nos permite entender el mundo que nos rodea mucho mejor. Más aún, la tecnología y las redes sociales alimentan nuestra curiosidad e impulso por aprender. Consultamos *Wikipedia*, hacemos cursos *online*, buscamos cualquier información con ayuda de *Google*, comparamos datos, investigamos, analizamos... Internet se ha convertido en la biblioteca universal del conocimiento.

Uno de los fundadores de *Wikipedia*, Jimmy Wales, es uno de los mayores defensores de la educación no formal e informal. En su opinión, una parte de nuestra educación formal debe destinarse a prepararnos para aprender durante toda la vida porque, afirma, «seguir aprendiendo toda la vida de manera voluntaria y experiencial crea mejores ciudadanos». *Wikipedia* nació en 2001 sobre la base de un proyecto de enciclopedia libre y colaborativa, gracias al cual todas las personas del mundo tendrían acceso libre y gratuito a la totalidad del conocimiento humano.

La tecnología también afecta a la educación. Hoy nuestros alumnos y alumnas tienen al alcance mediante unos pocos clics un caudal ingente de información. Sin embargo, tener información no equivale a tener conocimiento. Los fundadores de *Wikipedia* querían dar sentido a ese torrente informativo mediante herramientas para filtrar datos, la implicación de una gran comunidad colaborativa y una política constante de ceñirse a los hechos para preservar la imparcialidad. De ahí que en ocasiones nos encontremos con la siguiente nota: «Se ha cuestionado la neutralidad de este artículo».

Debemos preguntarnos hasta qué punto los jóvenes que hoy se educan en nuestras escuelas saben utilizar correctamente las herramientas de internet. *Wikipedia* es un ejemplo de fuente a la que recurrirán para encontrar información. Pero también lo harán en las redes sociales que utilizan a diario: *Instagram*, *TikTok*, *Twitch*, *Youtube*, *Whatsapp*, *Telegram*, por citar las más populares. En todas ellas circulan datos de calidad en paralelo con noticias falsas, bulos, mentiras y opiniones disfrazadas de información. Y, lo que es peor, todas ellas transmiten actitudes, valores y patrones de comportamiento que a veces van en dirección contraria a lo que se intenta enseñar en las aulas.

La reforma educativa que estamos poniendo en marcha desde el Gobierno en la actual legislatura aborda estas cuestiones a través del cambio del currículo en todas las etapas educativas para incluir distintos tipos de formaciones en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Pero no se trata simplemente de hacerlos más expertos en el uso y manejo de dispositivos, lenguajes y aplicaciones digitales, sino sobre todo en hacer que lleguen a un nivel de competencia digital que les haga tener una visión crítica y proactiva respecto al correcto uso de la tecnología y los riesgos que comporta.

Porque es imprescindible y urgente educar de forma adecuada a la generación de nativos digitales en las habilidades que necesitan para poder ejercer sus derechos en libertad. En este sentido, confluyen los tres ámbitos a los que se refiere este artículo: la educación formal, la no formal y la informal. Habilidades tales como entender lo que se lee y tener un amplio vocabulario; reconocer las mentiras, ser capaz de evaluar y juzgar la información que se recibe, situar la información en contexto; actuar de forma responsable y respetuosa; preservar los códigos éticos; o cuidar la privacidad propia y ajena. Ser competentes en el espacio de internet resulta crucial hoy día.

En todo el mundo hemos vivido la misma amarga –e instructiva– experiencia sobre la educación en la era digital a consecuencia de los efectos de la pandemia. El confinamiento inicial en 2020 nos permitió salvar el curso mediante el recurso a la educación en línea a través de medios telemáticos. Sin embargo, pronto supimos que no estábamos suficientemente preparados para ese reto, ni en el aspecto material –dispositivos, infraestructuras, conectividad– ni en el de la adaptación de las metodologías educativas al mundo digital. Pero, además, hemos comprobado cómo una inmersión digital no bien planificada puede incrementar las desigualdades en el aprendizaje, sea por barreras económicas o por necesidades educativas especiales no atendidas. Y también hemos aprendido –quizá esto sea lo más importante–, que la educación en remoto puede generar serios impactos en el bienestar y la salud emocional y psicológica de los alumnos.

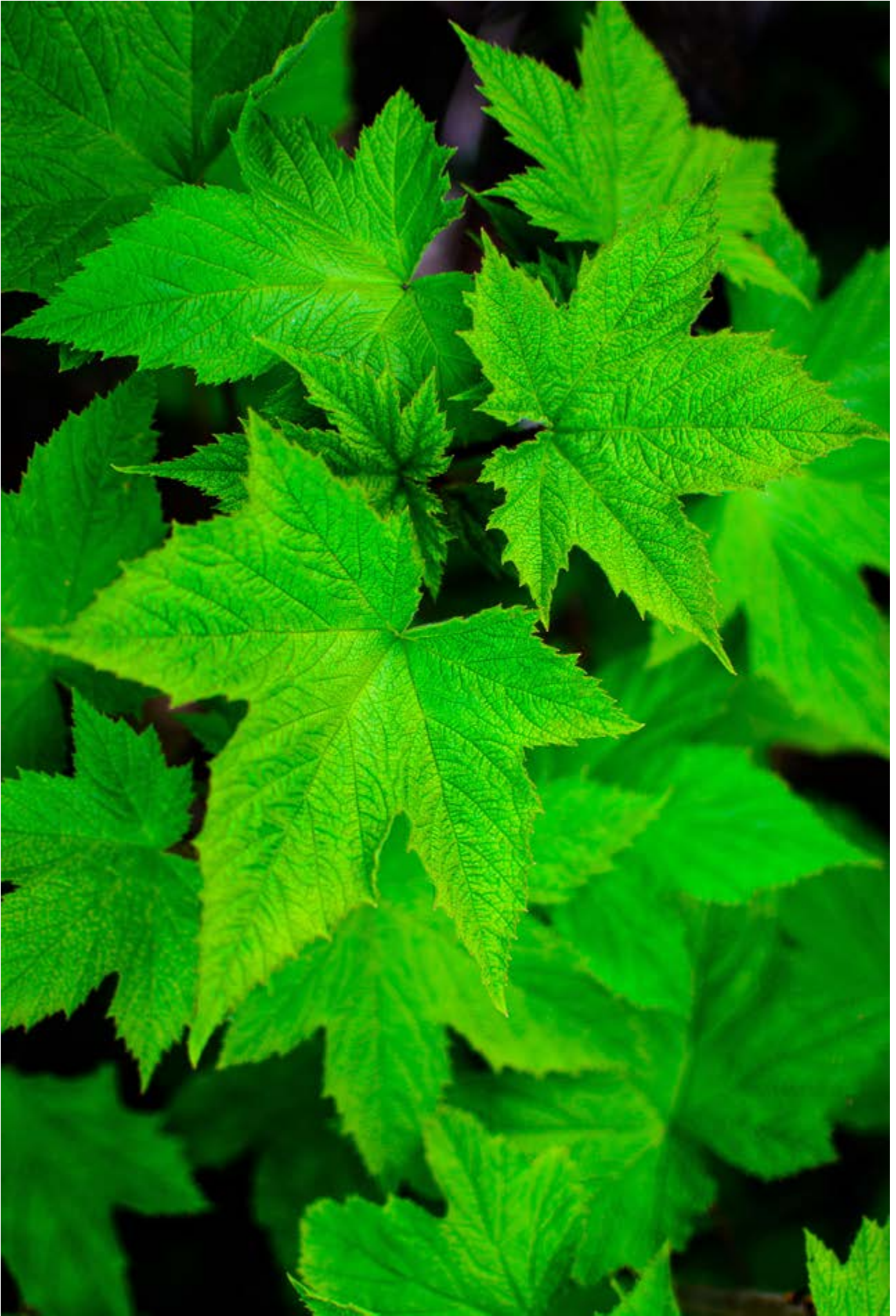
Volvimos a la presencialidad en cuanto fue posible, incluso a pesar de las incertidumbres sanitarias, porque el coste en términos educativos hubiese sido mayor que el riesgo para la salud. En eso ha habido un amplio consenso internacional. Y si en España hemos sido de los países más avanzados en adoptar esta posición, es porque hemos contado con un compromiso personal y profesional extraordinario de los docentes y del resto del personal de los centros educativos.

Pero, advertidos de los riesgos y peligros de una digitalización no adecuada del sistema educativo, no podemos bajo ningún concepto renunciar a introducir la cultura digital en las aulas. De hecho, ya está allí a través de los teléfonos móviles y los ordenadores de los alumnos. Necesitamos –como estamos haciendo aprovechando los fondos europeos *Next Generation*– incrementar la competencia digital del profesorado, adaptar las metodologías educativas, mejorar las infraestructuras, introducir la tecnología en los aprendizajes e investigar sobre cómo utilizar las posibilidades inmensas de lo digital para una educación más personalizada, equitativa y de calidad.

Uno de los aspectos específicos que pueden beneficiarse enormemente de los recursos digitales es la colaboración como herramienta para aprender y para educar mejor. Conforme el mundo avanza, la educación se hace más colaborativa. Si no se tiene la capacidad de trabajar con otras personas de manera productiva, va a ser contraproducente. Es una habilidad básica que se debes adquirir. Aprender en equipo es una forma muy efectiva de aprender algo de verdad, porque en un entorno grupal los alumnos se preguntan, se retan, resuelven ideas contradictorias... La interacción ayuda a asimilar la información de forma poderosa, a poner a prueba nuestros conocimientos.

En este sentido, resulta muy positiva la experiencia de *eTwinning*, la comunidad de centros escolares de Europa que busca integrar el conocimiento de los centros escolares de forma participativa. Los profesores de todos los países participantes se pueden inscribir y utilizar las herramientas de la web para encontrarse, conocerse virtualmente, intercambiar ideas y prácticas, formar grupos, aprender en y participar en los proyectos en la web. En España hay más de 80.000 docentes registrados, procedentes de más de 17.000 centros educativos, y durante este curso escolar están activos más de 3.600 proyectos.

Proyectos como 'Myth'arts: myths in art and literature', premio nacional en 2021, impulsado por dos institutos de Andújar y Almería para despertar el interés por el mundo clásico y la mitología. O bien, «Women with conscience and science: Marie Curie. Looking for eTwinning», el proyecto de cuatro IES (de Granada, Sevilla y Ceuta), que conmemora el 150 aniversario de la tabla periódica a través de la investigación sobre Marie Curie y otras mujeres científicas. Ambos son una pequeña muestra de las enormes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en contextos educativos transversales, donde confluyen lo mejor de la educación formal y la contribución valiosa de la educación formal e informal.



RAE: Hoja

l. f. Árbol de la familia de las aceráceas, de madera muy dura y generalmente salpicada de manchas a manera de ojos, con ramas opuestas, hojas sencillas, lobuladas o angulosas, flores en corimbo o en racimo, ordinariamente pequeñas, y fruto de dos sámaras unidas.

Arce

Es un género de la familia de las sapindáceas, conocidos generalmente como arces, con unas 160 especies aceptadas de las casi 700 descritas. Los arces son fácilmente distinguibles por las puntas características de las hojas o la dureza de la madera que, supuestamente, se utilizaría para fabricar lanzas.

Las flores son regulares, pentámeras, y surgen en racimos, corimbos o umbelas. Sus distintivos frutos nacen en parejas unidas, llamados sámaras, que, al desprenderse, van girando movidos por el viento esparciendo las semillas (providas de dos «alas») a considerable distancia, por lo que suelen conocerse como «árboles de helicópteros». Las hojas de la mayor parte de las especies son palmeadas, venadas y lobuladas, con 3 a 9 venas cada una orientada hacia un lóbulo, uno de los cuales es el central. Varias especies son trifoliadas.

Los arces florecen a finales de invierno o principios de la primavera, en la mayoría de las especies a la vez que aparecen las hojas o justo después, en algunas incluso antes de estas. Los especímenes de este género son una importante fuente de polen y néctar a principios de primavera para las abejas, en particular las abejas melíferas y un recurso alimenticio para las larvas de varias especies de lepidópteros.

El *Acer saccharinum* es utilizado para la extracción de la savia, que tras ser hervida produce el jarabe de arce, con el que se hacen caramelos. Su madera es la utilizada en la fabricación de los bates de béisbol aprobados por diversas ligas de béisbol del mundo, así como en la elaboración de instrumentos musicales; su alta densidad y propiedades sonoras la hacen favorita para dicho uso. La hoja de arce es un destacado símbolo nacional en Canadá y está representado en su bandera.



LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL: ENTORNOS DE APRENDIZAJE NECESARIOS PARA LOS NUEVOS RETOS SOCIALES

NON FORMAL AND INFORMAL EDUCATION: LEARNING ENVIRONMENTS FOR THE NEW SOCIAL CHALLENGES

José Ismael Criado Aguilera

M.^a Teresa Pérez Díaz

Instituto de la juventud de España - INJUVE

Resumen

La educación no formal y la educación informal son dos ámbitos pedagógicos, cada vez más necesarios en el mundo actual, que son complementarios a la educación formal tradicional. Este artículo pretende analizar en qué entornos y contextos se pueden desarrollar, haciendo hincapié en lo referido a la educación no formal a la experiencia del voluntariado y la importancia de los centros juveniles. También se exponen proyectos y diferentes opciones para certificar estas experiencias, ya que como se defiende en el artículo, son imprescindibles para el futuro laboral de los jóvenes. Por otro lado, respecto a la educación informal, se analiza con datos objetivos el grado de interés de los jóvenes respecto a ciertas actividades como el teatro o la lectura, entre otras. En este apartado se analiza una diferencia que hoy en día es muy relevante, entre las actividades *online* y *offline*. Se analizan las ventajas y desventajas de estos dos tipos de educación, además de hacerse propuestas para que se lleve a cabo un correcto desarrollo de ambas.

Palabras clave: educación no formal, educación informal, juventud, voluntariado.

Abstract

Non-formal and informal education are becoming more necessary in our present world, and complement traditional formal education. This article analyses the environments and contexts where both can be developed, and emphasizes the experience of volunteering and the importance of youth centres, when it refers to non-formal education. The article also deals with several projects and different options to certify informal education experiences which is essential for the youth's labour future. On the other hand, informal education is analysed through data to underline young people's level of interest with regard to theatre or reading, among other activities. In this section we analyze the relevant difference between online and offline activities. The advantages and disadvantages of these two types of education will be analysed, as well as proposals for their correct development.

Key Words: *Non-formal education, Informal education, youth, volunteering.*



I. Introducción

Hoy en día los colegios e institutos de secundaria no son los únicos lugares de aprendizaje. De hecho, nunca ha sido así. Los seres humanos comienzan a aprender antes de llegar a estas instituciones, por ejemplo, al aprender la lengua materna o al recibir valores sociales básicos por parte de la familia en el proceso de socialización primaria. En este artículo haremos hincapié, no en este tipo de socialización, sino en la socialización secundaria donde entran los grupos sociales formales, como las mencionadas instituciones educativas, no formales como puede ser un centro juvenil con una programación educativa concreta, o informales, como puede ser un grupo donde el joven o la joven se integra, o los medios de comunicación. Nos centraremos en estos dos últimos: educación no formal y educación informal. Se describirán los diferentes contextos en los que se dan, incluyendo la variable de *offline* y *online*, además de clasificar las ventajas e inconvenientes de las diferentes modalidades que se analicen. También se intentará buscar nexos de unión entre ambos tipos de educación, especialmente cómo instituciones o grupos que organizan actividades relacionadas con la educación no formal, se pueden beneficiar de aspectos de la educación informal.

2. Educación no formal

De acuerdo con el Consejo de Europa, la educación no formal se refiere a programas y procesos planificados y estructurados de educación personal y social para jóvenes, diseñados para mejorar una serie de habilidades y competencias, fuera del currículo educativo formal. Esta institución pionera, y con una gran capacidad productiva en este campo de la educación, destaca las siguientes características que nos ayudan a comprender cómo debe ser la educación no formal: es voluntaria, accesible para todos (sería lo ideal), un proceso organizado con objetivos educativos, participativo, centrado en el aprendizaje, sobre el aprendizaje de habilidades para la vida y la preparación para la ciudadanía activa, basado en involucrar tanto al aprendizaje individual como grupal con un enfoque colectivo, holístico y orientado a los procesos, basado también en la experiencia y la acción, organizado en la bases de las necesidades de los participantes (BRANDER, P ET ALT., 2020).

Está claro que la educación no formal es complementaria a la educación formal, de igual manera es un proceso planificado en mayor o menor medida y enfocado a las necesidades de los jóvenes, en general, o de un grupo concreto. La educación no formal no solo beneficia a los jóvenes desde una perspectiva de desarrollo personal del individuo, sino que está

demostrado que potencia la empleabilidad de las personas que participan en actividades de este ámbito. Durante los próximos años se espera una demanda en el mercado laboral de competencias genéricas o transversales, puesto que se ha observado una correlación positiva entre ellas y el mercado laboral según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la OCDE (SANTOS REGO, M.A., LORENZO MOLEDO, 2019). Concretamente, las competencias más demandadas serán las asociadas con la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa, la persuasión o la negociación, así como otras vinculadas a la resiliencia, la flexibilidad, la inteligencia emocional, la resolución de problemas y el liderazgo.

La educación no formal desempeña un papel significativo en el desarrollo de estas competencias, que resultan útiles para el progreso personal y profesional, a la vez que facilitan la transición al mercado laboral y, por consiguiente, la empleabilidad.

Si aceptamos la hipótesis de que la educación no formal juega un papel importante para la inserción laboral de los jóvenes, además de que irá tomando una mayor relevancia en el futuro, entonces debemos plantearnos ¿cómo demostrar estas competencias? Las titulaciones del sistema educativo formal son lo primero que cualquier empleador busca y valora [...] es el mínimo común denominador para definir «qué eres» o qué profesión tienes, y de qué eres capaz. En cambio, durante los últimos años, ese mínimo común denominador común empieza a ser demasiado común para establecerse como único filtro (ARDUENGO FERNÁNDEZ D., SÁNCHEZ RUEDA, A.I., GONZÁLEZ IBÁÑEZ A., 2019).

El problema aparece cuando los actores de la educación no formal carecen de potestad para expedir este tipo de certificados. Quizás se podría plantear que, cuando estas actividades son llevadas a cabo por organizaciones de instituciones prestigiosas como la Unión Europea, algún órgano ministerial o asociaciones de gran relevancia social, se puedan conceder, al menos de forma simbólica, diplomas que demuestran la participación en dicha actividad. Esto es difícilmente regulable, sin embargo, ya se está llevando a cabo de forma sistemática por la National University of Ireland, Galway, en lo que se refiere a la experiencia del voluntariado. Este modelo podría ser importado a nuestro país (MELLA NÚÑEZ, I., LORRAINE T., LORRAINE M. 2019).

2.1. El Voluntariado

El voluntariado se puede definir como una actividad en la cual se invierte tiempo de manera gratuita y libre en beneficio de otra persona, grupo o causa. Sus

beneficios van desde la adquisición de competencias o promoción de la empleabilidad, hasta el bienestar psicológico o mejora de la salud. Se trata de un espacio original de trabajo y un escenario efectivo de aprendizaje, ya que provee un itinerario educativo no formal.

La educación no formal, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, es particularmente útil para desarrollar habilidades correspondidas con el mundo laboral, y concretamente el voluntariado reporta múltiples beneficios de cara al desarrollo personal y laboral de los trabajadores. La actividad de voluntariado puede identificarse con una ‘pre-profesionalización’, es decir, una manera de adquirir experiencia útil en el ámbito profesional, ampliar el conocimiento y la autoconfianza, e incluso contar con la disposición de un conjunto de habilidades con una poderosa dimensión social.

La implicación en actividades de educación no formal, como organizaciones juveniles y voluntariado, se considera un valor en sí mismo como indicador de responsabilidad social y mejora la posibilidad de construir redes y conexiones, favoreciendo una mayor información sobre oportunidades profesionales, motivación para la búsqueda de empleo, averiguación sobre otros posibles itinerarios, y/o movilidad laboral.

Además, los empleadores valoran las experiencias de voluntariado a la hora de seleccionar su personal, pues las competencias más demandadas son las que se pueden adquirir a través de este tipo de experiencias. Es más, la proporción de empleadores dispuestos a ser flexibles en relación con que sus trabajadores participen activamente como voluntarios está creciendo paulatinamente, lo que señala hacia una mayor concienciación acerca de la responsabilidad social corporativa (RSC).

La OCDE ha enfatizado la conexión entre tendencias como la globalización, la digitalización y el cambio demográfico con la forma de trabajar, apelando a un cambio de paradigmas en las políticas de competencias para garantizar que las personas puedan capacitarse con competencias a mayor nivel horizontales y/o transversales (resiliencia, adaptabilidad, pensamiento crítico...). Se ha observado una tendencia del mercado laboral a decantarse por quienes son capaces de gestionar lo inesperado, tomar la iniciativa o trabajar independientemente. Todo esto pone de manifiesto la importancia de rediseñar los sistemas de competencias, apurando el efectivo reconocimiento del aprendizaje no formal en jóvenes (SANTOS REGO, M.A., LORENZO MOLEDO, 2019).

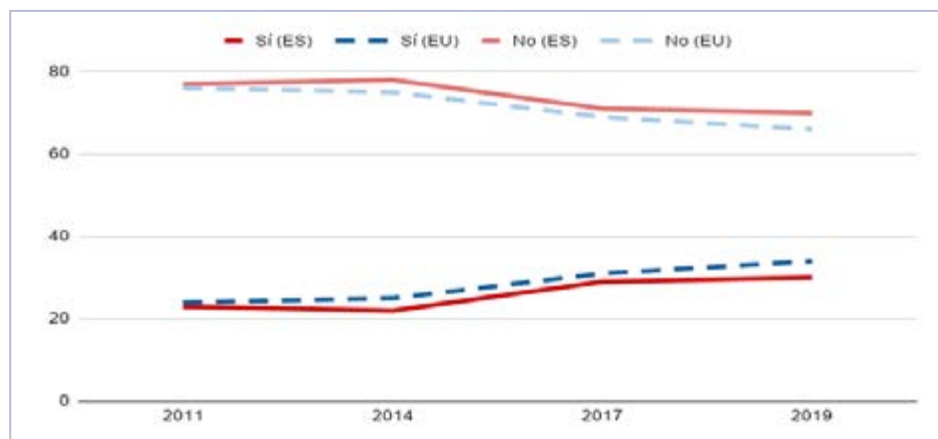
Este reconocimiento permite que los empleadores dispongan de una imagen más completa del candidato a un puesto de trabajo, siendo en ese ámbito donde la certificación de experiencias de educación no formal puede ser importante, inclusive decisiva, exponiéndose como caminos potenciales de empleabilidad. Las experiencias de educación no formal son objeto de valoración por los empleadores, pues muestran las aptitudes de un sujeto en situación de formación continua.

Tanto españoles como europeos consideran que la educación no formal, de la que forma parte el voluntariado, puede conducir al desarrollo de habilidades básicas, específicas en materias concretas, para el trabajo o transversales. Pese a que los niveles europeos siguen siendo superiores en algunos indicadores a este respecto (SOUTO-OTERO, 2019), en la última década se ha incrementado notablemente la participación de los y las jóvenes españoles en las diversas actividades de voluntariado.

Como se observa en el figura 1, se ha producido un incremento notable, de 7 puntos porcentuales, (de un 23 % en 2011 a un 30 % en el 2019) en la participación en actividades de voluntariado de los jóvenes españoles. Sin embargo, el incremento en la UE ha sido mayor (10 puntos, de un 24 % al 34 %), lo que refleja nuevamente las diferencias entre España y la UE.

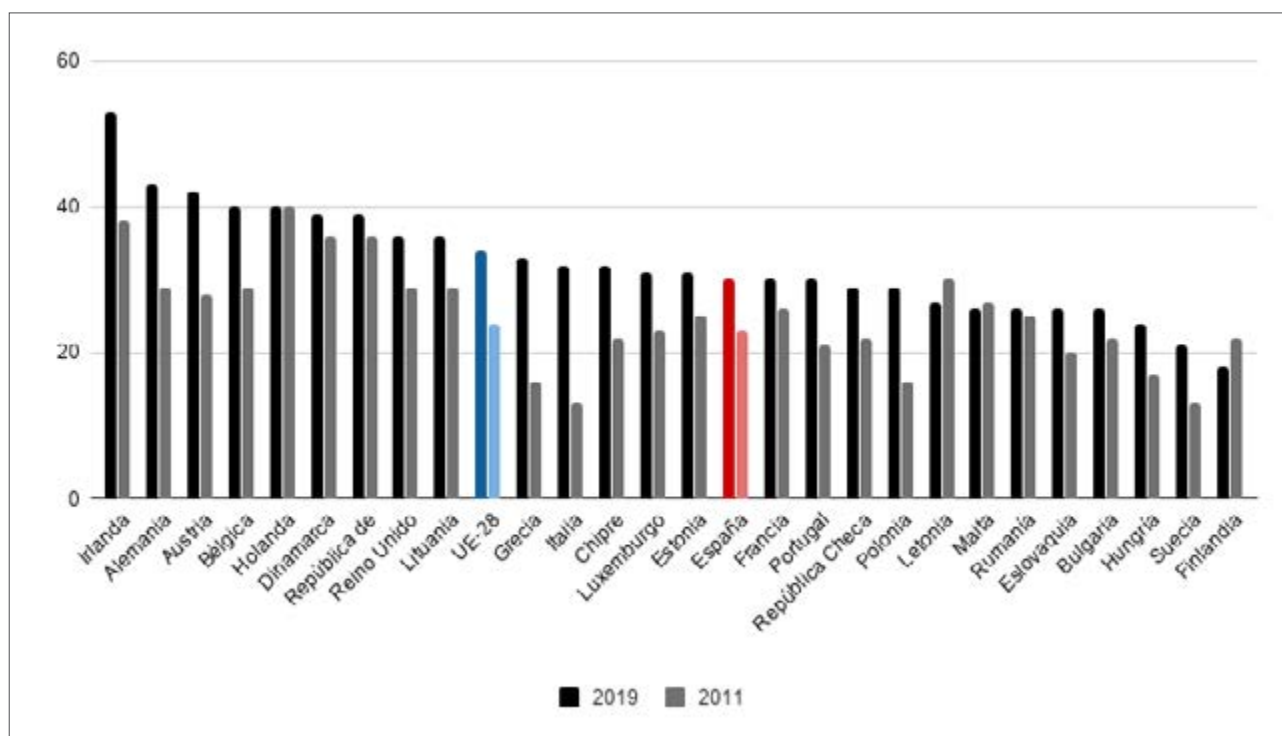
En la mayoría de los países europeos, el aumento registrado durante la última década fue, como mínimo, el doble que en

Figura 1
Evolución de la participación en actividades de voluntariado organizadas durante el año anterior en España y en la UE (2011-2019)



Fuente: Eurobarómetro Flash 478, 425, 408 y 319.^a (IJE, 2019).

Figura 2
Evolución de la participación en actividades de voluntariado organizadas durante el año anterior en la UE, por país (2011-2019)



Fuente: Eurobarómetro Flash 478 (2019) y 319.^a (2011). (IJE, 2019).

España, con una diferencia de 14 y 19 puntos porcentuales (figura 2).

En España, según el Eurobarómetro Flash 478 (2019), el 51 % de los jóvenes manifestaron haber tomado parte, en algún momento, en actividades de voluntariado o en proyectos comunitarios locales. Dato que sigue siendo inferior al 58 % de la UE, y muy inferior a los países con más niveles como Irlanda (74 %) y Dinamarca (71 %). Esto puede demostrar la eficacia del sistema de certificación irlandés, que al dar la posibilidad a los estudiantes de educación superior de demostrar de forma fehaciente las competencias adquiridas, son más los jóvenes que se deciden a implicarse en proyectos sociales a nivel nacional e internacional.

En cuanto al reconocimiento de las actividades de voluntariado en nuestro país, en el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y otras vías no formales de educación, se recoge la posibilidad de justificar la experiencia laboral que se adquiere por medio del voluntariado a través de una certificación de la organización donde se hayan prestado los servicios. Este reconocimiento de competencias profesionales se hace en base a unidades de competencia recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de España.

Las entidades son las responsables de certificar a los voluntarios cuando finalicen su voluntariado o cuando ellos lo soliciten. Según dicha normativa, «la entidad reconocerá las competencias profesionales adquiridas por medio de la experiencia laboral y el aprendizaje no formal».

Aunque ha habido cierto progreso en España durante la última década, son pocas aún las iniciativas que otorgan reconocimiento a las habilidades desarrolladas mediante la educación no formal en contextos de voluntariado. Entre ellas destaca «El proyecto Reconoce», que con el apoyo del Instituto de la Juventud (INJUVE), pretende establecer un nuevo sistema de reconocimiento para el aprendizaje no formal, articular una red nacional de organizaciones para impulsar el reconocimiento de las competencias desarrolladas mediante actividades de voluntariado juvenil, y generar un sistema en línea de acreditación.

Este sistema funciona de la siguiente manera: las entidades que ofrecen los voluntariados deben estar registradas, además de evaluadores pertenecientes a estas entidades. Las personas interesadas realizan una petición en la web donde deben estar inscritas, de esta manera se inicia el proceso, en el que la persona voluntaria y la evaluadora deben negociar las competencias que el primero ha adquirido. Según información de la propia web, el certificado tarda en expedir-

se un mes si no existen demoras en todo el proceso. Actualmente estos certificados solo están disponibles en castellano, pero según indican en la web, pronto estará disponible en las lenguas cooficiales y en inglés. El problema que puede presentar este tipo de acreditación es que requiere la intención explícita de la entidad que organiza el voluntariado. Actualmente son 234 entidades las que están suscritas a este sistema, lo que podría considerarse un número notable, pero solo 1.820 personas se han beneficiado. Esta información está disponible en la web del proyecto.

De una manera similar existe a nivel europeo el Cuerpo Europeo de Solidaridad (CES), que ofrece un certificado tras la finalización de un periodo de voluntariado, cuyo nombre es *Youth Pass* y en el cual se reflejan las competencias adquiridas como: competencia de ciudadanía, competencia digital o competencia de emprendimiento. Es evidente que carece de valor académico, como si se tratase de un título de educación formal, pero igualmente útil a la hora de demostrar unas competencias determinadas para acceder a un puesto de trabajo, que por otro lado, de forma difícil se podrían conseguir a través de los sistemas de educación tradicional.

2.2. Centros Juveniles

Los centros juveniles juegan un papel fundamental en lo que se refiere a educación no formal. Ofrecen a los jóvenes un espacio de libertad donde pueden llevar a cabo sus propias actividades e intereses (Youth Department of the Council of Europe, 2012). Lo ideal es que estén financiados a través del presupuesto público para así asegurar su independencia, aun así también hay muchas asociaciones y grupos religiosos que ofrecen instalaciones para facilitar la convivencia, que son útiles especialmente porque están enfocados a grupos concretos de jóvenes con posibles necesidades determinadas. Es de gran relevancia, no solo que puedan desarrollarse y expresarse de forma libre, sino que también puedan contar con un equipo educativo propio, para que este organice actividades con objetivos específicos, dependiendo de las necesidades que crean convenientes. (Youth Department of the Council of Europe, 2012).

Los centros juveniles son posiblemente la mejor forma de planificar la educación no formal, para complementarse y llegar a aspectos que son más complicados de desarrollar a través de la educación formal. Estos aspectos podrían ser la inteligencia emocional, las habilidades sociales, la capacidad de organizarse de forma autónoma y la capacidad de liderazgo, entre muchas otras. Estos centros son una opción seria de ocio alternativo que facilita la inclusión de personas desfavorecidas socialmente, ya que los que están fi-

nanciados públicamente pueden subvencionar este tipo de actividades; de otra manera sería más difícil llegar a estos jóvenes.

Otras de las ventajas de que estos centros estén gestionados por instituciones públicas, sin quitar mérito a aquellos espacios que no lo son, es que facilitan la colaboración con otros organismos públicos o asociaciones de la sociedad civil, de esta manera, se pueden organizar actividades, campañas y eventos muy concretos y útiles. Los temas de estas colaboraciones podrían estar relacionados con aquellos que afectan en gran medida a la juventud, como la discriminación, un uso adecuado de las redes sociales o promover relaciones afectivo-sexuales sanas.

2.3. El ciclo de Kolb

«Aprender es el proceso por el que el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia» (KOLB, 1984).

El ciclo de Kolb es la base en la que se fundamenta la educación no formal y es imprescindible que los educadores y trabajadores juveniles lo tengan en cuenta a la hora de planificar sus actividades. La teoría del estilo de aprendizaje experiencial de Kolb se representa típicamente por un ciclo de aprendizaje de cuatro etapas en el que el alumno «toca todas las bases».

Figura 3
Ciclo de Kolb representado por Saul McLeod



Fuente: Elaboración propia.

Kolb afirma que el aprendizaje implica la adquisición de conceptos abstractos que se pueden aplicar con flexibilidad en una variedad de situaciones. En la teoría de Kolb, las nuevas experiencias proporcionan el ímpetu para el desarrollo de nuevos conceptos.

1. Experiencia concreta: se encuentra con una nueva experiencia o situación, o una reinterpretación de la experiencia existente.
2. Observación reflexiva de la nueva experiencia: de particular importancia son las inconsistencias entre la experiencia y la comprensión.
3. La reflexión de la conceptualización abstracta da lugar a una nueva idea, o una modificación de un concepto abstracto existente (la persona ha aprendido de su experiencia).
4. Experimentación activa: el alumno aplica su(s) idea(s) al mundo que lo rodea para ver qué sucede.

Kolb (1984) ve el aprendizaje como un proceso integrado en el que cada etapa se apoya mutuamente y alimenta a la siguiente. Es posible ingresar al ciclo en cualquier etapa y seguirlo a través de su secuencia lógica.

Sin embargo, el aprendizaje efectivo solo ocurre cuando un alumno puede ejecutar las cuatro etapas del modelo. Por lo tanto, ninguna etapa del ciclo es eficaz como procedimiento de aprendizaje por sí sola (MCLEOD, S., 2017).

3. Educación informal

«La educación informal es realmente el efecto del medio que rodea a la persona. Esto afecta a la personalidad del individuo» (CHADHA, N.K., 2009).

Para encontrar una definición de educación informal, podemos compararla con la definición de educación no formal que nos ofrecía el Consejo de Europa: «La educación informal se refiere a un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, mediante el cual cada individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos a partir de las influencias y recursos educativos de su propio entorno y de la experiencia diaria. [...] Este tipo de aprendizaje es, por lo general, no estructurado ni planificado» (BRANDER, P. ET AL., 2020).

Esa es la principal diferencia con la educación no formal, de ahí que al ser un tipo de educación no controlado puedan surgir problemas de desinformación que analizaremos más adelante. Las fuentes de este tipo de educación son el entorno de la persona, por ejemplo: el trabajo o las amistades, las actividades deportivas, las bibliotecas y también los medios

de comunicación de masas, que cobran una especial importancia en este tipo de educación a través de los programas, películas, documentales. (BRANDER, P. ET AL., 2020)

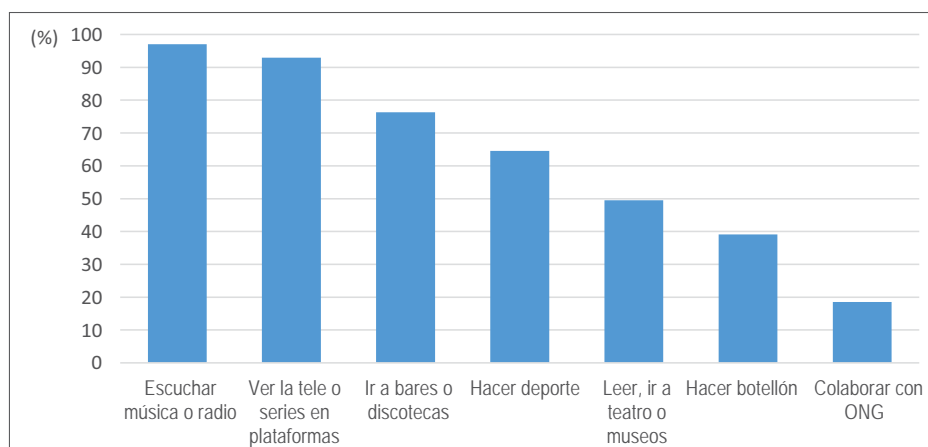
En este tipo de educación es importante señalar la relevancia que obtienen los medios digitales. Por ello es que vamos a diferenciar entre educación informal *offline* y *online*.

3.1. Actividades offline

Las actividades más desarrolladas habitualmente (música, radio, series en plataformas y televisión) son totalmente transversales y tampoco presentan diferencias significativas por género, aunque sí por edad. La asistencia de los y las jóvenes españolas a bares y discotecas en edades comprendidas entre 14 y 19 años es del 72,6 %, aumentando a un 82,1 % una vez alcanzada la mayoría de edad. Sin embargo, a partir de los 25 años la afluencia vuelve a caer a los niveles previos (74,3 %), algo que podría relacionarse con el acceso a un rango más amplio de opciones de ocio, asociadas a otros intereses propios de la madurez y/o a la mayor disponibilidad de recursos económicos (INJUVE, 2021).

En cuanto al deporte, realizan deporte de manera habitual un 72,1 % de los hombres, pero solo un 57 % de las mujeres. Respecto a las edades, se constata que los y las jóvenes de entre 14 y 19 años superan en unos 6 puntos porcentuales a los de otros tramos de edad en la práctica deportiva habitual (68,7 % frente a un 62,2 %). Por lo que toca a la lectura, teatro y museos (actividades culturales), las mujeres señalan que las consumen más (55,8 %) que los hombres (43,1 %), una brecha notablemente significativa en lo que respecta a cuestiones de género. Entre edades, los menores de 20 años recurren a actividades culturales 6 puntos menos que sus contrapartes de más edad (un 45,1 % frente a un 52,3 %), (INJUVE, 2021).

Figura 4
Actividades que desarrollan habitualmente los y las jóvenes



Fuente: Encuesta INJUVE 2019.

Tabla I
Actividades habituales de la juventud en función de género y edad (Porcentaje)

| | Total | Hombres | Mujeres | 14-19 | 20-24 | 25-29 |
|----------------------------|-------|---------|---------|-------|-------|-------|
| Escuchar música o radio | 97,0 | 96,9 | 97,1 | 97,5 | 97,3 | 96,4 |
| Tele o series online | 92,9 | 91,7 | 94,0 | 93,3 | 94,0 | 91,4 |
| Ir a bares o discotecas | 76,3 | 76,5 | 76,1 | 72,6 | 82,1 | 74,3 |
| Hacer deporte | 64,5 | 72,1 | 57,0 | 68,7 | 62,6 | 62,2 |
| Leer, ir a teatro o museos | 49,5 | 43,1 | 55,8 | 45,1 | 51,0 | 52,3 |
| Hacer botellón | 39,1 | 41,9 | 36,4 | 48,7 | 45,2 | 24,5 |
| Colaborar con ONG | 18,5 | 15,9 | 21,2 | 15,5 | 20,1 | 20,0 |

Fuente: INJUVE 2019.

La edad puede ser un efecto diferenciador, ya que son los más jóvenes los que más practican las actividades deportivas. Asimismo, otro factor determinante es que, a mayor nivel educativo, más propensos son los jóvenes a practicar deporte. No obstante, también adquiere una especial relevancia el hecho de que la educación de los padres y el crecimiento en un entorno social acomodado favorecen la práctica deportiva, mientras que las mujeres y las personas jóvenes de estatus socioeconómico desfavorecido son menos propensos a practicar deporte, lo que puede ser un dato relevante en cuanto al incremento de la tasa de obesidad infantil.

En tercer lugar, en cuanto a la lectura, teatro y museos (actividades culturales), son las mujeres las que más realizan este tipo de actividades, siendo el grupo

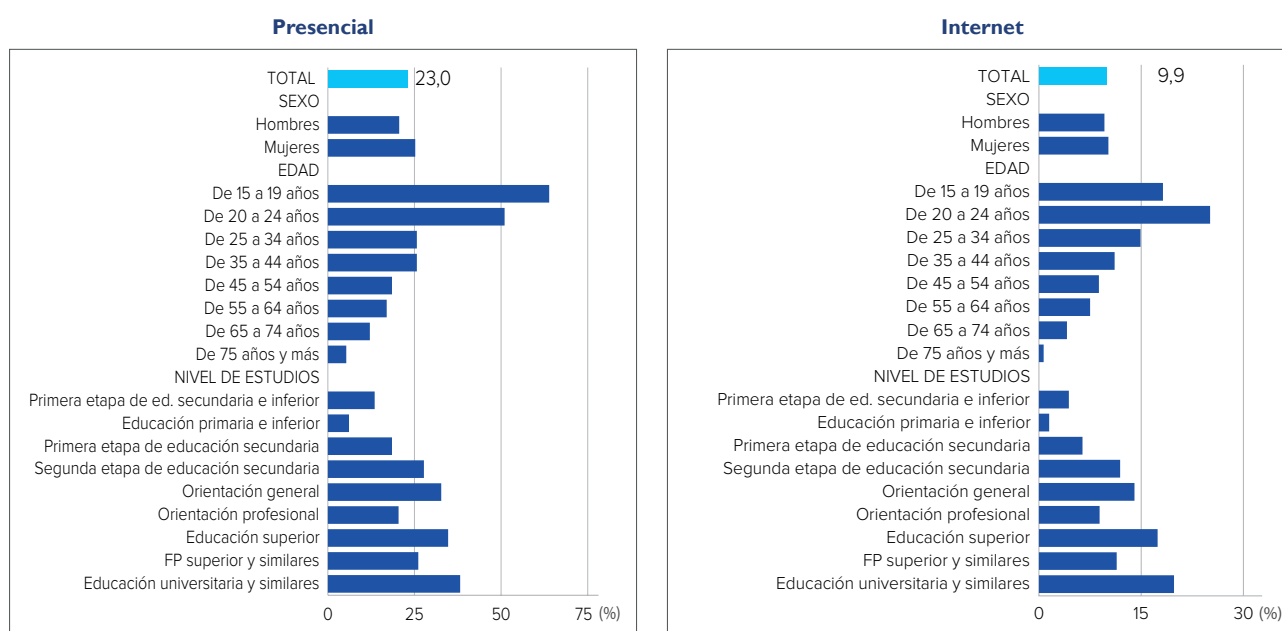
de mayor edad el más propenso con una diferencia de 7 puntos porcentuales respecto al grupo de menor edad (45,1 % frente a un 52,3 %).

Los tipos de actividades informales en España haciendo hincapié en los jóvenes son:

Bibliotecas

Según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, cada año una de cada cuatro personas, 26,8 % de la población analizada, asiste a una biblioteca o accede a ella por Internet. La asistencia presencial se estima, en términos anuales, en el 23,0 % frente al acceso a las mismas a través de Internet que realiza el 9,9 %.

Figura 5
Personas según el acceso a bibliotecas de forma presencial o a través de internet



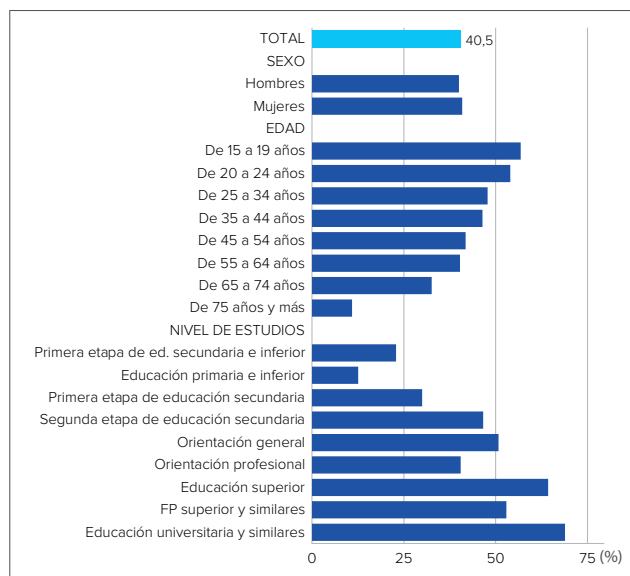
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

En este caso, podemos comprobar que los jóvenes de 15 a 34 años son los principales usuarios de las bibliotecas, sea presencial o virtualmente. No obstante, los jóvenes comprendidos entre los 15 y los 19 años son los que más asisten a las bibliotecas de forma presencial y los jóvenes comprendidos entre los 20 y 24 años son los que más acceden a través de Internet. Posiblemente, este dato esté relacionado con que son la franja etaria que todavía está incluida en el sistema de educación obligatoria, que posiblemente hayan estudiado Bachiller o Formación Profesional y que, miles de estos jóvenes, habrán optado por continuar su formación a través de los grados universitarios o los postgrados, lo que favorece que utilicen las bibliotecas como espacio de aprendizaje, de realización de tareas ya sean individuales o colectivas, y como lugares destinados a la búsqueda de información y realización de investigaciones.

Por último, los principales motivos para acudir a una biblioteca, entre los que acuden al trimestre, son estudiar, 29,4 %, o el préstamo de libros. Entre aquellos que van o acceden electrónicamente a una biblioteca un 8,8 % ha utilizado el servicio de préstamo *online* de libros digitales. Si bien la visita a los archivos no es una de las actividades más frecuentes entre la población investigada, un 7,1 % realizó visitas de este tipo en el último año, cifra que asciende al 15,5 % de la población estudianta.

Según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, el 46,7 % de la población analizada realizó en el último año una visita a un museo.

Figura 6
Personas que visitaron museos en el último año según características



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

Como señala la figura 6, los jóvenes han sido las personas que más asistieron a los museos. Así pues, aunque el porcentaje de visitas juveniles se mantiene elevado en todas las franjas etarias. Destacan los más pequeños, de 15 a 19 años como los grandes consumidores de estos espacios culturales, seguidamente de los jóvenes de entre 20 y 24 años y finalizando con los jóvenes más adultos de 25 a 34 años. Asimismo, cabe señalar como entre las principales características analizadas en esta encuesta, destaca que la mayoría de los consumidores de este tipo de espacios son personas con educación universitaria o educación superior; nivel educativo que, curiosamente, todavía no han podido alcanzar la franja de edad más participativa en este espacio como es la de los jóvenes de 15 a 19 años.

Exposiciones y galerías de arte

Por su parte, según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, el 29,8 % de la población había visitado alguna exposición y solo el 16,6 % una galería de arte.

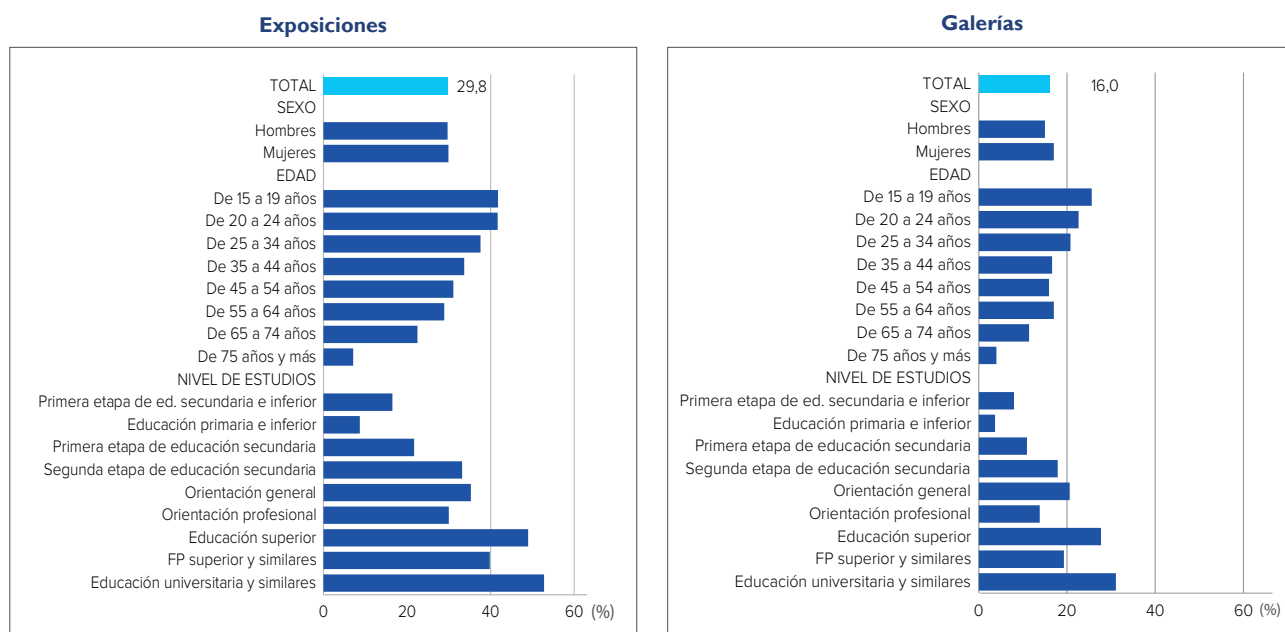
Como señala la figura 7, los jóvenes han sido las personas que más visitaron exposiciones y galerías de arte. Así pues, son los más jóvenes (15-24 años) los que más realizaron estas actividades y los jóvenes más adultos, de 25 a 34 años, los que menos hicieron esta actividad. Asimismo, cabe señalar como entre las principales características analizadas en esta encuesta, destaca que la mayoría de los consumidores de este tipo de espacios son personas con educación universitaria o educación superior.

Monumentos

Por otro lado, según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, el 49,3 % de la población analizada realizó en el último año una visita a un monumento.

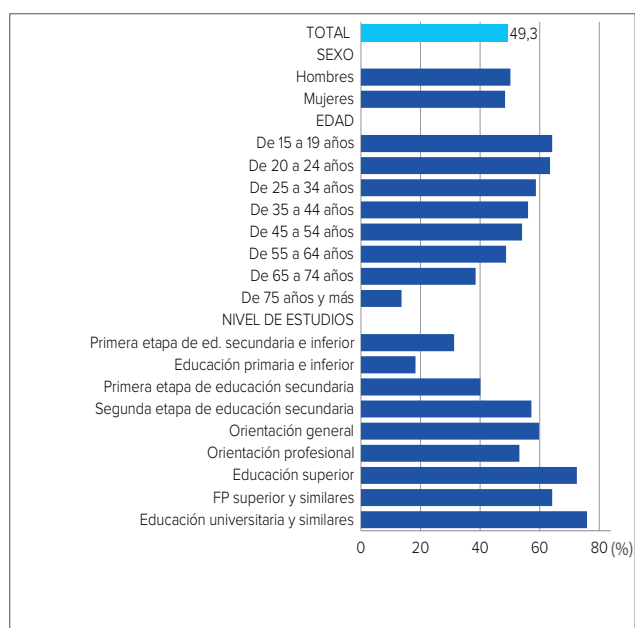
Como señala el Gráfico 8, los jóvenes han sido las personas que más visitaron monumentos. Así pues, aunque el porcentaje de visitas juveniles se mantiene elevado en todas las franjas etarias, destacando los más jóvenes, de 15 a 19 años, como los grandes consumidores de estos espacios culturales, seguidamente de los jóvenes de entre 20 y 24 años y finalizando con los jóvenes más adultos de 25 a 34 años. Asimismo, cabe señalar como entre las principales características analizadas en esta encuesta, que la mayoría de los consumidores de este tipo de espacios son personas con educación universitaria o educación superior; nivel educativo que, curiosamente, todavía no han podido alcanzar la franja de edad más participativa en este espacio como es la de los jóvenes de 15 a 19 años. Por

Figura 7
Personas que visitaron exposiciones en el último año según características y personas que visitaron galerías de arte según características (2018-2019)



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

Figura 8
Personas que visitaron monumentos en el último año según características



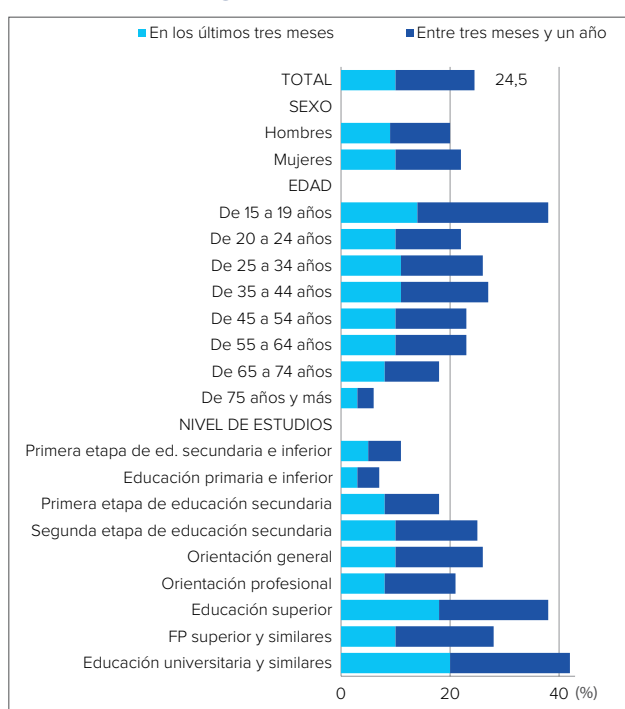
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

su parte, según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, el 24,5 % de la población tiene interés por los yacimientos arqueológicos.

Teatro

Como señala la figura 9, nuevamente los jóvenes han sido las personas que más fueron al teatro. Así pues,

Figura 9
Personas que asistieron al teatro en el último año según características



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

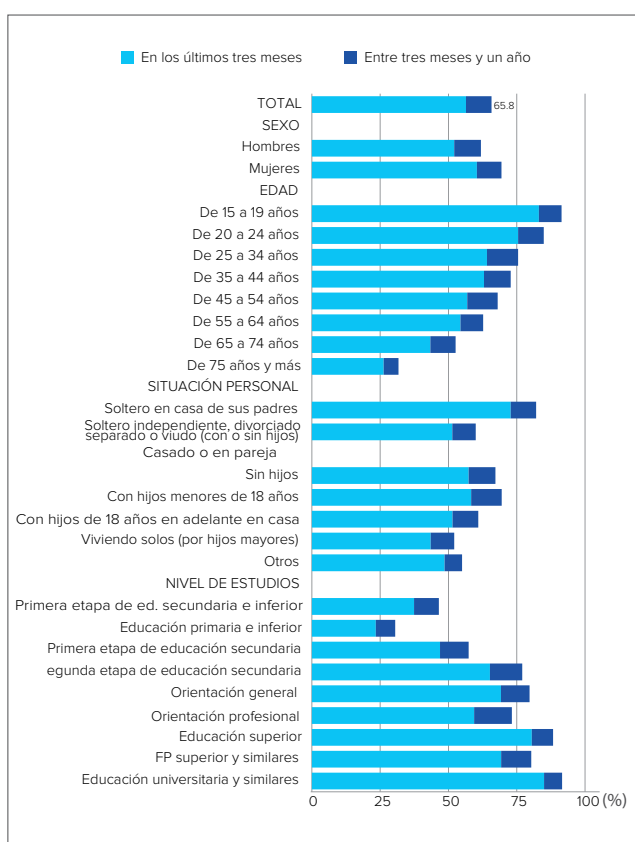
aunque el porcentaje de visitas juveniles se mantiene elevado en todas las franjas etarias, destacan los más pequeños, de 15 a 19 años, como los grandes consumidores de estos espacios culturales, seguidamente de los jóvenes de entre 25 y 34 años. Cabe destacar que el grupo de edad comprendido entre 20-24 años

tiene un porcentaje de asistencia similar al del resto de grupos de edad, siendo superado por poco por el grupo de 35-44 años. Asimismo, cabe señalar cómo, entre las principales características analizadas en esta encuesta, destaca que la mayoría de los consumidores de este tipo de espacios son personas con educación universitaria o educación superior.

Lectura

Por su parte, según los datos recogidos de la «Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019» del Ministerio de Cultura y Deporte, el 65,8 % de la población analizada lee al menos un libro al año.

Figura 10
Personas según lectura de libros en el último año según características (porcentaje)



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019 del Ministerio de Cultura y Deporte.

La encuesta distingue entre aquella lectura que se realiza motivada por la profesión o estudios del individuo investigado y la realizada por otros motivos: ocio o tiempo libre, poniendo en manifiesto hasta qué punto los motivos no profesionales son importantes motores de la lectura, situándose los lectores anuales por este motivo en el 59,5 % de los investigados, frente al 33,5 % de la población que lee por motivos vinculados a su profesión o estudios. No obstante, las tasas de lectores anuales son superiores en las mujeres, 69,4 %, frente al 62,0 % observado en los

hombres. A su vez, destaca que el mayor porcentaje de lectores sean los jóvenes de 15 a 19 años, seguidos por los jóvenes de 20 a 24 años y los jóvenes más adultos de 25 a 34 años, lo que determina el alto nivel de implicación que los jóvenes tienen con la lectura.

3.2. Actividades online

A través de las estrategias de aprendizaje informal de los jóvenes que se observan en la tabla 1, estos aprenden diferentes habilidades y capacidades útiles para su desarrollo social y conductual futuro. Así pues, en cuanto a la estrategia del «ensayo y error», los jóvenes son más creativos. Aprenden fácilmente a crear contenidos audiovisuales; desarrollan un mayor conocimiento tecnológico, a través del uso de aplicaciones; son más imaginativos, al desarrollar juegos virtuales y adquieren nuevas habilidades sociales y de comunicación, que favorecen la independencia y la socialización, a través del aprendizaje producido con el uso de las Redes Sociales.

Por otro lado, en cuanto a la estrategia de la imitación/inspiración, los jóvenes son más observadores, al valorar las acciones de los familiares, amigos, *youtubers* o *influencers* de los que aprenden nuevas habilidades al intentar imitarlos. Asimismo, desarrollan sus habilidades gracias a la imitación de tutoriales o recetas con las que pueden desarrollar manualmente su imaginación. Además, fomentan su creatividad mientras que despiertan su imaginación, curiosidad y ganas de aprender y, aunque desarrollan habilidades de independencia y autonomía, también aprenden a ser más generosos, solicitar ayuda, compartir lo aprendido y hacer puestas en común con sus amigos y familiares.

Por último, a través de la búsqueda de información, aprenden a ser más autónomos en la búsqueda de información, despiertan su interés por el aprendizaje y el desarrollo de nuevos conocimientos y, desarrollan un espíritu crítico y reflexivo, a través de la validación de información, el contraste de fuentes y la detección de *fake news* (PERERIRA ET AL., 2019) (ver tabla 2).

4. Conclusiones

La educación no formal y la educación informal son herramientas pedagógicas que complementan virtuosamente a la educación formal. Estas presentan unas ventajas y desarrollan aspectos que la educación formal tiene más dificultades para desarrollar, como por ejemplo, el desarrollo personal y el fomento del autoaprendizaje. Otra ventaja a tener en cuenta es la flexibilidad que ofrecen estos tipos de educación, ya que al carecer de horarios definidos, al depender de la voluntad de los interesados y, por lo general,

Tabla 2
Estrategias de aprendizaje informal de los jóvenes

| Estrategias | Ejemplos |
|---|---|
| Ensayo y error | Aprender cómo crear contenidos audiovisuales usándolos |
| | Aprender cómo trabajar con aplicaciones usándolas |
| | Aprender cómo jugar un juego jugándolo |
| | Aprender cómo usar una red social usándola |
| Imitación/Inspiración | Observar las acciones de familiares y amigos e inspirarse en ellas |
| | Observar a un profesional trabajando e intentar imitarlo (ver un artista de maquillaje e intentar imitarlo, etc.) |
| | Observar a un youtuber haciendo algo y quedar con curiosidad de intentarlo también (jugar a un juego, etc.) |
| | Buscar ayuda (junto a amigos o familia) cuando hay dudas o problemas |
| Búsqueda de información | Usar aplicaciones para buscar información |
| | Usar páginas de fans y contenidos para saber más sobre algo |
| | Usar foros para saber más sobre algo (programación, etc.) |
| | Investigar en los medios para obtener información |
| | Buscar información en sitios oficiales (sitios de maquillaje, etc.) |
| | Buscar información en redes sociales |
| | Leer críticas de usuarios como fuente de información |
| Buscar información en <i>Google, Wikipedia, YouTube</i> , etc | |

Fuente: El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo forma | Revista Comunicar, n.º 58, v. XXVII, 2019 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293

carecer de pruebas o exámenes, supone una menor presión para los jóvenes, que se pueden sentir más motivados para realizar este tipo de actividades.

Es imprescindible que la educación no formal esté organizada por profesionales con conocimientos de pedagogía. Al no estar este tipo de educación tan institucionalizada, puede darse que muchas personas bienintencionadas, pero sin los conocimientos suficientes, lleven a cabo actividades que no sean del todo provechosas o creen vicios en los participantes al no tener esta formación. En este sentido, sería de gran utilidad la cooperación entre instituciones públicas y asociaciones o grupos privados que organicen eventos enmarcados en esta forma de educación, para que se realicen formaciones adecuadas y se lleven a cabo controles públicos y profesionales.

Los centros juveniles financiados con dinero público podrían ser de gran ayuda para alcanzar este objetivo. Una buena iniciativa sería la formación de multiplicadores para que sean capaces de guiar actividades de educación no formal con unos estándares básicos de calidad. Además, como parte de esta formación, los multiplicadores podrían difundir un contenido mínimo de valores democráticos y fomentar una ciudadanía cívica activa, por supuesto, haciendo énfasis en aquellos puntos en la que los jóvenes ten-

gan más necesidades. Los estudios sociológicos, como el «Informe Juventud en España», realizados cada año por el INJUVE, podrían ser muy útiles como termómetro para identificar estas necesidades, así como evaluar la efectividad de la potencial implementación de medidas para corregirlas.

Otro punto negativo que puede presentar la educación no formal es que, al no estar dentro de un sistema bien definido, la asistencia de los jóvenes puede ser inestable, incluso que muchos de ellos que desconozcan estas oportunidades. Por eso, una buena coordinación con instituciones de sistema educativo formal podría ser de gran ayuda. Una propuesta sería crear algún tipo de órgano en el que se reúnan representantes de ambas partes y se lleven a cabo intercambios de información, como por ejemplo asociaciones que organicen voluntariados y que faciliten material a institutos de secundaria sobre ofertas para que los alumnos puedan ser voluntarios a nivel nacional o internacional.

La educación formal también puede ser beneficiada y potenciada incluyendo en los currículos ejercicios más propios de la educación no formal, como talleres o dinámicas donde los estudiantes se organicen ellos mismos siendo los protagonistas y en los que el profesorado tenga un papel de apoyo. Esto

fomentaría una educación más horizontal, que se podría traducir en una mayor motivación y una disminución de las estadísticas de fracaso escolar. Por otro lado, la educación formal también juega un papel imprescindible para fomentar la educación informal del alumnado fuera del ámbito escolar. La educación formal tiene que despertar el interés de los jóvenes y dar a conocer la gran variedad de la oferta de que dispone la educación informal para el desarrollo personal, ayudando a ir más allá de mostrar las actividades culturales como la lectura, el cine o el teatro, como un mero ocio para el entretenimiento, sino que los jóvenes vean estos productos culturales como oportunidades de desarrollo personal y no se posicionen simplemente como consumidores.

En relación con este último punto, las estadísticas mostradas en las actividades de educación no formal demuestran que se está yendo por el buen camino, porque son los más jóvenes de 15 a 19 años los que más visitan museos, teatros, exposiciones, etc. Esto no es así en personas con menor nivel educativo y, seguramente, provengan de contextos más desfavorecidos socialmente. Por ello se debería fomentar desde las instituciones públicas la creación de bonos sociales para estos grupos u otras medidas que faciliten la participación de estas personas en la vida cultural.

La educación informal no tiene límites de edad, como si puede tenerlo la educación formal. Volviendo a las estadísticas podemos vislumbrar que las personas cuanto mayores son, menor interés tienen por actividades del ámbito de la educación no formal, al menos en lo que se refiere a actividades que requieran presencialidad. Muchos pueden ser los motivos como los hijos o un mayor número de responsabilidades, y sin duda esto puede ser motivo de estudio para futuras investigaciones.

Uno de los riesgos que presenta la educación informal es la desinformación, lo cual se ha visto claramente incrementado durante la pandemia. Por eso es transcendental que, desde la educación formal, se forme a los jóvenes en el discernimiento entre buenas fuentes y elementos desinformativos que solo pretendan intoxicar. No es poco el trabajo que hay que hacer en este campo, siendo aún de mayor complejidad con personas de mayor edad y menor nivel educativo, que no han tenido la posibilidad de recibir una formación, más propia de niveles superiores educativos. El estudio de modelos y estrategias para luchar contra esta lacra es urgente, de la misma manera que la cooperación entre diferentes agentes como las

instituciones públicas, los medios de comunicación, las redes sociales y los expertos en pedagogía de educación informal.

Referencias

ARDUENGO FERNÁNDEZ, D. SÁNCHEZ RUEDA, A.I. GONZÁLEZ IBÁÑEZ, A. (2019). Proyecto Reconoce: el valor de la educación no formal para el futuro social y profesional de la juventud. *Revista de estudios de juventud (124). Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes*, pp. 73-92.

<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/revista-de-estudios-de-juventud-124-nuevos-itinerarios-de-educacion-no-formal-para-jovenes>

BRANDER, P. ET AL. (2020). *COMPASS. Manual for human rights education with young people*. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/compass-eng-rev-2020-web/1680a08e40>

CHADHA, N.K. (2009). *Readings in Lifelong Learning. Department of Adult, Continuing Education and Extension*. University of Delhi.

INJUVE (2021). *Informe de Juventud de España 2020*.

<http://www.injuve.es>

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice-Hall.

MCLEOD, S. A. (2017). *Kolb-learning styles and experiential learning cycle*. Simply Psychology.

<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

MELLA NÚÑEZ, I., LORRAINE T., LORRAINE M. (2019). Un modelo de certificación de competencias para voluntarios en Irlanda: ¿podría viajar a España? *Revista de estudios de juventud 124. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes*, pp. 93-108.

<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/revista-de-estudios-de-juventud-124-nuevos-itinerarios-de-educacion-no-formal-para-jovenes>

PEREIRA ET AL. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*.

<https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>

Proyecto Reconoce (S.F.)

<https://reconoce.org/que-es-reconoce/>

SANTOS REGO, M.A., LORENZO MOLEDO, M. (2019). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas.

Revista de estudios de juventud 124. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes, pp. 15-34.

<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/revista-de-estudios-de-juventud-124-nuevos-itinerarios-de-educacion-no-formal-para-jovenes>

SOUTO-OTERO, (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud: concepto clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea. *Revista Estudios de Juventud. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes* (124). Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes, pp. 53-72.

YOUTH DEPARTMENT OF THE COUNCIL OF EUROPE (2012). *The Council of Europe Quality Label for Youth Centres*. Council of Europe.

¿Qué es Youthpass? Youth Pass (S.F.).

<https://www.youthpass.eu/es/about-youthpass/about/>

Los autores

José Ismael Criado Aguilera

Director del Centro Eurolatinoamericano de Juventud (CEULAJ), que forma parte del Instituto de la Juventud de España (INJUVE). Es graduado en Ciencias Políticas y máster en Derecho Constitucional, habiendo recibido varios premios al mérito académico. Anteriormente fue investigador predoctoral de la Universidad de Granada, llevando a cabo tareas docentes en esa institución y realizando estancias de investigación en instituciones académicas como el Real Colegio Complutense de la Universidad de Harvard o el Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República de Uruguay, y habiendo participado en múltiples Congresos y eventos científicos de carácter internacional organizados por instituciones como la IPSA, el ECPR, la FLACSO, el CES, la CEISAL o la ISQOLS

María Teresa Pérez Díaz

Directora General del Instituto de la Juventud de España (INJUVE), organismo adscrito al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España. Es graduada en Periodismo por la Universidad Carlos III de Madrid. Posee Máster propio de la Universidad Complutense en Política Mediática, especialidad en 'Mapas y herramientas para una nueva cultura de ciudadanía' y Máster propio de la Universidad Rey Juan Carlos en Reporterismo de Televisión. Además cuenta con certificación de Técnico en Comunicación de crisis por la Universidad Complutense de Madrid. En el ámbito público, ha sido diputada nacional de Unidas Podemos por la circunscripción de Alicante en la XIII Legislatura del Congreso de los Diputados y ha trabajado como asesora en el equipo de Análisis Político, Estrategias y Marcos de la Secretaría General de Podemos. Como periodista, ha sido redactora en el departamento EFE TV de la Agencia EFE y en la sección de Desayunos Informativos de la Agencia Europa Press. Además, trabajó como organizadora de eventos deportivos, culturales y de ocio en el Servicio de actividades residenciales de la Fundación Universidad Carlos III de Madrid.

ARTÍCULOS





RAE: Medusa

l. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

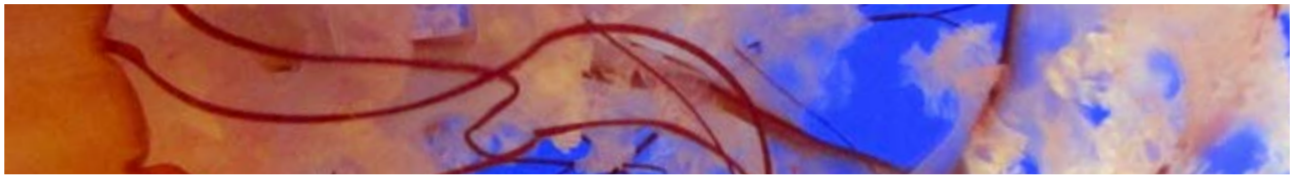
De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas.

Medusa

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como propulsor. El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE. LOS PROCESOS NO FORMALES E INFORMALES DE APRENDIZAJE EN CULTURA Y COMUNICACIÓN

THE ECOLOGY OF LEARNING. NON FORMAL AND INFORMAL TRAINING THROUGH CULTURE AND COMMUNICATION

Pau Rausell Köster

Universitat de València. Estudi General

Resumen

En el artículo se destaca la creciente centralidad de la formación no formal e informal para adquirir las capacidades y habilidades requeridas en el espacio socioeconómico del siglo XXI, y en este contexto se explora el papel que juegan las experiencias culturales y simbólicas en los procesos de aprendizaje informal, para llegar a destacar la relevancia de la ecología del aprendizaje como sistema complejo que relaciona los distintos planos de la educación. Seguidamente se analizan dos casos muy concretos a modo de ilustración de estas relaciones y complementariedades de los planos formativos. El primer caso es el de AMURE, donde se recurre a la educación no formal para solucionar un problema del sistema educativo formal como es el abandono escolar. En el segundo caso, MAGACIM tv se describe como una propuesta de educación no formal, basada en las capacidades de producción audiovisual que activa todo un complejo proceso de aprendizaje informal no previsto. Ambos casos sirven para proponer como tema de debate que, si queremos entender el proceso educativo, hemos de poner el foco en las ecologías del aprendizaje y, si lo que queremos es incrementar los efectos transformadores del aprendizaje, entonces tenemos que incrementar la cantidad y la intensidad de las experiencias culturales y comunicativas, e insertarlas en procesos de aprendizaje informal.

Palabras clave: experiencia cultural; ecologías del aprendizaje; aprendizaje no formal; aprendizaje informal.

Abstract

This article highlights the growing centrality of non-formal and informal training to acquire the skills and abilities required in the XXI century socioeconomic and in this context explores the role played by cultural and symbolic experiences in informal learning processes, to stand out the relevance of the ecology of learning as a complex system that relates the different levels of education.

Two very specific cases are then analyzed as an illustration of these relationships and complementarities of the training plans. The first case is that of AMURE, where non-formal education is used to solve a problem of the formal education system such as school dropout. In the second case, MAGACIM tv is described as a proposal for non-formal education, based on audiovisual production capabilities that activates a complex process of informal learning not foreseen. Both cases serve to propose as a topic of debate that, if we want to understand the educational process, we have to focus on the ecologies of learning and if what we want is to increase the transformative effects of learning then we have to increase the amount and intensity of cultural and communicative experiences and insert them into informal learning processes.

Key Words: *cultural experience, ecology of learning, non-formal learning, informal learning.*



I. Introducción

No desvelamos ningún arcano si afirmamos la obviedad de que la educación y la formación es un proceso complejo que va mucho más allá del contexto escolar. Y sus efectos e impactos concretos sobre los individuos tienen una explicación multifactorial que va desde las condiciones y características individuales hasta los contextos sociales.

Es cierto que le hemos prestado mucha atención a los procesos educativos formales dentro del contexto escolar porque hay que tener en cuenta que, antes del siglo XIX, no existía ningún sistema de educación pública formal y, en consecuencia, el actual sistema educativo se ha diseñado (se diseñó) sobre una idea claramente definida de la capacidad académica y profesional que se ajustaba a los dictados de la revolución industrial y, por tanto, el sistema escolar se conformaba como la «unidad de producción» para la generación de habilidades y capacidades y para la transmisión del conocimiento. También la construcción del «estado nación» como unidad política definió los contenidos simbólicos, los valores y los discursos de la educación formal. Como bien señala Chalkiadaki citando a Robinson, (CHALKIADAKI, 2018), sea cual sea la época de la que se hable, la identidad y los procesos de la educación se construyen a partir de sus propósitos.

La globalización de los sistemas económicos, el incremento de la complejidad y diversidad de las relaciones socioeconómicas, pone en cuestión algunos de los paradigmas fundacionales del sistema educativo formal. Además, la revolución tecnológica reduce de manera exponencial los costes de generación, gestión, distribución y acceso de la información, e impacta de manera profunda y compleja en las instituciones educativas afectando al rol de los educadores y del contexto familiar, y desafiando conceptos que se dan por sentados, como conocimiento, información y capacidad (ZAJDA, 2010). Una parte significativa de los *inputs* simbólicos, valorativos, emocionales o incluso cognitivos, van quedando fuera de ese cierto monopolio del sistema escolar para dispersarse sobre el resto del espacio social, familiar y tecnológico que conforman las áreas de influencia cognitiva de las personas en procesos de formación. La ecología del aprendizaje se sofisticó.

En este artículo pretendemos abordar, desde la limitación que supone no ser un especialista en educación, en un primer punto más conceptual, la creciente centralidad de los aprendizajes no formales e informales y sobre el papel de la cultura y la comunicación en cada uno de los planos educativos.

Seguidamente queremos explorar las ecologías del aprendizaje para mirar, a modo de análisis de casos, dos experiencias singulares como son los proyectos AMURE (Aprendizaje Musical y Rendimiento Educativo), en el ámbito de la formación musical, y el proyecto MagaCIM TV, en el ámbito de la comunicación. En ambos proyectos hemos estado vinculados a su diseño y evaluación, por lo que podemos extraer y valorar información y datos que provienen desde dentro.

Pero el objetivo de los análisis de casos es meramente instrumental, porque el objetivo final es otro, a partir de esas dos experiencias, informadas pero más o menos anecdóticas. Lo que se pretende argumentar en el artículo es el deseo de considerar a los espacios no formales de formación como herramientas estratégicas del proceso educativo. Y en este marco otorgar a las experiencias relacionadas con la cultura y la comunicación, una mayor centralidad en la formación de las personas del siglo XXI. El último punto del artículo planteamos un conjunto de cuestiones a modo de conclusiones finales y como materiales para el debate.

2. Impactos de las experiencias de aprendizaje en la cultura y la comunicación

Podemos considerar el aprendizaje formal al que se lleva a cabo dentro de un proceso institucionalizado, reglado y pautado. Sucede en escuelas, institutos o universidades. Responde a unos objetivos didácticos con una duración y concluye con evaluación y certificación. La educación formal, por tanto, hace referencia al sistema educativo estructurado jerárquicamente, cuyo currículo se organiza cronológicamente y va dirigido a individuos como fase previa (e instrumental) a su incorporación en el mercado de trabajo, y se extiende desde la escuela primaria hasta la universidad.

Cuando tratamos de abordar el aprendizaje no formal podemos referirnos a aquellas actividades educativas en las que uno o varios de los rasgos definidos en el párrafo anterior estén ausentes, aunque la intencionalidad educativa permanece. Si desaparecen algunos de los elementos constitutivos descritos en el párrafo anterior, entonces podremos afirmar con cierta seguridad que el proceso educativo ha adquirido rasgos no formales. Así, el aprendizaje puede producirse por iniciativa del individuo, pero también ocurre como subproducto de actividades más organizadas, tengan o no las propias actividades objetivos de aprendizaje. En algunos países, todo el sector del aprendizaje de adultos se incluye en el aprendizaje no formal; en otros, la mayor parte del aprendizaje de

adultos es formal. Proporcionalmente al número de factores de la educación formal que están ausentes en un proceso, encontramos varios grados de sistemas no formales (DIB, 2008). En esta categoría entraría parte del aprendizaje de adultos, la formación continua, o las actividades que se desarrollan en libre acceso a cursos de formación a través de Internet.

La educación informal (PETKOVIC, 2018) es muy distinta de la educación formal y, sobre todo, de la no formal, aunque en ciertos casos es capaz de mantener una estrecha relación con ambas. Ni siquiera siempre es posible identificar una específica y deliberada intencionalidad educativa, sino que hablamos de todas aquellas actividades que implican impactos cognitivos, estéticos o emocionales con capacidad de alterar o conformar de una nueva manera el proceso formativo de los sujetos. Entre estas actividades podemos mencionar algunas como visitas a instituciones culturales o asistencia a festivales, etc.; o atender a los medios de comunicación o las redes sociales; escuchar emisiones de radio o *podcast* o ver programas de televisión sobre temas que vayan más allá del entretenimiento; leer textos sobre ciencias, educación, tecnología, etc. en redes sociales; o asistir a charlas y conferencias ya sea en contextos reales o digitales.

De una manera más sistemática podemos expresar que la educación informal se refiere a un proceso que dura toda la vida y mediante el cual el individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos a través de las experiencias cotidianas, las influencias educativas y los recursos de su entorno, es decir: de la familia y los vecinos, del mercado, la biblioteca, los bares, las redes sociales y los medios de comunicación.

Es evidente que un primer rasgo diferencial entre la educación formal y las otras dos es su flexibilidad y adaptabilidad, tanto a las características individuales del sujeto en el proceso educativo como del contexto físico y social del aprendizaje. En este sentido, la transición hacia la sociedad postindustrial, con unas demandas menos ingenieriles y estructuradas por parte del sistema productivo, es lo que va explicando la creciente centralidad de los procesos no formales e informales en la educación. Si atendemos a cuáles serán las capacidades y habilidades más demandadas por el sistema productivo en 2025, según el World Economic Forum (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020), como el pensamiento analítico y la capacidad de innovación, el aprendizaje activo, la creatividad y la originalidad o la capacidad de liderazgo y la influencia social, podemos comprobar que pocas de estas capacidades aparecen de forma explícita entre los objetivos de aprendizaje de la educación formal y, por el contrario, se trata de atributos que los sujetos adquieren y

ejercitan en contextos de actividades no formales e informales. Es por ello que cada vez atribuimos más relevancia y responsabilidades a la educación no formal y a la informal (PETKOVIC, 2018).

2.1. El aprendizaje informal como experiencia. El campo del arte, la cultura y la comunicación

La OCDE señala que el aprendizaje informal menudo se denomina aprendizaje por experiencia o simplemente experiencia (OCDE, 2010). Cuando esta experiencia se manifiesta en el campo de lo simbólico y tiene implicaciones, no solo cognitivas, sino también emocionales, estéticas y que se generan a través de alguna gramática artística, podemos hablar de experiencias culturales. Y si esa experiencia tiene algún efecto sobre la consciencia o relevancia del proceso comunicativo implicado, podríamos hablar de una experiencia cultural sobre la comunicación.

En este sentido recogemos el concepto de «resonancia» del filósofo alemán Rosa (ROSA, 2018), y podemos definir una experiencia cultural como la generación, emisión o recepción de flujos de información con contenido simbólico y habitualmente expresados a través de gramáticas artísticas, con la intención explícita y más o menos deliberada de que estos procesos tengan algún tipo de resonancia en nuestra dimensión cognitiva, emocional, estética o de percepción de nuestra ubicación en un cuerpo social. Una experiencia cultural es un acto concreto de apropiación cognitiva, sensorial y emocional del mundo que nos rodea, cuya intensidad y calidad depende de cuestiones materiales, psicológicas y sociales, así como de nuestro propio capital cognitivo y cultural.

La resonancia implica af<-fección (algo nos toca desde el exterior) y e->moción (respondemos dando una respuesta y, por tanto, estableciendo una conexión). Tiene pues, siempre e inevitablemente, una base corporal. Pero la respuesta que damos, por supuesto, tiene también un lado psicológico, social y cognitivo; se basa en la experiencia de que podemos llegar y responder a la llamada, de que podemos establecer una conexión a través de nuestra propia reacción interior o exterior. Es por esta reacción que se produce el proceso de apropiación (ROSA, 2018).

La experiencia cultural puede darse generando los flujos (experiencia cultural activa), recibiendo los flujos (experiencia cultural pasiva), combinando ambos (experiencia cultural participativa) o en contextos de formación y educación (experiencia cultural formativa). Y estas experiencias culturales se materializan en el ámbito privado e íntimo (escribir poesía o leer ensayos), en el ámbito social comunitario (cuando participamos en una Sociedad Musical) y en el ámbi-

to del mercado (cuando compramos una entrada de teatro o cine).

Si tratamos de aproximarnos a las diferencias de los impactos derivados de los distintos procesos de aprendizaje de las experiencias culturales y comunicativas, podemos dibujar un esquema que pretende reflejar las diferencias en términos de intensidad de los impactos (ver tabla I).

Parece claro que la educación formal utiliza las experiencias culturales en la conformación de las capacidades profesionales de carácter fordista, en el sentido que establecen el canon (Historia del Arte), generan cohesión discursiva y establecen la relación entre el devenir de las manifestaciones artísticas y sus funcionalidades socioeconómicas de su racionalidad instrumental (a través de la Historia o las Ciencias Sociales), o permiten el aprendizaje básico de las gramáticas artísticas muchas veces pensando en fases previas de la formación artística profesionalizante (Artes).

En cambio contribuye poco en aspectos relacionados con la promoción genérica de la creatividad, el desarrollo del pensamiento lateral, o la capacidad del análisis crítico, o incluso de la capacidad de las manifestaciones creativas como «solucionadoras de problemas», como el *Design thinking*. El aprendizaje no formal incide más en las necesidades expresivas y permite una mayor adaptabilidad a las preferencias individuales. Pero es finalmente el aprendizaje informal, precisamente por su definición, el que es capaz de activar aquellas capacidades más relacionadas con «aprender a aprender».

Si hablamos de los impactos sobre la inserción y articulación social, es evidente que la educación formal conforma cierta consciencia simbólica común que facilita los procesos de cohesión social. Sin embargo la educación no formal —especialmente— se materializa en el ámbito social o comunitario, por lo que los impactos en la articulación social en el territorio

de proximidad refuerzan notablemente las posibilidades de la inserción social y el desarrollo de sentidos de pertenencia y comunidad, ya que donde se manifiesta la forma más apropiada de aprendizaje no formal o informal es en el ámbito social o comunitario. Un caso concreto son las manifestaciones de cultura popular y comunitaria. Identificamos su potencia en cuanto que procesos formativos realizados por medio del aprendizaje por experiencia directa, en que el aprendiz se encuentra en contacto con el objeto de aprendizaje en un entorno de aplicabilidad y usabilidad. Estos aprendizajes se pueden clasificar según su nivel de guiaje (BARBIERI & CENDRA, 2021), y así se pueden distinguir:

- a. Aprendizaje por la práctica: aprendizajes por observación, imitación y ensayo y error sin ningún método formalizado. Una buena parte de la cultura popular y comunitaria se aprende de este modo, tal como los niños aprenden de sus juegos.
- b. Aprendizaje mediante la práctica guiada (orientación facilitadora, tanto si es presencial como virtual). Sin descartar la necesidad de ensayo y error, aprender requiere el conocimiento de algunos códigos con cierto grado de sofisticación para poder practicar y por tanto interiorizar y consolidar el aprendizaje.
- c. Aprendizaje complejo. Se refiere a la adquisición de determinados conocimientos, técnicas, habilidades e incluso, ciertos valores que piden procesos de formación largos y continuados que, en algunos casos, son difíciles de distinguir de los modelos de aprendizaje formal.

Es el ámbito de la educación informal, y el de la cultura y la comunicación, por su ubicuidad, el que mayor potencia transformadora tiene en el bienestar individual. Los estudios corroboran (PEARCE, 2017) los hallazgos anteriores de que el aprendizaje informal en expresiones culturales mejora la confianza en sí mismo y el bienestar, y puede beneficiar a los indi-

Tabla I
Impactos de las experiencias culturales en las capacidades de las personas.

| | Educación Formal | Aprendizaje no formal | Aprendizaje informal |
|---|------------------|-----------------------|----------------------|
| Impactos en la inserción económica | | | |
| Capacidades profesionales fordistas | xxx | xx | x |
| Capacidades profesionales no fordistas | x | xx | xxx |
| Impactos en la capacidad de inserción y articulación social | xx | xxx | x |
| Impactos en el bienestar individual y la salud | x | xx | xxx |
| Impactos en la cualificación del territorio | xx | xx | x |

Fuente: Elaboración propia.

viduos al proporcionarles una sensación de logro y propósito, así como una liberación del estrés.

En este contexto nos encontramos con entidades y agrupaciones, como las que tratamos en los puntos posteriores, que educan sin tener unos propósitos explícitos y con aprendizajes artístico culturales que no hace falta que estén regulados estrictamente por unos objetivos y propósitos manifiestamente educativos. Esto da lugar a la superposición, interacción, complementariedad y suplencia entre los distintos tipos de formación, especialmente cuando nos aproximamos a los procesos de aprendizaje simbólico, cultural, comunicativo y comunitario (BARBIERI & CENDRA, 2021).

2.2. La extensión de la digitalización y las ecologías del aprendizaje Internet

Y estas crecientes interacciones entre los distintos ámbitos formativos nos transportan al concepto de ecología del aprendizaje (NYNGREN, NISSINEN, HÄMÄLÄINEN, & WEVER, 2019), campo en el que se analiza la acomodación progresiva y mutua a lo largo del ciclo vital entre personas activas e interactivas y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, combinando diferentes espacios y contextos simultáneamente e incluyendo entornos formales, no formales e informales en espacios físicos y virtuales. Es en estas ecologías e hibridaciones por donde queremos transitar para hablar de las tramas de relaciones entre los distintos tipos de aprendizajes desde las experiencias culturales.

Reforzando estas hibridaciones educativas, la revolución tecnológica que vivimos desde finales del siglo XX está también transformando tanto la cantidad como la diversidad o la profundidad de las experiencias educativas no formales o informales. La posibilidad de digitalizar, transmitir y distribuir contenidos educativos ha supuesto una caída drástica de los costes de acceso a las experiencias culturales frente al modelo analógico convencional, y ya en el campo de la educación formal se ha dado ese salto hacia la educación digital. Pero aún más relevante es el hecho de que hoy, probablemente, cualquier ciudadano medio conectado de los países occidentales tiene potencialmente acceso a más bienes y experiencias culturales que a los que pudiera acceder la persona más privilegiada del mundo hace solo 60 años. Esta radical transformación de la «potencialidad del acceso» trastoca la perspectiva, la ambición y la dimensión sobre las relaciones que se pueden imaginar ante la redefinición de las ecologías del aprendizaje.

Algunos trabajos sugieren que las ecologías de aprendizaje de los adultos son una combinación de

aprendizaje formal, no formal e informal, en la cual el aprendizaje informal es el que muestra mayor correlación con las habilidades para la resolución de problemas. Indicando que las actividades informales, personalizadas y autodirigidas pueden ser especialmente significativas en un aprendizaje permanente fructífero en la era digital (NYNGREN ET AL., 2019). Es por todo lo anterior que resulta necesario profundizar en estudios de casos para reunir conocimientos detallados sobre cómo se pueden activar las habilidades de resolución de problemas mediante procesos de aprendizaje informal.

3. La diversidad de relaciones entre los distintos planos formativos

Para ilustrar las complejidades y fertilizaciones cruzadas de estas ecologías del aprendizaje vamos a utilizar la técnica de casos con el fin de reflejar dos proyectos que suceden casi al mismo tiempo y en el mismo plano geográfico. Estos proyectos cubren aspectos muy diversos en las relaciones entre los papeles que pueden jugar prácticas culturales y comunicativas como ejes de relación entre la educación formal, la informal y la no formal.

El primer caso es el proyecto AMURE, donde a través de la educación no formal se pretendió solucionar un grave problema del sistema educativo formal, y el segundo caso de análisis es el proyecto MagaCIM, donde una propuesta de educación no formal más o menos convencional activó todo un conjunto de experiencias de aprendizaje informal con una elevada capacidad transformadora.

3.1. El caso del «Proyecto AMURE»: Educación no formal contra fracaso escolar

Los efectos de la educación musical sobre aspectos cognitivos, sociales actitudinales y en el rendimiento académico, cuentan con una amplia literatura desde distintos ámbitos y disciplinas. Desde la pedagogía, la economía de la educación, la sociología y la antropología se suceden distintos artículos que profundizan en esta relación (THORNTON, 2013). Es en este contexto en el que, desde la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa de la Generalitat Valenciana, se planteó, de manera innovadora, la posibilidad de resolver un problema específico –la elevada tasa de abandono escolar de la Comunidad Valenciana– con un recurso de alta disponibilidad local como era (y es) la densa red de educación no formal de las Sociedades Musicales. Hay que tener en cuenta que en la Comunidad Valenciana hay más de 500 organizaciones civiles orientadas a la educación no formal de la música (RAUSELL KÖSTER, COLL



SERRANO, MARCO SERRANO, & ABELEDO SANCHÍS, 2013).

La singularidad de la propuesta radicaba en la intención de utilizar recursos de la educación no formal de las Sociedades Musicales, para tratar de resolver un problema central de la educación formal: el abandono escolar. Merece la pena citar unas declaraciones públicas del presidente de la Federación

de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana en un medio de comunicación; Josep Almeria afirmaba que «el problema del fracaso escolar es de la Administración, pero es responsabilidad de todos solucionarlo».

El objetivo del proyecto AMURE (Aprendizaje Musical y Rendimiento Escolar), pretendía contrastar la existencia de hechos indiciarios sobre cierta correlación entre la formación musical y los resultados académicos de individuos en enseñanza primaria. La intención era comprobar si la extensa red de formación musical –no formal– conformada por las escuelas de música en la Comunidad Valenciana, dependientes de las sociedades musicales, podría utilizarse como herramienta de choque ante una debilidad también diferencial del sistema educativo valenciano, que suponía en 2012 unas tasas de abandono escolar mayores que la media española.

Los estudios más citados (WETTER ET AL., 2009), parecían indicar que los niños y niñas que participan en procesos de formación musical tienen de promedio calificaciones significativamente más altas que los niños que no se involucran. Aunque hay que señalar que estudios y revisiones más recientes se muestran mucho más escépticos sobre el tema, concluyendo que el optimismo de los investigadores sobre los beneficios del entrenamiento musical es empíricamente injustificado y se debe a una mala interpretación de los datos empíricos y, posiblemente, al sesgo de confirmación (SALA & GOBET, 2020).

En el caso de la Comunidad Valenciana, se partía de la reciente publicación de una tesis doctoral en la que se esgrimían argumentos similares; al indicar que los alumnos que dedican mayor tiempo a estudiar la música en contextos educativos no formales y profundizan en su lenguaje, obtienen una mayor repercusión y rendimiento académico (REYES BELMONTE, 2011).

Es en este contexto donde se seleccionaron a ochenta niños y niñas de primaria de tres centros educativos públicos de Valencia, sobre los que el per-

sonal docente evaluaba algún riesgo potencial de fracaso escolar. Las clases de música fueron impartidas por el profesorado de centros de educación musical no formal en las escuelas y durante el horario de mediodía. Los estudiantes se dividían en grupos de cuatro, agrupados por un instrumento, y la metodología se alejaba de los patrones más clásicos de diferenciación entre conocimientos del lenguaje musical y la práctica instrumental. En diciembre de 2013 se realizó un breve curso de formación orientado al profesorado participante para explicarle tanto la filosofía como la metodología.

En enero de 2013 se recogieron una serie de indicadores de todos los participantes en el proyecto sobre coeficiente intelectual (CI), sociabilidad, constancia en el estudio, todo ello a partir de pruebas realizadas a los propios estudiantes, familias y tutores. En junio de 2013 se recogieron datos sobre los resultados académicos de los participantes. Y en junio de 2014 se volvieron a recoger resultados académicos, y se realizaron cuestionarios a padres, madres y tutores de los niños y niñas participantes en el estudio.

La hipótesis principal que había que contrastar devenía en la detección o no de algún tipo de correlación robusta entre la exposición a la formación musical y la mejora en los resultados académicos. Si esta correlación fuera detectada, cabría utilizar la información recogida sobre las actitudes y la sociabilidad para tratar de interpretar si la mejora podría venir explicada por:

- Una mejora en las actitudes y capacidades adquiridas en la formación musical y que pudieran ser transferidas a otras esferas del aprendizaje (constancia, disciplina, control, gestión del tiempo, etc.)
- Una mejora relacionada con los modos de sociabilidad y las relaciones con los otros actores del ecosistema educativo (docentes, familias, compañeros y compañeras) derivadas de los modos de interacción con la música y sus impactos sobre la autoestima.

○ finalmente:

- Si dicha mejora tuviera algo que ver con la ampliación de la capacidad cognitiva derivada de la capacidad de la formación musical de alterar plásticamente el cerebro.

El primer conjunto de hipótesis tenía que ver con los efectos del aprendizaje musical sobre aspectos que tienen que ver con determinadas técnicas (disciplina, concentración, esfuerzo, gestión del tiempo), así como con algunas habilidades especiales (memoria, concepción espacial, capacidades numéricas) que, desarrolladas en el contexto musical, se trasladan exito-

samente a otros espacios de aprendizaje, por lo que finalmente tienen efectos significativos en el rendimiento escolar.

Y finalmente el segundo grupo de hipótesis parte de las teorías que podrían relacionar la práctica musical con el rendimiento académico, a través de aspectos básicos de la sociabilidad, la autoestima (COSTA-GIOMI, 2014), y la capacidad de interactuar con los demás.

Los resultados evidenciaron que en la mayoría de los casos la proporción de individuos que mejoraron fue mayor en el grupo con instrucción musical que en grupo de control. En este sentido parece que se daban indiciariamente datos con cierta robustez, de que: participar en procesos de formación musical tiene efectos perceptibles y diferenciales sobre el rendimiento académico, percibido este como porcentaje de individuos que mejoran, de manera global y agregada, y que la mayor parte de dichos efectos diferenciales en el rendimiento académico se muestran en periodos cortos (cinco meses).

Si atendemos a las variables relacionadas con la sociabilidad, las controladas para los niños y niñas fueron:

- mantiene activamente conversaciones y juegos con otros niños y niñas o docentes;
- lidera conversaciones y juegos con otros;
- extiende y amplía conversaciones y juegos con otros;
- es escogido por otros niños y niñas para juegos, tareas escolares o conversaciones;
- invita de manera activa a otros para juegos, tareas escolares o conversaciones;

Cabe destacar que, para todas las cuestiones planteadas los sujetos del grupo de música mejoraron y lo hicieron siempre en mayor proporción que los del grupo de control. Elaborando un indicador sintético que agregue todas las variables consideradas pudimos constatar que, mientras en el grupo de control se evidencia una variación insignificante (-0,6 % entre la situación inicial y la situación final), para el caso del grupo de música es perceptible una variación en sentido de mayor sociabilidad del 3,7 %. En este sentido se puede detectar que, aunque con efectos discretos, los sujetos que han pasado por el proceso de formación musical tienen unas mejoras perceptibles y diferenciadas en el ámbito de la sociabilidad respecto a los del grupo de control.

Otro conjunto de preguntas orientadas a los tutores indagaba sobre cuestiones relacionadas con actitudes, comportamientos y estilos de relación con los

procesos de aprendizaje y con el resto de los elementos del ecosistema educativo.

Los conceptos evaluados para los niños y niñas fueron:

- Es constante y cuando empieza una tarea continúa hasta su conclusión.
- Atiende a las órdenes e indicaciones de padres, madres y profesorado.
- Es afable y respetuoso con compañeros y compañeras del colegio y con terceras personas.
- Es ordenado y organizado en sus tareas y actividades.
- Es sosegado y tranquilo en las relaciones con los demás.
- Se muestra motivado y animado por aprender y estudiar.
- Es exigente con los resultados de sus tareas y actividades escolares.
- Muestra disposición por trabajar y colaborar con los demás.
- Valora positivamente al profesorado, monitores y resto del personal educativo.

Así para cada una de las variables analizadas antes y después del proceso se obtienen los siguientes resultados: aunque los sujetos de grupo de música se ubicaban ya al inicio en valores por encima de los del grupo de control, en la mayoría de las actitudes, comportamientos y estilos, era detectable una variación positiva y casi siempre por encima de las variaciones percibidas para los sujetos del grupo de control. También cabe destacar que las variaciones mayores y claramente por encima del grupo de control son aquellas que podrían considerarse técnicas del aprendizaje como la atención, el orden, la organización y la disponibilidad a colaborar. En este sentido, se pudieron detectar perceptibles mejoras diferenciales en los sujetos que han pasado por la formación musical, sobre todo en aquellos aspectos más relacionados con las técnicas de estudio y aprendizaje, como la atención, el orden o la disponibilidad a colaborar y, en menor medida, con la constancia, la motivación y la autoexigencia.

Es evidente que el experimento tenía una importante limitación en el reducido tamaño de la muestra, aunque la principal crítica se centró en la observación de que cualquier atención educativa (relacionada o no con las artes) hubiera tenido efectos similares. Aun así el experimento mostraba ciertos indicios que fueron utilizados por las autoridades educativas para financiar un «programa para el desarrollo de proyectos

de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de actividades de promoción de la música en los centros de Educación Infantil y Primaria», que se extendió en los cursos académicos posteriores por todo el sistema educativo público valenciano.

3.2. MagaCIM TV: Explorando las posibilidades de la comunicación audiovisual

MagaCIM TV es otra experiencia que se desarrolla prácticamente en el mismo espacio y en el mismo tiempo, e incluso con protagonistas que coinciden en las dos experiencias. MagaCIM es una propuesta de una televisión barrial hecha por niños y niñas desarrollada en el seno del Centro Instructivo Musical de Benimaclet. En este caso se trata de una experiencia *bottom up*. El objetivo inicial fue articular una propuesta de educación no formal por parte de jóvenes profesionales y estudiantes alrededor de las capacidades y habilidades de la producción audiovisual (como muchas otras propuestas de formación extraescolar), obviamente con varios objetivos educativos, pero también con la intención de diversificar las fuentes de financiación de una productora joven y que se movía con elevados niveles de precariedad profesional.

El Centro Instructivo Musical (CIM) es una Sociedad Musical, con casi 1000 socios y unos 500 niños, niñas y jóvenes matriculados en distintas propuestas de educación musical no formal, que en 2012 inició la oferta de un espacio de educación para niños y niñas entre 6 y 14 años, que consistía en una «televisión de barrio». Orientados por monitores de la productora Zurdos, elaboraban un programa de televisión que formalmente adquiriría la narrativa de un magazine con secciones de noticias, entrevistas y reportajes sobre eventos y personajes que sucedían y transitaban por el barrio de Benimaclet. El medio de difusión del programa era a través de Internet.

Los objetivos comunicativos eran dobles; por una parte comunicar al resto del barrio las actividades de la Sociedad Musical (CIM) de Benimaclet y, por otra, convertirse en una televisión donde pudiera expresarse y visibilizarse la realidad local.

También los objetivos educativos eran dobles. En primer lugar transmitir las técnicas de la práctica de la producción audiovisual (guion, cámara, iluminación, montaje, vestuario, fotografía, rodajes, producción), así como el aprendizaje a través del juego en el que adoptaban el rol de convertirse en profesionales (periodista, entrevistador, cámara o incluso documentalista). En segundo lugar la educación mediática implica el conocimiento y domesticación del universo mediático y como experiencia metacognitiva sobre el proceso de construcción del mensaje comunicativo.

El MagaCIM se convirtió en un programa de éxito, emitido por cadenas de televisión local, y tuvo una notable repercusión comunicativa sobre el barrio. Esto generó en los participantes (niños y niñas del barrio de Benimaclet de Valencia) numerosas experiencias singulares, y no previstas, más identificables con la educación informal.

Hay que entender el contexto en los años más duros posteriores a la crisis de 2008 y en un barrio de Valencia, una de las ciudades periféricas europeas que más ha sufrido por el fracaso del modelo socioeconómico basado en la especulación inmobiliaria, la corrupción, la burbuja de los eventos y los equipamientos y la escasa calidad de los modelos de gobernanza. En este contexto, en Benimaclet, en los peores momentos de la crisis, se suceden una serie de procesos de reactivación y recuperación de las dinámicas ciudadanas. A partir de iniciativas de agentes diversos –unos nuevos y otros más tradicionales– se dibujó un escenario posible de mayor autonomía de la sociedad civil, una reconquista del espacio común y un empoderamiento que amplía la frontera de posibilidades para la satisfacción del bienestar individual y colectivo. Estos movimientos tienen una clara lectura local, pero al mismo tiempo conectan con tendencias subyacentes de cambio que emergen por toda Europa. Y es este contexto el que explica el notable éxito de MagaCIM TV, que rápidamente llama la atención de cadenas de televisión convencionales y recibe numerosos reconocimientos y premios.

Es evidente que en este caso el objetivo no era diseñar un experimento y contrastar hipótesis formuladas y, por tanto, no contamos con las evidencias y la cantidad de datos del caso anterior. Pero sí podemos obtener algunas conclusiones más cualitativas, que proceden de la observación directa y del seguimiento del proceso.

Los resultados de MagaCIM TV fueron, en primer lugar, la producción de una película y tres temporadas de televisión local y más de 200 píldoras audiovisuales, algunas de ellas con miles de visualizaciones y que pueden ser consultadas aún hoy casi una década después. Los temas tratados por niños y niñas de 7 a 14 años transcurrieron desde la aprobación de la Ley de Seguridad Ciudadana, conocida como «Ley Mordaza», las nuevas tecnologías, la lectura, el cambio climático, el urbanismo de Benimaclet, el papel de la música, o el desarrollo de fiestas populares, entre muchos otros.

En el ámbito de los impactos, MagaCIM TV supuso un claro ejemplo de las posibilidades de los medios audiovisuales para empoderar a la ciudadanía y, en este caso, utilizar a los más jóvenes como vehículo para articular una vía de comunicación fresca, atractiva y que fomentaba la empatía. MagaCIM TV fue real-

mente un proyecto participativo y colectivo que dio visibilidad a las personas del entorno próximo, desvelando además la comprensión y uso de las tecnologías para expresar y comunicar de manera reflexiva, al mismo tiempo que divertida y activa.

Pero más importante aun es observar cómo esa propuesta educativa no formal activó procesos de aprendizaje informales en un grupo de niños y niñas que se enfrentaron a las experiencias de documentar cuestiones de actualidad. Fueron capaces de guionizar los programas, entrevistar a personas de avanzada edad con experiencias sugerentes, interactuar con artistas de diversas disciplinas, contar y relatar a las audiencias en las crónicas los hechos relevantes de la semana y expresarse, tanto verbalmente como a través de bailes u otras técnicas de comunicación no verbal. En general, como puede observarse en la visualización de los vídeos realizados, se puede derivar con claridad que los niños y niñas que participan en la experiencia adquieren consciencia de la comunidad y despliegan interacciones con su entorno imposibles de materializar sin el desarrollo de la experiencia de aprendizaje informal. Por otra parte, aunque no sea un prueba robusta, desde la perspectiva científica, diez años más tarde, tres de los quince niños y niñas que participaron en *MagaCIM TV*, han orientado su educación formal universitaria hacia grados en comunicación.

Como hemos podido comprobar, las formas e hibridación y combinación son múltiples y variadas, y evidencian la complejidad de la ecología del aprendizaje.

4. Conclusiones y cuestiones para el debate

En una sociedad posfordista resulta evidente que las experiencias simbólicas y comunicativas deben ser un ingrediente muy importante en la dieta del aprendizaje. Como señalamos en otros textos, hoy sabemos de la capacidad de la creatividad, las artes y la cultura de afectarnos, desde las experiencias y los valores, cognitiva, estética o espiritualmente. Las experiencias culturales y simbólicas transforman nuestra dimensión individual, social, ciudadana, económica o política, influyendo en nuestro sentido de pertenencia, de identidad, construyendo nuestro capital social; alimentando el conocimiento que nos dota de autonomía, reforzando nuestra capacidad de mirar críticamente a nuestro entorno; de conformar nuestra sensibilidad y la capacidad de obtener valor del goce estético; ampliando nuestras capacidades expresivas y comunicativas. Solo a través y mediante la cultura somos personas y comunidades empoderadas; con-

formamos sociedades con valores compartidos que nos dotan de capacidades complejas para resolver los grandes retos a los que nos enfrentamos como seres pensantes y sensibles, mujeres y hombres libres.

Parece claro que los contextos no formales e informales están adquiriendo una creciente centralidad, pero la cuestión relevante es que, por diversas razones, internas y externas al propio proceso educativo, nos encontramos ante una creciente diversidad y complejidad de las ecologías del aprendizaje. Las relaciones entre los distintos planos del aprendizaje (formal, no formal e informal) activan fertilizaciones cruzadas de una creciente diversidad que pueden enriquecer de manera exponencial el proceso educativo. La hibridación deviene así la fórmula adecuada para maximizar los efectos, pero hay que tener en cuenta que los nuevos escenarios ampliados y emergentes requieren nuevos diseños pedagógicos (PETERS & ROMERO, 2019) para capacitar y aprovechar toda las posibilidades de las interacciones entre prácticas formales, no formales e informales.

El campo de lo simbólico y lo comunicativo es especialmente fructífero en la materialización de interacciones inesperadas. Con el análisis de casos hemos podido verificar qué recursos activados para la educación no formal pueden convertirse en herramientas válidas para poder contribuir con uno de los problemas más graves de la educación formal, como es el fracaso escolar, o que el planteamiento de una propuesta de educación no formal, más o menos convencional, puede activar potentes procesos de aprendizaje informal, incluso orientar la trayectoria de la educación formal de los sujetos. Estos ejercicios han pretendido visualizar e ilustrar la diversidad de relaciones posibles con grados de intencionalidad y racionalidad instrumental distintos.

Gestionar, pilotar y diversificar estas interacciones se convierte en el foco de atención de las tecnologías educativas y requiere de un grado de sofisticación bastante elevado, ya que en algunos casos se trata de una química muy inestables que algunos momentos y contextos generan sinergias fértiles y en otros pueden articular interacciones tóxicas y estériles. En este sentido, pensamos que los programas académicos formales podrían tener un papel más activo en potenciar las ecologías de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo



las trayectorias pasadas y apoyando el desarrollo de prácticas disciplinares valoradas a través de un continuo de prácticas y contextos.

Los efectos de la digitalización y la casi universalización del acceso a Internet, sobre las ecologías del aprendizaje son múltiples y de signo diverso. Por una parte, incrementa la cantidad y la calidad de los contenidos potencialmente utilizables en los procesos de aprendizaje no formales e informales y, en consecuencia, puede poner en cuestión la calidad de la educación formal disponible en un determinado espacio y tiempo. No hay ninguna duda de que Internet, los medios de comunicación y los medios de entretenimiento que operan y existen según valores distintos a la educación, suponen tecnologías educativas competitivas con las de la escolarización formal (JACKSON, 2019), y su aparición ha activado procesos de competencia, complementariedad e hibridación. El incremento de la competencia puede tener un efecto deslegitimador de la educación formal, al mismo tiempo que valoriza –por su escasez relativa– los procesos de aprendizaje de contigüidad y contacto físico e incluso incentiva la mejora de la educación formal. De la misma manera, la creciente cantidad y diversidad de recursos formativos accesibles incrementa la relevancia de la mediación y la orientación educativa, e incluso de la «formalización» frente al barullo de la oferta digital.

Los retos son enormes y la complejidad creciente, pero vamos encontrando evidencias que nos apuntan a que, si queremos entender el proceso educativo, hemos de poner el foco en las ecologías del aprendizaje, y si lo que queremos es incrementar los efectos transformadores del aprendizaje, hemos de incrementar la cantidad y la intensidad de las experiencias cultural y comunicativa e insertarlas en procesos de aprendizaje informal.

Referencias

- BARBIERI, N., y CENDRA, O. (2021). Tercer sector cultural: la dimensión educadora de las organizaciones de cultura popular i comunitària Introducció. *Educació 360: més enllà del temps lectiu*, pp. 223-258.
- CHALKIADAKI, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), pp. 1-16.
- COSTA-GIOMI, E. (2014). The Long-Term Effects of Childhood Music Instruction on Intelligence and General Cognitive Abilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), pp. 20-26.
<https://doi.org/10.1177/8755123314540661>
- DIB, C. Z. (1998). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability, AIP Conference Proceedings 173, pp 300-315.
<https://doi.org/10.1063/1.37526>
- JACKSON, L. (2019). Mediating Class: The Role of Education and Competing Technologies in Social Mobilization. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), pp. 619-628.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09656-1>
- KÖNIG, J., JÄGER-BIELA, D. J., y GLUTSCH, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 608-622.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- NYGREN, H., NISSINEN, K., HÄMÄLÄINEN, R., y WEVER, B. (2019). Lifelong learning Formal non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), pp. 1759-1770.
<https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12807>
- OECD (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing.
- PEARCE, E. (2017). Participants' perspectives on the social bonding and well-being effects of creative arts adult education classes. *Arts and Health*, 9(1), pp. 42-59.
<https://doi.org/10.1080/17533015.2016.1193550>
- PETERS, M., & ROMERO, M. (2019). Lifelong learning ecologies in online higher education: Students' engagement in the continuum between formal and informal learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), pp. 1729-1743.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12803>
- PETKOVIC, S. (2018). *Desk study on the value of informal education, with special attention to its contribution to citizenship education, civic participation and intercultural dialogue and learning, European citizenship, peace-building and conflict transformation*.
- RAUSELL KÖSTER, P., COLL SERRANO, V., MARCO SERRANO, F., & ABELEDO SANCHÍS, R. (2013). Dimensión económica del sector no lucrativo cultural: las sociedades musicales de la Comunidad de Valencia. *CIRIEC - España. Revista de economía pública, social y cooperativa*, (77) pp. 213-236.

REYES BELMONTE, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana*. PUV. Universitat de València.

ROSA, H. (2018). The Idea of Resonance as a Sociological Concept. *Global Dialoge. Magazien of the International Sociological association.*, 8(2) pp. 41-44

SALA, G., Y GOBET, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory and Cognition*, 48(8), pp. 1429-1441.

<https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>

THORNTON, L. (2013). A Comparison of State Assessment Scores Between Music and Nonmusic Stu-

dents. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), pp. 5-11.

<https://doi.org/10.1177/8755123313502339>

WETTER, OE, KOERNER, F. y SCHWANINGER, A. (2009). Does musical training improve school performance?, 37, pp. 365-374.

<https://doi.org/10.1007/s11251-008-9052-y>

WORLD ECONOMIC FORUM (2020). The Future of Jobs Report 2020, World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*, (October), 1163.

ZAJDA, J. (2010). *Global Pedagogies*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-90-481-3617-9>

El autor

Pau Rausell Köster

Director del área de Investigación en Economía de la Cultura y Turismo (Econcult). Economista y profesor titular de Departamento de Economía Aplicada de la Universitat de Valencia (Universitat de València).

Ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas y en prensa sobre temas relacionados con la comunicación y la cultura. Interviene habitualmente en seminarios y numerosas conferencias nacionales e internacionales sobre temas como las ciudades creativas, las relaciones entre cultura, innovación y desarrollo y el impacto económico de la cultura. Ha participado en procesos y estudios de planificación cultural y análisis del impacto de la cultura y la comunicación por territorios como Cataluña, Comunidad Valenciana y ciudad de Valencia, Islas Canarias, Madrid y Comunidad de Madrid, entre otros. Ha sido investigador principal en los proyectos competitivos nacionales y europeos como INNOVA, SOSTENUTO, CREATIVEMED, 3C4INCUBATORS, OPEN DOORS, CULTURE FOR CITIES AND REGIONS, TRANSMaking, DESIGNSPACES o MESOC.



RAE: Medusa

l. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas.

Medusa

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como propulsor. El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR: FOMAL, NO FORMAL E INFORMAL¹

FAMILY EDUCATION AREAS: FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

M.ª Ángeles Hernández Prados

Profesora de la Universidad de Murcia

Resumen

Ante la preocupación cada vez mayor de la sociedad por la falta de implicación familiar en las distintas esferas o ámbitos educativos, desde aquellas más macro como los medios de comunicación, comunidad y entorno, a aquellas más específicas como la falta de alternativas de ocio familiar e incomunicación que reinan en muchos hogares a consecuencia del uso individualizado de las TIC, surge la necesidad de reflexionar sobre la predominancia en los proyectos de vida familiar de dos modelos contrapuestos conceptualmente: pasivo-clientelar o activo-transformador. Comprobar, a través de la revisión de la literatura existente sobre esta temática, el estado de la realidad familiar en cada uno de los ámbitos educativos, formal, no formal e informal, resulta de vital importancia para promover un mayor compromiso de las familias como agentes de cambio. La consulta de estudios previos evidencia el encasillamiento de los progenitores en una zona de confort abanderada por la delegación y por la recepción, disfrute y beneficios que le aportan los servicios e intervenciones de otros, haciéndose necesario la promoción de la educación familiar como herramienta socioeducativa que incentiva el conocimiento enfocado en la acción y comprometida con las necesidades de su comunidad en los retos que se plantean, desde un enfoque local y global. Por lo tanto, y a modo de conclusión, se señala que lo contemplativo debe dejar paso a la intervención en los distintos procesos educativos formales, no formales e informales.

Palabras clave: ámbitos educativos, cambio social, familia, medios de comunicación, ocio, proyectos de vida.

Abstract

In view of society's growing concern about the lack of family involvement in the different educational spheres or areas, from those more macro ones such as the media, community and environment, to those more specific ones such as the lack of family leisure alternatives and lack of communication in many homes as a result of the individualized use of ICTs, there is a need to reflect on the predominance in family life projects of two conceptually opposing models: passive-clientel or active-transforming.

It is of vital importance to verify, through a review of the existing literature on this subject, the state of the family reality in each of the educational, formal, non-formal and informal environments, in order to promote a greater commitment of families as agents of change. Consultation of previous studies evidences the pigeonholing of parents in a comfort zone, which is flagged by delegation and by the reception, enjoyment and benefits provided by the services and interventions of others, making it necessary to promote family education as a socio-educational tool that promotes knowledge focused on action and committed to the needs of their community in the challenges that arise, from a local and global approach. Therefore, and by way of conclusion, it is pointed out that the contemplative must give way to intervention in the different formal, non-formal and informal educational processes.

Key Words: education fields, social change, family, media, leisure, life projects.



1. Este trabajo fue apoyado por el proyecto de subvención PID2020-113505RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el MINECO (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad) en el proyecto de investigación EDU2016-77035-R.

I. Introducción

Partiendo de la frase común inteligentemente recabada por Urra y Urra (2015, p.75): «la educación lo es todo», hasta el punto de que el paso de la hominización a la humanización depende de ello, se sitúa este concepto en la complejidad y magnitud que requiere la configuración de las personas y de la sociedad. Se trasciende la parcelación reduccionista de la educación a lo escolar; a la que se ha visto sometida en el siglo XX, fruto de lo que autores como Ortega et al. (2009) consideran una supremacía extrema de una pedagogía «intelectualista», y se reconoce desde una perspectiva más amplia la diversidad de ámbitos en los que puede manifestarse. De hecho, no se puede catalogar a la tarea educativa con el calificativo de calidad en ninguna de las instituciones que trabajan con menores, independientemente de si pertenecen al ámbito formal, no formal o informal, si estas no contemplan la apertura a la sociedad y la inclusión de las familias como condición necesaria e ineludible. Por tanto, sería conveniente complementar la frase inicial señalando que el epicentro de ese todo es la educación familiar; pues la familia es una institución de acogida transversal que penetra en múltiples sectores de la sociedad.

Esta modalidad educativa se define comúnmente como «la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los progenitores en la educación de sus vástagos» (TORIO LÓPEZ, 2018, p.19), y presenta una doble finalidad: por un lado, persigue el correcto desarrollo personal, lo que implica una adecuada autoestima, aprendizaje de valores y autorregulación conductual mediante normas y, por otro, promover un adecuado desenvolvimiento social mediante el desarrollo de habilidades comunicativas que favorezcan las relaciones interpersonales e integración en la sociedad (PARADA NAVAS, 2010). De este modo, se atienden tanto las necesidades más básicas centradas en los aspectos físicos, como las secundarias referidas a los aspectos socioeducativos y psicológicos. En definitiva, consiste en «formar personas íntegras y auténticas plenamente desarrolladas en sus potencialidades personales y equilibradas, con una escala y valores a lo que ajusta sus comportamientos, coherente consigo mismo y comprometida socialmente» (PRIETO MARRÓN, 2018, p.31).

Se trata de un concepto complejo que alberga perspectivas más allá de la expuesta en el párrafo anterior. De manera que, además de referirse a la crianza y educación de su descendencia, la educación familiar abarca también la formación que deben recibir los progenitores por parte de otros profesionales para desempeñar adecuadamente la tarea anterior. La

crisis educativa que atraviesan algunas familias, como consecuencia de las transformaciones cuantitativas y cualitativas que ha experimentado la sociedad y que convierte los modelos de antaño en caducos e inoperantes, demanda, más que nunca, de un acompañamiento de los profesionales. «Los padres no nacen sabiendo educar a sus hijos, al igual que nos formamos para capacitarnos y desempeñar nuestra acción profesional satisfactoriamente, podemos hacer lo mismo para ejercer una labor más consciente, racional y preparada de nuestra acción familiar» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2009, p.197).

Por ello, resulta de vital importancia la capacitación formativa y competencial de una amplia lista de profesionales que interactúan con las familias (médicos, abogados, docentes, agentes de seguridad, políticos, personal de servicios sociales, profesionales de ONG, etc.) pero, especialmente, de aquellos que generan espacios de encuentro colaborativo y asumen la formación de las familias. Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la necesidad de incorporar en la formación inicial de los docentes, independientemente del nivel, un mayor protagonismo de los contenidos relacionados con el contexto familiar y la relación que mantienen con los centros educativos (BERNAD CAVERO y LLEVOT CALVET, 2016; HERNÁNDEZ-PRADOS ET AL., 2019). Todo ello para poder fomentar relaciones bidireccionales en la que ambos salgan fortalecidos.

Sin embargo, desafortunadamente la pedagogía familiar, ciencia que se ocupa de estudiar la acción educativa en este contexto, cuenta con una presencia irrisoria en los planes de estudios universitarios y carece de una profundización teórico-científica consistente desde la que nutrir y orientar la praxis de los miembros familiares, así como de los profesionales que trabajan directa o indirectamente con ellos. Al respecto, el análisis de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria en España realizado por Vallespir-Soler y Morey-López (2019) evidencian que, de las 76 universidades españolas, 18 no tienen este grado, 19 no contemplan ninguna formación relacionada con familia y el resto se caracteriza por una diversidad de asignaturas que presentan diferencias en lo que a la tipología, duración y curso se refiere, pero abarcan tres perfiles esenciales en el ejercicio docente: sociológico, orientador-tutor y comunitario.

Generalmente, la tarea que se desempeña en el contexto familiar constituye el ejemplo más claro de educación informal que se ofrece a los estudiantes de titulaciones educativas, encasillándola tradicionalmente en la misma y limitando las posibilidades de acción que puede desarrollar en los otros ámbitos educativos: formal y no formal. Partimos de un concepto

de educación familiar amplio, superador de la acción microsistémica referida a los procesos de acompañamiento y apoyo que se realiza en el contexto relacional intrafamiliar, para analizar su poder en las relaciones mesosistémicas, es decir, en las dinámicas que establece con otros agentes externos: centros educativos, medios de comunicación, asociaciones y con la propia ciudad como elemento configurador de los proyectos de vida. Si bien estos proyectos son, en última instancia, algo personal, y se delimitan desde la propia toma de decisiones, los contextos como la familia promueven proyectos de vida compartida. De modo que, teniendo en cuenta el grado de interdependencia que se genera entre los miembros de una unidad familiar, los proyectos de vida que en ella se originan «persiguen que el enfoque egocentrista trascienda para implantar la solidaridad y el altruismo como elementos imprescindibles del buen funcionamiento estructural, organizacional y relacional de la vida en común» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2022, p.348). Ahora bien, la apertura de la familia a la sociedad facilita que los otros, los de fuera del núcleo familiar inmediato, también tengan cabida en la delimitación de los proyectos de vida. En definitiva, se trata de tomar conciencia del poder de influencia de los otros desde una perspectiva globalizadora e integradora, por lo que la educación familiar debe ser planteada en términos de complejidad, multidisciplinariedad, polivalente e interesférico, pues incide y es influida a la vez por agentes de otras esferas sociales.

Bajo la premisa de que la educación, desde una concepción amplia, es el principal motor de cambio social y que en esa misión la familia tiene una relevancia extrema, pues siempre ha sido considerada una institución clave en la sociedad, a pesar de los vaivenes perceptivos que la sitúan a veces en alza, otras a la baja, nace el presente trabajo de investigación de corte teórico, descriptivo y reflexivo de la realidad familiar. Así pues, revalorizada y reconocida mundialmente la educación familiar por contribuir a mejorar la calidad de los centros escolares, del rendimiento académico de los estudiantes, por promover la transmisión en valores, la educación emocional, la pedagogía de la alteridad, la atención a la vulnerabilidad de otro, etc. (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014; ORTEGA RUIZ ET AL., 2009; TORIO LÓPEZ, 2018; VALLESPÍR-SOLER Y MOREY-LÓPEZ, 2019), así como por su potencial inigualable para el desarrollo y transformación social, pasamos a delimitar su transversalidad en los diferentes ámbitos por los que transita el ser humano: formal, no formal e informal. En definitiva, se trata de conocer en qué medida predomina una visión pasivo-clientelar de la familia en la sociedad o, por el contrario, se promueve su rol activo como agente de cambio mediante su implicación participativa en los diferentes ámbitos. De

este modo, a través de las aportaciones recogidas, se fomenta una educación familiar más comprometida socialmente, más comunitaria.

2. Ámbito formal: de la familia espectadora a la *partner*

Aunque este monográfico se centra en la acción educativa no formal e informal, no podemos dejar de pasar, aunque sea de puntillas, por la labor que las familias desempeñan y pueden ejercer en el ámbito formal de la educación. Específicamente, se refiere a la educación intencional, estructurada y que concluye en una certificación que es ofrecida, normalmente, por los centros educativos del sistema escolar (DÍZ LÓPEZ, 2019). Se refiere al sistema educativo institucionalizado en los diferentes países y que abarca desde los primeros años de escolarización hasta la universidad, y aunque existen excepciones, se han centrado en el desarrollo de la dimensión cognitiva por encima del resto, a pesar de recoger, normativa y pedagógicamente, la deseabilidad y pertinencia de adoptar un enfoque integral.

Esta claro que la educación formal resulta fundamental para el desarrollo cognitivo, y en consonancia proporciona al estudiantado «un conjunto de sistemas conceptuales que le permiten organizar su conocimiento de acuerdo a las diferentes áreas del saber» (GÓMEZ MARTÍNEZ, 2017, p.69), pero no incide solo en el pensamiento general-científico explícitamente plasmado en los contenidos curriculares, sino también en el espontáneo que se deriva de la interrelación entre niños y adultos, del conocimiento adquirido no exclusivamente entre los muros del recinto escolar y que rara vez es sistematizado. Aunque a la familia se la ha asociado, como seña de identidad a este último tipo de conocimiento, la realidad es otra, pues la situación de crisis experimentada por la pandemia y la educación *at home* como alternativa al modelo escolar, han dejado constancia de su papel en ambos tipos de pensamiento, lo que nos lleva a sostener la hipótesis de que ambas instituciones se complementan en más nexos de unión de los que *a priori* son trabajados en la actualidad y la necesidad de reconsiderar pedagógicamente las relaciones que mantienen. De hecho, durante la situación de confinamiento en la que los centros educativos permanecieron cerrados y los estudiantes se encontraban en sus casas, estos no añoraban los contenidos curriculares sino los vivenciales como el contacto y encuentro con sus compañeros y docentes (VÁZQUEZ SOTO ET AL., 2020), cuestionando el antiguo dicho de que las escuelas son cunas del saber, y resaltando que la transmisión de aprendizajes curriculares no es la única función y ni siquiera la más importante. El interés se centra en convertir estas

instituciones formales en centros de vida para toda la comunidad, incluidas las familias.

De todos los ámbitos, la investigación educativa se ha centrado mayoritariamente en las relaciones que la familia mantiene con la escuela, señalando habitualmente la insuficiencia de la participación y el trabajo colaborativo entre ambas a pesar de la multitud de beneficios que se le atribuyen (BERNAD CAVERO y LLEVOT CALVET, 2016; GALIÁN ET AL., 2018; HERNÁNDEZ-PRADOS ET AL., 2019). Partiendo de los perfiles parentales que establece Vogels (citado en COCLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013) en función al nivel de implicación parental en los centros educativos: padres consumidores, clientes, participantes y socios, se puede observar fácilmente en la propia realidad educativa y en la estadística que nos ofrecen algunos estudios sobre participación (PARRA ET AL., 2014), la predominancia de unos sobre otros en las relaciones que los docentes mantienen con las familias.

Desafortunadamente, fruto del reduccionismo y perspectivas miopes de la realidad, la familia ha acabado situada en lo formal meramente como espectadora, en el caso de aquellas familias que delegan la educación de sus hijos en los docentes, o como colaboradora ejecutiva, centradas en cumplir con la tarea diseñada, planificada y coordinada por los profesionales de la educación. Más específicamente, atendiendo a los resultados expuestos por Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021), las familias se involucran como «consumidoras» de los servicios y recursos que ofrecen los centros educativos, concibiéndolos como un espacio seguro que favorece la conciliación más que en una oportunidad para el desarrollo del menor, y asumiendo las familias un rol exigente y fiscalizador que desde la crítica destructiva no favorece ni el quehacer docente ni el desempeño académico de los menores; o como «clientes» caracterizados por reconocer el papel experto de los docentes y la externalización de responsabilidades educativas por parte de las familias. Este modelo



consumidor-clientelar en el que los docentes son los expertos y por tanto los responsables de la educación, ha sido ampliamente discutido en la bibliografía previa y constituye una debilidad en la relación familia-escuela (COLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013), pues generalmente siembra la desconfianza de unos hacia los otros y viceversa.

Con demasiada frecuencia se olvida una consideración básica en el mundo de la pedagogía: que la escuela es de todos y no solo de

los profesores, y que únicamente desde la integración activa de toda la comunidad, principalmente de las familias, se aumentan las probabilidades de éxito educativo y la cohesión social (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2020). No se trata de hacer una crítica ni una mera descripción de lo existente, sino de reconocer las limitaciones que presentan docentes y familias y ofrecer posibles alternativas a la relación entre ambas instituciones que se aproximen a las comunidades de aprendizaje desde el asociacionismo. Al respecto, los docentes manifiestan conocer textos guías para el diseño y aplicación de escuelas de educación familiar, pero carecen de tiempo para su autopreparación personal, la planificación y el estudio de necesidades-dificultades específicas de las familias del centro educativo (PRADO JIMENEZ ET AL, 2020), centrando su labor educativa en los aspectos curriculares que conciernen directamente al alumnado.

En contraposición, lo deseable sería que los docentes asumieran su rol facilitador de la participación familiar (GALIÁN ET AL., 2018), y contribuyeran a tejer las redes necesarias para que la vinculación escuela y familia sea algo natural e inevitable, ya que lo que ocurre en un espacio condiciona al otro, y el distanciamiento entre ambos resulta contraproducente para todos, pero en especial para el menor. Por tanto, las relaciones familia-escuela deben apuntar hacia la modalidad de participantes o socios, referido el primero de ellos a la colaboración activa con los docentes en el que las familias propongan iniciativas, y el segundo, representa la corresponsabilidad y el máximo grado de implicación (COLÁS BRAVO y CONTRERAS, 2013). Sin embargo, existe poca tradición en el sistema educativo español de la familia legislativa, aquella que promueve, que es corresponsable y capaz de gestionar iniciativas de forma colaborativa desde un modelo *partner*-asociacionismo comunitario con docentes y alumnado. Según Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021) este modelo queda relegado «a un plano marginal y cuando aparecen es en función de una noción de complementariedad expresada en el plano actitudinal de niños y niñas, pues se considera elemento fundamental para facilitar el quehacer docente» (p.65).

Tradicionalmente la participación de las familias en los centros escolares se limitaba, por un lado, a las vías formales-normativas como la tutoría, reuniones, AMPA, consejo escolar, actividades formativas destinadas a las familias, y colaborar en las actividades del centro, y por otro, a la supervisión de deberes, transmisión de valores y otros aspectos más socioeducativos. Ahora bien, asumir la corresponsabilidad escolar como sucedió durante la situación de confinamiento cuando los hogares españoles se convirtieron en centros educativos durante un tiempo, y muchos proge-

nitores tuvieron que asumir un rol docente, es una tarea para la que no estaban preparados, generando impotencia, angustia y otros problemas emocionales, de conciliación y convivenciales. Y aunque, en palabras de Ladrón de Guevara Pascual (2018, p.90), «la implicación en la escolarización de los hijos e hijas no es solo participar desde la perspectiva organizativa, es cierto que es uno de los aspectos clave de la misma» y por tanto requiere ser reconocida y fomentada.

La colaboración en sentido amplio solo es viable mediante la acogida y la creación de encuentros educativos que trascienden lo curricular para ofrecer una respuesta compartida por familia-docente a la vulnerabilidad del otro, el menor. Esta labor no debe limitarse a centros con población de alto riesgo, pues la vulnerabilidad es una condición inherente al ser humano (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014) y la colaboración entre esas instituciones resulta imprescindible. Así pues, desde la perspectiva levinasiana, tanto los progenitores como los docentes están necesitados de crear un entorno educativo cohesionado, libre de prejuicios, de etiquetas o encasillamientos de los unos hacia los otros, un espacio en el que se reconocen fortalezas y debilidades de forma constructiva no sentenciadora-anuladora del crecimiento positivo. En consonancia, proponemos un modelo de coformación a partir de la creación de agrupaciones mixtas de docentes-familias en comisiones de trabajo colaborativo que contribuyan a la mejora de la calidad educativa mediante el diseño, implementación y evaluación de buenas prácticas. Con esta finalidad, se elaboró por el equipo de investigación «Compartimos Educación de la Universidad de Murcia», una Guía para educar en la colaboración destinada a familias y profesorado, en la que se contemplan el estado del arte y orientaciones pedagógicas respecto a siete dimensiones esenciales en la promoción de la participación de las familias en los centros educativos (GOMARIZ ET AL., 2020):

1. Formación de familias y docentes;
2. La comunicación entre familias y centros educativos;
3. La participación en las actividades de centro;
4. Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Consejo Escolar;
5. Implicación educativa desde el hogar;
6. El sentimiento de pertenencia; y
7. La participación comunitaria.

Para que la mejora de estas relaciones revierta en la incorporación de un mayor número de familias que persigan una educación de calidad para sus hijos e hijas, se debe favorecer la democracia interna y la ex-

presión de los intereses reales de las familias, y construir redes de relación más fuertes sin dejar de lado las funciones actuales de las asociaciones (LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL, 2018). Finalmente, se hace necesario la proliferación de la investigación educativa que además de impulsar las relaciones mesosistémicas entre familia-escuela, asiente a la pedagogía familiar en las necesidades y circunstancias que se desprenden de la ambigüedad, contingencia y provisionalidad que definen a la sociedad posmoderna.

3. Ámbito no formal: de la familia consumidora a la solidaria-transformadora

En este punto se parte de una aproximación breve de la educación no formal y la diversidad de agentes y contextos a los que integra, para ir relacionando, desde un enfoque bidireccional, la influencia que ejercen en las familias y el papel mediador de estas en los efectos de aquellos. Más específicamente, nos centraremos en los talleres, cursos, actuaciones y materiales que oferta la administración para las familias; los servicios que brindan las ONG; las asociaciones de vecinos y otras agrupaciones de índole deportiva.

El reto en la delimitación conceptual de la educación no formal consiste en dotarla de identidad propia sacándola de la común antítesis comparativa en la que generalmente se la sumerge, y en la que acaba perjudicada, pues se lo define desde la carencia, desde los rasgos que no presenta de la educación formal, situándola en un segundo plano infravalorada, hasta el punto de que hace algún tiempo, el trabajo realizado por Soto y Espido (1999) reivindicaba que los profesionales que ejercen en el ámbito no formal merecían unas condiciones laborales equiparables o similares a los docentes.

Aunque generalmente la educación no formal se define como la acción educativa que, pese a ser intencional desde la perspectiva del alumnado y tener un carácter estructurado, no es ofrecida por centros educativos formativos y normalmente no conduce a una certificación (DIZ LÓPEZ, 2019), es cierto que los límites entre ambas no siempre están claros, ya que comparten los siguientes rasgos: hay un horario, enseñanza, experto-profesional que ejerce de educador, evaluaciones del aprendizaje y hasta puede haber certificados en la educación no formal (FORESTO, 2020). La educación no formal es intencional y planificada, también es menos estructurada y flexible, lo que le permite abarcar todas las edades, contextos y problemáticas, ofreciendo los aprendizajes necesarios desde escenarios muy diversos en cuanto a espacios, organización, metodología, profesionales, evaluación, etc.

De hecho, tradicionalmente se caracterizaba por la no certificación de la experiencia formativa recibida, pero en la última década se ha introducido este elemento motivador, propio de la sociedad en la que los *curriculum vitae* se miden en función del volumen de certificados acumulados.

En lo que respecta a las familias, la educación no formal ha sido la más desconocida y, generalmente, el medio de transmisión de la información es coloquial, de unas a otras. El auge actual de la educación no formal, junto al incremento de programas y acciones que se ofertan, ha abierto la disputa por la captación de usuarios, pues el impacto-éxito-eficacia suele medirse en función del volumen de destinatarios atendidos. En esta batalla las campañas de sensibilización y la visibilidad del servicio desde diversos canales y medios de comunicación resulta un aspecto crucial para captar la atención familiar.

Tomando en consideración la diversidad de programas de capacitación organizados desde diversas instituciones «como bibliotecas, escuelas de música, escuelas de idiomas extranjeros, centros comunitarios u otros centros que organizan cursos de capacitación para diversas habilidades: instrumentos musicales, danza, teatro, deportes, pintura, mímica» (FORESTO, 2020, p.26), las familias pueden verse embriagadas, desorientadas e indecisas y acabar realizando un uso inadecuado o desertar de la actividad. La imposibilidad de abarcar todos ellos en una única unidad familiar obliga a establecer la necesidad de elección como criterio que hay que contemplar en la relación de la familia con la oferta formativa no formal, lo que conlleva la priorización de sus intereses, necesidades, potencialidades y debilidades.

Ante esta situación, la acción pedagógica debería encaminarse a concienciar a las familias de la riqueza experiencial complementaria que le ofrece la educación no formal, teniendo un efecto potenciador del capital humano que transmite a sus hijos. Más allá del ámbito formal, el cual no presenta dificultades de reconocimiento debido a su fuerte carácter institucional, se adquieren aprendizajes en el plano de lo no formal que se alejan de lo convencionalmente establecido por los centros educativos, pero genera numerosas oportunidades para la formación compensatoria, permanente, comunitaria, etc, rompiendo con el mito que reduce la educación a los menores, y abriendo la puerta a numerosas posibilidades de realización de la educación de adultos diferentes de las ofertadas por la educación formal. Ni que decir tiene que la experiencia de superación del padre o madre que se incorpora más tardíamente a la actividad formativa para ampliar sus posibilidades en el mercado laboral, supone un ejemplo vital para los menores

que habitan en el hogar. Al respecto, Marúm-Espinosa y Reynoso-Cantú (2014) conciben la educación de adultos, no como una práctica compensatoria, sino como un medio transcendental para combatir el rezago educativo que genera la vulnerabilidad social en la que se sitúan los entornos familiares con escaso capital socioeducativo.

La educación no formal permite establecer puentes de conexión entre las familias y el contexto social, creando oportunidades educativas enriquecedoras, además de un modo alternativo de vivir socialmente. Desde la pedagogía familiar, debemos ir más allá del modelo capitalista actualmente imperante que convierte a las asociaciones en empresas y a las familias en clientes, y promover la responsabilidad de familias con la transformación y cambio social, generando en colaboración con las asociaciones e instituciones entornos comprometidos y enriquecidos que posibiliten la potencialización del ser humano. Se trata de tejer redes colaborativas con otras instituciones o asociaciones en el ámbito no formal, no con la finalidad de obtener un beneficio, título o certificado, sino por el compromiso que se establece a partir del sentimiento de solidaridad y pertenencia que las necesidades o problemáticas a las que se pretende dar respuesta generan en los miembros de la unidad familiar. Ahora bien, ese sentimiento de pertenencia al grupo puede verse alterado en función de las circunstancias personales, la idiosincrasia del grupo y las actividades compartidas (GOMARIZ ET AL., 2020). Esto sin lugar a dudas marca la diferencia, y permite el paso de una familia consumista a una solidaria-colaborativa.

A continuación, y solo a modo ilustrativo, se mencionan algunas de las posibilidades que este modelo solidario-transformador brinda a las familias en los ámbitos habituales de educación no formal. Así pues, sin menospreciar el uso que las familias hacen de las bibliotecas locales, asistiendo a los talleres y cuentacuentos que se organizan por los profesionales (modelo consumista), se puede complementar la relación entre ambas instituciones con la creación de clubs de lectura en el mismo edificio o barrio, promover tertulias dialógicas en asociaciones de vecinos, abrir puntos de intercambio de libros, etc.

En cuanto a las redes sociales y los medios de comunicación de masas, el debate se encuentra incandescente, pues el uso-abuso de las TIC y el riesgo de exposición a los peligros de la red generan malestar y desgaste emocional en los miembros de la unidad familiar. Igualmente predomina, en progenitores de mayor edad, la creencia de que las tecnologías contribuyen a la incomunicación familiar deteriorando los espacios convivenciales y las oportunidades de tiempo compartido, frente a los más jóvenes que conside-

ran que pueden ser un recurso útil para promover el ocio familiar (BELMONTE ET AL., 2021). Aunque no son muy abundantes, existen plataformas, talleres, libros de autoayuda, guías familiares, campañas de sensibilización contra el abuso de las pantallas, etc., pero difícilmente llegan a aquellos que más lo necesitan, los progenitores. Desde el modelo de educomunicación expuesto por Gozávez y Contreras (2014) cuya finalidad persigue empoderar a la ciudadanía mediática reforzando su capacidad crítica, participación social y libertad con un trasfondo ético, social y democrático, las familias pueden contribuir activamente en campañas virtuales, en la denuncia de ciberdelitos, reivindicar un sistema educativo y sanitario justo, transparencia sobre los servicios, etc. También pueden promover un uso responsable en los menores que no se limite al entretenimiento, sino también al aprendizaje, concienciar de los efectos negativos del abuso, campañas sobre la seguridad de los menores en la red, prevenir sobre los mensajes de odio, etc.

En lo que respecta al ocio familiar, aunque las experiencias varían en función de la edad de los hijos, los resultados de un estudio reciente desvelan el auge del ocio familiar digital, comercial y gastronómico entre los adolescentes, siendo la familia su principal agente potenciador y, generalmente, desde el propio contexto intrafamiliar (ALVAREZ-MUÑOZ, 2020), lo que denota la insuficiencia de programas y acciones sociales desarrolladas desde el ámbito formal y no formal, a pesar del potencial educativo que presenta en el desarrollo de capacidades y valores.

Finalmente, dentro del ámbito de la educación no formal existen por un lado, herramientas y recursos tecnológicos como la «Plataforma de Formación para Familias de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias», que oferta diferentes cursos *on line* de fácil seguimiento y recoge la opinión de las familias respecto a otros temas de interés, y por otro, asociaciones educativas que atienden las necesidades formativas para el desempeño de la educación familiar como acción propia. Aunque todavía nos queda un largo camino para que culturalmente se encuentre asentada la relación más activa y comprometida de las familias en el ámbito no formal, las oportunidades, como hemos visto, son infinitas.

Todo lo expuesto desvela una familia volcada hacia la participación comunitaria que rompe con el hermitismo, privacidad y exclusividad de la educación familiar limitada al hogar, abriendo las oportunidades de interactuar con otras asociaciones, o incluso promover la creación de otras nuevas, desde el cuestionamiento de qué pueden aportar como familia al resto de la ciudadanía. Se trata de promover la participación

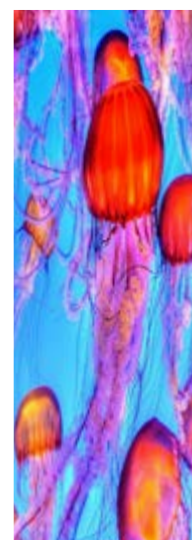
comunitaria, pues las familias son en sí mismas una comunidad que debe perseguir el encuentro con la ciudad, barrio o entorno cotidiano, sin demonizar el carácter privado que lo define (GOMARIZ ET AL., 2020).

4. Ámbito informal: de la familia biológica a la educativa

Una de las funciones más tradicionales de la familia es la biológica-reproductiva. Este aspecto ha marcado y delimitado el concepto de mujer reduciéndolo en ocasiones al de madre, las relaciones sexuales de pareja a la procreación, los hijos a los lazos de parentesco y consanguinidad, la sucesión de los bienes familiares a los primogénitos, etc. Son muchos los indicadores en la historia de la humanidad que resaltan lo biológico como seña de identidad de lo familiar. En la actualidad, el retraso en la maternidad, la reducción del número de hijos, el control de la reproducción mediante métodos anticonceptivos o maternidad programada, entre otros, denotan una merma en la relevancia de esta función, que en ocasiones se limita a la atención de las necesidades básicas primarias como la alimentación, salud, y seguridad de los miembros de la unidad familiar a lo largo de toda la vida, pero especialmente durante los primeros y últimos años de vida.

De modo que, aunque la familia se define como una institución natural y cultural a la vez, es capaz de trascender el simple hecho biológico, para situarse en lo educativo, en la medida que se produce un amplio aprendizaje de inmersión vital en el contacto con los otros a través del cual las nuevas generaciones van desarrollando su personalidad y adquiriendo los puntos de referencia global para la vida (PARADA NAVAS, 2010). De hecho, es considerada el primer agente educativo natural con el que interacciona el niño nada más nacer. Sus aprendizajes informales y no medidos por una actividad de enseñanza propiamente dicha se caracterizan por ser autónomo y encontrarse entrelazado o subordinado a otros procesos sociales (FORESTO, 2020).

La educación en este contexto comúnmente categorizada de informal, hace referencia explícita al conjunto de dinámicas, actuaciones, relaciones, valores, experiencias que se desarrollan entre los miembros que componen una determinada unidad familiar. Ahora bien, no todo lo que acontece en el hogar puede ser considerado como educación familiar, pues se-



gún Esteve (2010) para recibir el calificativo de educativo se hace necesario que responda a cuatro criterios: de contenido, forma, utilidad y equilibrio. Todos ellos hacen referencia a la dimensión ético-moral de la educación familiar, siendo el concepto de compromiso y responsabilidad parental el aspecto clave regulador de que lo que acontece en la unidad familiar actúe como potenciador o inhibidor del desarrollo humano. Sin embargo, «aunque la paternidad es una decisión responsable, más bien parece que la improvisación y el ensayo y error suelen ser las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar» (TORIO LÓPEZ, 2018, p.19), lo que denota una falta de preparación pedagógica para asumir esta labor.

Pensar lo informal solo desde la educación intrafamiliar, aunque es una apuesta segura y necesaria, no es suficiente, ya que este ámbito es compartido con los medios de comunicación, con las relaciones interpersonales con los otros, los no familiares, y con la propia ciudad y medioambiente, quienes demandan de un compromiso educativo de las familias. Ante esta demanda ética, unos responden acogiendo responsablemente al necesitado, el menor, y otros lo ignoran o pasan de largo, y la inclinación hacia un lado u otro no responde a categorías normativas, ni a la razón, más bien al sentimiento moral compasivo (ORTEGA RUIZ, 2020). No tiene cabida mirar hacia otro lado, delegar la responsabilidad educativa en otras personas, y desatender sin ofrecer respuesta plausible a las necesidades de los menores-hijos que se evidencian habitualmente en preguntas no formuladas. Al contrario, se propone concretamente «a la familia como espacio moral en el que los padres asumen su responsabilidad educativa desde una perspectiva heterónoma» (HERNÁNDEZ-PRADOS, 2014, p.175) y contextualizada a las circunstancias vividas.

Las necesidades educativas de las familias, aunque presentan ciertas similitudes y tendencias, no son estables, pues dependen en gran medida de las demandas que los cambios sociales introducen en la ciudadanía. El contexto de mutación histórica que atraviesa la sociedad española caracterizada por el nuevo papel de la mujer en la sociedad, la globalización, la creciente desinstitucionalización, individualización, y la realidad tecnológica, delimitan en parte los cambios operados por la familia que conllevan su declive educativo (ORTEGA ET AL., 2009). Así pues, como consecuencia de una sociedad capitalista que revaloriza lo económico por encima de lo humano, la materialización y el tener sobre el ser, las familias se han visto hipotecadas no solamente monetariamente, sino también en sus proyectos vitales, ya que han sobrecargado su tiempo con lo laboral, complicando la compatibilidad con las

obligaciones familiares y reduciendo la posibilidad de ocio y tiempo libre. Esta situación es perjudicial para la convivencia del núcleo familiar, pues incrementa la probabilidad de estrés, tensión y conflictividad, en detrimento de los espacios de diversión, relajación y entretenimiento que promueven las experiencias de ocio y que contribuyen a generar una mayor satisfacción familiar. Al respecto, recientemente se ha evidenciado que el ocio familiar, como recurso educativo, contribuye no solo a los beneficios señalados anteriormente, sino también al desarrollo de capacidades de tipo académicas, organizativas y relacionales (ÁLVAREZ-MUÑOZ Y HERNÁNDEZ-PRADOS, 2022).

Otro de los retos educativos de las familias derivados de una sociedad altamente marcada por la diversidad y multiculturalidad consiste en promover la transformación de los sistemas y entornos educativos para ser más inclusivos, tal y como afirman Simón Rueda y Barrios Fernández (2019) al situarlas en el corazón de la educación inclusiva. De igual modo, se espera que la educación familiar actúe como contramedida para prevenir el abuso de tiempo conectado a las pantallas y que estas no sean empleadas como niñeras electrónicas en los hogares. Pero desafortunadamente, los datos señalan en otra dirección, los menores afirman que no tienen restricciones parentales y que interactúan en solitario con consolas, internet y otros soportes electrónicos con una elevada frecuencia (BERRÍOS ET AL., 2015). Por otra parte, desde un enfoque direccional hacia la violencia en general, la intrafamiliar en particular, y la filiofamiliar, en concreto, Urra y Urra (2015) reivindican la necesidad de profesores autoritarios desde un trato cálido a los alumnos y de progenitores que asuman la responsabilidad parental desde un modelo adulto, transmitiendo que la sanción es parte de la educación y que el yo es tan importante como el tú, pues solo de este modo se puede combatir el hedonismo perenne en el que los menores quieren vivir.

No cabe duda de que la espontaneidad desde la que habitualmente actúan las familias que carecen de recursos para hacer frente a los vaivenes de la sociedad resulta inadecuada e insuficiente. La jornada parental es a tiempo completo y deben implicarse en su misión educadora desde el rol de adulto, ya que es el que necesitan los niños y niñas para acceder a su plena condición humana (PARADA NAVAS, 2010). Las familias están perdidas, desorientadas y atrapadas por una red de problemáticas que requieren de una respuesta educativa para la que no han sido preparadas. Se encuentran totalmente desarmadas y requieren del acompañamiento de profesionales de la educación capacitados en las especificidades de este contexto, que faciliten las herramientas necesarias para

reestablecer las dinámicas adecuadas que optimizan el funcionamiento familiar y desarrollo humano. No se trata de suplantar, ni de generar dependencia, por el contrario, se persigue la autonomía en el hacer de la vida familiar. Desde la pedagogía, se debe rescatar la confianza de las familias en sí mismas para formularse metas enfocadas hacia el desarrollo y proveerse de más instrumentos para aumentar el bienestar (CORTINA Y CONILL, 2020; OSPINA BOTERO Y MONTOYA PAVAS, 2017). Liberarlas de mensajes culpabilizadores y sembrarlas de optimismo y esperanza, pues solo así se construyen proyectos de vida saludables.

5. Reto para el futuro: diversificación de la educación familiar

El interés por delimitar el papel de la educación familiar en los procesos de educación formal, no formal e informal resulta novedoso y una tarea compleja y caduca, ya que las prácticas concretas de cada uno de los ámbitos varía con el tiempo. La producción científica sobre la temática se ha centrado principalmente en abordar, por un lado, las relaciones que la institución escolar mantiene con estos tres ámbitos y, por otro, los aspectos concernientes a cada uno de ellos por separado, desde su propia identidad. Ahora bien, la segmentación, sobreespecialización y especificidad de la labor educativa como elemento distintivo y distanciador de los diferentes agentes y contextos educativos, además de inoperante, resulta inadecuada y limita su eficacia. Del mismo modo que las familias carecen de la preparación para enfrentar los problemas de la educación de sus hijos, los docentes no están debidamente formados, ni cuentan con la voluntad de asumir nuevos roles y funciones más allá de lo normativo-curricular.

Más bien se hace necesario contar no tan solo con docentes afectivos, sino con familias responsables, amorosas, garantes de lo que implica cumplir con su rol y que asuman el papel de ser formadores de vidas humanas, que se involucren en el quehacer educativo de una manera activa y consciente a los fines de educar para ser ciudadanos del mundo, plenos en constante crecimiento (PRIETO MARRÓN, 2018, p.29).

Los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, como taxonomía, se crearon con la finalidad de organizar y nombrar diferentes modos de llevar a cabo la educación, pero no con la intención de promover el distanciamiento entre ellas. Nada más lejos de la realidad, pues según Burgos (2020) la ciencia abierta e integradora va mucho más allá del contenido, y se dan cuenta de que la combinación de formal, no formal y el aprendizaje informal en una colum-

na vertebral armonizada proporciona una más rica, y más terreno complejo para desplegar metodologías educativas efectivas, estrategias de aprendizaje e instrumentos. Del mismo modo, las familias deberían tomar conciencia de su carácter transversal, de la diversidad de formas y ámbitos en los que pueden actuar, y de su potencial en la transformación social, para adquirir la seguridad, confianza y compromiso responsable que les permita diversificar la educación familiar y generar toda una red de conexiones externas que reviertan positivamente en la vida intrafamiliar. Para ello, se debe romper con planteamientos arcaicos de privatización familiar. Tratar de transferir la neolocalidad de la familia como elemento físico territorial que se circunscribe a la vivienda, al plano educativo, es uno de los grandes errores que conlleva la privatización extrema de la vida familiar y que ha tenido consecuencias nefastas para su función educativa, entre ellas el abandono o distanciamiento de cultivar las relaciones en los ámbitos formal y no formal. Desde este artículo defendemos la apertura, con una mirada educativa, de la familia a la sociedad.

Referencias

- ÁLVAREZ-MUÑOZ, J.S. y HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 35-48.
<https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- ÁLVAREZ, J. S. (2020). El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- BELMONTE, M. L., ÁLVAREZ MUÑOZ, J. S., Y HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), p. e33938.
<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- BERNAD CAVERO, O. y LLEVOT CALVET, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, pp. 959-976.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21471>
- BERRÍOS, L., BUXARRAIS, M. R., y GARCÉS, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar. Revista Científica de Educación*, XXIII(45), pp. 161–168.
<https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>
- BURGOS, D. (2020). *Radical Solutions and Open Science: An Open Approach to Boost Higher Education*. Springer Nature.

- CÁRCAMO H., y JARPA-ARRIAGADA, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), pp. 58-80.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- COLÁS BRAVO, P. S., y CONTRERAS, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), pp. 499.
<https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- CORTINA, A., Y CONILL, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. *Padres y Maestros*, (382), pp. 6-11.
<https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.001>
- DIZ LÓPEZ, M.J. (2019). El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad de Santiago de Compostela.
- ESTEVE, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Octaedro
- FORESTO, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), pp. 24-36.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1142>
- GALIÁN, B., GARCÍA-SANZ, M. P., y BELMONTE, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 45-62.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- GOMARIZ, M. A., HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A., PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M. P., MARTÍNEZ-SEGURA, M. J., y GALIÁN, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
<https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- GÓMEZ MARTÍNEZ, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de LS Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 53-75.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.dcef>
- GONZÁLEZ, V. y CONTRERAS, P. C. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), pp. 129-136.
<https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2009). Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En PARADA, J.L. y GONZÁLEZ, J.J. *La familia como espacio educativo* (195-210). Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P ORTEGA RUIZ. *Educar en la alteridad* pp. 173-193. Redipe y Editum.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. A., GARCÍA-SANZ, M. P., GALIÁN, B. y BELMONTE, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp. 61-75.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), pp. 33-45.
- LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL, B. (2018). La participación de las familias en la educación. *Participación educativa*, 5(8), pp. 81-92.
- MARÚM-ESPINOSA, E., y REYNOSO-CANTÚ, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), pp. 137-155.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.114>
- ORTEGA RUIZ, P. (2020). Otra educación moral. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), pp. 24-35.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.972>
- ORTEGA RUIZ, P., MÍNGUEZ VALLEJOS, R. y HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*. 243, pp. 231-254.
<https://revistadepedagogia.org/lxvii/no-243/las-dificiles-relaciones-entre-familia-y-escuela-en-espana/101400010084/>
- OSPINA BOTERO, M., y MONTOYA PAVAS, E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (26), pp. 31-43.
<https://doi.org/10.14482/zp.26.10202>
- PARADA NAVAS, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28(1), pp. 17-40.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M.P., GOMARIZ, M.A. y HERNÁNDEZ-PRADOS, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- PASCUAL BARRIO, B.; GOMILA GRAU, M. A.; AMER FERNÁNDEZ, J. (2015). Los programas de educación fami-

liar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, pp.128-144.

<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/291034>

PRADO JIMÉNEZ, D. y PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2020). Orientación a los docentes de preescolar para el desarrollo de las escuelas de educación familiar. *Pedagogía y Sociedad*, 23(57), pp. 283-306.

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/622>

PRIETO MARRÓN, D. D. (2018). La educación y familia desde la perspectiva de la pedagogía del amor. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 18(2), pp. 27-33.

http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/7916

SIMÓN RUEDA, C., y BARRIOS FERNÁNDEZ, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), pp.51-58.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>

SOTO FERNÁNDEZ, J. R., y ESPIDO BELLO, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*, 9, pp. 311-323.

TORIO LÓPEZ, S. (2018). La Educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la Etapa de Educación Infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3).

<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>

URRA, J., y URRRA, B. (2015). Padres en conflicto con sus hijos. *Participación educativa*, 4(7), pp.75-80.

VALLESPER-SOLER, J., y MONREY-LÓPEZ, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), pp. 77-92.

<https://doi.org/10.6018/reifop.389251>

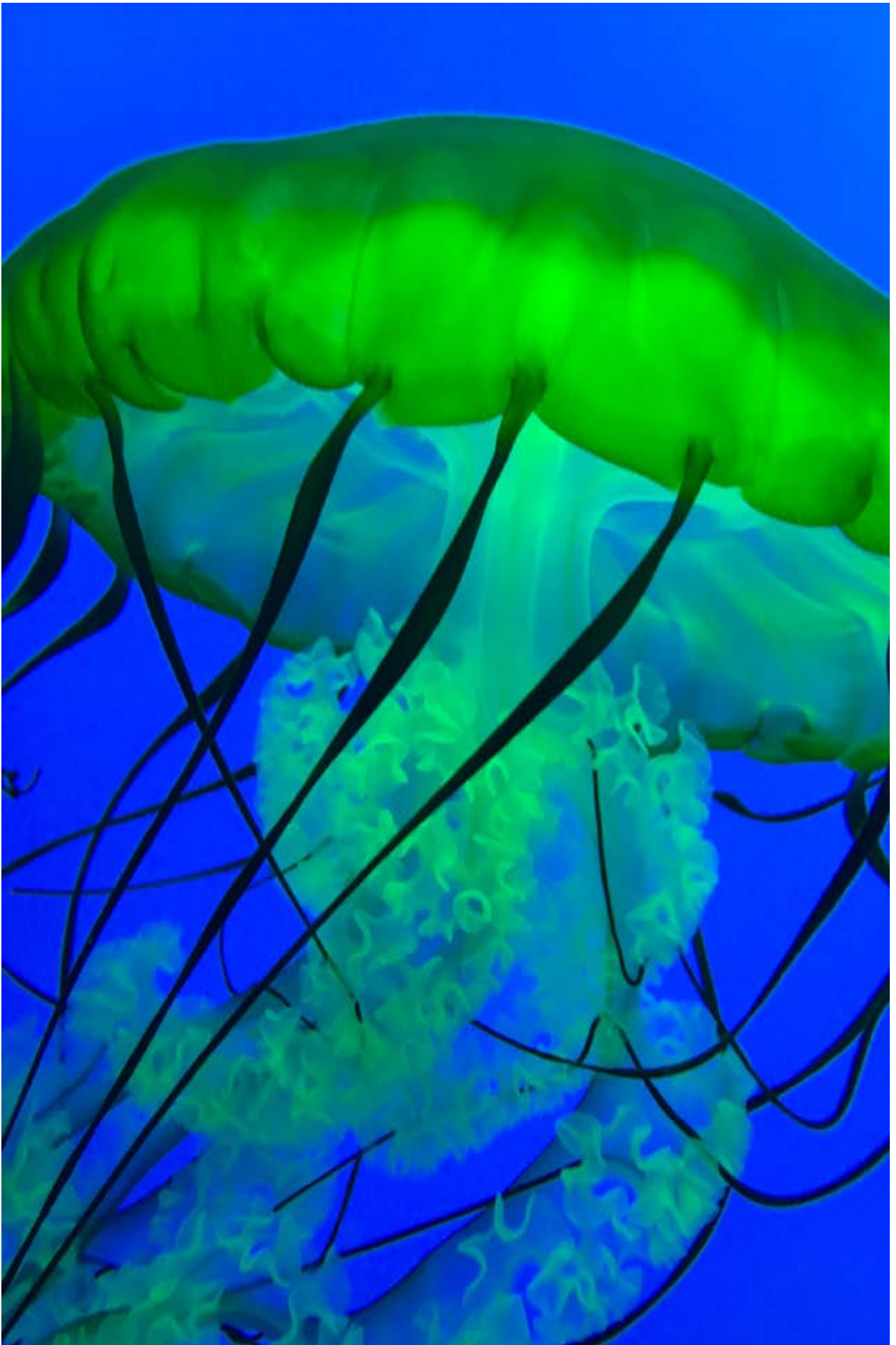
VÁZQUEZ SOTO, M. A., BONILLA MORENO, W. T., y ACOSTA ROSALES, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), pp. 111-134.

<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

La autora

M.ª Ángeles Hernández Prados

Titular de universidad de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia. Licenciada en Filosofía y ciencias de la Educación – Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia, con premio extraordinario nacional de licenciatura. Su actividad docente se sitúa en las asignaturas vinculadas al área de teoría de la educación, concretamente en aquellas relacionadas con la pedagogía familiar en las titulaciones de educación infantil, Máster de orientación y Máster de Infantil y Primaria. Es miembro de «Educación y valores» y colaboradora de «Compartimos Educación», ambos equipos de investigación de la Universidad de Murcia. Su línea principal de investigación se ha dedicado al estudio del ámbito educativo del contexto familiar, donde concentra la mayor parte de su producción científica, aunque también ha trabajado el tema del ocio familiar, la gamificación, la ciudadanía y la pedagogía de la alteridad, entre otros.



RAE: Medusa

I. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas.

Medusa

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como propulsor. El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



ENTORNOS DE APRENDIZAJE NO FORMALES E INFORMALES

NON FORMAL AND INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS

Lluisa Moret Sabidó

Alcaldesa de Sant Boi de Llobregat. Presidenta de la Comisión de Educación de la FEMP

Resumen

En la actualidad la educación se considera una estrategia inteligente e integradora para combatir las desiguales sociales. Esta estrategia se configura mediante un gran entramado donde múltiples y diferentes contextos, situaciones e instituciones, actúan para configurar diferentes escenarios de aprendizaje. Ya nadie concibe la escuela como un único espacio de aprendizaje, al igual que ya nadie concibe que los gobiernos de las ciudades o pueblos no sean agentes activos de promoción y potenciación de nuevas oportunidades de aprendizaje, formales e informales, para sus ciudadanos y ciudadanas.

Las políticas educativas locales se han convertido en herramientas fundamentales para favorecer el ascenso social. Muchos gobiernos locales han apostado y deben seguir apostando por la creación y consolidación de contextos y ecosistemas de aprendizaje formal, no formal e informal que posibiliten y mejoren el bienestar de las personas y que garanticen la equidad.

En el siglo XXI el mundo local cobra una importancia vital en la transformación de la educación. La proximidad favorece el conocimiento profundo de las necesidades, las relaciones comunitarias, la co-creación, la gobernanza, la corresponsabilidad, etc. aspectos clave a la hora de desarrollar entornos de aprendizaje no formales e informales.

Palabras clave: proximidad, co-creación, comunitario, ciudad, redes, equidad.

Abstract

Education is now seen as an intelligent and inclusive strategy to address social inequalities. This strategy is shaped through a large network where different contexts, situations and institutions based their actions to set different learning scenarios. No one conceives schools as single learning spaces anymore, just as no one conceives that city or town governments do not act as active agents for the promotion and empowerment of new learning opportunities, formal and informal, for their citizens.

Local educational policies have become fundamental tools to promote social mobility. Many local governments have chosen the creation and consolidation of contexts and ecosystems of formal, non-formal and informal learning that enable and improve citizens' well-being and are a guarantee of equity.

In the twenty-first century, the local world is of vital importance in the transformation of education. Proximity fosters in-depth knowledge of needs, community relations, co-creation, governance, co-responsibility, etc. Key aspects when developing non-formal and informal learning environments.

Key Words: *proximity, co-creation, community, city, networks, equity.*



I. Introducción

Europa, los estados, las autonomías y las administraciones locales intervienen en las políticas educativas. Con diferentes intensidades, enmarcadas en leyes internacionales, nacionales, autonómicas... las políticas educativas representan perfectamente lo que hoy entendemos como intervenciones multinivel. Un multinivel que propicia que las actuaciones fluctúen en su desarrollo dependiendo de los niveles de colaboración y de los intereses particulares de cada uno de los intervinientes. La colaboración entre administraciones públicas, el reconocimiento mutuo y la asignación de recursos en cada nivel es de vital importancia para poder dar respuesta a las necesidades educativas de las personas a lo largo de su vida.

Los aprendizajes fuera de la institución educativa tradicional y la formación a lo largo de la vida se han reconocido, se han puesto en valor y se fomentan y desarrollan desde diferentes instituciones.

«Educación y Formación 2020» es el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor: el programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo. El objetivo primordial de la estrategia ET 2020 es apoyar el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Estos sistemas deben proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. La estrategia abarca la totalidad de los sistemas de educación y de formación dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente, en todos los niveles y contextos (incluidos los aprendizajes no formal e informal).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha definido tres tipos de aprendizaje:

El aprendizaje formal es el que resulta de una educación institucionalizada, intencionada y planificada por organismos públicos y privados acreditados que, en su conjunto, forman parte del sistema educativo del país. Hace referencia, esencialmente, a la formación adquirida previamente a la incorporación del individuo al mercado laboral.

El aprendizaje no formal resulta también de un proceso institucionalizado, intencionado y planificado por cualesquiera proveedores de educación. Representa una formación alternativa o complementaria a la adquirida en el marco del sistema formal. Atiende a

todos los grupos de edad y se imparte, por lo general, bajo la forma de cursos de corta duración, seminarios o talleres.

El aprendizaje informal es el aprendizaje no institucionalizado, no programado ni adquirido intencionalmente, aunque sí puede estar orientado. Se refiere a la experiencia lograda en la vida diaria, en el círculo familiar, en el trabajo o en el entorno local. Así aprendemos a hablar, por ejemplo, a caminar, a interactuar...

También la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, mediante el objetivo 4, pretende «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

«Es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y global, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud. Los contenidos de dicha educación han de ser adecuados y contemplar aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como a nivel global a la hora de afrontar y resolver los problemas planetarios, pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global —que a su vez incluye la educación para la paz y los derechos humanos—, la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional, por lo tanto se debe plantear un modelo educativo que responda a los compromisos adquiridos en el marco de los ODS», (descripción del objetivo 4).



Fuente: Flickr, Perfil Ajuntament de Sant Boi

Como desarrollaremos a lo largo de este artículo, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y las competencias asignadas a las comunidades autónomas y a las administraciones locales, también incorporan la lógica del aprendizaje formal, no formal e informal.

Todo ello representa poner de relieve a nivel normativo, teórico y también objetivable, la importancia e interrelación necesaria entre estos contextos de aprendizaje y, dado que en mayor o menor medida todos y todas participamos de ellos, sabernos cómplices a la vez que responsables de fomentarlos y ponerlos en valor, en la medida también de nuestras capacidades y responsabilidades sociales, políticas o comunitarias.

2. La Federación Española de Municipios y Provincias y su apuesta por la educación

De acuerdo con el Pleno de la FEMP, los objetivos marcados por su Secretaría de Educación responden a nivel general a necesidades concretas detectadas en su ámbito de actuación, que pasan por instar un marco normativo adecuado a la realidad de los múltiples recursos educativos que los Gobiernos Locales vienen garantizando a su ciudadanía: una definición clara y suficiente de las competencias educativas de los Gobiernos Locales; la dotación de los recursos financieros suficientes, así como la previsión de la necesaria delegación en los Gobiernos Locales de aquellas competencias que garanticen la integridad y la estabilidad de los recursos transferidos, así como la participación de los Gobiernos Locales, necesaria y vinculante, en la planificación educativa.

Asimismo, y sin olvidar aspectos más concretos, la FEMP continúa trabajando para:



Fuente: Flickr, Perfil Ajuntament de Sant Boi

- Exigir la provisión adecuada de enseñanzas postobligatorias en el medio rural como condición indispensable para revertir el proceso de despoblamiento que asola nuestros territorios y garantizar la igualdad de oportunidades.
- Atajar las diferencias existentes entre el medio urbano y rural.
- Mantener y ampliar la colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional en pos del reconocimiento del papel que desempeñan los Gobiernos Locales en materia de prevención e intervención frente al absentismo y el acoso escolar.
- Favorecer la implantación de los responsables locales a través de la formación.
- Mantener una colaboración institucional leal con los demás niveles de la Administración y una cooperación activa.
- Acometer la plena consecución del ODS 4, que llama a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas a lo largo de su vida. La FEMP reclama el reconocimiento competencial y la necesaria atribución de recursos necesarios para asegurar el cumplimiento de este objetivo en el tiempo.

3. Las políticas educativas a nivel local

El inicio de la nueva etapa democrática en España a partir de 1978 ha ido acompañada de leyes en el ámbito de la educación que han ido evolucionando con los objetivos de diseñar, adaptar y modernizar el sistema educativo acorde con los diferentes contextos vividos desde entonces.

En todas ellas se ha limitado el marco competencial de las diferentes Administraciones que actúan en un mismo territorio. Cabe destacar las referencias de las siguientes en lo relativo al papel que deben ejercer las administraciones locales en la prestación de servicios educativos: la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen; la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el Ministerio de Educación y Ciencia; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local (Arts. 7, 25 i 26): Participar en la

- vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperar con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes. La conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que contempla:
 - la participación en los órganos de dirección de los centros públicos y concertados, mediante la designación de un representante municipal en el Consejo Escolar;
 - la representación de las entidades locales en el Consejo Escolar del Estado a través de la asociación de ámbito estatal con mayor implantación;
 - la cooperación con las Administraciones educativas en la creación, construcción y mantenimiento de centros, vigilancia del cumplimiento de la escolarización obligatoria y creación de centros.
 - El R.D. 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las entidades locales con el MEC, actualmente de aplicación solo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y como legislación supletoria, en su caso, en las Comunidades Autónomas que no hayan desarrollado su contenido. Este Real Decreto representó en su día un avance significativo para fijar el marco de actuación educativa local; así, «el adecuado funcionamiento de los servicios públicos, sobre la organización territorial descentralizada, requiere no solo el ejercicio por cada Administración de sus competencias respectivas, sino una permanente cooperación». A estos efectos se refleja la cooperación local en relación a los siguientes puntos:
 - Estudio de las necesidades educativas del término municipal.
 - Propuestas fundamentadas sobre ampliación o modificación de la red escolar.
 - Ofrecimiento de los terrenos aptos para la construcción de centros docentes.
 - Gestión de las construcciones escolares mediante Convenio con el MEC, para la redacción de proyectos; construcción de nuevos centros; ejecución de obras de reforma, mejora y sustitución; reparaciones, adaptaciones y transformaciones; obras de conservación y reparación en Enseñanza Secundaria y adquisición de equipamiento.
 - Utilización de los locales e instalaciones de los centros docentes públicos, fuera del horario lectivo.
 - Colaboración en la escolarización.
 - Cooperación en la prestación del servicio educativo y en la realización de actividades o servicios complementarios.
 - Potestad de constituir los Consejos Escolares Municipales.
 - Creación de centros docentes de titularidad local.
- En desarrollo de este R. D., se promulga la O. M. de 20 de julio de 1995, que reguló la utilización de las instalaciones de todos los Centros Docentes Públicos.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):
 - Faculta la cooperación y colaboración en la planificación e implementación de la política educativa.
 - Promueve la cooperación entre Administraciones, coordinación de actuaciones y gestión de servicios por delegación.
 - Impulsa la coordinación en la oferta de educación infantil mediante convenios de cooperación.
 - La coordinación en la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial mediante convenios de cooperación.
 - La colaboración en la planificación de la oferta de Formación Profesional.
 - Posibilidad de convenios para la creación de escuelas no regladas de música y danza.
 - La colaboración en la formación de las personas adultas y en la elaboración de materiales, mediante convenios de cooperación.
 - La participación en las comisiones de escolarización.
 - La participación en los consejos escolares.
 - Acuerdos entre los centros escolares y los ayuntamientos para el uso de las bibliotecas municipales.
 - El mantenimiento, conservación y vigilancia de los centros de primaria.
 - La dotación de solares para la construcción de centros escolares.
 - La utilización de los centros escolares fuera del horario lectivo.

- Prestar especial atención al conjunto de factores que favorezcan la calidad de la enseñanza.
- Garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje y promover ofertas flexibles para la adquisición de competencias básicas.
- Facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida mediante formación, información y orientación.
- Implicación en el aumento progresivo de la oferta de plazas públicas en bachillerato.
- Prestar apoyo a los alumnos con necesidades específicas.
- Desarrollar acciones de carácter compensatorio.
- Facilitar al profesorado el acceso gratuito a museos, bibliotecas y otras instalaciones.
- Garantizar el acceso a las plazas escolares.
- Ayudar a la infraestructura informática de los centros.
- Dotar al sistema educativo de recursos económicos.

Aunque la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) no cambian sustancialmente el papel competencial educativo de los Ayuntamientos, cabe decir que esta última retoma el espíritu de la Ley Orgánica de Educación (LOE), atendiendo a que la propia LOMLOE describe una ruptura en el equilibrio entre diferentes planteamientos acerca de la educación que se habían alcanzado con la LOE y que había desaparecido con la LOMCE.

«Es una premisa aceptada a todos los niveles, que la educación y el aprendizaje pasan por ser una de las principales herramientas de lucha contra la desigualdad, en favor de la cohesión y la inclusión social. El papel de los centros educativos ha ido cambiando en los últimos años y también las formas tradicionales de enseñanza, lo que ha llevado a reconfigurar las formas de entender el aprendizaje de las personas y, de este modo, a hacer visibles espacios no formales e informales de aprendizaje. Es necesario que todo lo que se aprende tenga un valor personal y un sentido para el aprendiz. Que se incorpore a su identidad, a su vida y que le ayude a entender mejor el mundo donde vive y a hacer proyectos de futuro» (CESAR COLL, 2019).

Tanto es así, que la propia LOMLOE, en su artículo 5 bis habla de manera clara y pone en valor su papel:

«La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad».

4. Las ciudades y sus redes comunitarias

Históricamente, las administraciones locales han ido desarrollando políticas educativas y socioeducativas que, a menudo, han sobrepasado sus propias competencias en la materia. Es por todos conocido que los gobiernos locales tienen una mayor capacidad para desplegar y mantener propuestas de educación no formal, su capacidad de influencia en el territorio es indiscutible. Pero a pesar de disfrutar de estas ventajas, los gobiernos locales no han conseguido desarrollar todo su potencial, por eso, ahora más que nunca, es necesario fortalecer estos programas, dotarlos de recursos adecuados, modernizarlos para adaptarlos a los nuevos retos sociales, culturales, sanitarios o económicos y sobre todo abrirlos a la corresponsabilidad y cocreatividad de la comunidad.

Desde el mundo local es posible articular nuevos escenarios para superar los multiniveles, generar verdaderos proyectos integrales y transversales. Modelos que den respuestas holísticas a las necesidades de la ciudadanía, que reconozcan las especificidades de cada ciclo vital, poniendo especial atención en la infancia, la adolescencia (como etapa vital claramente diferenciada) y la juventud.

Las políticas locales han de reconocer y dar respuesta a las necesidades educativas actuales, pero también son responsables de preparar a las generaciones más jóvenes para hacer frente al futuro. Los adolescentes merecen especial atención cuando se trata de generar escenarios de aprendizaje, espacios para aprender a aprender.

Las iniciativas de aprendizaje no formal e informal han demostrado su ventaja a la hora de atender las necesidades de la población en general y de los gru-



Fuente: Flickr, Perfil Ajuntament de Sant Boi

pos vulnerables en particular, como los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos, las poblaciones envejecidas, las personas con discapacidad, los individuos con problemas de salud subyacentes, las personas migrantes y las refugiadas, y las mujeres y las niñas, grupos que se han visto afectados de forma desproporcionada en el contexto de la pandemia (UNESCO 2020).

Para el desarrollo de estas nuevas maneras de aprendizaje es necesario un ecosistema donde sus elementos se conozcan, se vinculen e interactúen. Este ecosistema es la ciudad, que será el instrumento de conocimiento y creatividad en el arte de vivir en sociedad. Las familias, el tercer sector, las instituciones, los profesionales, etc, deben trabajar conjuntamente para construir redes que permitan unificar y compartir reflexiones, objetivos y recursos. Redes que tengan como objetivo la mejora de la calidad de vida de las personas a través de la complementación e interacción de la educación formal, no formal e informal.

Son los espacios más cercanos a las personas aquellos que constituyen sus diferentes contextos de aprendizaje (MARTÍN, 2014) y, tal como ya hemos comentado anteriormente, ahora ya también fuera del escolar, los espacios y contextos no formales e informales. Eso es el municipio, y su desarrollo educativo pasa necesariamente por un proceso de entendimiento entre los distintos agentes socioeducativos que interactúan en él, para impulsar, con la participación permanente, transversal y corresponsable de la ciudadanía, un proyecto de desarrollo común que lo haga crecer en base a principios y valores vinculados al hecho educativo como son la equidad, el cambio sociocultural, la sostenibilidad, la igualdad de género, etc. Para, finalmente, mejorar su calidad educativa y las oportunidades de su ciudadanía, con el objetivo

último de facilitar herramientas para poder afrontar adecuadamente los retos educativos que se vayan planteando a nivel local y global.

Los aprendizajes en contextos educativos formales (centros educativos) están sujetos a una estructuración y a unas pautas que vienen determinadas por el currículum que, si bien en los últimos años ha flexibilizado su marco de actuación introduciendo más flexibilidad y libertad de actuación a los propios centros y permitiendo propuestas innovadoras de aprendizaje, no

deja de tener un sistema de programación, evaluación y revisión preestablecidos, y es un sistema institucionalizado, cronológicamente graduado y estructurado jerárquicamente.

No cabe duda de que este sistema debe ser la base del aprendizaje, pero no es menos cierto que no podemos ni debemos exigirle que cubra la totalidad de las necesidades de crecimiento personal y de preparación para la vida comunitaria, profesional y personal de nuestra ciudadanía.

Las modificaciones de escenario en los ámbitos económico, social, político y cultural de las últimas décadas ha hecho que cambie y evolucione también el papel del aprendizaje y los parámetros vinculados a él, es decir, dónde aprendemos, cuándo, cómo, con quién y de quién, qué, y para qué (COLL, 2013). La necesidad cada vez mayor de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para afrontarlos y adaptarse a ellos, ha sobrepasado el ámbito del aprendizaje formal y es aquí donde deben jugar su papel el no formal y el informal.

Es en este escenario donde aparece el fenómeno de «La educación en la sombra», que tiene repercusión sobre la equidad educativa de manera negativa, ya que en este caso los hogares ricos gastan hasta cinco veces más que los hogares más pobres, si bien los hogares de ingreso medio y bajo están aumentando el porcentaje de sus presupuestos dedicados a ella. El gasto en Educación en la sombra no es en España un fenómeno predominantemente urbano, sino que crece con más fuerza en pequeños municipios y zonas rurales (MORENO, 2022).

Los contextos no formales de aprendizaje responden también a un cierto grado de organización, aunque no están dentro del marco formal y mayormente se vinculan a entornos sociales y productivos,

dirigidos a grupos de personas interesados en las actividades o conocimientos propuestos y, la mayor parte de las ocasiones, vinculados a entidades u organizaciones de la comunidad. Estos aprendizajes no formales asumen cuatro tipos de funciones (TRILLA ET AL. 2003): funciones relacionadas con la educación formal, funciones relacionadas con el trabajo, funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural y funciones relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social.

Como decíamos, todas ellas son funciones necesariamente complementarias a un contexto de aprendizaje formal porque, en general, facilitan el proceso de maduración personal, potenciando el autoconocimiento, las habilidades para las relaciones personales y sociales, el disfrute del ocio y del tiempo libre y desarrollan en la persona aptitudes como la creatividad, la expresión y la solidaridad. Asimismo, favorecen el proceso de maduración e inserción social, sobre todo educando en la participación social de una manera activa y en la construcción de ciudadanía.

El contexto o el aprendizaje informal, como se ha señalado anteriormente, tiene una característica específica que lo diferencia de los otros dos, la universalidad y la duración. En este sentido, las personas a lo largo de toda nuestra vida adquirimos y acumulamos conocimientos, habilidades y actitudes en nuestro día a día, cuando nos relacionamos con la familia, en el trabajo, en nuestras actividades de ocio o con el medio ambiente. A menudo, son estos aprendizajes los que nos ayudan a mejorar nuestra inteligencia emocional y nuestra capacidad de adaptación a un entorno cambiante. Es la comunidad en su conjunto quien educa, de aquí la importancia de tener una red comunitaria sólida, identificable y con herramientas suficientes para desarrollar sus funciones.

Desde las ciudades y pueblos debemos trabajar para promover un ecosistema educativo sólido más allá de la educación formal, que solo será real si se cuenta y se ponen en valor también los contextos de aprendizaje no formal e informal que se dan en todas ellas.

Estos tres contextos de aprendizaje se interrelacionan para construir la trayectoria vital de las personas. El contexto formal puede beneficiarse de la integración creativa de los contextos no formal e informal y, a su vez, el bagaje del aprendizaje formal, puede contribuir al crecimiento y eficiencia de los otros dos, como así se ha demostrado (MELNIC y BOITEZ, 2014).

Como señala la Carta de Ciudades Educadoras de la Asociación internacional de Ciudades Educadoras:

«Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y su interacción constante con las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad y en cada uno de sus barrios. Las políticas municipales en materia de educación se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de justicia social, igualdad, civismo democrático, sostenibilidad, calidad de vida y promoción de sus habitantes».

5. Los programas de prevención e intervención local

Las ciudades, los pueblos, los barrios, las comunidades, son los entornos físicos donde las personas se socializan, interactúan, donde comparten y se transmiten valores, cultura y conocimientos. Las bibliotecas, los mercados, los parques, los teatros, las escuelas, los bares, etc, conforman un gran escenario para los aprendizajes presenciales formales e informales. Un gran escenario que en el siglo XXI no es único, ya que convive y comparte protagonismo con el espacio virtual.

Internet y sus redes sociales han abierto y permiten una nueva dimensión para los aprendizajes formales e informales. Las TIC han influenciado la educación no formal, mediante nuevos formatos y tendencias. La tecnología de la información abre la posibilidad de nuevos métodos y escenarios de aprendizaje fuera de la escuela, pero posibilitando la interacción con la institución escolar, promoviendo nuevas comunidades de aprendizaje, la deslocalización de los conocimientos, las prácticas culturales, la transmisión de valores, etc.



Fuente: Flickr, Perfil Ajuntament de Sant Boi

Internet se hizo para el aprendizaje: conecta a las personas y la información y es la plataforma de aprendizaje del presente y del futuro. (CROSS, 2007).

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han tenido un gran impacto en la educación. El intercambio de información, la temporalidad y el acceso a una gran cantidad de recursos y materiales son algunas de las principales ventajas de incorporar las TIC en la práctica educativa (EFRRO, MARTÍNEZ & OTERO, 2009).

La aparición de nuevos terrenos de aprendizaje mediados por las TIC hace que sea cada vez más difícil delimitar con precisión los contextos donde las personas aprenden y de qué manera. En esta nueva ecología, toman importancia las trayectorias individuales a través de los distintos contextos de actividad por donde transitan las personas (MOMINÓ en referencia a COLL, 2018).

Desarrollar una educación nueva adaptada a la era de la información y a la sociedad en red es un objetivo fundamental y ampliamente compartido. Llevar a cabo una auténtica revolución requiere conocimiento detallado del terreno en el que se opera. (CASTELLS, 2017).

Toda la jornada es educativa con independencia de dónde se produzca; es un aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Se aprende en todos los contextos. La escuela es el centro, pero hay que proporcionar lugares y actividades diversas, con dimensiones presenciales y virtuales. Los programas no formales sirven para enriquecer su tiempo de oportunidades, aumentar sus experiencias y mejorar su resiliencia. Somos ayudantes del pozo de la experiencia, dosis de oportunidad, de relación y de felicidad (FUNES, 2020).

Así pues, resulta imprescindible que los gobiernos locales incorporen políticas educativas que reconozcan ambos escenarios -el presencial y el virtual- atendiendo y entendiendo sus particularidades, para impulsar y promover estrategias y programas que favorezcan el desarrollo personal y educativo integral e integrado de la ciudadanía, poniendo especial atención en los colectivos y personas en situación de vulnerabilidad. En la sociedad digital, hoy cobra más fuerza que nunca una apuesta firme de los ayuntamientos que promueva «aprender para aprender», pero que sobre todo pueda combatir la exclusión digital.

La política educativa debe ser parte de la política de bienestar a lo largo de la vida y, a la vez, debe formar parte de la política cultural y ciudadana que tiene que construir una democracia más colaborativa. Su objetivo sería romper con la segregación. Porque, ahora mismo, la educación cumple con esa función social de seleccionar desde la segregación. Antes se-

leccionaba desde la cohesión. Ahora, la segregación por elección de escuela, por zonificación del mapa escolar o, una vez dentro del sistema, por itinerarios (*tracking*), por niveles de capacidad (*streaming*), por horarios (compactada o no) o por repetición de curso, son opciones explícitas de desigualación educativa. Por tanto, hay que apostar por reagregar, por la inclusividad entre diferentes (MARTINEZ-CELORRIO, 2017).

No cabe duda de que el contexto o la educación no formal debe ser una herramienta que ayude a la inclusión social y laboral y un elemento clave en favorecer la igualdad de oportunidades. Es responsabilidad de las administraciones que esto sea así y amplificar cada una de las funciones que anteriormente hemos enumerado para lograr estos objetivos. Hay que promover de forma masiva el derecho a la cualificación y al aprendizaje permanente, velando más que nunca por la igualdad real de oportunidades, la promoción de las artes, la ciencia y la cultura y facilitando una democracia cívica más directa y participativa (MARTINEZ-CELORRIO, 2017).

La educación no formal combinada con los objetivos que persigue el sistema educativo reglado, se convierte en el principal recurso para fomentar valores y actitudes en el niño, la niña y la juventud como protagonistas que son en la sociedad del futuro. En realidad, y gracias al énfasis en aspectos como la educación para la participación, este ámbito educativo logra convertir a sus destinatarios en actores clave de una transformación social efectiva y visible. Se trata de lograr que los meros habitantes se constituyan en ciudadanos activos, incidiendo en la conciencia cívica de cada uno de ellos y facilitando el pleno desarrollo de su potencial. Así, la interrelación entre educación en el tiempo libre e intervención social genera oportunidades de crecimiento y palió situaciones de desigualdad utilizando herramientas, metodologías y espacios que trascienden a lo meramente lúdico o recreativo (SERRANO, 2019).

Hay que construir esta red de actuaciones desde dos lógicas diferentes: la prevención y la intervención, sin que haya diferencias en función del colectivo de edad donde haya que implementarlas, o que en una misma actuación se puedan dar simultáneamente las dos.

«Hay que resaltar la importancia del ocio como prevención y no únicamente como compensador de resultados académicos bajos. En este sentido es especialmente relevante asegurar la oferta de actividades extraescolares durante la etapa primaria, especialmente para el alumnado en riesgo. Por otra parte, los programas se han mostrado también efectivos en el trabajo durante la educación secundaria, sobre todo en relación con las habilidades sociales y emocionales,

lo cual aconseja la planificación de programas diferenciados para estas dos etapas.» (FUNDACIÓ JAIME BOFILL; IVÁLUA, 2019).

«Los programas de ocio educativo, ya sean específicos de actividades artísticas o deportivas o de aprendizajes formales, parecen propiciar impactos en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En el caso de los programas de aprendizajes formales, según la síntesis de evidencia de la Education Endowment Foundation, participar en determinadas actividades extraescolares equivale a una ganancia de dos meses sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar y de dos meses y medio en el caso del alumnado más vulnerable. Además, la literatura revisada muestra que la participación en actividades extraescolares produce, aunque de manera modesta, un incremento en habilidades psicosociales (autoestima, identidad...) y reduce comportamientos de riesgo (consumo de drogas, alcohol...)» (FUNDACIÓ JAIME BOFILL; IVÁLUA, 2019).

En este sentido, podemos enumerar algunas experiencias que contemplan esta óptica y que pueden servir de ejemplos claros de cómo la educación no formal y las actuaciones en el contexto no formal deben responder a los principios citados anteriormente:

- El trabajo con pequeña infancia, donde los espacios familiares que dan cobertura a aquellas familias que no quieren o no pueden acceder al sistema educativo 0-3, les proporcionan un soporte a la crianza, introduciendo los principios básicos que se contemplan en este período educativo, ayudan a socializar a los bebés y permiten a las madres y los padres compartir dudas con sus iguales y con las profesionales referentes del servicio.
- El uso fuera del horario escolar de los patios de los centros educativos, que se convierten en espacios de socialización para niños, niñas y jóvenes, dinamizados en algunos casos, de referencia y arraigo al territorio, y que pueden servir de termómetro social para poder implementar otras actuaciones complementarias.
- Actividades formativas (presenciales y virtuales) para jóvenes, ya sea de soporte escolar para aquellos que están en contextos aún formales pero que no pueden acceder, en caso de necesitarlo, por cuestiones socioeconómicas, ya sean acciones formativas y de orientación para jóvenes que han



Fuente: Flickr, Perfil Ajuntament de Sant Boi

abandonado la educación formal de manera prematura, para ayudarlos en su tránsito al mundo laboral o a retornar al sistema educativo, a través de mejorar sus competencias en los ámbitos necesarios o, también, a través de propuestas formativas en cuestiones de salud, ocio responsable o para mejorar su ocupabilidad.

- Actividades formativas para familias (presenciales y virtuales) que respondan a necesidades vinculadas al seguimiento educativo, emocional y madurativo de sus hijos e hijas, a adquirir habilidades personales y mejora de competencias, etc.
- La promoción de oportunidades educativas abiertas más allá de la escuela, que conectan, reconocen y hacen visible los aprendizajes a través de metodologías *learning passports* y que promueven el acceso a todos los niños y niñas, favoreciendo la ruptura de una posible grieta de oportunidades que puede suponer una importante fuente de desigualdad educativa.
- Las actuaciones de prevención y orientación del absentismo escolar que, de manera individual y grupal, trabajan en casos detectados de manera precoz para mejorar las condiciones que les permitan acabar la escolarización obligatoria, y darles herramientas para definir su futuro académico o profesional.
- Los consejos locales de infancia y adolescencia como órganos de participación ciudadana que representan a los niños, niñas y adolescentes de la ciudad. En estos consejos consultivos, de participación y representativos, sus miembros aprenden a ejercer sus derechos y deberes democráticos de ciudadanía y de participación en la vida social y cultural del municipio. Además, estos consejos

son herramientas muy poderosas para trabajar la cohesión social, la inclusión social, la diversidad cultural.

- El fomento de asociacionismo y de las actividades de educación no formal e informal impulsada por entidades del tercer sector en el tiempo libre. Las actividades deportivas, artísticas, culturales o lúdicas permiten experiencias sociales y aprendizajes en valores que favorecen la adquisición de competencias para la vida social, que mejorará las trayectorias educativas, sociales, laborales, etc.
- Las becas para personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica, para participar en actividades socioeducativas, extraescolares, culturales, deportivas, tecnológicas, etc. que facilitan la intervención de personas con recursos económicos escasos, falta de acceso a la información, etc. Las becas resultan muy efectivas para combatir la segregación y para mejorar la equidad educativa.
- Los programas de segundas oportunidades no formales. Son programas diseñados a la carta para personas y colectivos que requieren de propuestas más personalizadas que sirvan de puente a los programas de segundas oportunidades de formación formal. Posibilitan la reincorporación al itinerario formativo para adolescentes y jóvenes en situación de exclusión.
- Los proyectos y actuaciones que tienen como objetivo fundamental erradicar la exclusión digital, facilitando la formación, el acceso a la tecnología (ordenadores, cámaras, conexiones a Internet, *app*, robótica, *Smartphones*, etc.) y que tiene como principales beneficiarios y beneficiarias a las personas con discapacidad, personas mayores, familias o personas en situación de exclusión o vulnerabilidad económica, etc.
- Las actividades socioculturales que favorecen las prácticas y los procesos de aprendizaje en espacios propios de la actividad cotidiana, en espacio de socialización (vía pública, comercios, equipamientos, bares etc.).

Como es obvio, la lista de ejemplos puede ser interminable, tanto como alcanza la imaginación de los programadores y programadoras, pero en este caso el objetivo no es presentar un directorio o banco de buenas prácticas. El objetivo es compartir y evidenciar que el margen de actuación que tenemos las responsables y los responsables políticos de las administraciones locales es muy amplio y diverso, pero que dependerá de cada uno de nosotros y nosotras y de la disponibilidad de recursos que los gobiernos locales tengamos disponibles para generar, junto al

tercer sector, otras instituciones, etc., un ecosistema educativo inteligente eficaz y eficiente.

Así pues, las políticas públicas locales deben comprometerse con las personas y con su educación en toda su dimensión, generando iniciativas locales próximas y comunitarias. Apostando por territorios capaces de crear y cogestionar oportunidades educativas que empoderen a la ciudadanía, que mejoren el bienestar psicosocial de las personas y la comunidad y que potencien el desarrollo de la personalidad y las capacidades. Hacer de los municipios escenarios nuevos y modernizados, presenciales y virtuales, capaces de impulsar, coordinar y consolidar medidas gestadas y producidas desde la proximidad, reformulando los tiempos y sus usos con el objetivo de erradicar las discriminaciones y desigualdades educativas, generar equidad educativa y justicia social.

Referencias

- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Alianza.
- COLL, C. La investigación psicoeducativa demuestra que hay estrategias didácticas que promueven aprendizajes con sentido y valor personal para el alumno. Es necesario poner al alumno en el centro. Universitat de Barcelona.
<https://www.ub.edu/web/portal/ca/>
- CROSS, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley and Sons.
- Estrategia de desarrollo sostenible 2030*.
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- GONZÁLEZ MOTOS, S. (2016). *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora. ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Fundació Jaume Bofill. Ivàlua Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Hace falta personalizar el aprendizaje*. Entrevista a César Coll, catedrático emérito de la Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. 2021.
<https://www.ub.edu/portal/web/psicologia-es/detalle/-/detall/hace-falta-personalizar-el-aprendizaje-entrevista-a-cesar-coll-catedratico-emerito-de-la-facultad-de-psicologia>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
<https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/ciudades-aprendizaje/las-ciudades-del-aprendizaje>

FUNES, J. *Educación no Formal*. Colegio Profesional de Psicología de Aragón. Actualidad - COPPA.

MARINA, J.A. *O aprendizaje o marginación 2020. Proyecto Centauro: La sociedad del aprendizaje*, Ethic.

MONINÓ, M.; SIGALÉS C. (coords.) (2016). *Sociedad en Red. El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Editorial UOC.

MORENO J.M. (2022) *Educación En la Sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad*. Esade.

<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-estan-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad>

MARTÍN, R.B. (2014). Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*.

SERRANO, V (2019). *Lo que meto en mi mochila. Descubrimiento de la educación no formal, una aproximación desde la psicología*. Certeza.

TRILLA, J.; GROS, B.; LÓPEZ F. Y MARTÍN M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.

MARTÍNEZ CELORRIO, X. La nueva escuela digital. *Opinión*.

<https://ined21.com>

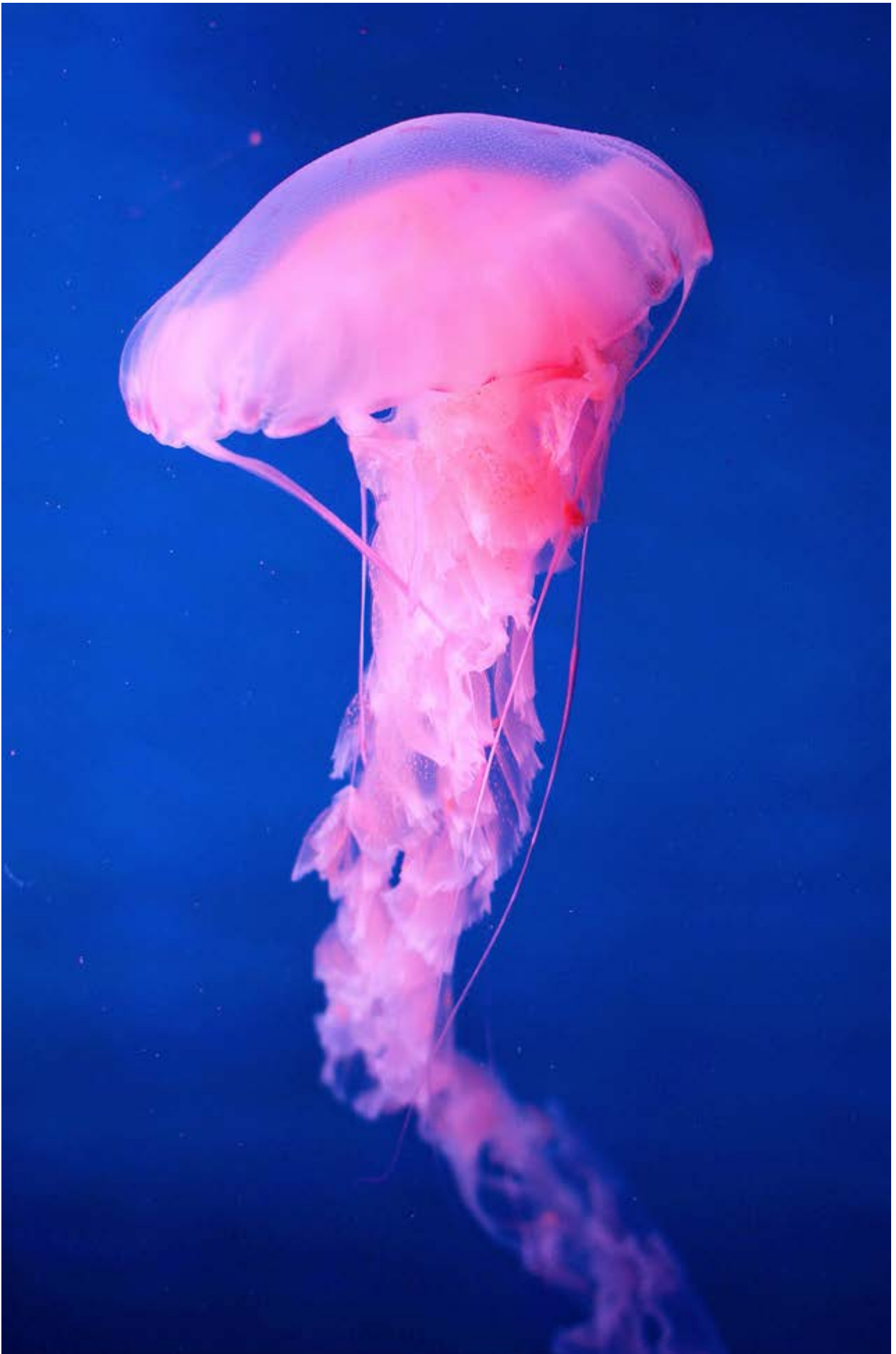
La autora

Lluisa Moret Sabidó

Licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona. Psicóloga. Presidenta del Área de Igualdad y Sostenibilidad Social de la Diputación de Barcelona. Viceprimera Secretaria Área de Organización y Acción Electoral del PSC. Vice-presidenta del Consejo Rector del Consorcio de Salud de Cataluña. Presidenta de la Comisión de Educación de la FEMP. Consejera titular del Consejo Escolar del Estado.

Máster en técnicas de Investigación Social y Máster en Políticas de Género. Con experiencia profesional en el sector público y privado, en el diseño y la implementación de programas y servicios especializados en atención social y formación, desde la perspectiva de los ciclos de vida y de género. Entre los años 2000 y 2006, fue responsable del Departamento de Programas Transversales y Apoyo Técnico del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. En 2007 formó parte del Gobierno Municipal como Teniente de Alcalde de Bienestar y Ciudadanía. Desde mayo de 2014 es Alcaldesa del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat.

Actualmente, es Presidenta de la Comisión de Educación de la FEMP y consejera titular del Consejo Escolar de Estado.



RAE: Medusa

l. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas

Medusa

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como "propulsor". El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



EL APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DEL AULA: EL PAPEL DEL VOLUNTARIADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

LEARNING BEYOND THE CLASSROOM: THE ROLE OF VOLUNTEERING IN COMPETENCES DEVELOPMENT

Mar Amate García

Beatriz Cedena de Lucas

Maida Pieper

Plataforma del Voluntariado de España

Resumen

Este artículo trata de reflexionar sobre los distintos contextos de aprendizaje, con especial insistencia tanto en el aprendizaje no formal como en el informal, y el importante papel que el voluntariado tiene en cada uno de ellos. Desde una visión general que parte del marco normativo relativo al aprendizaje permanente y reconocimiento de competencias, a otra concreta donde se muestran proyectos específicos desarrollados por la Plataforma del Voluntariado de España, se ahondará en la relevancia de la acción voluntaria en la mejora del desarrollo personal y profesional de la ciudadanía. En un entorno como el actual, en el que la especialización y la mejora competencial han pasado a ser imprescindibles, contar con otras formas de adquirir conocimientos, tienen un valor añadido innegable.

Palabras clave: Voluntariado, reconocimiento, competencias, aprendizaje.

Abstract

This article aims to reflect on the different learning contexts, with special emphasis on both non-formal and informal learning, and the important role that volunteering plays in each of them. From a general overview of the regulatory framework related to lifelong learning and recognition of competences, to a specific one showing projects developed by the Spanish Volunteering Platform, it will delve into the relevance of voluntary action in improving the personal and professional development of citizens. In today's environment, in which specialisation and competences improvement have become essential, other ways of acquiring knowledge have an undeniable added value.

Key Words: Volunteering, recognition, competences, learning.



I. Introducción

Se aprende en múltiples momentos y contextos a lo largo de la vida. En ocasiones resulta paradójico cómo parecen limitarse los conocimientos a un determinado período, experiencia, titulación o cargo, sin tener en cuenta que es algo mucho más complejo. La falta de procesos, herramientas o certificaciones en el marco de los contextos de aprendizaje no formal e informal, alineadas con las directrices existentes, es sin duda un obstáculo importante para otorgarles una mayor relevancia.

En el caso del voluntariado, muchos han sido los cambios vividos en las últimas décadas. Sobra decir que el foco sobre los colectivos, las prioridades o los intereses ha ido variando al igual que lo ha hecho la sociedad. A nivel estatal, la evolución de la acción voluntaria encontró en la aprobación de la Ley 45/2015 un marco legislativo acorde a los avances acaecidos. Un texto debatido, pero también consensuado, que iniciaba un enfoque de acción diferente y sentaba las bases para que las organizaciones de voluntariado reflexionasen sobre cuestiones tan diversas como el propio concepto de voluntariado, los derechos y deberes de entidades, personas voluntarias y beneficiarias, los ámbitos del voluntariado, el papel de otros agentes (universidades, empresas y administraciones públicas) o el reconocimiento de la labor voluntaria, entre otros. Este último aspecto, el reconocimiento, está centrado en dos cuestiones: el agradecimiento o valoración social como tal, y el reconocimiento de competencias adquiridas.

Sobre ambas cuestiones se ha trabajado de manera concienzuda desde la Plataforma del Voluntariado de España (en adelante, PVE). Esta entidad nace en 1986 con la intención de coordinar la promoción y difusión del voluntariado y la acción solidaria a nivel nacional. En todos estos años el incremento en el número de organizaciones socias, 81 en la actualidad, así como en el de acciones desarrolladas, muestran la importancia de esta forma de participación. Impulsar el voluntariado, sensibilizar a la ciudadanía, investigar sobre la acción voluntaria, elaborar políticas y programas de voluntariado o representar al movimiento tanto en foros nacionales como internacionales, son algunas de las principales líneas de trabajo. En la última década el reconocimiento ha ido adquiriendo protagonismo y, desde la PVE, se ha trabajado fundamentalmente en dos líneas. Por una parte, promoviendo y dejando constancia del importante papel que las personas voluntarias realizan y la necesidad de ensalzar su tarea a través de iniciativas como la certificación de actividades, el agradecimiento público, la entrega de premios específicos, etc. Y, por otro lado, trabajando en la realización de programas espe-

cíficos de reconocimiento de competencias sobre los que se profundizará más adelante, eVA-VOL, Certifica+ y VOL+. Todos ellos buscan un reconocimiento vinculado a los contextos de aprendizaje no formales e informales, tratando así de demostrar que hay muchas, y muy buenas, formas de aprender.

2. Marco normativo sobre aprendizaje permanente

El aprendizaje está vinculado al proceso vital, ya sea dentro o fuera de las aulas. El denominado aprendizaje permanente se refiere, según Belando-Montoro (2017), a aquella formación sobre distintos ámbitos de conocimiento en cualquier momento de la vida de una persona. La escuela debe ser un lugar en el que «favorecer que los alumnos vayan tomando conciencia de su trayectoria de aprendizaje no solo en relación con las experiencias que tienen lugar en los tiempos y espacios escolares; sino con todas aquellas que forman parte de su vida cotidiana» (MARTÍN ORTEGA, 2016, p.20). A pesar de que pueda parecer evidente que se aprende más allá del entorno académico, formal, demostrar los conocimientos y aprendizajes que se alejan de este marco, es todavía complejo. Bien es cierto que tanto el aprendizaje no formal como el informal han venido haciéndose hueco y consolidándose gracias a las numerosas acciones y decisiones tomadas tanto a nivel nacional como internacional.

Si se analiza con detenimiento cómo ha sido la evolución en las últimas décadas de este tema a nivel europeo, se pueden destacar varios momentos clave. Posiblemente el inicio lo marcó la celebración en 1996 del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes, cuyo objetivo era: «la promoción del desarrollo personal y del sentido de la iniciativa de las personas, su integración en la vida activa y en la sociedad, su participación en el proceso democrático de toma de decisiones y su capacidad para adecuarse al cambio económico, tecnológico y social» (PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 1996, p.46).

La Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) reflexionó sobre la necesidad de adaptación de los sistemas educativos y formativos europeos a las demandas de la sociedad buscando así una mejora en el nivel y calidad del empleo. Entre otros aspectos, señalaba el reconocimiento de aprendizajes y competencias adquiridas en contextos no formales e informales. Posteriormente, la Estrategia de Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) constituyó el marco de aquellas decisiones donde el reconocimiento fue un elemento clave en la mejora de la capacidad de empleo, movilidad europea, competitividad y creci-

miento económico. Años más tarde aparece *Europass* (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2004) un portafolio por el que cualquier persona puede presentar sus cualificaciones y competencias a nivel europeo, un documento vivo que fue incorporando nuevas secciones que ponían en valor los aprendizajes desarrollados en otros contextos, como la posibilidad de registrar el voluntariado para mejorar las expectativas de empleo (Unión Europea, 2021). Por otro lado, la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo & Consejo Europeo, 2006) con su posterior actualización en 2018, planteaba nuevos desafíos de una sociedad en constante cambio, conformando un marco referencial vinculado a favorecer en las personas de toda Europa el «desarrollo de capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social» (CONSEJO EUROPEO, 2018, p.1).

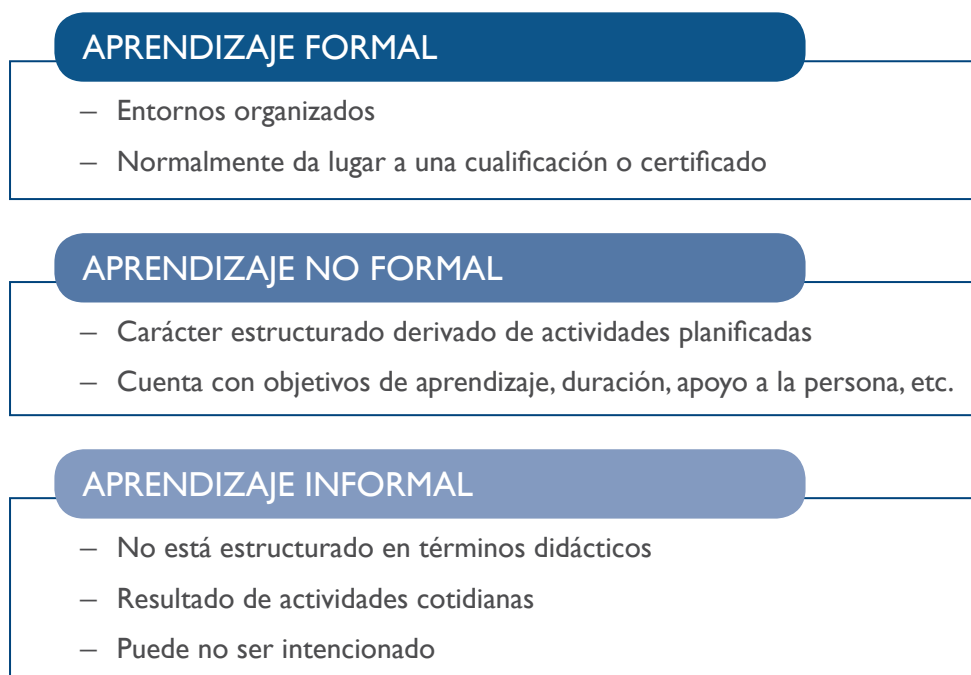
Además, la creación del Marco Europeo de Cualificaciones, MEC, (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2008) supuso un hito clave en materia de validación, ya que entre otras cuestiones recomendaba a los Estados miembro que lo utilizaran como referencia para comparar los niveles de cualificación, promoviesen el aprendizaje permanente o alineasen sus sistemas de cualificaciones nacionales con este nuevo Marco, facilitando así la transparencia del proceso, ya que se trata de un instrumento basado en resultados del aprendizaje y no en la duración de los

estudios. Este marco fue revisado en 2017 manteniendo su propósito principal de transparencia y confianza en el sistema de cualificaciones en Europa, entre sus objetivos principales está «alcanzar una mejor conexión entre aprendizaje formal, no formal e informal, y apoyar la validación de los resultados del aprendizaje adquiridos en distintas actividades» (Consejo de la Unión Europea, 2017, p.15). En esta misma línea se aprueba el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales, ECVET, (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2009) posibilitando la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de resultados del aprendizaje.

Podría considerarse como documento de referencia la Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que insta a los Estados miembros a facilitar a la ciudadanía la validación del aprendizaje obtenido al margen de la formación y educación formal, debiendo establecer para 2018 las disposiciones necesarias. Además, esta Recomendación incluye definiciones de cada contexto de aprendizaje, entendiéndolos de la siguiente forma que se muestra en la figura 1.

En este contexto, la Comisión Europea realizó una evaluación de impacto sobre los sistemas de validación implementados hasta el 2018 por los países que firmaron el acuerdo vinculado a la Recomendación del 2012. En su análisis, observan en general un buen progreso, aunque el mayor avance está vinculado a

Figura 1
Contextos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en la *Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.*

aquellos países que antes de 2012 no contaban con un sistema de validación del aprendizaje no formal e informal. La evaluación se organizó en términos de efectividad, eficiencia, relevancia y coherencia en la implementación de las disposiciones de validación (Comisión Europea, 2020).

Finalmente, cabe destacar el importante papel del Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), tanto en su acción directa como en la publicación de documentos que han tratado de guiar y de dar consistencia a este tema. Un ejemplo es la publicación de la guía «Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal» (2016), que ofrece claridad sobre las implicaciones de la Recomendación de 2012 antes mencionada, así como orientación para implementar sistemas de validación siguiendo determinados estándares. Otra muestra de su trabajo es la realización de una investigación que busca mejorar la comprensión entre orientación profesional y validación de aprendizaje no formal e informal para adecuarlo al desarrollo personal (CEDEFOP, 2019a) o la publicación de notas informativas como la relativa al importante papel del aprendizaje permanente para prevenir la escasa cualificación (CEDEFOP, 2019b) entre otras.



Centrando el análisis en el panorama nacional, podrían destacarse los siguientes textos normativos:

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, cuyo objeto era la ordenación de un sistema de formación profesional, cualificaciones y acreditación acorde a las demandas económicas y sociales.
- Real Decreto 1125/2003 de establecimiento del «Sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos» (ECTS) por el que se establece el crédito europeo como la medida del haber académico en las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales

adquiridas por experiencia laboral, mediante el que se establecen tanto el procedimiento como los requisitos para acreditar y evaluar competencias profesionales adquiridas tanto en la educación formal y no formal, como en la experiencia laboral.

No obstante, es el Marco Español de Cualificaciones (MECU) el instrumento que busca «promover y mejorar el acceso de todos al aprendizaje a lo largo de la vida y la participación en el mismo, así como el reconocimiento y el uso de las cualificaciones a nivel nacional y europeo» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. f.-a). En definitiva, permite comparar cualificaciones obtenidas a nivel nacional con otras europeas, hayan sido adquiridas dentro o fuera del sistema educativo, lo que facilita su reconocimiento.

Junto a este marco, es importante recalcar el papel del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), «el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP)» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. f.-b). Este sistema está formado por instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales. El instrumento básico con el que cuenta es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Contar con un marco normativo claro es un aspecto clave a la hora de desarrollar acciones orientadas a poner en valor el aprendizaje más allá de lo formal. Esto permite contar con una visión global de los compromisos a nivel regional y nacional, marcar el camino para que todos los actores y sectores de la sociedad involucrados aporten desde su posición, respetando estándares, compartiendo un lenguaje común y fomentando el diálogo intersectorial.

3. El aprendizaje más allá de lo académico. De lo no formal a lo informal

Las personas aprenden de manera constante a lo largo de toda su vida y van adquiriendo conocimientos que son clave para su desarrollo personal, profesional y la vida en sociedad. Existen términos recurrentes en materia de aprendizaje permanente que pueden considerarse claves y que conviene detallar: competencias, actitudes y capacidades. Las competencias, pueden definirse como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018, p.7) donde los conocimientos están conformados por teorías, datos, ideas que dan

soporte al entendimiento de un área o tema concreto. Las actitudes describen «la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018, p.7). Las capacidades están vinculadas con destrezas que se ponen en juego en la búsqueda de un resultado, que involucra la forma en que realizamos un proceso o cómo utilizamos nuestro conocimiento.

Posiblemente sea el término «competencia» el más repetido de todos los mencionados. Su carácter polisémico posibilita su aparición en distintos contextos y enfoques para comprender qué son y, principalmente según el enfoque de la PVE en sus programas, cuáles son transversales. Puede decirse que una competencia transversal es aquella que moviliza los recursos personales en diferentes situaciones que lo requieran y que son inherentes al sujeto y el contexto. Es una respuesta a una situación determinada, que es necesaria para convertir un conocimiento en conducta observable. Las competencias transversales son consideradas esenciales en los puestos de trabajo ya que son indicadores complementarios de una realización profesional que se espera bien hecha. También se las puede conocer como genéricas porque el desarrollo de una competencia se relaciona y potencia con el desarrollo de otra (BOLÍVAR, 2011). Según la UNESCO (2012) podemos encontrar como sinónimo de competencia transversal la de competencia transferible, y entre las que encontramos la capacidad de resolver problemas, comunicar ideas e información de manera efectiva, ser creativos, mostrar liderazgo y conciencia, y demostrar capacidades de emprendimiento, entre otras.

De cualquier modo, las definiciones sobre estos conceptos son múltiples y diversas. El proyecto DeSeCo de la OCDE, por ejemplo, resalta que una competencia se centra en la capacidad de resolver demandas mediante la unión de componentes sociales y de comportamiento (RYCHEN & SALGANIK, 2003). Otra investigación sobre destrezas y competencias del siglo XXI realizada a los países de la OCDE destaca que la mayoría de los países han incorporado en sus normativas o recomendaciones las habilidades y competencias, aunque apenas existe una definición de estas o unos procedimientos de evaluación relacionados (ANANIADOU & CLARO, 2009).

Si el término «competencias» podría señalarse como el más conocido, no ocurre lo mismo con «resultados del aprendizaje» (RA). Según el Cedefop (2014) existen dos definiciones interrelacionadas, ambas los describen como competencias, habilidades y conocimientos. Sin embargo, la primera se centra en las declaraciones de lo que una persona sabe y es capaz de hacer, mientras que la otra está basada en

lo que la persona ha adquirido y puede demostrar tras completar un proceso de aprendizaje en cualquiera de los contextos antes mencionados, formal, no formal e informal. Esta relación puede expresarse como un pulso entre lo que se pretende conseguir y lo que finalmente se ha conseguido. Es en definitiva un diálogo continuo entre los resultados del aprendizaje previstos y los reales, tratando de mejorar las expectativas deseadas, pero basándose en los resultados realmente obtenidos tal y como muestra la figura 2. Los resultados del aprendizaje alcanzados sólo se pueden encontrar al finalizar el proceso de aprendizaje, tras su evaluación y demostración, como sería el caso del entorno laboral.

Figura 2
Resultados de aprendizaje previstos y alcanzados



Fuente: Elaboración propia basada en *Relationship between intended and achieved learning outcomes* (Cedefop, 2017).

En tiempos convulsos como los actuales, parece que las personas apuestan, más si cabe, por potenciar esas competencias, conocimientos y habilidades, en resumen, por mejorar su perfil profesional. Según datos de Eurostat «en 2021, el 27 % de las personas de entre 16 y 74 años de la UE declaró haber realizado un curso en línea o haber utilizado material de aprendizaje en línea en los últimos tres meses anteriores a la encuesta» (EUROSTAT, 2022). El informe *The Future of Jobs Report* (2020), apunta el enorme crecimiento, un 88 %, en los cursos de desarrollo personal de las personas con empleo. Las personas en desempleo han preferido formarse en habilidades vinculadas al entorno digital, un elemento que sin duda ha ido ganando peso tras la pandemia provocada por la COVID-19.

Sin embargo, vivir en una sociedad en constante cambio y movimiento también hace que estas competencias pierdan importancia, actualidad, para lo que es conveniente «fomentar en los distintos ámbitos

del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido» (BINDE, 2005, p.66). Es quizá este momento de imperante necesidad de capacitación y mejora continua, el ideal para buscar algo diferencial en el desarrollo de capacidades, como el hecho de apostar por contextos de aprendizaje alejados del entorno formal al ofrecer la posibilidad de desarrollar capacidades «como el pensamiento crítico, las capacidades analíticas, la creatividad, la resolución de problemas y la resiliencia, que facilitan la transición de los jóvenes a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral» (CONSEJO EUROPEO, 2018, p.3).

Realizar voluntariado puede ayudar a mejorar o a desarrollar algunos de estos aspectos, ya que los aprendizajes se dan tanto de manera implícita como explícita en la acción voluntaria. Así, muchas de las prácticas que se realizan en los entornos de voluntariado serán el resultado de una respuesta oportuna por parte de la persona voluntaria que trata de comportarse de la mejor manera para hacer frente a la circunstancia que le toca vivir y en la que se espera un conocimiento, una destreza, una actitud, y, en resumen, una competencia individual. Si a esto añadimos la posibilidad de reconocer o validar este aprendizaje, encontramos una posibilidad más que evidente para mejorar el perfil profesional y personal de la ciudadanía.

4. Reconocimiento y voluntariado

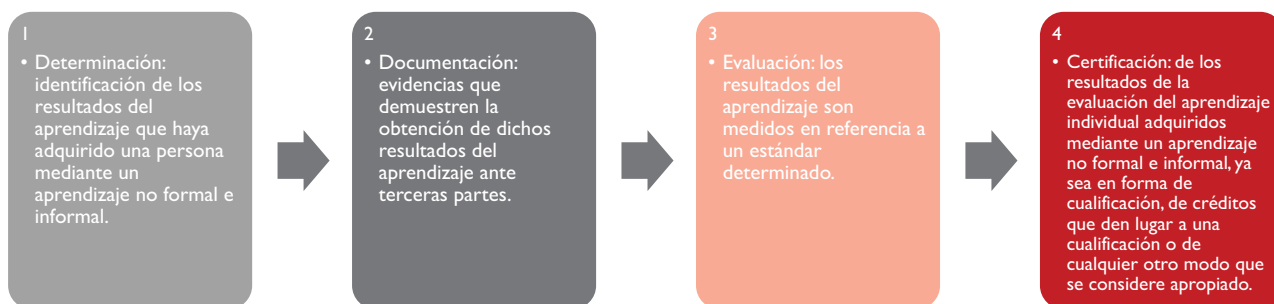
La vinculación entre voluntariado, validación y reconocimiento es un hecho. Estos dos últimos conceptos son definidos por Cedefop (2014) de forma que se retroalimentan. El primero vinculado al proceso por el cual se confirma la obtención de resultados del aprendizaje que en general conlleva a una cualificación (o parte de ella), y el segundo, al reconocimiento

formal (en términos de créditos, cualificaciones, certificaciones, etc.), o social. El impulso de la relación entre estas cuestiones fue un hecho con la celebración en 2011 del Año Europeo del Voluntariado, ya que supuso un momento de visibilización y reivindicación importante. Se hizo hincapié en textos que potenciaban el reconocimiento de la acción voluntaria, fomentando alianzas con otras partes interesadas y desarrollando herramientas que reconociesen la variedad de competencias que pueden obtenerse a través del voluntariado (EYV2011 Alliance, 2011).

Desde entonces, el incremento en el número de herramientas de validación ha sido considerable. Así, a nivel europeo, según un estudio realizado por la PVE, existen 53 herramientas actualmente, de las cuales 17 de ellas se eligieron para realizar un análisis específico basándose en criterios como la representación de todos los puntos geográficos (cuatro casos de Europa Central, un caso de Europa del Este, un caso de Irlanda, como representación de las islas, y siete casos de Europa Occidental), la validación de aprendizajes obtenidos a través del voluntariado o su alineamiento con el Marco Europeo o Nacional de Cualificaciones (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA, 2021a).

De cualquier forma, no hay que olvidar que la propia definición de voluntariado o la figura de la persona voluntaria como tal, difiere en función del país que se utilice como referencia. Esto puede afectar tanto al proceso de certificación en sí como al número de las mismas, disminuyendo el impacto que puedan tener. De acuerdo con la PVE (2021a), «no hay procesos estandarizados a nivel internacional para el procedimiento de validación: cada país (e incluso en ocasiones cada Organización Certificadora) es la que establece cómo se llevará a cabo la validación de dicho aprendizaje» (p.4), pero en general siguen los lineamientos europeos en cuanto a sus fases, representadas en el siguiente gráfico: determinación, documentación, evaluación y certificación.

Figura 3
Fases de validación del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en la *Directrices Europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*.

Quizá el quid está en desarrollar un sistema de evaluación confiable y transparente, basado en estándares de resultados del aprendizaje que evidencie lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer, para facilitar la coordinación entre sectores y promover transferencia.

En lo que a España se refiere, además del impulso del Año Europeo del Voluntariado, la aprobación de la Ley 45/2015 de Voluntariado fue el respaldo definitivo al recoger esta cuestión en dos de sus artículos: en el artículo 24, centrado en la acreditación y reconocimiento de las acciones de voluntariado, y en el artículo 10 sobre los derechos de las personas voluntarias tanto en el reconocimiento de las competencias y destrezas adquiridas, como del valor social de su contribución. Un empuje importante que evidentemente ha contribuido a su puesta en valor.

Siguiendo el marco normativo estatal, puede definirse el voluntariado como aquella actividad que se realiza libremente, sin contraprestación económica y siempre a través de entidades sociales. Unas 2.700.000 personas realizan voluntariado en España (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA, s. f.), de las cuales el mayor porcentaje, cerca del 30 %, corresponde a quienes tienen entre 14 y 35 años. Las investigaciones que han tratado de conocer sus motivaciones manifiestan que estas son tan variadas como su perfil. Según datos del Observatorio del Voluntariado, el 80 % cuenta con una motivación vinculada al enriquecimiento de su vida personal (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO, 2013). Para Cedena (2015) los motivos para hacer voluntariado varían «desde las convicciones políticas o religiosas, la solidaridad o conocer a gente nueva pasando por la intención de adquirir experiencia de cara al mercado laboral» (p.150). De hecho, esta última, adquirir experiencia profesional y habilidades es bastante importante para el 22,7 % de las personas voluntarias (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA, 2019).

Estos datos reflejan el creciente interés de las personas voluntarias por el aprendizaje y la adquisición de conocimientos vinculados a esta labor. El hecho de que la edad mínima para hacer voluntariado en España sean los 12 años, abre un nuevo camino para que esta forma de participación social sea conocida y

practicada desde edades tempranas. En muchos casos puede suponer un primer acercamiento a la solidaridad, animando a la juventud a tener un papel activo en la sociedad, pero también a ser conscientes de todo aquello que puede aportar el voluntariado y que va más allá de lo vivencial/emocional.

Igualmente, la situación del voluntariado en el contexto informal posibilita, a veces de forma intencional y otras no, el desarrollo y adquisición de competencias que son transferibles a otros contextos donde son muy valiosas. Como se indicaba previamente, siguiendo a Cedefop (2016) el reconocimiento o validación es una parte clave para aportar valor a estos aprendizajes ya que, en ocasiones, son ignorados. Este reconocimiento, en base a un proceso confiable (considerando los elementos de fiabilidad, validez y garantía de calidad), puede promover y facilitar mayores oportunidades de aprendizaje o empleo.

5. Algunos programas específicos

La PVE cuenta con tres programas específicos sobre reconocimiento de competencias, estrechamente vinculados al aprendizaje no formal e informal. En primer lugar, eVA-VOL, una plataforma que orienta e informa a las personas interesadas en validar, en su institución educativa, el aprendizaje obtenido a través del voluntariado. En segundo lugar, Certifica+, formaciones orientadas a la mejora competencial, que trata de incorporar un «sello de calidad» a las acciones formativas sobre voluntariado que se imparten dentro y fuera de las entidades miembro de la PVE. Por último, VOL+, referido a las competencias adquiridas al hacer voluntariado.

En todos ellos se utilizan siete competencias consideradas transversales a cualquier actividad de voluntariado, las cuales fueron redefinidas por la PVE y validadas en 2021 por diferentes agentes y sectores de la siguiente forma:

- Análisis y resolución de problemas: capacidad para idear soluciones posibles ante situaciones que requieren manejar información de manera crítica y analítica.



- Iniciativa y autonomía: capacidad para emprender acciones, crear oportunidades y mejorar los resultados.
- Flexibilidad e Innovación: capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y contextos cambiantes que requieren la integración de enfoques creativos en la toma de decisiones.
- Liderazgo de iniciativas: capacidad de guiar a personas para la consecución de un fin.
- Planificación y organización: capacidad para determinar eficazmente las metas y prioridades de las tareas acorde con un desarrollo temporal y el aprovechamiento de los recursos disponibles.
- Comunicación interpersonal: capacidad para establecer el intercambio de ideas y emociones a través de la producción de mensajes orales, escritos o gestuales, considerando el contexto y el medio más adecuado para lograrlo de manera efectiva.
- Trabajo en equipo: capacidad para trabajar junto a otras personas en la consecución del bien común.

Más allá de que el Programa VOL+ haya sido la base de todos los proyectos de competencias de la PVE, hoy en día cada uno tiene su rúbrica definida (documento marco) que año tras año se revisa y actualiza en base a los resultados de sus evaluaciones y a los nuevos desafíos del contexto. Este proceso de mejora continua está incorporado en la gestión de cada programa y cuenta con el acompañamiento del Grupo de Investigación «Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social» de la Universidad de Valladolid, a través del Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal). Cada programa responde a objetivos y necesidades diferentes, sin embargo, hay un hilo conductor que posibilita la complementariedad de los programas en términos de facilitar el desarrollo y reconocimientos de aprendizajes a través del voluntariado.

5.1. eVA-VOL

Es una plataforma de acceso libre y gratuito, que facilita información y orientación a aquellas personas voluntarias, interesadas en recibir un reconocimiento formal de sus aprendizajes obtenidos al realizar su acción solidaria, en el marco de su universidad. Fue



el resultado de un proyecto cofinanciado por el Programa Erasmus+ que finalizó en 2020 y que la PVE decidió continuar, avanzando en su implantación a nivel nacional.

Ofrece una metodología que facilita la evaluación de aprendizajes obtenidos en el voluntariado, en un lenguaje conocido en el contexto formal, basado en estándares de resultados del aprendizaje. La conversión (quinta fase de validación identificada en el desarrollo del proyecto que conecta las fases de determinación/documentación con las de evaluación/certificación) a través de las herramientas disponibles en la plataforma, posibilita el *match* con competencias transversales del título que la persona está cursando, para su reconocimiento a través de créditos ECTS y la emisión de un certificado con las competencias transversales desarrolladas.

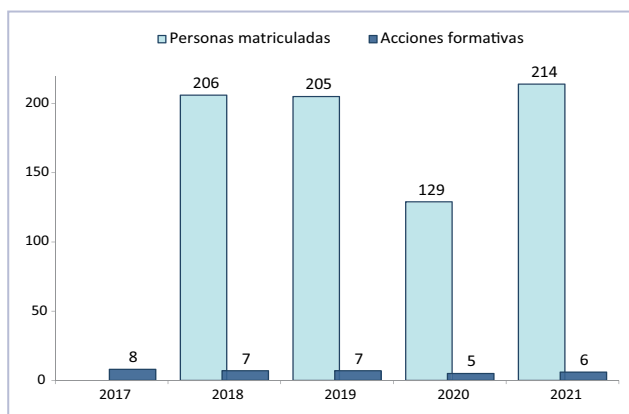
La plataforma está publicada en cuatro idiomas (español, italiano, portugués e inglés), dispone de una pestaña de inicio con información paso a paso sobre cómo avanzar en el proceso de validación, un curso *online* vinculado a contenidos clave que se ponen en juego en dicho proceso, una sección de buenas prácticas y otra de noticias de interés. Desde la PVE se ofrece acompañamiento en el uso de la plataforma tanto a personas voluntarias interesadas en utilizarla como a universidades comprometidas con su implantación, como es el caso, por ejemplo, de la Universidade da Coruña (que dispone de su plataforma adaptada).

5.2. Certifica+

Es un programa que se viene desarrollando desde 2017 y trata de ser un marco de referencia para el desarrollo de formaciones en el voluntariado que buscan una mejora competencial en las personas que participan. A lo largo de estos años, se han formado 754 personas y se han desarrollado 33 formaciones bajo el sello Certifica+, tal y como muestra la figura 4.

En el marco del programa se realizan materiales para guiar a las organizaciones en el desarrollo de formaciones, se ofrece acompañamiento en el diseño o actualización de contenidos, y se facilita un espacio en la plataforma de aprendizaje Moodle, para su impartición. Además, desde la perspectiva de mejora continua, este programa busca perfeccionamientos que permitan ofrecer más y mejores herramientas de cara a la incorporación de ese sello, como la realización de documentos interactivos o la accesibilidad de todos los materiales publicados. Además, desde el año 2021 se viene trabajando en la actualización de su rúbrica para alinearla de manera más adecuada tanto al enfoque europeo como al MNC. Unos cambios significativos que no solo facilitarán la comparación y

Figura 4
Número de personas matriculadas y de acciones formativas realizadas. Certifica+ 2017-2021



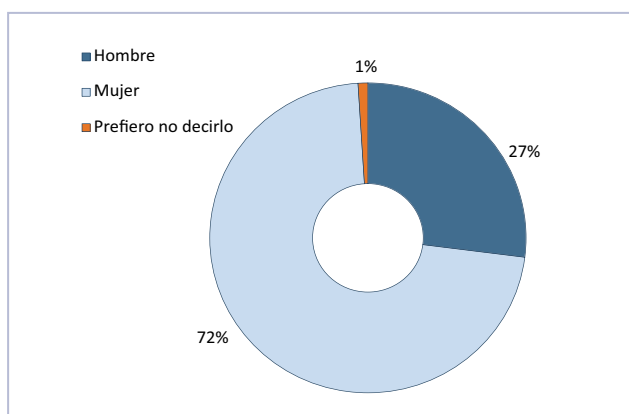
Fuente: Elaboración propia.

transferencia de aprendizajes, sino que desarrollará formaciones específicas en las competencias transversales del catálogo que podrán ser aprovechadas por aquellas personas voluntarias que quieran seguir avanzando en el desarrollo de este tipo de competencias, favoreciendo el aprendizaje permanente y aportando a su crecimiento. Este programa se propone aportar a dicho cometido.

5.3. VOL+

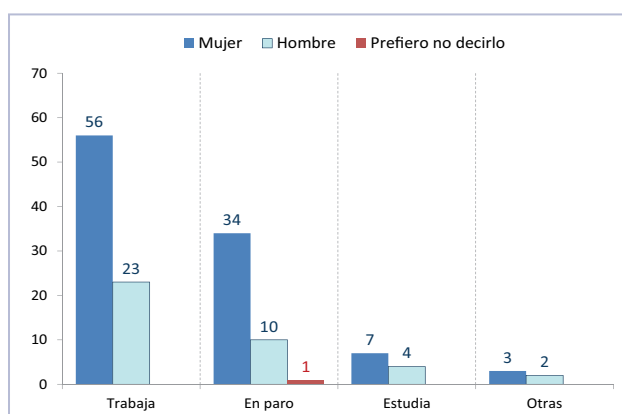
VOL+ cuenta con una trayectoria consolidada desde su puesta en marcha en 2014. Muchas han sido las novedades incorporadas en el programa desde su inicio, lo que ha permitido su adaptación y reinversión siempre que ha sido necesario. Los datos globales del programa indican que 151 personas lograron la certificación VOL+ de las cuales el 72 % son mujeres y el 27 % hombres (ver figura 5), el grupo de edad con mayor participación es de los 25-30 años y el porcentaje de personas desempleadas al momento de obtener la certificación es del 32 %.

Figura 5
Distribución porcentual de personas participantes en VOL+ 2014-2020 (N=151)



Fuente: Elaboración propia.

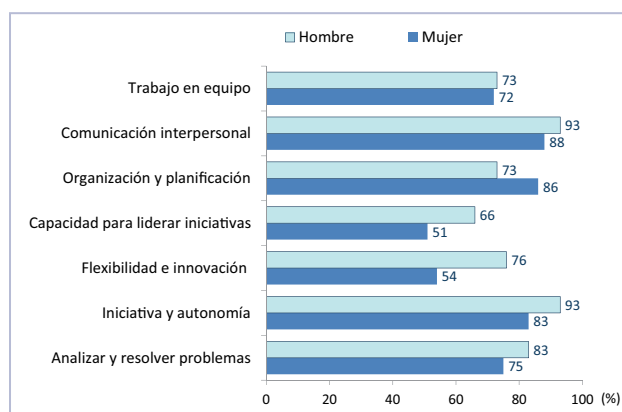
Figura 6
Distribución de personas participantes en VOL+ por situación laboral y sexo. 2014-2020 (N=140)



Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos muestran diferencias significativas entre las competencias certificadas en función del sexo, siendo más destacadas en competencias como la capacidad de liderar iniciativas o la flexibilidad e innovación (ver figura 7).

Figura 7
Frecuencia de competencias identificadas en VOL+ por sexo. 2014-2020 (N=151)



Fuente: Elaboración propia.

Este programa involucra a tres perfiles (entidades, personas voluntarias y personas tutoras), ocho fases que van desde la formación inicial a las entrevistas o la revisión de documentación y siete competencias transversales como la comunicación interpersonal o el trabajo en equipo, reflejadas en la figura 8. Un proceso detallado que durante todos estos años ha incorporado cuestiones que le han permitido crecer tanto interna como externamente. Evalúa 5 niveles de alcance expresados en la tabla 1.

Cada nivel tiene descriptores que están asociados a resultados del aprendizaje vinculados a lo que la persona sabe, comprende y puede hacer dependiendo de la competencia que hay que certificar.

Tabla I
Niveles de alcance y tiempo estimado

| Nivel | Tiempo | Horas |
|--------------|---------|-----------|
| Principiante | 3 meses | 36 horas |
| Aprendiz | 6 meses | 72 horas |
| Competente | 1 año | 156 horas |
| Avanzado | 3 años | 468 horas |
| Experto | 5 años | 780 horas |

Fuente: Elaboración propia.

En los niveles no certificables (principiante y aprendiz), se emite una constancia que describe el nivel alcanzado y menciona que la competencia se encuentra en desarrollo, aportándole a la persona pautas de cómo continuar su desarrollo competencial. Una vez que la persona alcance el mínimo nivel exigible en tiempo y horas, podrá volver a realizar el proceso para obtener su certificado VOL+, con el nivel de desarrollo correspondiente. En los niveles certificables (competente, avanzado y experto), se emite el certificado VOL+ correspondiente al nivel que acredita. Cumplir con el tiempo y las horas es el mínimo para poder acceder al proceso. El nivel de certificación dependerá de los resultados del aprendizaje obtenidos en el momento de la evaluación.

El último informe de resultados del programa corrobora la idea de que «la participación continuada

en actividades de voluntariado facilita la adquisición de competencias transversales valiosas, no solo en el ámbito del desarrollo personal y social, sino en el ámbito laboral» (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA, 2021b, p.31). Asimismo, tratando de ofrecer evidencias tanto de su utilidad como del cumplimiento de objetivos, se llevó a cabo un estudio que pretendía evaluar si VOL+ ciertamente podía mejorar el perfil de empleabilidad percibido por las personas voluntarias participantes. Los resultados estadísticamente significativos, confirman que es así, reflejando cómo el programa tiene impacto en la vida de las personas voluntarias que participan. Sin duda puede ser un diferencial en una búsqueda de conocimiento y desarrollo personal o en la mejora de su empleabilidad, ya que la mayoría de las competencias que certifica VOL+ son muy valoradas en el ámbito laboral (CEDENA DE LUCAS ET AL., 2021). Con estos datos no hay dudas de que el voluntariado es un espacio también propicio para el aprendizaje y el crecimiento.

6. Conclusiones

Durante todo el desarrollo del artículo se ha puesto en evidencia el enorme esfuerzo e interés que los contextos de aprendizaje conllevan desde hace años. Se han promulgado un elevado número de normativas, directrices, reglamentos, etc., que no han hecho sino sentar las bases de este tema funda-

Figura 8
Fases del programa VOL+



Fuente: Elaboración propia (www.plataformavoluntariado.org)

mental y complejo. Las dos esferas más desconocidas del aprendizaje, no formal e informal, obligan a los distintos agentes involucrados a establecer diálogos, a conocerse y comprenderse, facilitando así que esa ansiada transferencia, no quede en papel mojado.

En el caso del voluntariado, enmarcado en el aprendizaje tanto no formal (en su esfera formativa fundamentalmente) como informal (en la propia acción), ese diálogo y esa coordinación también deben existir de manera intrínseca. Los distintos actores promotores de la acción voluntaria (empresas, universidades y administraciones) deberían tener un papel imprescindible. Según Ballesteros y Cedena (2016) tendrían que ser quienes pudiesen «exponer y analizar cuáles son las lógicas que rigen sus decisiones relativas al reconocimiento público del voluntariado. Esto facilitaría el entendimiento entre ellos poniendo una serie de líneas que guíen el posicionamiento y la actuación frente a distintos aspectos» (p. 466).

En el caso concreto de las universidades, Ballesteros (2021) plantea como necesario que estas «incorporen a su propia filosofía/misión y visión, el papel que para el currículum oculto tienen las competencias adquiridas mediante el voluntariado en los jóvenes estudiantes universitarios» (p. 283), algo sin duda necesario para seguir profundizando e impulsando este hecho. Son en este caso esos jóvenes quienes podrían tener un mayor interés en este sentido, su necesidad de formación y mejora constante, podría ser un incentivo para tener en cuenta.

De hecho, es la juventud quien va ganando peso en el voluntariado. En estudios anteriores realizados por la PVE, el retrato mayoritario correspondía a personas de 35 a 54 años, (Plataforma del Voluntariado de España, 2020), pero este perfil, como se mostraba previamente, ha cambiado. Puede que la situación actual, unida al miedo al contagio, haya influido en una menor participación, tanto para ese grupo de mediana edad como para personas mayores, produciéndose un incremento de las personas voluntarias más jóvenes. Quizá también ese perfil haya variado por el incremento incesante, para el que apenas ha habido tiempo de prepararse, de las TIC en todos los ámbitos de la vida, del laboral al familiar, pero también del voluntariado. Esta potencialidad ya se señalaba como oportunidad hace años, al permitir salvar la distancia con algunas personas o por el contrario, evitar el contacto presencial (CASTELLANO ET AL., 2011). De cualquier forma, parece que la tecnología, algo que antes podía valorarse como un reto o podía considerarse adicional, actualmente ocupa un lugar destacado y esencial en el día a día.

Más allá de las intenciones y de la posibilidad de colaboración entre agentes, debe existir una apuesta

segura por la validación y el reconocimiento. Naciones Unidas (2021) indica que debe existir un reconocimiento por parte de los responsables políticos de la acción voluntaria ofreciendo un entorno ideal para que puedan aprovechar plenamente sus habilidades. De hecho, las experiencias que cuentan con herramientas de certificación oficiales contaron con «acuerdos firmados entre distintos sectores de la sociedad: el sector público, principalmente; las empresas y los sectores industriales; los sindicatos y otras agrupaciones de trabajadores; el sector educativo, universidades e institutos; las organizaciones del tercer sector; etc.» (PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA, 2021a, p. 150).

En lo que a reconocimiento sobre voluntariado se refiere, una de las conclusiones más relevantes es la necesidad de mayor especificidad en las herramientas de validación, ya que cada país utiliza sus propios métodos, lo que dificulta la comparación para poder evaluar el impacto real. Entre las recomendaciones se pone énfasis también en las colaboraciones *multi-stakeholders* involucrando al sector privado, no solo para la financiación, sino también para dar visibilidad al proceso de validación. Es importante que todas las partes puedan compartir una visión común del proceso de validación, lo que generará más eficiencia, así como también gastos compartidos. Las iniciativas deben contener mayor especificidad en cuanto a requerimientos para desarrollar sistemas de validación, mejorando su cobertura tanto en educación y capacitación como en el mercado laboral y tercer sector.

Si bien queda demostrado el creciente interés en materia de reconocimiento de aprendizajes más allá de lo formal y, más concretamente del voluntariado como espacio de aprendizaje y crecimiento, todavía queda un largo camino por recorrer. Es innegable el incansable trabajo de organismos y entidades en este sentido, ofreciendo marcos e iniciativas que permitan trasladar estos contenidos a acciones prácticas. Será necesario seguir incidiendo en la materia para que, todas aquellas partes involucradas, puedan generar regulaciones específicas que desarrollen y concreten el voluntariado como espacio de aprendizaje y crecimiento.

Referencias

ANANIADOU, K., y CLARO, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41.

<https://doi.org/10.1787/218525261154>

BALLESTEROS, V. (2021). El voluntariado universitario visto por las entidades del voluntariado. En *Transfor-*

- mación universitaria. *Retos y oportunidades*, pp. 273-284. Ediciones Universidad de Salamanca.
<https://www.eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-530-6/5720/6824-1>
- BALLESTEROS, V., y CEDENA, B. (2016). Acreditación y reconocimiento de las actuaciones de voluntariado. En *Comentarios a las Leyes del Tercer Sector de Acción Social y del Voluntariado*, pp. 447-466. Thomson Reuters Aranzadi.
- BELANDO-MONTORO, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, pp. 219-234.
<https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- BINDÈ, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones Unesco.
- BOLÍVAR, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. USAID y Ministerio de Educación de Guatemala.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4852.5526>
- CASTELLANO, I., CEDENA DE LUCAS, B., FRANCO, P., Y GUILLÓ, C. (2011). Voluntariado: Tendencias y retos (en España y hoy). *Revista Española del Tercer Sector*, 18, pp. 43-73.
- CEDEFOP (2014). *Terminología de la política europea de educación y formación*. Oficina de publicaciones.
- CEDEFOP (2016a). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Oficina de publicaciones.
<http://dx.doi.org/10.2801/758304>
- CEDEFOP (2016b) European Centre for the Development of Vocational Training. *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*.
https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_es.pdf
- CEDEFOP (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook*. Publications Office.
<http://dx.doi.org/10.2801/566770>
- CEDEFOP (2019a). *Coordinating Guidance and Validation. Cedefop Research Paper*, 75. Publications Office of the European Union.
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/801290>
- CEDEFOP (2019b). *El aprendizaje permanente como herramienta para prevenir la escasa cualificación*.
https://www.cedefop.europa.eu/files/9136_es.pdf
- CEDENA DE LUCAS, B. (2015). Vol+: Certificación de competencias a través del voluntariado. *Revista Española del Tercer Sector*, 31, pp. 149-156.
- CEDENA DE LUCAS, B., PIEPER, M., Y ARCO-TIRADO, J. L. (2021). Voluntariado, Certificación de Competencias y Empleabilidad: Evaluación del Programa VOL+. *Methadods. revista de ciencias sociales*, 9(2), pp. 232-243.
<https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i2.489>
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- COMISIÓN EUROPEA (2020). *Study supporting the evaluation of the Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning: Final report*. Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2767/55823>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2017). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=ES)
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018a). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- CONSEJO EUROPEO (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 189/1-189/13.
- OPEO (2000). *ESTRATEGIA DE LISBOA*.
https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#:~:text=El%20Consejo%20Europeo%20ha%20celebrado,econom%C3%ADa%20basada%20en%20el%20conocimiento
- EUROSTAT (2022). *Interest in online education grows in the EU*.
<https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/edn-20220124-1>
- EYV ALLIANCE (2011). *Policy Agenda for Volunteering in Europe*.
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eyv_2011_alliance_pave.pdf

FORO ECONÓMICO MUNDIAL (2020). *The Future of Jobs Report*.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

MARTÍN ORTEGA, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Padres y maestros*, 366, pp. 18-24.

<https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Marco Español de Cualificaciones*. Mecu

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/mecu/mecu.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP)*. Mejor educación. Más información

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/fse/actuaciones/sistema-nacional-cualificaciones.html>

PARLAMENTO EUROPEO, Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2004). Decisión n.º 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). *Diario Oficial de la Unión Europea*.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32004D2241&from=ES>

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=ES)

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET). *Diario Oficial de la Unión Europea*.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2009.155.01.0011.01.SPA

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO EUROPEO (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394/10-394/18.

PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA. (2020). *La acción voluntaria en 2019. ¿Conoces los ODS?*

<https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/01/waccion-voluntaria-2019.pdf>

PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA (2021a). *Estudio: Modelos internacionales de reconocimiento y certificación de competencias a través del voluntariado*.

https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/04/estudio-modelos-reconocimiento_competencias_voluntariado-2021.pdf

PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA (2021b). *Vol+: Competencias a través del voluntariado. Informe de resultados año 2020*.

https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/06/informe-vol_2020.pdf

PLATAFORMA DEL VOLUNTARIADO DE ESPAÑA (5 de diciembre de 2021). *Aumenta el número de jóvenes que hacen voluntariado*. Plataforma del voluntariado de España <https://plataformavoluntariado.org/aumenta-el-numero-de-jovenes-que-hacen-voluntariado>

RYCHEN, D. S., Y SALGANIK, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476359.pdf>

UNESCO (2012). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNIÓN EUROPEA (2021). *¡Registra la experiencia de voluntariado para mejorar tus perspectivas de empleo!* Portal europeo de la juventud.

https://europa.eu/youth/go-abroad/volunteering/record-your-volunteering-experience-better-job-prospects_es

UNITED NATIONS VOLUNTEERS (UNV) PROGRAMM (2021). *2022 State of the World's Volunteerism Report. Building equal and inclusive societies*. Bonn.

https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2021/11/UNV_SWVR_2022.pdf

Las autoras

Mar Amate García

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, Experta en Dirección de Centros de Servicios Sociales, Máster en Consultoría de Desarrollo Organizacional por la Universidad de Valladolid, Técnico Superior en Interpretación en Lengua de Signos y Guía-Interprete de Personas Sordociegas. Directora de la Plataforma del Voluntariado de España. Líneas de Investigación: Voluntariado, Desarrollo Organizacional.

Beatriz Cedena de Lucas

Licenciada en Sociología por la UCM, Diploma en Trabajo Social por la UNED, Experta en Gestión y Promoción de ONG por el IUDC, cursando la Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación Social por CLACSO. Técnica de proyectos en la Plataforma del Voluntariado de España. Líneas de investigación: Innovación, Evaluación y Sensibilización educativa.

Maida Pieper

Cuenta con un Máster en Gobernanza y Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de Madrid, es Especialista en Organizaciones sin Fines de Lucro por la Universidad de San Andrés y Licenciada en Psicología por la Universidad Abierta Interamericana. Técnica de proyectos en la Plataforma del Voluntariado de España. Líneas de investigación: Voluntariado, Validación del aprendizaje no formal e informal, Competencias transversales.





RAE: Medusa

l. f. Celentéreo marino, transparente y gelatinoso, que, en una fase de su vida, tiene forma de campana o de sombrilla provista de tentáculo.

De *Medusa*, personaje de la mitología grecolatina, cuya cabellera estaba formada por serpientes venenosas vivas.

Medusa

Las medusas (Medusozoa), también llamadas aguamalas, malaguas, aguavivas o lágrimas de mar, son animales marinos pertenecientes al filo Cnidaria (más conocidos como celentéreos); son pelágicos, de cuerpo gelatinoso, con forma de campana de la que cuelga un manubrio tubular, con la boca en el extremo inferior, a veces prolongado por largos tentáculos cargados con células urticantes llamados cnidocitos. Aparecieron hace unos 500 millones de años en el Cámbrico.

Para desplazarse por el agua se impulsan por contracciones rítmicas de todo su cuerpo; toman agua, que se introduce en su cavidad gastrovascular, y la expulsan usándola como propulsor. El concepto de medusa es tanto taxonómico como morfológico. Muchos cnidarios tienen una alternancia de generaciones, con pólipos sésiles que se reproducen asexualmente y medusas pelágicas que llevan a cabo la reproducción sexual. Solo los antozoos carecen de forma medusa; las otras tres clases de cnidarios (hidrozoos, escifozoos y cubozoos) poseen forma pólipo y forma medusa; dichas medusas presentan características distintivas en las tres clases, de modo que se puede hablar de hidromedusas, escifomedusas y cubomedusas respectivamente.

Algunos tipos de medusa son bioluminiscentes, es decir, brillan. Las medusas usan su bioluminiscencia para advertir a sus depredadores de su toxicidad. Un ejemplo de medusa bioluminiscente es la hidromedusa gelatina cristal. Poseen tentáculos formados por células urticantes, o nematocistos, que usan para capturar presas y como forma de defensa. Estas células contienen una cápsula con un filamento tóxico (venenoso). Al contacto con una presa, los filamentos se eyectan e inyectan veneno. Los tentáculos de medusas muertas que a veces se encuentran en las playas pueden ser venenosos durante varias semanas. La toxicidad de su picadura varía según la especie.



EL RETO DE EDUCAR PARA LA PRIVACIDAD EN UN MUNDO HIPERCONECTADO¹

THE CHALLENGE OF EDUCATING FOR PRIVACY IN A HYPPERCONNECTED WORLD

Alberto Sánchez Rojo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En nuestro mundo hiperconectado actual, a diferencia de lo que ocurría en el mundo analógico previo, niños y jóvenes desarrollan su identidad más personal fundamentalmente en el ámbito público y no en el privado. En el ciberespacio es donde suelen desarrollar sus vidas. No obstante, el ciberespacio no es un simple medio, sino que conlleva una serie de fines intrínsecos que es importante conocer y destacar, ya que facilitan la emergencia de comportamientos social y personalmente perjudiciales. Este artículo trata de mostrar que, para poder enfrentar estos comportamientos, es importante recuperar una educación en y para la privacidad. Con esta finalidad, en primer lugar, definimos, por un lado, qué es la privacidad, tal y como ha sido entendida desde los inicios de la Modernidad; y, por otro lado, indicamos por qué su creación y protección fue siempre considerada educativamente importante. En segundo lugar, analizamos hasta qué punto nuestro mundo actual dificulta que el modelo de privacidad previamente descrito se pueda experimentar. En tercer y último lugar, establecemos, como conclusión, la importancia de ayudar a las generaciones actuales de niños y jóvenes a crear, vivir y proteger de un modo distinto su privacidad.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, TIC, privacidad, educación, pedagogía.

Abstract

In our current hyperconnected world, unlike what happened in the previous analog world, children and young people develop their most personal identity, mainly in the public sphere and not in the private one. Cyberspace is where they use to live their lives. However, cyberspace is not a simple means, but rather involves a set of intrinsic ends which are important to be known and highlighted, since they facilitate the emergence of socially and personally harmful behaviors. This article tries to show that, in order to confront these behaviors, it is important to recover an education in and for privacy. For that we first define, on the one hand, what privacy is, as it has been understood since the beginning of Modernity; and, on the other hand, we note why its creation and protection was always considered educationally important. Second, we analyze to what extent nowadays our world makes it difficult for the previously described privacy model to be experienced. Third and last, we establish, as a conclusion, the importance of helping current generations of children and young people to create, live and protect their privacy in a different way.

Keywords: Knowledge society, ICT, privacy, education; pedagogy.



1. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación «CONNECT-ID: La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. IP: José Manuel Muñoz Rodríguez

I. Introducción

En 1935 aparece por primera vez publicado el *Ensayo sobre la vida privada* del filósofo español Manuel García Morente. En esta obra, que actualmente continúa siendo un referente, su autor se refiere al ámbito de lo público como aquel espacio «cuyas formas comunes y mostrencas, siendo de todos, no son en verdad de nadie y más propiamente constituyen la certeza, la secreción anquilosada, mecanizada, enajenada, del auténtico vivir, que es el íntimo e individual» (GARCÍA MORENTE, 2011, p. 10). El espacio público, teniendo su máxima expresión en el Estado, igualaba a los ciudadanos hasta el punto de hacer de su singularidad más propia algo absolutamente indiferente. En el ámbito público, cada persona no era sino una más, cualquiera, con iguales derechos y deberes, y como tal se debía comportar. No era este espacio, por tanto, el lugar de la exclusividad, donde uno podía manifestar libremente su auténtica personalidad, sino, por el contrario, era el espacio donde uno difícilmente, y salvo excepciones, se podría diferenciar de los demás. Las sociedades modernas, erigidas sobre la base de la teoría del contrato social, habían tratado de crear una esfera pública donde, en la medida de lo posible, pudiese convivir la diversidad en condiciones de igualdad, pero, para ello, todo lo que no fuese compartido por todos, habría de quedar fuera de lugar.

Ahora bien, siendo lo más propio de los seres humanos el carácter único y singular de cada miembro de la especie, tenía que existir a la fuerza un espacio donde esto se pudiese manifestar libremente. Este espacio había de ser el privado que, lejos y apartado de una perspectiva de lo público empeñada en igualar, debía potenciar al máximo el desarrollo de la diferencia personal. Únicamente en este ámbito era posible desarrollar una identidad verdaderamente singular y era por este motivo por el que se hacía fundamental potenciarlo y cuidarlo, ya que la perspectiva igualadora de lo público podía llegar a abarcar completamente cada vida individual, haciendo que perdiese por completo su carácter singular y, consecuentemente, su humanidad. Este era el objetivo del *Ensayo sobre la vida privada* de García Morente. Era importante definir muy bien el ámbito responsable de albergar el desarrollo de lo que era lo humanamente más propio, a fin de evitar que lo público lo abarcase todo y los seres humanos terminasen haciéndose indistinguibles unos de otros, reducidos a lo mismo, a un tipo genérico replicado en masa (ORTEGA y GASSET, 1997).

Teniendo lo anterior en cuenta, la educación en y para la vida privada había de ser fundamental. De hecho, a comienzo de la década de los 90 del siglo pasado, se publica en nuestro país una obra que analiza los principales discursos pedagógicos contemporáneos

en torno a la relación educativa haciéndolos encajar perfectamente con el ensayo de García Morente. Y es que la relación educativa y la educación —que no la instrucción— no tenían un carácter público, sino eminentemente privado (JOVER, 1991). Esta obra recoge la división de la vida privada en amor, amistad y soledad que García Morente hace en su ensayo a fin de mostrar hasta qué punto define también o no la relación educativa. Así, se nos indica aquí que el amor en educación se sitúa entre la aspiración del educando y la donación del educador; que, si bien es importante que exista una relación amistosa entre ambos, no puede haber propiamente amistad, pues la asimetría, la falta de reciprocidad y la existencia de un fin concreto lo impiden por completo; y, por último, que el ejercicio práctico de la soledad es esencial para descubrir y ser consciente de la propia autenticidad. En síntesis, esta obra nos muestra que la relación educativa tiene matices diferenciadores que la hacen especial, pero no hay duda de que los parámetros a partir de los cuales haya que definirla y analizarla sean otros que los de la privacidad.

Esto, que hasta finales del siglo pasado era una obviedad, hoy no lo es tanto, pues gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es el ámbito público y no el privado el que ha pasado a ser el lugar en el que desarrollar y expresar la propia singularidad. Así, es posible hoy defender una relación educativa sustentada en la amistad (PÉREZ GUERRERO, 2020), pero porque, cuando nos referimos a esta, podemos ya no pensarla desde los parámetros de la privacidad. Nuestras vidas se desarrollan en un permanente estado de publicidad. Públicamente nos configuramos y públicamente nos expresamos y manifestamos. Esto ha hecho que haya quien se haya planteado si «en una sociedad interdependiente, de sociabilidad aumentada, de visibilidad y tolerancia hacia las más diversas realidades en la que supuestas democracias avanzadas protegerán nuestros derechos de posibles errores, es posible la privacidad. Y, sobre todo, si lo es, ¿para qué la queremos?» (REIG, 2012, p. 111).

Tratar de dar respuesta a estas dos preguntas es el objetivo principal de este artículo. Si el ámbito que hace apenas treinta años sustentaba la relación educativa está en crisis hasta el punto de que nos preguntemos si lo necesitamos, es esencial que analicemos pedagógicamente las consecuencias de este gran cambio. Para ello, en primer lugar, describiremos en detalle el origen y la evolución del valor pedagógico de la vida privada que ha llegado hasta nuestros días. En segundo lugar, analizaremos en qué medida este modelo educativo no tiene hoy cabida, habiéndose producido a causa de ello algunas consecuen-

cias negativas. En tercer y último lugar, defenderemos que, lejos de hacer encajar la antigua concepción de la privacidad con una realidad que no la soporta más, lo que debemos hacer, desde una perspectiva eminentemente educativa, es potenciar en las jóvenes generaciones una nueva idea de privacidad, compatible con el contexto de hiperconexión actual, que pueda evitar, o al menos disminuir, los riesgos de vivir en un estado permanente de interacción y publicidad.

2. La importancia educativa de la privacidad a partir de la modernidad

Afirmaba Friedrich Nietzsche en un texto dedicado a alabar la figura de Arthur Schopenhauer, su maestro, que «allí donde existieron alguna vez poderosas sociedades, gobiernos, religiones, opinión pública; en pocas palabras, donde existió cualquier tipo de tiranía, allí se odió al filósofo solitario; pues la filosofía ofrece al hombre un asilo en el que ninguna tiranía puede penetrar, la caverna de la intimidad, el laberinto del pecho: y esto enfurece a los tiranos» (NIETZSCHE, 1999, p. 63). El pensamiento consistente en el diálogo de uno consigo mismo en soledad es algo que ningún tirano puede controlar, constituyendo el espacio de mayor libertad individual. Desde comienzos de la Edad Moderna, cuando Dios poco a poco se vaya alejando del ser humano, haciéndole dudar de todo y obligándole a hallar sus propias respuestas, será de la existencia de uno mismo de lo único de lo que no sea posible dudar (DESCARTES, 2012), constituyendo, asimismo, como consecuencia, el único lugar donde poder aún encontrar algo de seguridad. A partir de aquí «la concepción de lo privado, fundada en la idealización del individuo como receptáculo de la libertad, [será] entendida simultáneamente como autodesarrollo y autonomía» (BÉJAR, 1988, p. 25), para lo cual será necesario disponer de un tiempo y un espacio concretos.

Durante la Edad Media «la vida era un asunto público, e igual que uno no tenía una autoconciencia muy desarrollada, tampoco se tenía un cuarto para uno solo. Era la mentalidad medieval [...] lo que explica la austeridad de la casa medieval» (RYBCZYNSKY, 2006, p. 46) que, desde finales del siglo XVI y sobre todo a partir del siglo XVII, irá aumentando no solo en número de estancias, sino también en mobiliario y en objetos de decoración. Los individuos irán cultivándose por dentro y necesitarán un espacio no solo donde hacerlo, sino también donde poder reflejar los frutos de ese proceso. Las estancias individuales en la Edad Media solo existían en los monasterios, siendo apenas utilizadas por los monjes para buscar la compañía de Dios, bajo riesgo de que este les abandonase, condenándolos a la acedia, antecedente del

aburrimiento, y considerado pecado capital (ECHEVERRÍA, 2004). En la Edad Moderna esto cambia de manera radical. Ahora la carencia de una habitación propia puede ser considerada incluso origen del mal, tal y como podemos observar en Pascal, quien, en sus *Pensamientos*, llegará a afirmar que «toda la desgracia de los hombres proviene de una sola cosa, que es no saber permanecer en reposo en una habitación» (PASCAL, 1998, p. 136). A partir del siglo XVII el papel de la habitación propia en la vida de las personas de clase alta será fundamental, y sobre todo en lo relacionado con la formación y la producción cultural (PERROT, 2011). Tanto es así que haber carecido de ella será señalado por la escritora Virginia Woolf tres siglos más tarde como una de las razones principales de que a la largo de la historia haya habido muchas menos mujeres escritoras (WOOLF, 1980).

El hecho de que el papel esencial de la habitación propia fuese fundamentalmente para las clases altas, se debe no solo a que únicamente quienes tenían dinero podían permitirse tenerla, sino a que, asimismo, su reclamo venía acompañado de la disponibilidad de tiempo. Para habitar una habitación propia, era necesario verse libre de otras ocupaciones a fin de poder hacer un uso real de ella y convertirla precisamente en propia. De este modo, de la mano de los discursos a favor de la habitación para uso y disfrute de uno mismo encontramos asimismo una fuerte defensa de la ociosidad, el esparcimiento e incluso el aburrimiento (SVENDSEN, 2006). No obstante, no de cualquier tipo, pues el aburrimiento podía conducir al vacío y la nada que, impidiéndole cualquier acción, condenaba al ser humano al más absoluto abandono; un estado que fácilmente podría equipararse a lo que hoy conocemos como depresión. El aburrimiento para potenciar sería aquel que Nietzsche definiría como «la calma chicha del alma que precede a los alegres vientos y a la feliz carrera; hay que soportarlo y esperar su efecto» (NIETZSCHE, 2003, p. 68), afirmaba él, pues pone en marcha el pensamiento y la imaginación, permitiendo a quien lo experimenta explorar nuevos caminos, hallar importantes argumentos y situarse de una manera propia y auténtica en su contexto. Se trataba de experimentar un tiempo no definido, abierto, impredecible en sus resultados, lo cual requería poder soportar todo su peso antes de poder percibir algún efecto.

Los niños y niñas empezarían a ser educados en el disfrute de este tiempo de soledad en un espacio que, apropiándose, podrían hacer suyo. El tiempo pasado en la habitación consigo mismo debía plasmarse en alguna parte, de manera que surgirá el diario como elemento principal en el que relatar el desarrollo de una vida formada para poder ser expresada de algún

modo en singular (BLYTHE, 1989), algo que irá en aumento en la medida en la que el espacio público vaya convirtiéndose en un espacio que exige neutralidad (SENNETT, 1978). Asimismo, al diario hay que sumar la recolección y guarda de objetos que, situados en el cuarto de manera más o menos visible dependiendo de su contenido, valor y significado personal, también ayudarán a configurar de algún modo la propia identidad (PEARCE, 1995). Y es que, si bien el diario sin utilizar no es sino un conjunto vacío de páginas en blanco y los objetos, desprovistos de una historia, son simplemente cosas, apropiados y utilizados por una persona concreta, pueden ser dignos de ser conservados y, a veces, incluso ocultados. De hecho, el resultado inmediato de un tiempo y un espacio para uso individual no será otro que el secreto, que convierte a su portador en alguien especial, pues tiene algo absolutamente propio que, mientras no lo comparta, nadie más tendrá.

La palabra ‘secreto’ proviene del término latino ‘*sēcrētus*’, participio de pretérito de ‘*secerno*’ que significa separado, aparte, particular, especial o distinto (BLÁZQUEZ, 1997), y que se deriva asimismo del griego *κρινω*, que igualmente quiere decir separar, pero también estimar, apreciar, juzgar y considerar (SEBASTIÁN YARZA, 1988). De aquí proceden directamente palabras como ‘crítica’ o ‘crisis’. Lo secreto es lo separado del resto que, precisamente por separado, es distinguible, especial. Aplicado este término a los seres humanos, podemos afirmar que es aquello que cada individuo tiene de secreto, de distinto a los demás, lo que hace de él un ser singular y lo que, a su vez, determina que haya otros individuos que quieran aproximarse a él en particular. Tal y como ya demostró hace años el sociólogo Georg Simmel (1986, p. 357), «la intensidad y matiz de las relaciones personales diferenciadas –con reservas que fácilmente se comprenden–, es proporcional al grado en que cada parte se revela a la otra por palabras y actos», pues en ese acto de compartir la singularidad más personal se fragua asimismo un vínculo que es también especial. De hecho, cuando el otro nos es absolutamente transparente, o cuando ya no hay nada que le haga único y distinguible de cualquier otro, va disminuyendo inevitablemente el grado de intimidad. Del mismo modo, cuando alguna persona difunde o comparte con otros sin nuestro consentimiento algo que habíamos compartido exclusivamente con ella, no solamente nos sentimos traicionados, sino que cambia nuestra concepción de la relación, pues, desvelado el secreto, se pierde aquello que la hacía especial y distinguible de las demás. Saber guardar secretos, desde el punto de vista humano es, por tanto, sumamente importante a la hora de socializar y darse cuenta de ello es parte del proceso de maduración y crecimen-

to. Es precisamente «cuando el niño aprende que los pensamientos y las ideas se pueden guardar dentro y no son accesibles a los demás, [...] [cuando] se da cuenta de que hay cierto tipo de demarcación entre su mundo, lo que es ‘interior’ y lo que es ‘externo’. En la psicología de la psicoterapia es lo que se llama ‘formación de los límites del yo’» (VAN MANEN y LEVERING, 1999, p. 24) y, desde una perspectiva más filosófica o antropológica, la formación de la subjetividad o de la identidad personal.



Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que el proceso de formación del yo que hemos heredado de nuestros antepasados modernos, y que nos conduce a esta delimitación del yo, parte de la posibilidad de disponer, por un lado, de tiempo para uno mismo, abierto, no definido ni calculado y, por otro lado, de un espacio propio donde poder disfrutarlo. Estos momentos de soledad darán lugar a la expresión personal, ya sea inmaterial, mediante ideas o pensamientos, o material, a través de creaciones personales o colección y guarda de objetos, que irán configurando y constituyendo el secreto que debe ser cada ser humano en su singularidad; esto es, distinguible de los demás, y que asimismo marcará las relaciones de mayor o menor intimidad que establezcamos con otros. Según Arendt (2006), con esto consiguieron acabar los regímenes totalitarios del siglo XX, diferenciándose por ello de todos los regímenes tiránicos previos. Y es que no se contentaban con controlar la vida pública de los individuos, sino que trataban de someter también su privacidad. Solo así era posible lograr una total obediencia, la creación de individuos sin conciencia, incapaces de pensar por sí mismos, de dialogar consigo mismos en soledad y, consecuentemente, de tener una identidad personal y una singularidad real. Estos individuos serían capaces de todo y era ahí donde residía su falta de humanidad y también su peligrosidad. Hasta tal punto era importante cultivar la privacidad en un mundo en cuyo espacio público, por una u otra razón, no cabía la singularidad. Carecer de privacidad podía implicar carecer de humanidad.

3. La privacidad en jaque a causa de un mundo hiperconectado

Desde comienzos de la década de los 2000, cuando surgieron y se popularizaron las primeras redes sociales de carácter personal, se dio lo que Barnes (2006) denominó la ‘paradoja de la privacidad’, un curioso comportamiento generalizado que, más de

una década después, sigue presente (WALDMAN, 2020). Esta paradoja consiste en mostrarse preocupado por la propia privacidad, al mismo tiempo que no se dejan de subir a la red públicamente datos, ya sea en formato escrito o audiovisual, de carácter eminentemente personal. Es decir, uno no deja de verse preocupado por la protección de su privacidad, a pesar de llevar a cabo acciones que inevitablemente implican mermarla. Esto se debe a diversos factores. Por una parte, es comprensible que cuatro siglos de exaltación de la privacidad por parte del pensamiento dominante hayan dejado una impronta difícil de borrar, de modo que la preocupación por la privacidad se considera un deber, una necesidad, independientemente de que el reflejo de esta en las propias acciones sea o no real. Por otra parte, mucha gente, consciente de los beneficios sociales que le produce su presencia pública en la red, tiende a minimizar las posibles consecuencias negativas de su exposición, llegando a percibir la reducción de su vida privada como la consecuencia inevitable del mundo y la época que les ha tocado habitar (FAST y JAGO, 2020).

Sea como fuere, si tenemos en cuenta el proceso de formación de la vida privada que se fue fraguando y consolidando desde el siglo XVII hasta nuestros días, lo cierto es que hoy parece sumamente difícil poderlo implementar. El estado de permanente conexión al que nos empujan las TIC, sobre todo desde la popularización del uso de *smartphones*, hace que nuestra atención sea constantemente reclamada desde múltiples frentes. Hay que estar al día de lo que pasa y en un mundo que se ve reflejado de manera global a través de la red, inevitablemente hay siempre demasiado a lo que atender. A esto hay que añadir que la cantidad de acontecimientos que se producen en un mismo momento hace que la información fluya a gran velocidad, de manera que la respuesta que se nos reclama siempre es inmediata. Así pues, nos vemos obligados a estar siempre calculando y organizando un tiempo que, de esta forma, ha sido colonizado y ha dejado de ser nuestro (HAUSER, 2015). La posibilidad de disponer de tiempo libre, abierto, realmente ocioso, no calculado ni previamente anticipado es sumamente complicada. Desde bien pequeños se educa a los niños para que se muevan en función de expectativas que tranquilicen aquellos momentos de espera por los que habrán de pasar, pero que son incompatibles con los ideales de eficacia y eficiencia que la sociedad les demanda. Ahora bien, cuando aquello que esperan no se cumple, cuando los cálculos fallan, lo cual es bastante corriente en un mundo tan incierto y flexible como el nuestro, la tendencia es sufrir frustración y bloqueo. No han adquirido herramientas que les permitirían enfrentar esto con esperanza (SÁNCHEZ ROJO, 2022).

En cuanto al espacio, atrás quedaron aquellas habitaciones convertidas en rincones donde niños y jóvenes podían experimentar su subjetividad; esas habitaciones que cada cierto tiempo cambiaban de decoración y cuyas paredes tendían a ser un reflejo de la identidad del momento a través de fotos, *posters* o cualquier otro recuerdo cuyo dueño considerase importante (REID, 2017). Actualmente las habitaciones propias suelen estar menos recargadas y más tecnológizadas, cada vez dicen menos de la personalidad de sus dueños, habiendo dejado de ser lugares para convertirse en lo que el antropólogo francés Marc Augé (1993) definió a finales del siglo pasado como 'no lugares'. Él aplicó este término a una serie de espacios que habían empezado a surgir en el último tercio del siglo XX cuya configuración hacía imposible enraizar de manera singular en ellos. Aeropuertos, autopistas o centros comerciales podían ser calificados de no lugares. Homogéneos, indefinidamente replicables, sin nada propio y auténtico que los identificase, independientemente de la localización geográfica en la que se encontrasen. Este tipo de espacios, que entonces se daban solo en el espacio público, han pasado a tener lugar también en el privado. El hecho de que nuestras vidas hayan pasado a desarrollarse esencialmente en todos los ámbitos a través del ciberespacio ha determinado que las habitaciones hayan dejado de ser propias, convirtiéndose simplemente en un espacio más donde virtualmente interactuar, pero no donde poder enraizar y construir una identidad. Las habitaciones individuales hoy tienden a no ser propias, convirtiéndose, por tanto, en no lugares (SÁNCHEZ ROJO, 2019).

Teniendo en cuenta la falta de espacio del que apropiarse en soledad y de tiempo libre suficiente para hacerlo, es sumamente complicado, consecuentemente, llegar a ser consciente, al menos de manera automática, del valor y la importancia de configurarse uno mismo como secreto. El hecho de que nuestra identidad se vaya fraguando fundamentalmente a través del ciberespacio, hace que se nos transmita la idea de que es públicamente donde es importante destacar. «Hoy en día, no son solo los artistas profesionales, sino también todos nosotros, los que tenemos que aprender a vivir en un estado de exposición mediática» (GROIS, 2014, p. 14), siendo considerada sospechosa la persona que se mantiene alejada de las redes y no está públicamente expuesta (BAUM y CRITCHER, 2020). Si uno no quiere verse socialmente aislado o marginado, debe, por tanto, exponerse públicamente. No obstante, si es el espacio público el ámbito en el que uno debe hacerse único, destacar, desarrollar su identidad singular, necesitará para ello el reconocimiento de los demás, pues en el terreno de lo público, donde todo es compartido, son los

otros, y no nosotros mismos, quienes pondrán o no en valor nuestra identidad.

Caracterizándose por la transparencia, las redes sociales tienden a castigar aquellas actitudes que no sean honestas (BARASCH, 2020). No obstante, existen toda una serie de reglas no escritas en torno a cómo uno debe exponerse que es difícil que el yo que termine apareciendo expuesto sea el realmente sentido y auténtico (USKI y LAMPINEN, 2014). Se termina mostrando así un yo ideal, deseado, pero irreal, lo cual no solo puede provocar crisis de identidad por no llegar a alcanzarlo (ELIAS y GILL, 2018), sino también dificultades para construir relaciones de verdadera intimidad con otros (FORBES, 2017). Esto crea una tremenda inseguridad, de ahí que los jóvenes luchen incesantemente por obtener *likes*, que los criterios de valor fomentados por las redes que utilizan les puedan fácilmente manipular o que el uso que hacen de ellas desemboque en adicción. Tienen la necesidad de reafirmarse, de asegurar su identidad y, no habiendo tenido una educación en y para la privacidad, sino en y para la publicidad, carecen de seguridad en sí mismos, siendo para ellos imprescindible actualizar constantemente el reconocimiento que reciben por parte de los demás.

De esta manera, el hecho de que la red sea socialmente considerada como el espacio principal a través del cual uno debe desarrollar y expresar su identidad personal, hace que quienes han nacido y crecido bajo el amparo de esta idea generen, como consecuencia, una gran dependencia. No obstante, al mismo tiempo que niños, y sobre todo jóvenes, no pueden separarse de la red, llegan a sentir una gran presión por las expectativas que esta pone sobre ellos (YAU y REICH, 2019). No olvidemos que el ciberespacio nunca duerme, que reclama nuestra atención constantemente y que, por mucho que existan herramientas que intenten ayudarnos a separar virtualmente los distintos ámbitos de nuestra vida (familiar, académico o laboral, de amistad, etc.), el espacio no deja de ser el mismo, de manera que es fácil terminar colapsando (VITAK, 2012). Ciertamente es que la posibilidad que nos da la red de poder pensar lo que vamos a subir o lo que vamos a escribir antes de hacerlo puede otorgarnos algo de seguridad a este respecto. Sin embargo, por un lado, el hecho de tener que atender a muchos frentes de manera simultánea hace que la idoneidad del contenido que se va a compartir difícilmente la tengamos clara y, por otro lado, la pérdida de espontaneidad y la sencilla opción de bloquear al otro o de dejar de responderle y desaparecer sin más (*ghosting*) nos conducen a relaciones forjadas bajo un inevitable cariz superficial (TURKLE, 2015). Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que, viviendo en un mundo donde parece que estamos acompañados a cada paso que damos, sea

común que experimentemos de manera corriente una sensación de abandono, incompreensión y soledad (TURKLE, 2011). No esa soledad enriquecedora a través del diálogo de uno consigo mismo que potenciaba la educación en y para la privacidad de la Modernidad, sino esa otra soledad deshumanizante, que condena a quien la experimenta a un vacío exasperante y paralizante. La red nos hace ser transparentes, no tener secretos aparentemente, pero, al mismo tiempo, nos fuerza a tenerlos, ya que el yo que presentamos no es nunca del todo verdadero, sino más bien aparente (SCHLOSSER, 2020). Podríamos decir, por lo tanto, que, si hoy existe la vida privada, es fundamentalmente de manera inconsciente y angustiante. Cuando uno se ve obligado a enfrentarse a su yo, a su propia soledad, recibe un peso que, por falta de educación y formación, es incapaz de soportar.

4. Pedagogías 'onlife' para un concepto de privacidad renovado

Comenzamos el apartado anterior definiendo la paradoja de la privacidad, pues es algo que no se deja de dar, a pesar de que el desarrollo, mantenimiento y protección de la vida privada, tal y como fue originada a comienzos de la Modernidad, ya no tenga lugar. Era importante empezar por aquí para no perder de vista que, si bien podemos afirmar que la privacidad, en el sentido clásico del término, está en peligro de extinción, no lo está tanto la preocupación generalizada por su protección. De hecho, hay estudios que sostienen que los jóvenes están hoy, de manera generalizada, altamente preocupados por la protección de su privacidad gracias a la intervención de padres y docentes en el control y formación en el uso de las redes (RAMOS-SOLER ET AL., 2018). No obstante, no es lo mismo estar preocupado o preocupado por la vida privada que tener un conocimiento y experiencia reales de esta. La mayoría de las investigaciones tienden a centrarse en lo primero, dejando de lado lo segundo, que es, sin embargo, más importante y determinante (BROUGH y MARTIN, 2020).

Hasta el momento, la tendencia mayoritaria dentro del campo de la educación en lo relacionado con la privacidad ha consistido, fundamentalmente, en elaborar guías para el uso y control de internet y las redes sociales, tanto por parte de familias y educadores, como por parte de los menores, quienes siendo, por un lado, controlados, y, por otro lado, formados en las posibilidades de las distintas plataformas y herramientas virtuales, se supone que terminan por hacer de ellas un uso responsable. Ahora bien, este modelo de intervención educativa es sumamente problemático, ya que yerra en su punto de partida. Considera que las TIC son simples medios, es decir, que son neu-

trales y que su buen o mal funcionamiento dependerá exclusivamente de la utilización que las personas hagan de ellas. Es por esta razón por la que reduce su campo de intervención al uso, entendiendo que no puede haber nada más a allá de esto. Sin embargo, sí que lo hay, pues las TIC, como cualquier otra técnica anterior a ellas, no son neutrales, nunca son simples medios. Su diseño concreto, más allá del uso que pueda hacerse de ellas, tiene múltiples consecuencias, educativas y pedagógicas (SÁNCHEZ ROJO Y MARTÍN LUCAS, 2021).

Hoy en día nuestro mundo se ve atravesado en todos sus ámbitos por las TIC y el ciberespacio hasta el punto de que ha llegado un momento en el que nos resulta imposible distinguir lo *online* y lo *offline*. Ambos espacios se encuentran imbricados actualmente de tal forma que no podemos separarlos ni, por tanto, abordarlos por separado. El filósofo Luciano Floridi ha acuñado el término 'onlife' para referirse a esta mezcla de espacios que no supone una simple suma, sino que ha dado lugar a un mundo completamente reontologizado (FLORIDI, 2015). Esto se debe precisamente a que, como hemos dicho, las tecnologías que lo sustentan no son neutrales y han supuesto unas maneras de ser y de hacer particulares, que tienen implicaciones concretas independientemente del uso que se haga de ellas y que, por lo tanto, es fundamental tener pedagógicamente en cuenta. De esta forma, la intervención educativa no puede asumir la tecnología sin más, sino que debe conocer y analizar con una mirada propiamente pedagógica sus fundamentos, sus lenguajes y sus gramáticas, a fin de poder detectar cuál es la forma más adecuada de educar en y a través de ellas (SÁNCHEZ ROJO ET AL., 2022).

El hecho de que las TIC y el ciberespacio requieran una construcción y expresión de la identidad de carácter público se debe a la manera en la que han sido configurados. A pesar de que todas las redes sociales cuentan con políticas de privacidad y protección de datos, su sentido no es otro que el de la publicitación, de manera que, aunque se cuidan de avisar a sus usuarios de la importancia de proteger su privacidad, no dejan de instarlos al mismo tiempo a publicar información de carácter personal. Es así como las generaciones actuales de niños, niñas y jóvenes aprenden a interactuar y a relacionarse socialmente, lo cual hace que

desarrollen, como apuntábamos en el apartado anterior, una gran dependencia de los demás a la hora de saber quiénes son, qué quieren y cuál es el sentido de sus actos. Esto podría no ser problemático si nuestra sociedad actual supeditase, tal y



como hacían las sociedades occidentales previas a la Modernidad, la individualidad a la comunidad. Sin embargo, no lo hace. Aunque se valore que la singularidad personal deba configurarse y expresarse públicamente bajo determinados parámetros contextualmente aceptados, también se valora la autonomía, la independencia y el pensamiento crítico, ya que son esenciales en un mundo líquido que hace difícil la creación de lazos realmente fuertes, condenando al individuo a tener que hacer frente a múltiples situaciones complejas en las que, si quiere perdurar, no puede delegar en los demás (TURKLE, 2011; 2015). Saber desenvolverse en un fracaso familiar, conyugal, de amistad, académico o laboral requiere una formación fuerte de la singularidad personal que no puede darse en público; esto es, en dependencia de los demás, sino en privado, teniendo un carácter eminentemente individual.

Así pues, educar en y para la privacidad parece que sigue siendo necesario, pero ¿cómo hacerlo en un mundo cuya configuración, como hemos señalado, lo dificulta enormemente? Pues bien, la clave está en no reducir la privacidad a una cuestión de visibilidad y entenderla más bien como el ámbito de desarrollo de la singularidad personal con independencia de los demás. Lo privado tiene que ver con lo propio, de hecho, el derecho a la privacidad surge derivado del derecho a la propiedad (CORRAL, 2000), y esto puede ser separado de la visibilidad. Es decir, lo importante de la vida privada es su carácter propio, exclusivo de la singularidad personal del individuo, independientemente de que sea en mayor o menor medida observada por otros.

Veíamos en el segundo apartado de este texto, que el desarrollo de la construcción de la identidad personal en el ámbito privado requería de tiempos y espacios de soledad. Pues bien, el ciberespacio puede perfectamente proveerlos. De hecho, lo hizo desde sus comienzos. El blog es un claro ejemplo de ello. En un blog el usuario tiene un amplio elenco de posibilidades para hacer de ese espacio un lugar verdaderamente propio y personal. Las redes más utilizadas por parte de niños y jóvenes en la actualidad tienden, por el contrario, a estar cada vez más delimitadas, marcando de qué manera se puede subir la información, dando lugar a perfiles y espacios de interacción estandarizados con poco margen para la distinción. El objetivo principal de estas redes es su uso constante y, para ello, es importante diseñar y marcar muy bien cómo debe ser la interacción a fin de que la plataforma no termine por ser aburrida y su utilización genere adicción. En los blogs, creados en los inicios del ciberespacio y, por tanto, con un menor control e interés de carácter comercial, el objetivo era que las personas utilizaran la red, pero la interacción entre ellas era secundaria, de modo que

el espacio era mucho más personalizable. Ciertamente es que los usuarios podían configurarlo de manera más o menos atractiva para alcanzar mayor visibilidad, pero era algo que, dependiendo exclusivamente de ellos, no debía encajar en plantilla alguna. El blog permite poder experimentar realmente con la propia identidad de manera singular. Es decir, es un medio interactivo a través del cual poder educar en y para la privacidad sin necesidad de desconectar. Fomentar su uso permitiendo que niños y jóvenes se vean atraídos y dispongan de tiempo para hacerlo puede ser, entre otras, una buena estrategia para que, habitando un mundo 'onlife', consigan configurarse a sí mismos como secreto en sentido moderno (SÁNCHEZ ROJO, 2021). Estando prácticamente en desuso, posiblemente pocos educadores recurrirían a él como herramienta, pues la tendencia es adaptarse a los medios más utilizados del momento. Sin embargo, y esto es importante, no podemos olvidar que el diseño de estos medios tiene un trasfondo fundamentalmente comercial y no pedagógico. Es por esta razón por la que, entendiendo las dinámicas interactivas impuestas por la red, lo que los educadores deben hacer es plantearse cuáles son las necesidades educativas y pedagógicas, en primer lugar, y cómo poder satisfacerlas en nuestro contexto hiperconectado actual, en segundo lugar.

Frente a la idea de acercar la tecnología a la educación a fin de que esta se adapte al contexto actual, se trataría, por lo tanto, de aproximar la educación a la tecnología con el objetivo de evitar que sea educativamente perjudicial (GARCÍA DEL DUJO, ET AL., 2021). La educación, con carácter general, tiende a ser considerada un medio a través del cual cumplir objetivos sociales, políticos o económicos que, en el fondo, poco tienen que ver con ella. En los últimos años, como contrapunto a esta idea, dentro del campo de la Filosofía de la Educación, han empezado a surgir una serie de voces muy críticas con este modo de instrumentalizar la educación reivindicando una recuperación de los principios que la definen de manera exclusiva con independencia de cualquier otro ámbito o disciplina (HODGSON ET AL., 2020). Teniendo en cuenta los riesgos de un mundo 'onlife' carente de privacidad que hemos señalado en el apartado anterior, es necesario poner en el centro a la educación. Necesitamos pedagogías 'onlife' que, conociendo y haciéndose cargo del mundo actual, sepan exigir y extraer de él potencialidades propiamente educativas tanto en ámbitos formales, como no formales e informales. A día de hoy ya podemos encontrar algunos ejemplos fructíferos al respecto (VANSIELEGHEM ET AL., 2019), pero es esencial que haya más y que esta mirada y forma de proceder empiece a calar en la sociedad. Es la única manera de enfrentar educativamente las dificultades de una vida 'onlife' sin necesidad de desconectar.

5. Conclusión

En su novela *La identidad*, el escritor Milan Kundera hace afirmar a uno de sus protagonistas que existen «tres tipos de aburrimiento: el aburrimiento pasivo: la chica baila y bosteza; el aburrimiento activo: los aficionados a las cometas; y el aburrimiento rebelde: la juventud que quema coches y rompe escaparates» (KUNDERA, 2012, p. 23). Mientras que los dos primeros sostienen, cada uno a su manera, el peso del tiempo, el último de ellos no lo puede aguantar y eso le conduce a explotar. Una vida 'onlife', gobernada por un flujo de información, estímulos e interacción social constantes, como hemos visto, tiende a crear, por un lado, relaciones y vínculos de carácter superficial y, por otro lado, una gran dependencia de esa interacción muy a pesar de su superficialidad. Esto, combinado con un individualismo exacerbado, facilita vivir experiencias de vacío, abandono y soledad que, si uno no está formado para poderlos soportar, la única salida termina siendo explotar y dañarse a uno mismo o dañar a los demás. Tal y como está diseñado el espacio público en la actualidad, difícilmente podremos encontrar a través de él los medios necesarios que puedan ayudarnos a alcanzar una formación adecuada a través de la cual poder enfrentar aquello que tiene de perjudicial. De esta forma, igual que sucedió a comienzos de la Modernidad, deberemos apostar por una educación en y para la privacidad.

Así pues, contestando a una de las dos preguntas que nos planteábamos en la introducción, podemos afirmar que hoy seguimos teniendo necesidad de privacidad. Ahora bien, y con esto respondemos a la segunda, esta no puede existir a la manera tradicional. Los sujetos difícilmente pueden hoy experimentar tiempos y espacios de soledad que vivan como aprovechables sin llegarlos a frustrar. La imposibilidad de distinción entre lo *online* y lo *offline* hace imposible defender como medida de intervención la desconexión que requeriría el desarrollo de una vida privada tal y como desde los inicios de la Modernidad se ha ido defendiendo. De esta forma, si este modelo de vida privada no puede existir más, pero ciertos efectos de su configuración siguen teniendo un carácter educativo esencial, deberemos ayudar a las generaciones actuales a crear, experimentar y proteger de un modo diferente su privacidad. Solo si la viven querrán realmente protegerla y únicamente pueden experimentarla a su manera. Esto pasará por potenciar la creación de lugares de los que los individuos puedan realmente apropiarse, dejando de lado la cuestión de la visibilidad. Para ello, lo importante, y esta es la conclusión principal de este artículo, es que los educadores pongan la educación y sus principios en el centro y se acerquen a la tecnología exclusiva-

mente a través de ellos. La educación está cada vez más instrumentalizada y, como afirma Meirieu (2022), el futuro de la pedagogía pasa a la fuerza por la creación de espacios de resistencia. Ahora bien, dichos espacios no podrán dejar nunca de lado el contexto. Así pues, necesitamos pedagogías 'onlife' que impregnen de educación las tecnologías que parecen sustentar nuestras vidas y, sobre todo, las de nuestros niños, niñas y jóvenes en este momento.

Referencias

- ARENDRT, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.
- AUGÉ, M. (1993). *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- BARASCH, A. (2020). The consequences of sharing. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 61-66.
- BARNES, S. B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, 11(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394>
- BAUM, S. S. Y CRITCHER, C. R. (2020). The costs of not disclosing. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 72-75.
- BÉJAR, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Editorial.
- BLÁZQUEZ, A. (1997). «secreto», «sēcrētus» y «secerno» y «cerno». En *Diccionario latino-español (KZ)*. Ramón Sopena Editorial.
- BLYTHE, R. (1989). *The Pleasures of Diaries: Four Centuries of Private Writing*. Pantheon.
- BROUGH, A. R. y MARTÍN, K. D. (2020). Critical roles of knowledge and motivation in privacy research. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 11-15.
- CORRAL, H. (2000). Configuración jurídica del derecho a la privacidad I: origen, desarrollo y fundamentos. *Revista Chilena de Derecho*, 27(1), pp. 51-79.
- DESCARTES, R. (2012). *Discurso del Método / Meditaciones Metafísicas*. Austral.
- ECHEVERRÍA, M. (2004). La acedia y el bien del hombre en Santo Tomás. *E-Aquinas*, Época I, 2(1), 13-34. <https://docplayer.es/15481268-Revista-electronicamensual-del-instituto-universitario-virtual-santo-tomas-e-aquinas-ano-2-enero-2004-issn-1695-6362.html>
- ELIAS, A. S. y GILL, R. (2018). Beauty surveillance: The digital self-monitoring cultures of neoliberalism. *European Journal of Cultural Studies*, 21(1), pp. 59-77.
- FAST, N. J. y JAGO, A. S. (2020). Privacy matters... or does it? Algorithms, rationalization, and the erosion of concern for privacy. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 44-48.
- FLORIDI, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in an Hyperconnected Era*. Springer.
- FORBES, C. (2017). Authentic friendship in the age of social media. *Pacífica*, 29(2), pp. 161-174.
- GARCÍA DEL DUJO, A., VLIEGHE, J., MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. y MARTÍN LUCAS, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación*, 33(2), pp. 5-26.
- GARCÍA MORENTE, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada*. Encuentro.
- GROIS, B. (2014). *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- HAUSER, M. (2015). The colonization and decolonization of time. *Philosophy Study*, 5(6), pp. 287-291.
- HODGSON, N., VLIEGHE, J. y ZAMOJSKI, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoría de la Educación*, 32(2), pp. 7-11.
- JOVER, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- KUNDERA, M. (2012). *La identidad*. Alianza Editorial.
- MEIRIEU, P. (2022). El futuro de la pedagogía. *Teoría de la Educación*, 34(1), pp. 69-81.
- NIETZSCHE, F. (1999). *Schopenhauer como educador: tercera consideración intempestiva*. Valdemar.
- NIETZSCHE, F. (2003). *La gaja ciencia*. El barquero.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1997). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- PASCAL, B. (1998). *Pensamientos*. Cátedra.
- PEARCE, S. (1995). *On Collecting: An Investigation into Collecting in the European Tradition*. Routledge.
- PÉREZ GUERRERO, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, pp. 297-315.
- PERROT, M. (2011). *Historia de las alcobas*. Siruela.
- RAMOS-SOLER, I., LÓPEZ-SÁNCHEZ, C. y TORRECILLAS-LACAVE, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar*, XXVI(56), pp. 71-85.
- REID, J. (2017). *Get Out of My Room! A History of Teen Bedrooms in America*. University of Chicago Press.
- REIG, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- RYBCZYNSKY, W. (2006). *La casa. Historia de una idea*. Nerea.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2019). The Formative Value of a Room of One's Own and its Use in a Hyperconnec-

- ted World. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), pp. 48-60.
- SÁNCHEZ ROJO, A. y MARTÍN LUCAS, J. (2021). Educación y TIC: entre medios y fines. Una reflexión post-crítica. *Educação & Sociedade*, 46, pp. 1-14.
- SÁNCHEZ ROJO, A., GARCÍA DEL DUJO, A., MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. Y DACOSTA, A. (2022). Grammars of «Onlife» Identities: Educational Re-significations. *Studies in Philosophy and Education* 41(1), pp. 3-19.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2021). The Challenge of Developing One's Own Identity in ICT Contexts: The Apparent Need to Share Everything. En MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (ed.) *Identity in a Hyperconnected Society: Risks and Educative Proposals* (pp. 33-48). Springer.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2022). Waiting before hoping: An educational approach to the experience of waiting. *Educational Philosophy and Theory*, 54(1), pp. 71-80.
- SCHLOSSER, A. E. (2020). Self-disclosure versus self-presentation on social media. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 1-6.
- SEBASTIÁN YARZA, F. (1988). «κπιvw». En *Diccionario griego-español*. Ramón Sopena Editorial.
- SENNETT, R. (1978). *El declive del hombre público*. Península.
- SIMMEL, G. (1986). *Sociología I. Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza Editorial.
- SVENDSEN, L. (2006). *Filosofía del tedio*. Tusquets.
- TURKLE S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- TURKLE S. (2015). *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. Penguin Group.
- USKI, S. y LAMPINEN, A. (2014). Social norms and self-presentation on social network sites: Profile work in action. *New Media & Society*, 18(3), pp. 447-464.
- VAN MANEN, M. y LEVERING, B. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Paidós.
- VANSIELEGHEM, N., Vlieghe, J. y ZAHN, M. (2019). *Education in the Age of the Screen: Possibilities and Transformations in Technology*. Routledge.
- VITAK, J. (2012). The Impact of Context Collapse and Privacy on Social Network Site Disclosures. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(4), pp. 451-470.
- WALDMAN, A. R. (2020). Cognitive biases, dark patterns, and the 'privacy paradox'. *Current Opinion in Psychology*, 31, pp. 105-109.
- WOOLF, V. (1980). *Una habitación propia*. Seix Barral.
- YAU J. C. y REICH S. M. (2019) «It's Just a Lot of Work»: Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of research on Adolescence*, 29(1), pp. 196-209.

El Autor

Alberto Sánchez Rojo

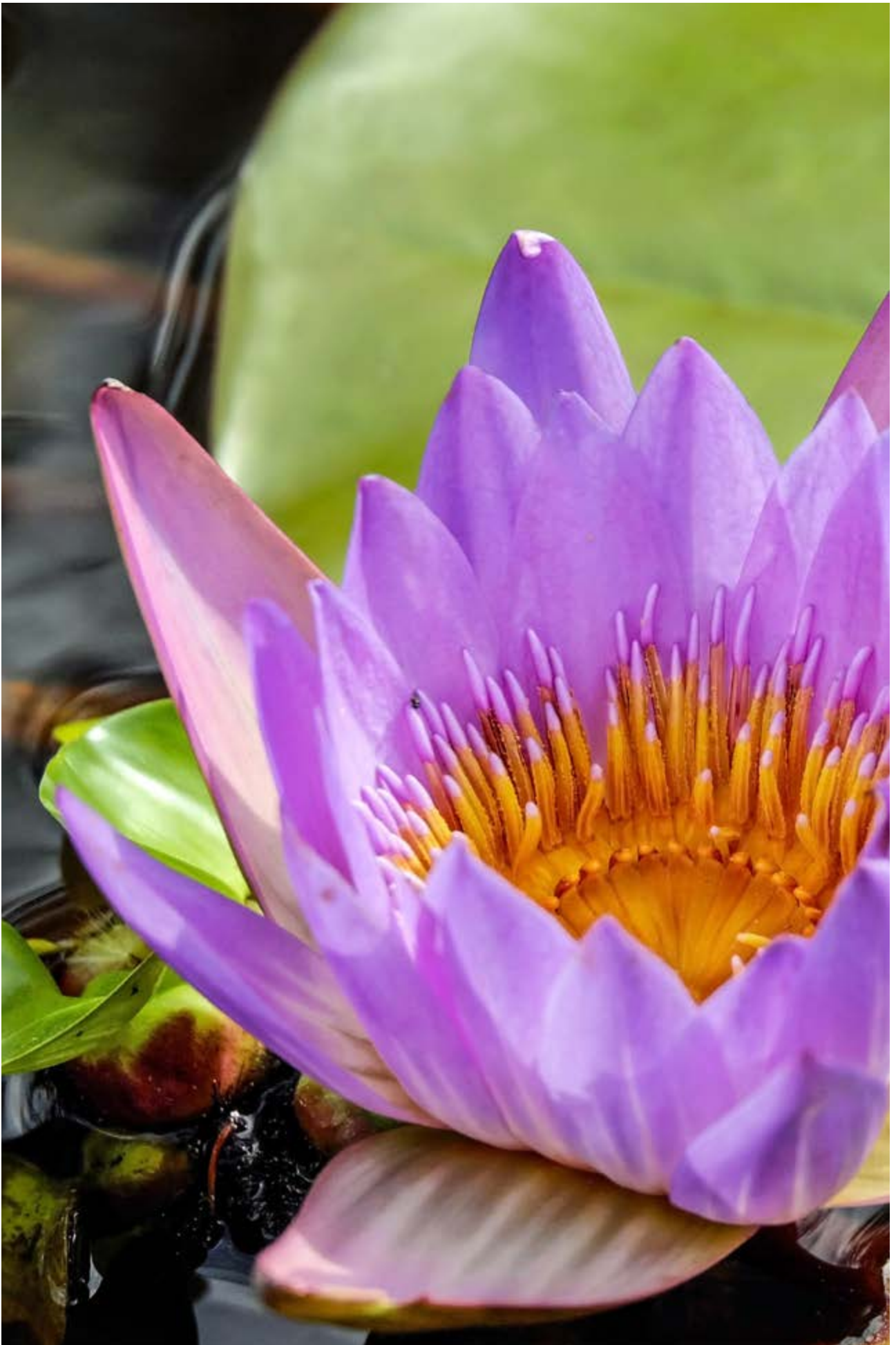
Licenciado en Filosofía y Doctor Europeo con Premio Extraordinario en Conocimiento Pedagógico Avanzado por la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerce desde 2019 como Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Estudios Educativos.

Miembro activo del Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de esta universidad y del Grupo de Investigación en Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP) de la Universidad de Salamanca.

Ha ejercido docencia en varias universidades tanto públicas como privadas, así como ha publicado artículos, capítulos de libro y realizado ponencias en distintos foros tanto nacionales como internacionales. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva filosófica y teórica.

BUENAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS





RAE: Planta

2. f. Ser vivo autótrofo y fotosintético, cuyas células poseen pared compuesta principalmente de celulosa y carecen de capacidad locomotora. U. t. en pl. como taxón.

Planta Acuática

Las plantas acuáticas, hidrófitas o higrófitas, son plantas adaptadas a los medios muy húmedos o acuáticos tales como lagos, estanques, charcos, estuarios, pantanos, orillas de los ríos, deltas o lagunas marinas. Estas plantas pertenecen tanto a los grupos de algas como a los briófitos, o las plantas vasculares pteridofitas y angiospermas (diversas familias de Monocotiledóneas y de Dicotiledóneas). Su adaptación al medio acuático es variable. Se pueden encontrar diferentes grupos de plantas: unas totalmente sumergidas, otras, las más numerosas, parcialmente sumergidas o con hojas flotantes.

Existen varios grupos de plantas acuáticas: las plantas flotantes, las plantas sumergidas y las plantas emergentes. Las plantas flotantes son aquellas que tienen las hojas en la superficie y sus raíces pueden estar ancladas al fondo (flotantes arraigadas) o colgar desde la superficie (flotantes libres). Las plantas sumergidas pueden o no estar arraigadas en el sedimento que se forma en el fondo de las aguas en las que viven y las hojas no salen a la superficie. Las plantas emergentes están ancladas al fondo, pero mantienen parte de los tallos, las hojas y frecuentemente las flores fuera del agua.

Estas especies están, generalmente, adaptadas al modo de vida acuático tanto en su parte vegetativa como reproductiva. Los medios que acogen este tipo de plantas son múltiples: agua dulce, agua salada o salobre, aguas más o menos estancadas, temperaturas más elevadas. Las plantas acuáticas están en el origen de las formaciones vegetales específicas, como las de los manglares. Dentro de las plantas acuáticas también existe un tipo de planta carnívora conocida como *Aldrovanda vesiculosa*, cuyo hábitat son charcas de aguas ácidas principalmente.



LA EDUCACIÓN NO FORMAL, UNA OPORTUNIDAD PARA HACER DEL MUNDO UN LUGAR FIABLE

NON FORMAL EDUCATION, A CHANCE TO MAKE THE WORLD A RELIABLE PLACE

Rosaria Arbore

Mikel Egibar Goikoetxea

Fundación Educación y Cooperación (EDUCO)

Gonzalo de Castro Lamela

Elisenda González Alfonso

Resumen

Como territorio privilegiado de encuentro entre prácticas sociales y educativas, la educación no formal nutre la autorrealización de las personas, la profundización de relaciones sociales y el impulso de transformaciones en el entorno social y medioambiental.

El análisis de diversas experiencias de educación no formal impulsadas por Fundación EDUCO, revelan oportunidades de reconectar habilidades y capacidades humanas clave para la realización del individuo y para enfrentar los desafíos de la época. El carácter voluntario, aunque intencionado, planificado, aunque flexible de la educación no formal, reivindica la construcción de ciudadanía y hace del mundo un lugar fiable. Permite reconectar al individuo como 'ser en comunidad' en un planeta compartido, en un tiempo histórico en que el individualismo y la competencia hacen suponer que dependemos solo de nosotros mismos. Así, vamos buscando soluciones biográficas a problemas estructurales, en tanto la cultura dominante hace al individuo responsable de sí mismo, pero dependiendo de unas condiciones que escapan constantemente a su aprehensión.

Palabras clave: Educación no formal; derecho a la educación; calidad educativa; acceso a la educación; construcción de ciudadanía; infancia; adolescencia; Aprendizaje Servicio; prevención de la violencia; cultura de la violencia.

Abstract

As a privileged territory of encounter between social and educational practices, non-formal education nurtures the self-realisation of people, the deepening of social relations and the promotion of transformations in the social and environmental environment.

The analysis of various experiences of non-formal education promoted by the EDUCO Foundation reveals opportunities to reconnect key human skills and capacities for the fulfilment of the individual and to face the challenges of the times. The voluntary, yet intentional, planned, yet flexible nature of non-formal education claims the construction of citizenship and makes the world a trustworthy place. It reconnects the individual as a 'being in community' on a shared planet, in a historical time when individualism and competition make us assume that we depend only on ourselves. Thus, we are searching for biographical solutions to structural problems, as the dominant culture makes the individual responsible for himself, but dependent on conditions that constantly escape his apprehension.

Key Words: Non- formal education; Right to education; quality education; access to education; citizenship building; childhood; adolescence; Learning Service Methodology; violence & prevention; culture of violence.



I. De qué hablamos cuando hablamos de educación no formal

La identificación de la educación no formal lleva necesariamente a reflexionar acerca de las ideas y contextos de 'educación formal' y también de 'educación informal'. Si bien las fronteras pueden ser ambivalentes y depender del punto de vista del observador, al revisar la literatura sobre lo que se entiende acerca de cada una de estas tres esferas de la educación en las últimas décadas, se percibe a grandes rasgos una concordancia entre diversos autores.

No obstante, cabe advertir que lo que sí ha cambiado de forma drástica, desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad, es la influencia que los actores sociales tienen en la dirección de los cambios sociales, entendidos como la realización del ser humano, de sus derechos, del bienestar y de la mejora del entorno en el que se desarrolla la vida. La investigación social multidisciplinaria sugiere que se ha incrementado la capacidad de influencia social y cultural de ciertos actores como los *mass media*, o más recientemente los *social media*, en detrimento de otros como la familia o la escuela. Si bien en la primera modernidad las esferas de la educación sostenían normas y valores propios de una sociedad de productores, por ejemplo, donde la ética del trabajo tenía su influencia, en la modernidad tardía de las sociedades actuales nos movemos hacia una sociedad de consumidores (BAUMAN: 2014¹).

Expresado por George Ritzer, «los supermercados son nuestros templos. Y yo añadiría, la lista de la compra es nuestro breviario, mientras que los paseos por los centros comerciales se han convertido en nuestros peregrinajes. Nuestras emociones más intensas consisten en comprar de forma impulsiva y luego librarnos de las posesiones que ya no son suficientemente atractivas. La plena satisfacción del placer del consumidor significa la plenitud vital. Compro, luego soy. Comprar o no comprar, esa es la cuestión».

Han cambiado los significados de la exclusión e inclusión social, también el imaginario del trabajo como eje de integración social (CASTEL: 1997²), pero más aún ha cambiado el contexto cultural y político en el que desempeñan su acción transformadora los actores de las tres esferas de la educación. El desplazamiento del poder en la esfera política desde los Estados hacia las finanzas y empresas transnacionales,

o actualmente el capitalismo de plataformas, traducen lo que diversos autores apuntan como una cultura del capitalismo en su fase neoliberal, que impregna además la construcción de valores y las percepciones en la esfera individual.

Los gobiernos estatales, que han sido despojados de muchos de sus poderes por los bancos, compañías multinacionales y otras fuerzas supranacionales, son incapaces de prestar atención, con seriedad, a las causas genuinas de la miseria de la gente. Y como era de esperar, la gente les ha retirado su confianza (BAUMAN: 2013).

Esta cultura de la globalización, ambigua y compleja, de avances sorprendentes y a la vez de desigualdades crecientes entre las personas (DENEULIN: 2014³) ha producido cambios en las preferencias y valoraciones de los individuos, y también en la interacción social en espacios sociales y culturales a nivel local. Con ello han cambiado los valores compartidos, las normas sociales, los arreglos entre intereses individuales y comunes que determinaban la convivencia social y con el entorno medioambiental. A este respecto, el sociólogo Ulrich Beck⁴ señalaba que «orientar la vida en estas condiciones se convierte en la solución biográfica de contradicciones del sistema, por ejemplo, entre formación y ocupación, entre la biografía que se supone normal y la real». O sea, que la cultura dominante hace al individuo responsable de sí mismo, pero dependiendo de unas condiciones que escapan constantemente a su aprehensión.

Todo lo anterior delinea transformaciones sociales que moldean el alcance, el contenido y las oportunidades de las tres esferas de la propia educación para el cumplimiento de sus fines, pero especialmente en la importancia de la educación no formal como ámbito generador de cambios sociales en beneficio del bienestar de las personas y del entorno donde se desarrolla la vida.

1.1. De las tres esferas de la educación: educación formal y no formal

La distinción entre los conceptos de educación formal, no formal e informal fue realizada por primera vez por Coombs a principios de los años setenta del pasado siglo, y definía la educación no formal de la siguiente manera: «comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases

1. BAUMAN, Z. (2014). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester*. Paidós.

2. CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

3. DENEULIN, S. (2014). *Wellbeing, justice and development ethics*. Routledge.

4. BECK, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños⁵» (COOMBS y AHMED, 1974). Esta primera diferenciación y categorización surge de la necesidad de reconocer que la educación ocurre más allá del ámbito estrictamente escolar y en un momento de cierto cuestionamiento o crisis de la institucionalidad escolar⁶.

El pedagogo Ángel Licerás⁷ apunta características de la educación formal, que no solo muestran su especificidad con relación a la educación no formal, sino también a la educación informal. Quizás esta última, la educación informal, sea la que más influencia tiene en el contexto cultural global y local, y también es probable que sea la que más se ha transformado en las últimas décadas, no solo por la importancia de los medios de comunicación (*mass media*), sino por la influencia de los *social media*, así como por la expansión de una cultura del capitalismo global que ha generado cambios en esferas más allá de la económica y política.

En su artículo sobre «La educación no formal en España»⁸, la pedagoga María del Mar Herrera Menchén identifica la educación formal en estrecha relación con el concepto de sistema educativo. Así también la reconoce María Inmaculada Pastor Homs en su estudio sobre los «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal»⁹ que, basándose en Coombs y Ahmed, lo caracterizan como altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, y que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

Siguiendo el criterio estructural de Jaume Trilla, Herrera Menchén apunta a ciertas características generales de la educación no formal, coincidentes con otros estudios al respecto. Señala la pedagoga que «se trata de un proceso educativo voluntario pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica».

5. COOMBS, P. H.; AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press. Versión traducida en español citada por PASTOR HOMS, M. I., en: Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, pp. 525-544.

6. COOMBS, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

7. LICERAS, A. (2005). *Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales*.

<https://bit.ly/3GI8GKn>

8. HERRERA MENCHÉN, M. (2006) *La educación no formal en España*. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), pp. 11-26.

9. PASTOR HOMS, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, pp. 525-544.

Desde sus primeras definiciones se ha discutido y trabajado mucho sobre las tres categorías de Coombs y Ahmed, que sus propios autores reconocieron 'imperfectas' desde el inicio, conscientes de que los límites entre ellas no siempre son fáciles de establecer. Aun así, podemos sostener la importancia de categorizarlas para poder comprender de qué hablamos cuando hablamos de educación no formal (y de qué no), y qué alcance tiene su influencia en el mundo actual respecto a los fines de la educación. Como sostiene María del Mar Herrera Menchén, el término de educación no formal «ha tenido un fuerte apoyo e identificación por parte de aquellos que la practican», mientras que la definición de educación informal haya sido seguramente la más escuerridiza.

1.2. De las tres esferas de la educación: educación no formal e informal

La educación informal tiene el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Así lo apunta la pedagoga María Inmaculada Pastor Homs, que lo ejemplifica indicando los ámbitos en los que se produce y reproduce, tales como en el hogar, en el trabajo, en lugares de ocio; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine.

Los trabajos de Pastor Homs, Herrera Menchén, Jaume Trilla¹⁰ seleccionados para este breve análisis de las tres esferas de la educación por su pertinencia y fácil comprensión, visualizaban la educación informal en forma similar al pedagogo Ángel Licerás (2005), o sea «entendida como aquellos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana, y en los que las personas, de manera no organizada, asistemática y con frecuencia no intencional, adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento». Ha sido usual la elaboración de pensamiento sobre la influencia o el poder de los medios de comunicación (*mass media*) en esta esfera, pero tal vez no la dimensión de poder que cobrarían, además, en el mundo actual, los *social media*. Tal vez por ello los investigadores señalaban que la educación informal «representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el

10. TRILLA BERNET, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En SARRAMONA, J. *La educación no formal*. CEAC.

de una persona altamente ‘escolarizada’» (HERRERA, 2006).

Liceras, por su parte, ya afirmaba que «los medios de comunicación se han convertido en el corazón de la vida política y cultural, componiendo la imagen de la realidad que van a transmitir y, ante la dificultad, en muchos casos, de verificar las informaciones, sus receptores van integrándola como propia». Y va un paso más allá al subrayar que «los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia en la construcción del pensamiento social de sus consumidores, en especial entre los niños y los jóvenes».

Si consideramos además, la irrupción de los *social media*, hace algo más de una década, podemos sostener que buena parte de la influencia que ejercían los medios tradicionales de socialización, es decir, la familia y la escuela, hoy día se han ido deslizando al mundo virtual con sus modelos, valores e intereses controlados por algoritmos. Es así que, por ejemplo, las organizaciones del Tercer Sector (SOCIETAT OBERTA:2021)¹¹ expresan actualmente su preocupación por la «exclusión social algorítmica», que surge como consecuencia no solo del impacto social que ha propiciado la inteligencia artificial en la gestión de nuestras sociedades, sino aún más en la percepción errónea de que la innovación digital es políticamente neutra. «En el mundo controlado por los algoritmos, el ser humano va perdiendo su capacidad de obrar por sí mismo, su autonomía»¹² como afirma a este respecto el filósofo Byung Chul Han (2021).

El mundo actual tiene más información de la que puede manejar, pero como advertía el sociólogo Charles Wright Mills¹³, el mundo ha perdido en historias, no en información. Y cuando los relatos son pobres también lo es la habilidad de los hombres y las mujeres para dar sentido a sus vidas dentro de un contexto histórico más amplio, para entender cómo la vida personal y la biografía individual están íntimamente conectadas con los acontecimientos históricos y los procesos estructurales, o sea, para «comprender el sentido de su época en relación con sus propias vidas (y) aportar calidad a la vida humana en nuestro tiempo» (BAUMAN, 2014).

De acuerdo a lo anterior, podemos comprender que la información por sí sola no ilumina el mundo, e incluso puede oscurecerlo, como señala Chul Han. «A partir de cierto punto –dice–, la información no es informativa, sino deformativa. [...] Se ha nivelado la distinción entre lo verdadero y lo falso. [...] Las *fake news* son informaciones que pueden ser más efectivas que los hechos. Lo que cuenta es el efecto a corto plazo». Esto último pone en jaque prácticas que requieren un tiempo considerable y que, según el autor, están en trance de desaparecer, como la confianza, las promesas y la responsabilidad. Porque todo lo que estabiliza la vida humana requiere tiempo.

Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. Tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento. Viajamos a todas partes sin adquirir una experiencia. Nos comunicamos continuamente sin participar en una comunidad. Almacenamos grandes cantidades de datos sin recordar que conservar. Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el otro. La información crea así una forma de vida sin permanencia y duración (HAN, 2021).

Esta aceleración del tiempo que caracteriza de alguna forma nuestra época, también ha penetrado en el ámbito educativo, exigiendo un uso más racional y eficaz del tiempo en términos cuantitativos y demandando resultados tangibles a corto o medio plazo, que trae consigo fórmulas de gestión y visiones economicistas de la educación y nos alejan de una perspectiva más humanista.

En cierto contraste con los tiempos que vivimos, la naturaleza de la educación, educar, es un proceso lento y profundo en cuyo centro se halla el ser humano, que es el sujeto de la educación¹⁴. El reconocimiento de la centralidad del sujeto, en nuestro caso de las niñas y niños, y de la importancia de los procesos –vitales y educativos– con sus ritmos propios, nos conducen a considerar y priorizar su desarrollo pleno y su bienestar como ejes centrales.

Éste es el propósito primordial de la educación; favorecer el desarrollo humano pleno, entrelazado de relaciones positivas y capaz de vivir en armonía con su entorno, de dignificar la vida y generar bienestar. Para lograrlo es imprescindible articular las esferas, la formal, no formal e informal de la educación y mantener viva su esencia, pues como sostenía Freire: «La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo».

11. SOCIETAT OBERTA, LA FEDE.CAT, M4SOCIAL (2021). *Relatoría de Jornada de Inteligencia artificial y Derechos Humanos. Riesgos y oportunidades*.

12. HAN, B.C. (2021). *No- cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

13. WRIGHT MILLS, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

14. EDUCO (2016). *Una educación digna: desde los derechos y el bienestar*.

2. ¿Qué entendemos como educación no formal desde EDUCO?

La defensa y promoción del derecho a la educación para todas y todos conforman la columna vertebral del trabajo de la Fundación EDUCO. Parte de la convicción de que la educación, siendo un fin en sí mismo, es también el medio idóneo para garantizar el ejercicio de los derechos y el disfrute del bienestar y de una vida digna. Para lograr esto, gran parte del trabajo que se desarrolla en los catorce países donde está presente la Fundación se orienta al fortalecimiento de la educación formal, de las escuelas y de las comunidades educativas que las sostienen. Somos, sin embargo, conscientes de que la educación trasciende el ámbito estrictamente escolar y no puede ser contenida exclusivamente por el sistema formal. Creemos en una educación que, además de contribuir con el despliegue de capacidades y el desarrollo de la personalidad de las niñas y niños, es capaz de transformar su propio entorno y promover mayor justicia social y bienestar¹⁵.

Para ello es imprescindible trabajar tanto en el ámbito formal como no formal y también, por supuesto, en la articulación entre estos dos ámbitos, ya que la educación formal puede, en ocasiones, percibirse desligada de las otras o, incluso, aislada de su entorno. Precisamente, es en el entorno social y cultural donde se producen profundas y vertiginosas transformaciones que modelan valores, expectativas, intereses e ideas, que determinan los procesos de socialización, de individualización y de 'ser en comunidad'.

Centrándonos en la educación no formal, hemos visto que representa un ámbito profundamente heterogéneo y que comprende diversas modalidades de actuación a la vez que puede perseguir muy distintos objetivos. En el caso de EDUCO, en lo que refiere la educación no formal, nos centramos en tres grandes líneas de acción que presentamos brevemente a continuación:

La promoción de alternativas educativas

Según datos de la UNESCO, alrededor de 260 millones de niñas y niños seguían sin estar escolarizados antes de la pandemia, y esta cifra puede aumentar trágicamente debido a sus efectos y a la crisis educativa generada. A esta situación se añaden otras como la crisis de inseguridad que se vive en los países del Sahel y que afectan gravemente a la apertura de las escuelas y por tanto, a la disponibilidad educativa.

Desde EDUCO se promueven distintas modalidades educativas no formales con el objetivo de facilitar el ejercicio del derecho a la educación a las niñas y niños que viven estas situaciones de vulnerabilidad. Así, se desarrollan cursos de educación acelerada, promovemos pasarelas educativas para acceder después al sistema formal, cursos de segunda oportunidad, modalidades educativas comunitarias, etc.

Refuerzo y complemento de la educación formal

Somos conscientes de que el acceso a oportunidades educativas no siempre garantiza el aprendizaje y esta época, bajo la pandemia nos lo ha demostrado de forma contundente. La calidad educativa de las escuelas en las que trabajamos alrededor del mundo no siempre es la deseada. Según el Banco Mundial, el 80 % de las niñas y niños de los países de ingresos bajos no pueden leer un cuento sencillo al final de la escuela primaria¹⁶.

La educación no formal, a través, por ejemplo, de propuestas como los campamentos académicos, las bibliotecas móviles, la educación familiar u otros programas implementados por EDUCO, supone una herramienta muy valiosa para reforzar la calidad del sistema educativo formal y garantizar el aprendizaje. Por supuesto, ello no se limita únicamente al refuerzo académico, sino que a través de los mencionados programas se promueve no solo el acompañamiento sociopersonal de las niñas y niños, sino también entornos protectores para luchar contra la violencia y explotación infantil.

La promoción de la educación como mecanismo de transformación social

Como sosteníamos anteriormente, partimos de la convicción de que la educación representa la herramienta más poderosa para generar las transformaciones sociales necesarias para conseguir mayor justicia social, la realización de derechos y la mejora del bienestar. La educación no formal ofrece posibilidades idóneas para promover una educación radicalmente reflexiva y crítica. Por ello, desde EDUCO se refuerza, por un lado, a organizaciones y entidades que promocionan acciones de educación no formal en el ámbito local y en tiempos específicos, como programas de verano o en ocio y tiempo libre, y así mismo en el llamado tiempo extraescolar. Por otro lado, se desarrollan programas específicos en la Educación para la ciudadanía global. Un ejemplo de ello, es la promoción de acciones relacionadas con la metodología de Aprendizaje y Servicio, para impulsar metodologías que, además de construir aprendizaje,

15. EDUCO (2016). Op. Cit.

16. BANCO MUNDIAL (2020). <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.

generen acciones comprometidas con los derechos humanos, el medio ambiente y el bien común.

En el próximo apartado se van a destacar tres iniciativas impulsadas por EDUCO que conectan con las anteriormente mencionadas líneas de acción. Revelan un aspecto central de esta esfera de la educación para los tiempos actuales: la mirada atenta, crítica y comprometida al contexto local y a la influencia de la cultura global en relación a la realización de derechos y la mejora del bienestar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

3. La educación no formal y la mejora del bienestar infantil

Como territorio de encuentro entre prácticas sociales y educativas, las acciones en la esfera de educación no formal presentan en general, aunque en mayor o menor medida, componentes de autorrealización, de profundización de relaciones sociales y de impulsos de transformaciones en el entorno social y medioambiental. Estos componentes son fuertes determinantes de lo que en EDUCO entendemos como Bienestar de la Infancia, que se sostiene en «la realización de Derechos de la Infancia y de las oportunidades para que cada niña y niño pueda ser y hacer aquello que valora, a la luz de sus capacidades, potencial y habilidades» (BRADSHAW, 2004¹⁷; EDUCO, 2015¹⁸).

Para este apartado hemos escogido tres experiencias de proyectos que podemos categorizar como educación no formal y que, aun siendo bien diferentes, revelan no solo los fines de la educación, sino su intención de transformar la vida de las personas y su entorno en relación a la mejora de su bienestar.

La primera apunta a las experiencias de Aprendizaje Servicio, que desde EDUCO se ha fomentado ya sea desde el impulso de acciones prácticas, desde el reconocimiento de su excelencia –a través de los Premios ApS– o desde proyectos de investigación social. La segunda dirige la atención a las Casas de Encuentro Juvenil de El Salvador, pioneras en la creación de espacios y tiempos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y que muestran una fuerte impronta en sus comunidades. La tercera es un proyecto en tres mercados de Benín, los más grandes del África Subsahariana, dirigidos a niñas y niños realmente ‘dejados atrás’ en cuanto al acceso a la educación: los llamados «programas acelerados» que devuelven oportuni-

des a quienes, fuera del sistema, han cumplido 10 años de edad.

3.1. De la protección al buen trato: El Aprendizaje Servicio

Dado su carácter predominantemente experiencial, la metodología Aprendizaje Servicio se sostiene en un servicio a la comunidad, y en la reflexión crítica, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Así lo entiende la especialista en esta metodología, Pilar Aramburuzabala (2014)¹⁹, para quien los ApS son una herramienta poderosa de aprendizaje y transformación social «que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de transformar la sociedad».

Desde EDUCO se han impulsado y apoyado proyectos de acción social de ApS, y a la vez se han elaborado proyectos de investigación para analizar los efectos de diversos proyectos ApS en cuestiones sociales como el tratamiento de la violencia, la promoción del buen trato o el impulso de la capacidad de cooperar y de ser agentes de transformación social en niñas, niños y adolescentes.

En la investigación de Fundación EDUCO «¿Cómo podemos vivir mejor juntas? El impacto de ApS en la prevención de la violencia» han surgido relaciones frecuentes e intensas, expresadas por niñas, niños, adolescentes y educadores, entre el hecho de vivir una experiencia significativa y el impulso de relaciones de buen trato y reflexión crítica en cuanto a la violencia. Ahora bien, siguiendo el proceso de investigación, encontramos que con la idea de experiencia significativa alude básicamente al logro de un fin y a la satisfacción de trabajar juntos, trabajar con otros, cooperar con personas más allá de mis amigos. Teniendo en cuenta las recurrentes y enfáticas valoraciones positivas otorgadas a esa capacidad de cooperar y al desarrollo de vínculos cooperativos, cabía preguntarse: ¿se trata de una habilidad o cualidad propia de estos proyectos? ¿Se estará mermando en otros ámbitos sociales?

Siguiendo líneas de investigación multidisciplinarias, encontramos entonces que las sociedades modernas erosionan en los seres humanos la capacidad de cooperar, debilitándola por distintas vías (SENNETT, 2012)²⁰ y afectando así la capacidad de agencia, en un tiempo en que su aprendizaje y desarrollo más

17. BRADSHAW, J. ET AL (2006). An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicators Research*. University of York.

18. EDUCO (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. Vol. 4. Univ. Educo, Icaria Editorial.

19. ARAMBURUZABALA, P.; CERRILLO, R.; TELLO, I. (2014). Aprendizaje- Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 19(1) enero-abril, 2015, pp. 78-95. Universidad de Granada.

20. SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

se echa en falta frente a los desafíos complejos de nuestras sociedades.

Pero volvamos a centrarnos en el potencial de la metodología y los proyectos ApS en la prevención de la violencia, o bien, en su proyección más allá de la prevención.

3.1.1. APS para la prevención de la violencia en España

Las prácticas sociales y la investigación realizada por EDUCO en torno a los ApS muestran prácticas concretas del mundo de la educación formal y no formal, que aparecen como altamente transformadoras con relación a la prevención de la violencia, la promoción del buen trato y la mejora del bienestar.

Los conflictos son inherentes a la condición humana desde la perspectiva de que, en diferentes momentos de nuestras vidas, encontramos necesidades contrapuestas entre los individuos con los que convivimos en sociedad, sean en un nivel más individual o social. La violencia aparece por una deficiente gestión de los conflictos, a menudo relacionados con el abuso de poder.

Al ser pues un tema de deficiente gestión, que se ve apoyado por una cultura de la violencia respaldada por los medios de comunicación y los mensajes culturales que nos dicen que los conflictos se resuelven con violencia –la explicación de la historia geográfica, las series y películas, por ejemplo–, podemos entender que la educación tiene un papel fundamental para su tratamiento. La educación permite el desarrollo de herramientas para hacer otra gestión de los conflictos a la que estamos habituados, y transformar esta idea de que en nuestras relaciones y en la consecución de nuestros objetivos, está implícita la violencia.

Un elemento imprescindible para generar relaciones que conduzcan al bienestar infantil es el trabajo en base a la promoción de relaciones basadas en el respeto y la convivencia pacífica. En este sentido, un



Participantes del proyecto ApS de EDUCO en España.

concepto que nos interesa destacar en la función de la educación no formal para la construcción del bienestar infantil es el de provención (BURTON, 1990²¹), que pretende eliminar la implicación supresora de la palabra «prevención» cuando hablamos de la gestión de los conflictos en la esfera relacional y propone un concepto proactivo.

La provención presenta un modelo que no pretende suprimir los conflictos, sino que quiere profundizar en su comprensión y explicación adecuada, indagar en los cambios estructurales necesarios para eliminar las causas profundas de este y trabajar en la promoción de las condiciones apropiadas que creen un clima adecuado que favorezca su abordaje desde las relaciones cooperativas.

Este último elemento es el que nos genera más interés desde la perspectiva de la educación no formal. Es lo que se denomina «escalera de la provención» y que pone el acento en el trabajo de ciertos aspectos relacionales que generan las condiciones propicias para identificar los conflictos en estadios iniciales, cuando estos no están tan escalados, y resolverlos sin necesidad de recurrir a la violencia. Se refiere a la presentación, conocimiento, aprecio (de uno mismo y de las demás personas), confianza, comunicación y cooperación. Aspectos, todos ellos ubicados en el trabajo con el ApS.

En este sentido, no solo hacemos prevención de la violencia, sino que dentro de un enfoque más integral de las bases de donde surge la violencia, apoyamos propuestas proactivas de creación de espacios que permitan reaprender las relaciones y nos presenten modelos para gestionar mejor aquello que nos suceda.

Así pues, incluso la recién aprobada Ley de Protección Integral (LOPIVI) en España, ha querido hacer alusión a la importancia de generar propuestas proactivas para la erradicación de la violencia y ha definido por primera vez el concepto de buen trato de la siguiente manera:

«La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) manifiesta en el Artículo 1 que:

Se entiende por buen trato a los efectos de la presente ley aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportuni-

21. BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. St. Martin's Press.

dades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes».

En este sentido, entendemos que la educación no formal nos da el marco idóneo para poder incidir en estos principios de manera integral.

4. Experiencia internacional

4.1. La reaparición de los rituales: Casas de encuentro juvenil – El Salvador

La sencillez es poderosa, advierte el escritor Álex Rovira. La sencillez es natural, es fácil, es amable, no tiene pretensiones. «Ocurre a menudo –dice– que grandes lecciones de vida, plenas de sabiduría, nacen de conceptos sencillos, pero a los que, paradójicamente, cuesta llegar y aún más comprender cabalmente».

Las Casas de Encuentro Juvenil en El Salvador han mostrado en sus casi dos décadas ese poder de la sencillez. Un portal a un tiempo y espacio que hacen del mundo un lugar fiable, que hacen habitable el tiempo, como reivindica el filósofo Byung Chul Han al explorar *La desaparición de los rituales* (2019). Chul Han reivindica el papel del ritual que nos hace ser parte de una comunidad, y que «estabilizan la vida gracias [...] a su repetición. Hacen que la vida sea duradera. La actual presión para producir priva a las cosas de su durabilidad. Destruye intencionadamente la duración para producir más y para obligar a consumir más. Demorarse en algo, sin embargo, presupone cosas que duran».

Las Casas de Encuentro Juvenil forman parte de un programa que EDUCO desarrolla en El Salvador desde 2004 cuyos fines son, por una parte, el fortalecimiento de factores protectores ante el contexto de violencia al que se encuentran expuestos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el país, y por otra, la promoción del derecho a la participación de la adolescencia y juventud.

«Han sido un pilar fundamental en mi desarrollo humano tanto en lo social como en lo comunitario. Me permitió dejar de ser un joven súper tímido, y comenzar a interactuar y participar en diferentes sectores, a formar parte de una sociedad más abierta, a opinar, a generar y hacer valer mis derechos».

(Miguel, 16 años. Participante del programa Casas de Encuentro Juvenil).



Brayan participante del proyecto de Casa de Encuentro de Educo en El Salvador

Se trata de espacios educativos y de socialización que ofrecen tiempo y espacio para procesos formativos encaminados a que los participantes tengan oportunidades de desarrollo integral, de realización de sus derechos, y de ‘ser en comunidad’. Los resultados del proyecto muestran cómo estos espacios de educación no formal representan alternativas muy valiosas en la promoción de entornos de buen trato y transformación social. Es muy ilustrativo recordar que, en sus inicios, los participantes se referían a ellas como Casas de la Cultura, siendo que allí se desarrollan también expresiones artísticas que en muchos casos sostienen o recuperan ese ‘ser en comunidad’ que conecta, a la vez, con ser uno mismo. «Bueno es que el tiempo que transcurre no dé la sensación de gastarnos y perdernos, como al puñado de arena, sino de realizarnos. Bueno es que el tiempo sea una construcción», apunta Byung Chul Han.

Desde la creación del modelo hace casi 20 años, más de 37 mil jóvenes han participado directamente en las 25 Casas de Encuentro impulsadas por EDUCO y 22 municipios de seis departamentos salvadoreños. Asimismo, cerca de 110 mil niñas, niños y adolescentes han participado en actividades promovidas por la actividad de las Casas de Encuentro. En 2021, se ha llevado a cabo una sistematización del programa y se han realizado entrevistas con los principales actores (EDUCO EL SALVADOR, 2021²²). El 60 % de niñas, niños, adolescentes y jóvenes consultados, destacaron que las Casas de encuentro juvenil «son espacios municipales en los que se sienten seguros, conviven con otras personas; así mismo, pueden hacer valer sus derechos, pueden participar, opinar y sentirse escuchados, sin temor a ser señalados, y les facilita desarrollar sus habilidades en cualquier área (cultura, arte, sexualidad, derechos, organización, in-

22. EDUCO EL SALVADOR (2021). *Informe de Empaquetamiento Estrategia Casas de Encuentro Juvenil*.

cidencia). También este espacio es una oportunidad para que las juventudes no sean atraídas o incorporados a grupos delictivos».

Es interesante remarcar que entre las formaciones más solicitadas por parte de los mismos participantes, así como entre las buenas prácticas identificadas, destacan los procesos de formación en vocería dirigido al liderazgo de las estructuras organizadas de las Casas de Encuentro Juvenil, los mecanismos de retroalimentación y rendición de cuentas y los procesos de empoderamiento que permiten que adolescentes y jóvenes organizados gestionen y demanden a las municipalidades presupuesto y participación en la toma de decisiones. Los adolescentes y jóvenes que participan en este programa reconocen la importancia de participar en la vida de sus municipios, en la toma de decisiones y ser tenidos en cuenta.

4.2. Programa de curso acelerado Benín

Este proyecto nace tras la dolorosa constatación efectuada por varias organizaciones socias de EDUCO sobre la gran cantidad de niñas y niños no escolarizados presentes en los principales mercados de Benín: Dantokpa, Port de Pêche y Ouando.

Un diagnóstico posterior más riguroso y profundo en estos mercados revela también la presencia de miles de niñas y niños en movilidad y en situación de trabajo en dichos mercados. En total, 5.138 niños, de los cuales el 78 % eran niñas y el 46 % menores de 14 años, procedentes de todos los departamentos de Benín y de los países vecinos, fueron contabilizados como niños trabajadores en los mercados. Existen vínculos entre la movilidad, el trabajo/explotación, el maltrato, el abuso y el abandono escolar.

Muchas de estas niñas y niños, no pueden ingresar en la escuela formal por superar la edad mínima que la ley local establece en 10 años por lo que ven su derecho a la educación claudicado y con ello, parte de sus aspiraciones para alcanzar una vida mejor y un futuro más justo y esperanzador.

Para paliar esta situación y dar respuesta a las problemáticas encontradas se recurrió a la educación no formal y se crearon los denominados «Programas de Curso Acelerado». Se trata de un programa educativo que condensa los seis años de escolarización elemental en tres años con tres niveles distintos. El programa se desarrolla en cuatro horas diarias de curso para un máximo de 25 aprendientes por aula.

Por supuesto, hubo fuertes resistencias iniciales debido a que la niñez en situación de trabajo era explotada en talleres para provecho de sus jefes y a la vez, aportaban sustento a la economía familiar. Fue-

ron necesarios varios meses de sensibilización con las familias, de diálogo con los patrones y el comercio local, además de un trabajo continuado por parte de las y los educadores y trabajadores sociales para conseguir que las niñas y niños acudieran al programa de cursos acelerados. Se consiguió así, que paulatinamente fueran retirándose de los talleres y acudieran al curso. En el caso de los adolescentes se planteó un programa educativo más flexible.

Se contrataron educadoras y educadores que recibieron una formación inicial adaptada y una formación permanente durante los primeros años de desarrollo del programa; se crearon y adaptaron materiales educativos y libros de texto; establecieron evaluaciones iniciales específicas para determinar el nivel correspondiente de cada aprendiente; y, con el tiempo, también se fue desarrollando un programa de acompañamiento socioemocional más completo para dar respuesta y acompañamiento a las distintas situaciones en las que se encontraban las niñas y niños, priorizando en función de cada caso, el contacto con sus familias, muchas veces inexistente.

Todo ello, permite a las niñas y niños, que cursan el programa obtener el Certificado de Estudios Primarios y reintegrar el sistema educativo, o bien transitar hacia una formación profesionalizante.

De forma paralela se ha trabajado con el Ministerio de Educación, que si bien no reconocía el programa, contaba con un punto focal dentro del propio Ministerio para acompañarlo y formalizar el ingreso a las evaluaciones para la obtención del certificado; garantizar la calidad educativa; extenderlo en los lugares donde no existen otras alternativas; e incidir, sobre todo, en trabajar en una propuesta a medio plazo para que todas las niñas y niños del país puedan ingresar al sistema formal y estas alternativas no sean en un futuro necesarias, puesto que su derecho a la educación estaría ya garantizando.



Mariette participante del proyecto de PCA de EDUCO en el Port de peche en Cotonou en Benín.

5.A modo de conclusiones

En este artículo hemos observado las tres esferas de la educación, la formal, no formal e informal en el contexto cultural actual, y hemos subrayado algunas características específicas a cada una de ellas, aunque con una premisa básica: el reconocimiento de que no se trata de categorías cerradas, sino profundamente entrelazadas cuyos contornos permanecen permeables y móviles. El reconocimiento de esta porosidad puede a su vez facilitar la necesaria articulación de las tres esferas para garantizar plenamente el derecho humano a la educación.

Partiendo de algunas características que le son propias como su carácter voluntario, aunque intencionado, planificado flexible y fundamentalmente diverso, hemos afirmado que la esfera de la educación no formal representa un tiempo y espacio idóneos para fomentar, por un lado, el desarrollo íntegro de las personas y su realización personal y, por otro, contribuir a generar cambios sociales que se requieren para dignificar la vida y procurar entornos de bienestar y derechos para todas y todos. A través de prácticas sociales diversas apoyadas por EDUCO, hemos visto la contribución y la vigencia de esta esfera de la educación en el ámbito personal y en las relaciones sociales, así como la acción transformadora en beneficio de los derechos y el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

En primer lugar, la educación no formal juega un rol clave en garantizar que el derecho a la educación pueda ser disfrutado por todas las niñas y niños sin ningún tipo de discriminación, tanto a través de la provisión de alternativas educativas, como a través de acciones articuladas y complementarias a la educación formal. En segundo lugar, la educación no formal se configura además como tiempo y espacio proclive para el desarrollo personal, de crecimiento y realización personal, así como ciudadano. Por último, la educación no formal representa espacios, tiempos y oportunidades propicios para la generación de cambios sociales a través del desarrollo de relaciones de buen trato y de capacidades humanas clave para los tiempos actuales, como cooperación y la habilidad de ser agentes de transformación social.

Referencias

ARAMBURUZABALA, P.; CERRILLO, R.; TELLO, I. (2014). Aprendizaje- Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado, 19(1) enero-abril, 2015, pp. 78-95. Universidad de Granada.

BANCO MUNDIAL (2019). *Learning poverty Brief*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Paidós..

BAUMAN, Z. (2014). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester*. Paidós.

BECK, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

BRADSHAW, J. ET AL (2006). An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicators Research*. University of York.

BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. St. Martin's Press.

CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

COOMBS, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press. Versión traducida en español citada por PASTOR HOMES, M. I., en: Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, pp. 525-544.

DENEULIN, S. (2014). *Wellbeing, justice and development ethics*. Routledge.

EDUCO EL SALVADOR (2021). *Informe de Empaquetamiento Estrategia Casas de Encuentro Juvenil*.

EDUCO (2016). *Una educación digna: desde los derechos y el bienestar*.

EDUCO (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. Vol. 4. Univ. Educo, Icaria Editorial.

HAN, B.C. (2021). *No- cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

HAN, B.C. (2019). *La desaparición de los rituales*. Herder.

LICERAS, A. (2005). *Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales*. <https://bit.ly/3GI8GKn>

PASTOR HOMES, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, pp. 525-544.

SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

SOCIETAT OBERTA, LA FEDE.CAT, M4SOCIAL (2021). *Relatoría de Jornada de Inteligencia artificial y Derechos Humanos. Riesgos y oportunidades*.

TRILLA BERNET, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En SARRAMONA, J. *La educación no formal*. CEAC.

WRIGHT MILLS, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Los autores

Rosaria Arbore

Licenciada en Cooperación y Desarrollo Internacional por la Universidad de Nápoles y Máster en Mediación Intermediterránea, en Inversión Económica y Mediación Intercultural con las Universidades Paul-Valery de Montpellier, la Autónoma de Barcelona y Ca'Foscari de Venecia. Lleva casi 20 años trabajando en Proyectos Internacionales y Cooperación Internacional para el Desarrollo con distintas organizaciones. Actualmente es Directora de Desarrollo de Programas en EDUCO y lidera la estrategia de programas de cooperación al desarrollo y acción humanitaria a nivel global.

Gonzalo de Castro Lamela

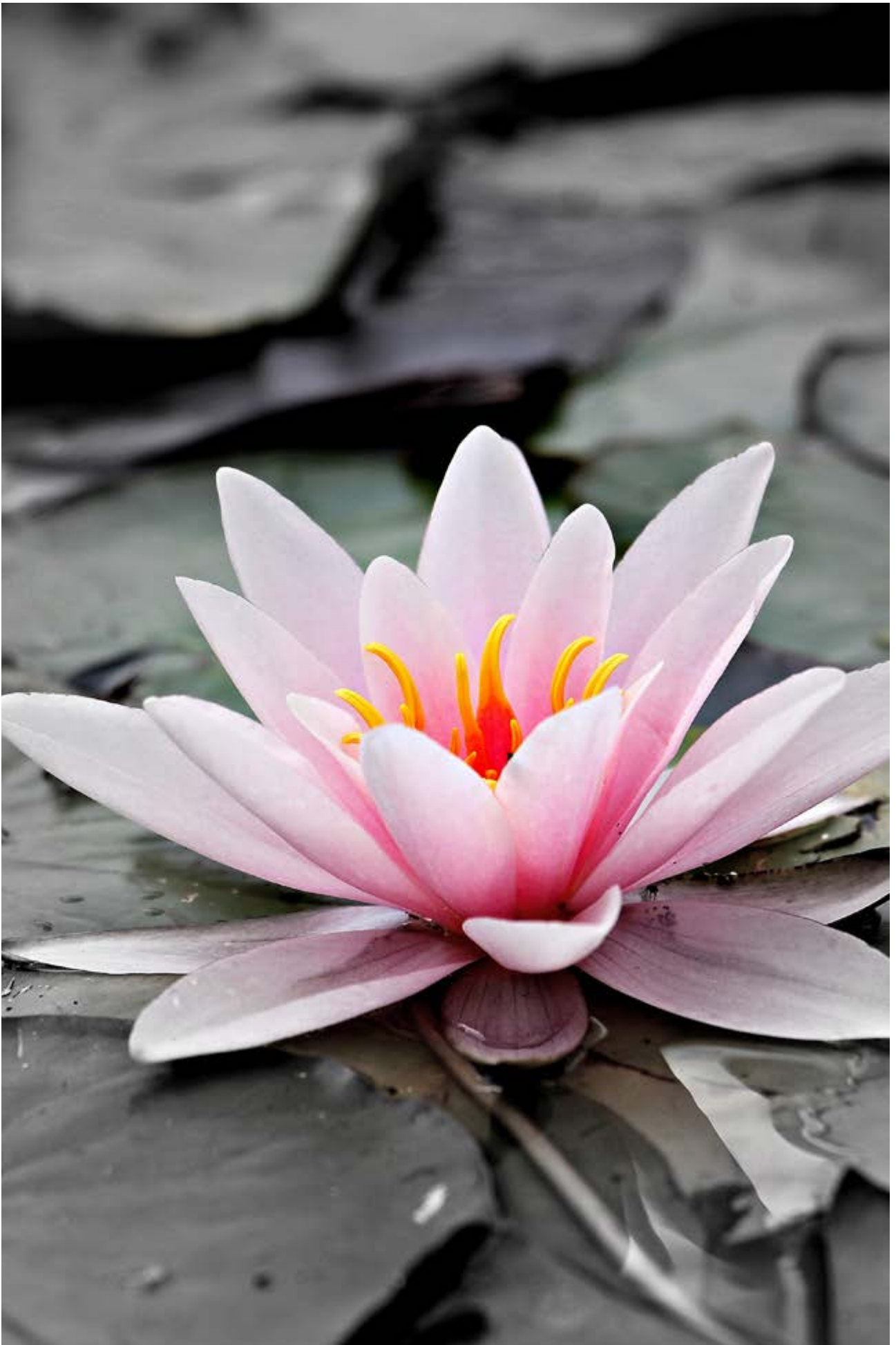
Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República (UDELAR- Uruguay), Master en Investigación en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Diploma en Análisis de Políticas Públicas en UDELAR- Uruguay. Actualmente coordina el área de Investigación Social y Estudios de la Fundación Educación y Cooperación (EDUCO), donde ha publicado informes y artículos.

Mikel Egibar Goikoetxea

Responsable de Educación en el área de Desarrollo de Programas de la Fundación EDUCO. Licenciado en Pedagogía en la Universidad del País Vasco. Máster en coordinación de proyectos de cooperación internacional por el Institut Bioforce de Lyon. Comienza su desarrollo profesional en el ámbito de la pedagogía social y la educación no formal y se centra posteriormente en programas educativos de cooperación internacional. Actualmente, desde la sede de EDUCO en Barcelona, orienta las líneas estratégicas globales de educación y acompaña a los equipos de los distintos países donde trabaja la Fundación.

Elisenda González Alfonso

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Cátedra UNESCO de Cultura de paz. Actualmente es especialista de protección infantil en el área de Desarrollo de Programas de la Fundación EDUCO. Lleva 20 años vinculada a organizaciones de infancia. Vivió en Nepal como responsable de los proyectos educativos del país en un momento de conflicto armado, lo cual la motivó a aprender sobre cómo garantizar la protección y el buen trato a la infancia a todos los niveles.



RAE: Planta

2. f. Ser vivo autótrofo y fotosintético, cuyas células poseen pared compuesta principalmente de celulosa y carecen de capacidad locomotora. U. t. en pl. como taxón

Planta Acuática

Las plantas acuáticas, hidrófitas o higrófitas, son plantas adaptadas a los medios muy húmedos o acuáticos tales como lagos, estanques, charcos, estuarios, pantanos, orillas de los ríos, deltas o lagunas marinas. Estas plantas pertenecen tanto a los grupos de algas como a los briófitos, o las plantas vasculares pteridofitas y angiospermas (diversas familias de Monocotiledóneas y de Dicotiledóneas). Su adaptación al medio acuático es variable. Se pueden encontrar diferentes grupos de plantas: unas totalmente sumergidas, otras, las más numerosas, parcialmente sumergidas o con hojas flotantes.

Existen varios grupos de plantas acuáticas: las plantas flotantes, las plantas sumergidas y las plantas emergentes. Las plantas flotantes son aquellas que tienen las hojas en la superficie y sus raíces pueden estar ancladas al fondo (flotantes arraigadas), o colgar desde la superficie (flotantes libres). Las plantas sumergidas pueden o no estar arraigadas en el sedimento que se forma en el fondo de las aguas en las que viven y las hojas no salen a la superficie. Las plantas emergentes están ancladas al fondo, pero mantienen parte de los tallos, las hojas y frecuentemente las flores fuera del agua. Estas especies están, generalmente, adaptadas al modo de vida acuático tanto en su parte vegetativa como reproductiva. Los medios que acogen este tipo de plantas son múltiples: agua dulce, agua salada o salobre, aguas más o menos estancadas, temperaturas más elevadas.

Las plantas acuáticas están en el origen de las formaciones vegetales específicas, como las de los manglares. Dentro de las plantas acuáticas también existe un tipo de planta carnívora conocida como *Aldrovanda vesiculosa*, cuyo hábitat son charcas de aguas ácidas principalmente.



EL IMPACTO TRANSFORMADOR DE LA INNOVACIÓN, EL ARTE Y LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

THE TRANSFORMATIVE IMPACT OF INNOVATION, ART AND CREATIVITY IN VOCATIONAL TRAINING

Jon Elortza Areizaga

Jesús Velasco Hermoso

Ortzadar, Centro de Formación Profesional y Escuela de Segunda Oportunidad (San Sebastián)

Resumen

La innovación creativa es el punto de encuentro entre la innovación y la creatividad. Ortzadar, centro de Formación Profesional y Escuela de Segunda Oportunidad, situada en Donostia-San Sebastián se ha transformado en los últimos años en un ecosistema formativo-laboral innovador donde los y las jóvenes encuentran un acompañamiento integral de un equipo educativo comprometido. La mirada de los educadores y educadoras de Ortzadar está basada en la pasión por el reconocimiento de las competencias de los y las jóvenes, competencias técnicas y transversales. Mil y una estrategias creativas, retos y proyectos para conseguir la inserción formativo-laboral. Una de ellas está siendo la utilización del arte como herramienta de transformación. Y sin duda un proyecto reconocido con premios nacionales e internacionales es ARTCCESIBLE, reto a través del cual, el alumnado ha conseguido que en el museo Chillida Leku las personas ciegas o con restos de visión puedan acceder a grandes esculturas del prestigioso escultor vasco con reproducciones a escala en 3D.

Palabras clave: innovación creativa, acompañamiento integral, escuela inclusiva, equipo comprometido, aprendizaje colaborativo.

Abstract

Creative innovation is the meeting point between innovation and creativity. Ortzadar, a Vocational Training and Second Chance School located in Donostia-San Sebastián, has been transformed in recent years into an innovative training-labor ecosystem where young people find the support and guidance of a committed education team. Educators focus on the recognition of technical and transversal competences. They put forward a thousand creative strategies, challenges and projects to ensure students' future inclusion in the labour market. One of them is the use of art as a transformative tool. And, no doubt, ARTCCESIBLE a project that has been national and internationally awarded. Students face the challenge of creating 3D scale reproductions of Chillida's sculptures (Chillida Leku Museum) so that blind people, or with partial blindness, can access large sculptures of the prestigious Basque sculptor.

Key Words: creative innovation, integral guidance, inclusive school, committed team, collaborative learning.



I. Ortzadar. La innovación creativa como origen de una institución educativa

I.1. Origen y transformación de un equipo comprometido

Hoy en día hemos descubierto que la innovación entendida como proceso creativo se multiplica de forma exponencial cuando surge de la colaboración. Si además nace de la necesidad social, crece el impacto de sus resultados. De la innovación colaborativa nace Ortzadar en 1975, una asociación de padres con hijos con discapacidad intelectual límite con un objetivo en común: una formación sociolaboral de calidad.

En el proceso, Ortzadar ha ampliado sus horizontes, comenzando en los años 90 a atender a otros colectivos vulnerables de la población juvenil, convirtiéndose en la última década en un Centro de Formación Profesional y Escuela de Segunda Oportunidad acreditada que ofrece distintos itinerarios formativo-laborales a jóvenes en riesgo de exclusión sociolaboral en el Territorio Histórico de Gipuzkoa. Si cabe ahora con mayor impulso, las motivaciones de Ortzadar, están dirigidas a dar una respuesta formativo-laboral innovadora y competitiva a jóvenes que provienen del fracaso escolar.

Para cumplir con este objetivo, el compromiso del claustro se nutre de una cuidada complementariedad, coordinación y comunicación que provoca un ecosistema de confianza para el diseño de estrategias pedagógicas que llevan al éxito formativo-laboral de los y las jóvenes. Un equipo de profesionales multidisciplinar formado por perfiles técnicos y psicopedagógicos



que juntos hacen posible la magia de Ortzadar, ser un puente hacia el éxito formativo-laboral.

I.2. Rasgos y Sistema de Competencias Transversales de Ortzadar

Los itinerarios formativos que actualmente ofrece Ortzadar son:

- Tres especialidades de Aprendizaje de Tareas: Servicios Comerciales, Servicios Hosteleros e Industria y Jardinería.
- Tres ciclos formativos de Formación Profesional Básica: Electricidad y Electrónica, Mantenimiento de Vehículos, Soldadura y Calderería.
- Dos de Formación Profesional de Grado Medio: Electromecánica de Vehículos y Mantenimiento Electromecánico.
- Programa de Educación Complementaria.
- Certificados de Profesionalidad del Servicio Vasco de Empleo Lanbide: Informática, Mantenimiento Electromecánico, Electricidad y Electrónica, Certificados de Competencias Transversales, etc.

Todos los itinerarios formativos persiguen formar a futuros y futuras profesionales con cinco rasgos en común:

1. Personas con confianza en sí mismas, conscientes de su identidad sociopersonal y laboral y con habilidades de comunicación asertiva.
2. Personas comprometidas con los valores socioculturales y comunitarios, la inclusión de la diversidad y el desarrollo sostenible.
3. Personas implicadas, creativas y resilientes en la búsqueda de soluciones alternativas en el área técnico-profesional y sociopersonal.
4. Personas eficientes en el desarrollo de habilidades técnicas y digitales.
5. Personas comprometidas con su proyecto vital, con iniciativa y emprendimiento formativo-laboral.

A partir de estos cinco rasgos, los equipos educativos han consensuado las competencias técnicas y transversales de cada uno de los grados y especialidades.

Las competencias técnicas las determina la especialidad que están cursando los y las jóvenes en Ortzadar. En cambio, las competencias transversales, crean un sentido de comunidad en el que todos los equipos educativos acompañan al alumnado en su adquisición.

Al evaluar valoramos los aprendizajes mediante la evidencia de las competencias adquiridas. El alumnado habrá adquirido una competencia cuando haya

aprendido los conocimientos, actitudes y habilidades integradas en dicha competencia y las evidencias sean recogidas a través de los instrumentos adecuados.

La evaluación procesual irá acompañando el proceso del joven o la joven para orientarlo en sus logros. Será continua, lo que ayudará a identificar las competencias, necesidades y dificultades durante el proceso mismo del aprendizaje y posibilitará tener un conocimiento más amplio de la evolución. Dicha evaluación será también formativa, es decir, que se realizará durante todo el proceso y permitirá al equipo educativo las estrategias pedagógicas necesarias para ayudar al estudiante.

Para entender mejor a cada joven, y tomar mejores decisiones, se tendrán en cuenta los múltiples factores que inciden en los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos, ya sea en el plano individual o en su relación con otras personas dentro del ambiente de aprendizaje. Así pues, la evaluación también será contextual.

La evaluación deberá ser flexible, teniendo en cuenta en todo momento en qué disciplina se pretende el aprendizaje, para ajustar el proceso de evaluación y las técnicas o instrumentos.

Durante todo el itinerario formativo-laboral que detallamos en el Plan Personal del IPP-PPA (Ikasleriarren Plan Pertsonala-Plan Personal del Alumnado), en adelante PPA, tomamos en cuenta que los tiempos en la inserción atienden a las competencias y necesidades de cada joven. Es por ello que el PPA asegura, de forma sistematizada, el diagnóstico y la evaluación continua.

El itinerario formativo-laboral contempla tres etapas: formación integral en Ortzadar, experiencias en empresas y orientación para la inclusión formativo-laboral del joven. En todo el itinerario acompañamos al alumnado en la adquisición de competencias determinadas.

Tras un exhaustivo análisis del sistema de competencias: Unión Europea, LOE, LOMCE, HEZIBERRI, KNOW-HOW de Ortzadar, hemos desarrollado una metodología de evaluación para todo el alumnado que se desglosa en las siguientes competencias:

- Competencias de autogestión de la asistencia –Saber ser/hacer–.
- Competencias Sociopersonales –Saber ser–.
- Competencias Técnico-Profesionales Transversales –Saber hacer–.
- Competencias Técnico-Profesionales Disciplinarias –Saber hacer–.

Los tres primeros bloques competenciales son transversales y el cuarto específico de cada especialidad. A continuación, hacemos un desglose de las competencias transversales en todas las formaciones de Ortzadar.

I. Competencias de autogestión de la asistencia –Saber ser/hacer:

- CT1. Gestiona con responsabilidad y de forma adecuada su asistencia.

II. Competencias Sociopersonales –Saber ser:

- CT2. Autoconocimiento, seguridad y confianza en sí mismo (autoestima).
- CT3. Participación social y trabajo en equipo: Habilidad en las relaciones interpersonales.
- CT4. Comunicación efectiva. (Transmite de forma eficaz ideas, conocimientos y sentimientos utilizando los recursos necesarios y adaptándose al contexto).
- CT5. Imagen sociolaboral: expresión motriz, pautas de higiene, comportamientos saludables.
- CT6. Autonomía en el desarrollo de las tareas de trabajo/retos/proyectos.

III. Competencias Técnico-Profesionales Transversales –Saber hacer:

- CT7. Capacidad de análisis y síntesis de los proyectos/retos.
- CT8. Habilidad técnica: habilidad manipulativa.
- CT9. Ritmo: Capacidad de seguir un ritmo de trabajo con concentración y constancia.
- CT10. PRL: Prevención de riesgos laborales, toma de las medidas de seguridad necesarias (EPIS).
- CT11. Orden, limpieza y respeto de material de trabajo.
- CT12. Iniciativa y espíritu emprendedor ante los retos.
- CT13. Creatividad: resolución de problemas, toma de decisiones y adaptación a nuevos retos.
- CT14. Motivación por la calidad de trabajo (capacidad de organización y planificación en tiempo y forma).
- CT15. Competencia digital relativa al ámbito de estudio.

IV. Competencias Técnico-Profesionales Disciplinarias:

Se trata de aquellas habilidades y destrezas propias del ciclo formativo que está cursando el alumnado. Hacen referencia al IVAC y en consecuencia al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP).

1.3. El poder del vínculo en el acompañamiento de calidad

¿Qué entendemos por un acompañamiento de calidad? Se distinguen tres fases: 1. Generando vínculo. 2. Impulsando competencias técnicas y transversales. 3. Multiplicando la inserción formativo-laboral.

Para ello, cada joven tiene un IPP-PPA, centralizado en un aplicativo. Dos tutores y tutoras son responsables de facilitar el acompañamiento y la individualización del itinerario formativo de cada joven. En este, las competencias transversales tienen un peso relevante, un total de 15, clasificadas en dos bloques: sociopersonales (5) y técnico-profesionales (9).

En las tutorías individuales se acuerda con cada joven qué competencias transversales van a ser trabajadas en cierto periodo. Sin duda, la Ficha de Seguimiento Semanal (en adelante FSS), es la herramienta estrella que permite la individualización real de los planes personales del alumnado. De forma semanal, la pareja de tutores y tutoras se reúne para elaborar la FSS.

Cada joven recibe el viernes un informe-*feedback* con dos notas cuantitativas del área de la especialidad cursada y dos notas del área de módulos comunes. Nota de competencias sociopersonales y nota de competencias técnico-profesionales. Con mayor relevancia aún, recibe además una nota cualitativa donde se valoran los avances o necesidades en relación con los objetivos establecidos. Por último, el boletín facilita el porcentaje de asistencia con el fin de que el joven se autogestione el porcentaje máximo de fal-



tas de asistencia (15 %). Todas las notas semanales se correlacionan con el boletín trimestral. Este boletín debe ser firmado por el joven o la joven, los tutores y tutoras legales y los dos tutores o tutoras de Ortazar.

Los espacios informales se vuelven otra oportunidad de aprendizaje, y en toda la jornada son compartidos por profesorado y alumnado. Todo ello provoca que la construcción del vínculo entre ambos se multiplique de forma exponencial, dando mayor ascendencia y relevancia a los aprendizajes positivos que adquieren los y las jóvenes en Ortazar.

1.4. Ortazar: Escuela de Segunda Oportunidad acreditada

En el año 2017, Ortazar es acreditada como Escuela de Segunda Oportunidad dentro de la red española E2O, tras ser auditada por Eduqatía en 28 indicadores estructurados en las siguientes áreas:

- Reconocimiento de la Administración local y autonómica.
- Objetivo: favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo.
- Desarrollo de competencias sociales y profesionales.
- Colaboración con las empresas.
- Trabajo en Red.

Hablamos de un exigente proceso de reconocimiento que certifica la calidad del acompañamiento que Ortazar realiza a los y las jóvenes que llegan a la escuela buscando una alternativa, un itinerario formativo-laboral de éxito.

Actualmente, estamos orgullosos de la tasa de inserción de éxito de Ortazar, tanto formativo con el alumnado que decide continuar sus estudios en grados superiores o laboral, como con el alumnado que se inserta en el mundo profesional en las empresas del entorno.

El pasado año 2021, en el mes de noviembre, Ortazar renovó su sello de calidad como Escuela de Segunda Oportunidad en una nueva auditoría.

2. Prácticas artísticas: la transformación de la educación en Formación Profesional

Este artículo pretende reflexionar sobre distintas cuestiones y experiencias en relación al entorno pedagógico y su estética, y la labor que debe cumplir el arte en el día a día en un centro escolar.

Actualmente el mundo de la pedagogía está viviendo un renacimiento importante, de manera que el alumnado y los docentes encuentren una satisfacción interior durante la estancia en la escuela. Y en este sentido el Arte aporta un enorme valor.

Las escuelas se están alejando de las despiadadas naves industriales, macro edificios impersonales y de los entornos pedagógicos poco agradables.

En todo ello, ¿podrían los responsables de las escuelas utilizar el arte y la arquitectura como herramienta para incorporar la cultura, comunicar valores, mejorar la estancia en la escuela y la interacción del alumnado, reducir el estrés y hacer más agradable el lugar de aprendizaje?

¿Qué queremos conseguir con el arte?

En Ortzadar desde hace cinco años se realiza una apuesta comunicativa y de cambio basado en el proceso estético. Confiamos en el poder del arte para desafiar al individuo, transmitir el mensaje, estimular una forma diferente de pensar e intrigar y, al mismo tiempo, para cambiar la atmósfera del lugar, influyendo en el individuo dando forma al entorno. Para ello creamos y generamos distintos proyectos artísticos y estéticos que nos empujaron a situaciones variadas y distintas.

Impacto en el alumnado y profesorado

El lugar de trabajo como entorno de aprendizaje, la interacción mutua de alumnado y docentes, la creatividad y la búsqueda de resultados se unen para formar una atmósfera diferente. El arte, y los procesos vinculados a él, pueden cambiar la cultura del centro con algunos proyectos e innovaciones artísticas vinculados al arte contemporáneo.

Una escuela es tan fuerte como lo son sus docentes, personas empleadas y alumnado. Cuidarlos y hacer lo necesario para que disfruten, tanto trabajando como estudiando, es el aspecto crucial de todo contexto educativo.

Teniendo como base esta idea, hay dos formas fundamentales de utilizar el arte para influir en las personas en el colegio.

Influencia activa en la comunidad educativa

Este tipo de impacto se produce cuando el alumnado dispone de tiempo y grandes cotas de libertad y creatividad para ser estimulado a través de proyectos vinculados a procesos artísticos. En el tercer punto de este artículo, describiremos iniciativas artísticas vinculadas con la influencia activa del arte en la comunidad educativa.

Influencia pasiva en la comunidad educativa

Tanto el alumnado como el personal docente suelen pasar muchas horas en los centros educativos. En ese tiempo realizan pruebas, disfrutan, se cansan o se estresan. La monotonía también puede ser una amenaza vinculada a trabajar o estudiar en condiciones desagradables.

Estos problema se abordan con el consumo pasivo, consciente o inconsciente, del arte. La arquitectura, música, pintura o escultura son formas inflexibles de mejorar, cambiar, refrescar el ambiente del día a día tanto individual como colectivo. También la renovación gradual de la escuela a través de ideas no convencionales puede conducir a la creación o expresión de una cultura corporativa más sólida.

Estos cambios estéticos pueden empezar con compromisos colectivos pequeños, pero bien planificados y resueltos, que nos llevarán a ser testigos de un aumento de bienestar del alumnado y los docentes. Siendo conscientes de esta realidad, Ortzadar ha generado de forma estructurada iniciativas vinculadas a incorporar el arte a los espacios de aprendizaje.

Reforzar la cultura del centro

Siendo sensibles a las personas que ven el arte como algo «que meramente aparenta», la comunidad educativa va a descubrir que la estética supera con creces este estereotipo. El arte no es solo una forma superficial de ser bonito. La estética se ocupa de la belleza sana y artística, y en ese proceso también se ocupa de la belleza interior.

Teniendo esto en cuenta, podremos utilizar el arte como herramienta para provocar la interacción, el compromiso, un determinado estado de ánimo, un pensamiento e incluso una manera de estar.

Hemos visto que, en las últimas décadas, el arte como parte de sus estrategias de diseño, y si eso es así, ¿por qué dejar las escuelas al constante abandono estético tanto artísticamente como arquitectónicamente? Toda escuela debería considerar el arte como una forma de presentarse ante su alumnado, tutores legales, visitas, proveedores, empresas, etc.

Cuidar del lugar de trabajo, edificios, zonas ajardinadas etc, es una forma de decir al alumnado que la escuela está dispuesta a hacer lo mejor para satisfacer sus necesidades o que se preocupa por cómo se siente mientras estudian.

Si una imagen vale más que mil palabras, más vale cuidar lo que las paredes de nuestra escuela dicen al alumnado. Las escuelas que prestan atención a esos detalles y crean un entorno cálido, tienen más pro-

babilidades de tener un alumnado satisfecho que se sienta orgulloso del lugar donde estudia.

Creemos que los estereotipos negativos que están vinculados a ciertas escuelas o estudios pueden ser transformados a través de distintos lenguajes estéticos. ¿Por qué la mayoría de los centros de Formación Profesional o Escuelas de Segunda Oportunidad los vinculamos a zonas industriales, pabellones industriales, periferias urbanas exentas de zonas ajardinadas? Mientras que centros de estudios superiores o grandes universidades generalmente suelen estar en buenas situaciones geográficas, rodeadas de grandes zonas verdes y en edificios de gran interés cultural.

En conclusión, tanto el arte como la arquitectura son una forma de crear símbolos que unifican el contenido y lo hacen fácil de reconocer.

¿Puede el arte inspirar la creatividad y mejorar la comunicación?

«No son solo los ojos, todo nuestro cuerpo ve; no son solo nuestros oídos, también los poros de la piel escuchan la música; no es solo la nariz, todo nuestro cuerpo husmea. Nuestro cuerpo piensa, siente y ama. El neurólogo y médico Frank R. Wilson nos confirma que el cerebro no vive dentro de la cabeza, aunque esta sea su hábitat formal. Se extiende a todo el cuerpo y, con él, al mundo exterior. Puede decirse que el cerebro 'termina' en la médula espinal, que la médula espinal 'termina' en los nervios periféricos, que los nervios periféricos 'terminan' en las uniones neuromusculares, y así sucesivamente hasta llegar a los *quarks*.»

«Pero el cerebro es mano y la mano es cerebro, y su interdependencia lo incluye todo *quarks*». De igual modo la filósofa Diane Ackerman, especialista en la naturaleza humana, afirma que en general, se piensa en la mente como algo localizado en la cabeza, pero en los últimos hallazgos en psicología sugieren que la mente no reside necesariamente en el cerebro, sino que viaja por todo el cuerpo en caravanas de hormonas y enzimas, ocupada en dar sentido a esas complejas maravillas que catalogamos como tacto, gusto, olfato, oído y visión. Basta comprobar los cambios que acontecen en una persona que pierde un sentido, como puede ser la vista. Su mente comienza a percibir lo que antes, siendo evidente, era invisible. Si nos tomásemos en serio estas investigaciones, muchas cosas tendrían que cambiar en nuestros espacios educativos. Una escuela sensitiva, sensible, segura, estimulante, en la que el tacto, la mirada, el gusto, el olfato, el oído, la intuición, la orientación... y otros muchos sentidos son invitados a una fiesta.»¹

1. Textos extraídos del libro *Esencia* de Siro López. *Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y creatividad*.

3. Prácticas artísticas en la escuela Ortzadar

3.1. La Escuela como Galería de Arte

Zona ajardinada

Ortzadar cuenta con una zona ajardinada con árboles y zonas verdes que se utiliza para realizar distintas actividades: huerto escolar, jardinería y espacio de ocio. Este espacio fue intervenido con dos esculturas de grandes dimensiones dando la bienvenida a todos los agentes (alumnado, profesorado, tutores legales, visitas...). Esculturas que hacen referencia y homenaje a Jorge Oteiza.

Oteiza dejó un importante legado en el que quería transmitir que «la escultura es para el hombre, no para los museos», con un gran interés en acercar el arte a entornos públicos o transitados. Fue un artista integral que hizo de la escultura un puente poético para sensibilizar al hombre sobre la energía y el espacio.

Pasillos

Es uno de los lugares más transitados de la escuela y fue acondicionado para realizar exposiciones plásticas. Uno de los tabloneros de anuncios, que generalmente estaba lleno de papeles con chinchetas y de información ilegible, fue retirado. En su lugar fueron colocados unos focos de luz, la pared fue raseada y pintada y se adecuó el espacio como lugar de exposición.

En los últimos dos años se han realizado importantes exposiciones de artistas locales, ilustradoras y pintoras de renombre nacional e internacional. En uno de los puntos más transitados del centro se han expuesto obras de gran valor artístico. Viendo el éxito de la convivencia de esta exposición con la comunidad educativa, nos animamos a mostrar más obras artísticas en otros puntos de la escuela. Dos pasillos más fueron adecuados para exponer obras plásticas de distintos tamaños. Una vez más la convivencia entre el alumnado y las obras fue genial.

«No podremos entendernos como productoras culturales si solo habitamos las paredes de nuestra aula, de nuestro museo o de nuestra casa; si no echamos una mirada al exterior, si no conocemos otros proyectos, si no leemos los textos de otros, si no conocemos las obras de arte, las exposiciones o la música de otros»².

2. ACASO M., MEGIAS C. (2017). *Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.



3.2. Intervenciones en el espacio público. Colaboración con el colectivo artístico Zebrak

En este caso desde la escuela Ortzadar tuvimos la oportunidad de participar en un proyecto colaborativo artístico con el Ayuntamiento de Donostia y el Colectivo Artístico Zebrak. El proyecto consistía en la intervención plástica de mobiliario urbano dirigido por dicho colectivo que colaboró de manera activa con los alumnos de Ortzadar Ikastetxea.

El paseo de la Zurriola del barrio de Gros aglutina dos de los edificios más importantes de la ciudad. En la parte este de la playa se sitúa el edificio Xabier Zubiri, del arquitecto Peña Ganchegui, mientras que en el Oeste nos encontramos con el edificio del Kursaal, de Rafael Moneo. Tomando como referencia visual, estética y simbólica estos dos edificios, el colectivo Zebrak, en colaboración con la escuela Ortzadar, propuso integrar y relacionar dos sistemas o pensamientos significativos en el espacio visual que pretende interactuar.

Se trata de una intervención plástica teniendo en cuenta y comprendiendo las implicaciones arquitectónicas propuestas por estos dos arquitectos. Desde una voluntad artística que entiende la importancia de esta oportunidad, el «Proyecto Lorontzi» pretende cohesionar y realzar las figuras arquitectónicas de Rafael Moneo y Peña Ganchegui.

El «Proyecto Lorontzi» se basa en la idea de embellecer el espacio urbano, teniendo en cuenta su contexto arquitectónico e histórico-cultural y haciendo una reflexión no solo estética. El diseño de las macetas se inspira en estos arquitectos y se basa en

su lenguaje gráfico, y en el de otros artistas parecidos como Oscar Fischinger o Manfred Mohr.

3.3. Constelación 2. Homenaje a Alexander Calder

Recibimos con ilusión la propuesta del departamento de Medio Ambiente de la Diputación Foral de Gipuzkoa: realizar una escultura sostenible con materiales reciclados para ser expuesta en una carta la Semana de la Economía Circular. La descripción que acompañaba a la escultura realizada por el alumnado de Ortzadar, define perfectamente la humilde pero impactante obra:

«¿Son posibles las nuevas oportunidades? ¿Es posible un cambio de mirada y perspectiva?»

La sencillez, el movimiento, la versatilidad, la mirada constante, la búsqueda de una nueva mirada, la posibilidad infinita, el deseo de sorpresa, vitalidad y libertad fueron los valores que el artista estadounidense Alexander Calder puso sobre la mesa a través de sus esculturas cinéticas o esculturas móviles.

Calder nos presenta una propuesta artística para abrir nuevos caminos. Constantemente, a través de sus obras cambiantes, nos sugiere que cada día tenga una mirada distinta de la vida a través de sus esculturas cinéticas.

Siendo el colegio Ortzadar una escuela de segunda oportunidad, una escuela permanente de miradas, no hemos encontrado mejor idea que potenciar, asimilar e impulsar estos caminos, conceptos que rinden homenaje a este artista.

Para ello, con una bicicleta vieja, usando cables y envases reciclados, hemos versionado una réplica de una escultura de Calder. Un canal estético que, de forma circular, constante y con la fuerza del viento, nos ofrece cada día una nueva perspectiva.

A través de esta escultura titulada «Constelación», el colegio Ortzadar se une a las propuestas e ideas del artista. Creemos que en el trabajo diario hay que tener una mirada cambiante y constante, porque las necesidades y deseos del alumnado son diferentes, porque la educación es un acto de compartir lleno de vida, y para ello procuramos todos los días llevar dentro la cercanía, la simplicidad y la pasión.

4. ARTCCESIBLE: Innovación Colaborativa

4.1. La empatía como origen de un reto STEAM

En 2018, la Fundación Orange, en su tercera convocatoria de GarageLab, aporta la semilla que da origen al actual MediaLab de Ortzadar. El programa GarageLab,

al que pertenece el centro de Formación Profesional Ortzadar, es una iniciativa de la Fundación Orange y la Fundación Empieza por Educar que proporciona, al ámbito de las Escuelas de Segunda Oportunidad, la formación profesional y el equipamiento necesarios para que puedan desarrollar, a través del entorno FabLab y el movimiento *maker*, una propuesta para sus alumnos que transforma los procesos de enseñanza, aprendizaje y crecimiento personal.

Actualmente, 90 jóvenes de Formación Profesional Básica de Ortzadar disponen de un espacio con nueva maquinaria y un equipo docente reforzado para impulsar nuevos y más ambiciosos proyectos. Ortzadar ha sabido incorporar la fabricación digital como una herramienta educativa más dentro de la propuesta formativa de la Formación Profesional Básica como Escuela de Segunda Oportunidad.

El alumnado de diferentes itinerarios formativos de FPB incorpora el GarageLab en los módulos generales, facilitando conocimientos de ciencias, comunicación y sociedad a través de herramientas 4.0 (impresoras 3D, impresora láser, Arduino, etc.).

¿Cuál ha sido uno de los proyectos o retos más importantes hasta ahora dentro del GarageLab? Sin duda, ARTCCESIBLE.

Orange Fondation lanza desde París la cuarta edición de los FabLabs Solidarios, exactamente «4th International Solidarity FabLabs Challenge». En esta edición el desafío tenía como hilo conductor el arte. ¿Proponemos a nuestros jóvenes la oportunidad de presentarnos? Esta es la pregunta que generaba cierto nerviosismo en la humildad del equipo educativo. Con el impulso de Iliá Fernández y su equipo de Empieza por Educar y de Blanca Villamil y el equipo Fundación Orange, enseguida elaboramos un Reto STEAM.

Ortzadar forma parte de los centros de Formación Profesional que, de la mano de TKNIKA: Centro de Investigación Aplicada de Formación Profesional de la viceconsejería de Educación de Gobierno Vasco, esta implantando el método de aprendizaje ETHAZI, centrado en la pedagogía colaborativa basada en retos.

ARTCCESIBLE, nace de un reto colaborativo con cinco fases: 1. empatizar, 2. investigar, 3. diseñar, 4. prototipar, 5. reflexionar. Estas fases son necesarias para que todo el proceso sea significativo. ¿Nos animamos a plantearlo como un reto STEAM? Adelante. STEAM son las siglas en inglés de Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), un enfoque pedagógico que potencia competencias transversales dirigidas a la resolución de problemas.

En esta fórmula de recursos pedagógicos, le faltaba un ingrediente: que el producto final tenga un

impacto positivo, resolviendo una necesidad social. Junto con el entusiasmo de un equipo educativo ilusionado, ya teníamos todos los elementos necesarios para plantear el reto a los estudiantes.

Identificado el reto: resolver a través del arte una necesidad social, los equipos de estudiantes del GarageLab comenzaron a investigar distintos lenguajes artísticos, decantándose por el área de las esculturas. Área ilusionante para la especialidad de Soldadura y Calderería que contagiaron al alumnado de Mantenimiento de Vehículos y Electricidad y Electrónica.

Y comenzó la segunda fase de investigación. Dicen que algo pequeño puede ser el detonante de una gran conclusión, y fue la frase del gran escultor vasco Jorge Oteiza «Dejar a la gente que toque mis esculturas», la que nos lleva a detonar o hacer germinar el proyecto ARTCCESIBLE.

Es habitual, por razones de conservación y mantenimiento, que en los museos esté estrictamente prohibido tocar las esculturas expuestas. Muchas veces es complicado hacer entender al alumnado la importancia de no tocar una escultura en un museo. Es difícil no usar el sentido táctil para seguir sintiendo la obra en su plenitud. Y esta misma limitación nos llevó a preguntarnos una de cuestiones.

¿Qué ocurre con las personas ciegas o que tienen dificultades de visión? ¿Cómo pueden sentir las mismas emociones que cualquier visitante? ¿Cómo pueden disfrutar de esculturas inalcanzables?

Al hacernos estas cuestiones, nació el sentimiento de injusticia, las personas ciegas escuchan continuamente hablar sobre las obras de Eduardo Chillida, Jorge Oteiza o Néstor Basterretxea, y no disfrutaban en absoluto de cómo es su obra. ¿No existe la posibilidad de hacer posible que lo disfruten?

4.2. La fabricación digital como herramienta de transformación cultural

Concluimos en la investigación que era necesario tender puentes artísticos y espirituales entre las personas ciegas y la obra de arte de nuestros grandes escultores.

La fabricación aditiva está revolucionando la industria. En concreto, las impresoras 3D están mejorando el mundo: soportes para mejorar el día a día, juguetes u objetos personalizados y hasta órganos para trasplantes. En Ortzadar surgió la gran oportunidad de utilizar la tecnología 3D para posibilitar que las personas con discapacidad visual accedieran a obras del gran escultor Eduardo Chillida, inabarcables con las manos.

De tal forma, el profesorado de Ortzadar acompañó técnicamente al alumnado a través de programas de diseño 3D en la adquisición de las competencias necesarias para ser capaces de lanzarse a replicar las piezas de escultores vascos como Eduardo Chillida, Néstor Bastarrechea o Jorge Oteiza.

Un hermoso día en los grandes jardines de Chillida Leku sirvió para tomar las medidas de las esculturas junto con la responsable de Educación, Nausica Sánchez. A partir de ahí, se invirtieron muchas horas en el diseño para alcanzar la complejidad de algunas de las obras. Previamente, se realizó un estudio detallado de su significado, necesario para vincularnos con el proceso.

Tras las competencias digitales, continuamos con el proceso de la accesibilidad. ¿Qué base iba a soportar la pieza? ¿Dónde estaría transcrita en braille la descripción de la escultura? ¿Solo en braille?

Se estudiaron las opciones con la profesora de corte láser y diseño 2D. En primer lugar, el contraste crematístico con las piezas, junto con la necesidad de espacio para la transcripción en braille y la estética de la base. La base estaba compuesta por tres tableros formando una escalera y en la parte inferior se situaron los logos de los creadores (Ortzadar y Chillida Leku) y colaboradores (ONCE Euskadi, Fundación Orange y Viceconsejería de FP) y la descripción de la pieza en braille. En el tablero central, se colocó el título de la pieza impreso en 3D sobre una base. El nombre de la pieza se imprimió en relieve junto con la descripción en braille. Esto fue muy valorado por los verificadores, ya que así las personas con discapacidad visual podían tocar el alfabeto. Finalmente, el tablero superpuesto superior albergaba la réplica de la obra de arte, la escultura de Eduardo Chillida.

¿Cómo podríamos afinar aún más? La escultura tenía en la parte inferior un soporte para ser encajada en un orificio de la base de madera, de esta manera, la persona con dificultades de visión podía extraer la pieza de su base y disfrutarla en su totalidad. Otro gran logro.

Varios días de impresión en 3D y corte láser de piezas, permitieron ir creando el prototipo hasta conseguir el resultado esperado.

4.3. Innovación colaborativa. La importancia del Trabajo en Red

ONCE Euskadi

Cercanía, disposición e ilusión son los tres valores que destacaron en la primera toma de contacto con Roberto Doval, director de ONCE Gipuzkoa. Estaba dispuesto, junto con su equipo de trabajo, a ayudar a nuestros jóvenes a entender mejor a las personas ciegas.

Se organizaron varias sesiones de sensibilización con el trabajador social Javier Ríos, con el técnico de rehabilitación Juanjo San Sebastián, con las expertas en braille Amaia Zalacaín y Concha Campo, o el responsable de comunicación Iñigo Arbiza. Profesionales que desde su propia vivencia y experiencia consiguieron que el alumnado empatizara con las necesidades y potencialidades de las personas ciegas. Sin duda, la emoción va de la mano de la motivación.

En la fase de idear y prototipar, ONCE Euskadi estuvo siempre disponible para otras acciones importantes: investigación de adaptaciones para personas con discapacidad visual, utilización de la máquina Perkins para braille, etc. Todo ello indispensable para realizar un proyecto de calidad.

Familia Chillida y Chillida Leku

Una institución abierta a la colaboración multiplica de forma exponencial su impacto en las personas a las que está dirigida. Nausica Sánchez, responsable de educación del Museo Chillida Leku, se volcó desde el primer momento con el proyecto, facilitando el acceso a su directora Mireia Massagué y a la familia Chillida a través de Ignacio Chillida, responsable de la familia y comisario de la exposición.

Las largas y provechosas tertulias sirvieron para que Ignacio autorizara el proyecto de forma excepcional, debido a su finalidad y su labor por favorecer la inclusión de las personas con discapacidad visual en el mundo del arte. La reproducción de la obra de Chillida no está permitida en otras circunstancias por deseo expreso del artista.

Mireia, directora del Chillida Leku, pocas palabras necesitó para una gran oportunidad, ofrecer para el acto de entrega de las esculturas en 3D el emblemático Caserío Zabalaga de Chillida Leku.

4.4. Un gran reconocimiento: Premio Internacional

Como decíamos, ARTCCESIBLE nace como humilde pero ilusionante propuesta para competir en el «4th International Solidarity FabLabs Challenge» de Fundación Orange. Nuestra sorpresa vino en noviembre de 2020, cuando tras meses de concurso, el jurado decide otorgar a ARTCCESIBLE el premio del Gran Jurado.

Gracias a este galardón, dotado con 10.000€, los estudiantes de 16 a 18 años del GarageLab Ortzadar podían comenzar a soñar en hacer posible el proyecto con Chillida Leku. Nos permitió adquirir la herramienta digital necesaria (ordenadores, impresoras 3D, etc.) para equipar los espacios, material fungible, apoyo técnico, etc.



Ilusionados, asistimos a una Gala *online* donde se comunicó el premio, en el salón de actos de Ortzadar con todo el alumnado, profesorado y dirección, celebramos el gran momento en el que la delegada general de Orange Fondation Françoise Cosson, anunciaba el galardón.

4.5. Acto de entrega y verificación de esculturas en Chillida Leku

La responsabilidad del acto de entrega y verificación de las esculturas que culminaban meses de trabajo merecía un buen cúmulo de emociones.

En el acto de entrega, encabezado por Ignacio Chillida, representante de la Familia Chillida y Director Artístico, participaron, Rikar Lamadrid, director de Tecnología y Aprendizajes Avanzados de Educación del Gobierno Vasco; Roberto Doval, director de la ONCE en Donostia/ San Sebastián; Alberto Intziarte, director de Ortzadar, así como Luz Usamentiaga, directora de Regulación, RRII, Comunicación Externa y RSC de Fundación Orange, entre otros.

Los representantes institucionales y las entidades colaboradoras, además de felicitar a los estudiantes por el trabajo realizado, destacaron la importancia de espacios formativos innovadores que ponen en juego las competencias digitales y transversales (creatividad, autonomía, trabajo en equipo, comunicación...), fundamentales para el siglo XXI y alineadas con el V Plan Vasco de Formación Profesional.

En el transcurso de la presentación, un técnico de rehabilitación y movilidad de la ONCE, junto a una persona afiliada ciega, validaron la accesibilidad tanto en braille como en relieve que presentaba la totalidad

de las esculturas expuestas, acentuando la calidad del contraste cromatístico o la oportunidad de poder ser extraída la pieza, entre otros aspectos de accesibilidad.

El acto mostraba la importancia de las alianzas público-privadas, pese a que se ponían de manifiesto también las flaquezas del sistema educativo. En este punto, se pedía el reconocimiento de Escuelas de Segunda Oportunidad como Ortzadar, que hacen propuestas de esperanza, adaptadas a realidades complejas.

Las esculturas que han sido reproducidas en 3D y braille son: *Arco de la libertad* – 1993, *Homenaje a Balenciaga* – 1990, *Consejo al espacio VI* – 1996, *De música III* – 1989, *Esertoki III* – 1990, *Homenaje a Fleming* – 1955, *Estela de Gernika II* – 1987.

4.6. Premio Grandes Iniciativas desde la Fundación Atresmedia

Desde la Fundación Atresmedia se recibió el siguiente mensaje:

«El proyecto educativo ARTCCESIBLE, es el ganador del Premio Educación para la Fabricación Digital de Fundación Orange en la octava edición de Grandes Iniciativas, llevado a cabo por los alumnos de FP Básica del GarageLab Ortzadar dentro de un método de aprendizaje colaborativo basado en retos».

De nuevo se vivió el entusiasmo de los protagonistas, jóvenes que se animaron sin dudar a ir a su taller de fabricación digital a grabar un vídeo promocional donde explicaron el proyecto a la productora Atresmedia.

El 27 de septiembre, se entregó el premio en una gala presentada por la humorista Sara Escudero en el auditorio del CaixaForum de Madrid, y organizada por la Fundación Atresmedia y la Fundación La Caixa. Contó con la participación de la Universidad internacional de Valencia, la Fundación Orange y la colaboración de aulaPlaneta. El éxito de esta edición era el resultado de más de 530 iniciativas recibidas y de la implicación de profesorado, centros educativos, alumnado y familias.

5. Conclusión

Desde Ortzadar queremos destacar las características del alumnado de esta Escuela de Segunda Oportunidad. Muchos de sus estudiantes vienen de procesos de enseñanza y aprendizaje fracasados. Han salido de un sistema educativo sin encontrar su lugar, y este proyecto les hace sentir que pueden alcanzar el éxito. Este proceso no hubiera sido posible si las familias, que también han pasado por situaciones difíciles, no hubieran permitido que sus hijos e hijas, aún muy jóvenes, disfrutaran de un modo diferente de ver la educación, con edades y situaciones complicadas.

Los estudiantes también tienen que cambiar sus estereotipos, lo que piensan del profesorado o de sus propios compañeros. Después de un largo recorrido se ha alcanzado el objetivo, no sin dificultades, llantos o discusiones.

Destaca también el trabajo del profesorado y la labor del equipo, no solo de un profesor o profesora en concreto. Para esta Escuela de Segunda Oportunidad la educación consiste en que alguien se acerque, nos haga mirar más allá y nos diga: «tú si puedes y si te dejas, o si me dejas, vamos a intentar acompañarnos».

Ortzadar, que en euskera significa arcoíris, se ha ido adaptando a lo que cada generación de profesores y profesoras han creído importante atender en sus cincuenta años de historia, y en ese recorrido se ha consolidado una formación sociolaboral de calidad para los y las jóvenes.

Referencias

- ACASO M., MEGIAS C. (2017). *Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- SIRO LÓPEZ G. (2018). *Esencia: Diseño de espacios educativos: Aprendizaje y Creatividad*. Khaf (Edelvives).

Los autores

Jon Elortza Areizaga

Licenciado en Bellas Artes, profesor de Artes Plásticas y especializado en la rama de las artes pictóricas urbanas. Con una amplia experiencia en la creación de proyectos colaborativos con instituciones como movimientos sociales.

Tras varios años viviendo en la ciudad de Barcelona y Bilbao trabajando y creando distintos proyectos con colectivos artísticos, dio el salto a la pedagogía de la mano de FP / Escuela de Segunda Oportunidad Ortzadar Ikastetxea.

Apasionado de las artes plásticas, profesor, creador de talleres, coordinador de eventos culturales y apasionado de la innovación educativa es el responsable de taller del grupo de complementaria. Junto con el equipo de Ortzadar Ikastetxea participa en la tutorización de su grupo, como profesor de FP Básica. Participa e impulsa a través de distintos proyectos artísticos la comunicación de Ortzadar Ikastetxea.

Jesús Velasco Hermoso

Educador Social, Maestro en Educación Especial, con amplia formación en familia y adolescencia y en pedagogías innovadoras.

Tras varios años como Educador Social en los Servicios Sociales de Base del Ayuntamiento de San Sebastián, dio el salto al centro de FP y Escuela de Segunda Oportunidad Ortzadar Ikastetxea.

Apasionado del acompañamiento integral de los jóvenes, actualmente es el responsable de innovación educativa en Ortzadar dentro del equipo de dirección y tutor en Formación Profesional Básica. Junto con el comprometido equipo educativo, ha impulsado el Sistema de Evaluación y Acompañamiento Integral de Ortzadar y coordina la implantación del método de aprendizaje colaborativo basado en retos ETHAZI de la Viceconsejería de Formación Profesional de Euskadi.



RAE: Arrecife de coral

Del ár. hisp. *arraşif*, y este del ár. clás. *raşif* 'empedrado'

l. f. Banco o bajo formado en el mar por piedras, puntas de roca o políperos, principalmente madreporicos, casi a flor de agua.

Coral es el nombre general del esqueleto calcáreo duro excretado por ciertos pólipos marinos, s. l 300, del francés antiguo coral (siglo XII, del Francés moderno *corail*), del Latín *corallium*, del Griego *korallion*.

Arrecife de coral

Un arrecife de coral o arrecife coralino es una estructura subacuática hecha del carbonato de calcio secretado por corales. Es un tipo de arrecife biótico formado por colonias de corales pétreos, que generalmente viven en aguas marinas que contienen pocos nutrientes. Los corales pétreos son animales marinos que constan de pólipos, agrupados en varias formas según la especie, y que se parecen a las anémonas de mar, con las que están emparentados. A diferencia de las anémonas de mar, los pólipos coralinos del orden Scleractinia secretan exoesqueletos de carbonato que apoyan y protegen a sus cuerpos. Los arrecifes de coral crecen mejor en aguas cálidas, poco profundas, claras, soleadas y agitadas.

A menudo los arrecifes de coral son llamados «selvas del mar», ya que forman uno de los ecosistemas más diversos de la Tierra.

Por su situación estratégica entre la costa y el mar abierto, los arrecifes sirven de barrera que protege a los manglares y las praderas de hierbas marinas contra los embates del oleaje; los manglares y praderas de hierbas, a su vez, protegen al arrecife contra la sedimentación y sirven como áreas de reproducción y crianza para muchas de las especies que forman parte del ecosistema del arrecife. Son ecosistemas frágiles, en parte porque son muy sensibles a cambios de temperatura del agua. Están en peligro por el cambio climático provocado por los gases efecto invernadero, acumulación de plásticos y desechos marinos, la acidificación de los océanos por la actividad costera que incluye la pesca con explosivos, pesca con cianuro para acuarios, uso excesivo de los recursos de los arrecifes, y usos perjudiciales de la tierra, incluyendo escorrentía agrícola y urbana, y contaminación del agua.



ÍTACA AVENTURA: LA EDUCACIÓN ACTIVA DEL TIEMPO DE OCIO

ÍTACA AVENTURA: EDUCATION FOR ACTIVE LEISURE TIME

Darío Alvano Casademunt

Sara Castillo Lajas

Esther Pizarro Corral

Ítaca Aventura

Resumen

En el siguiente artículo intentaremos explicar el nacimiento y desarrollo de un recurso metodológico de la asignatura de Educación Física denominado centros PAFD (Promoción de la Actividad Física y el Deporte) que nace en el Instituto de Enseñanza Secundaria Tierra de Barros de Aceuchal (Badajoz) y su posterior crecimiento a través del Asociacionismo Deportivo con la creación de la Asociación Deportiva Ítaca Aventura. El objetivo es difundir todo aquello que implica el concepto «deporte» y las oportunidades que ofrece para el desarrollo educativo del alumnado.

Por último, se abordará un análisis de la situación actual de la educación del tiempo de ocio de los y las jóvenes y los cambios profundos que se están produciendo con lo que denominamos «digitalización del tiempo de ocio» o «falta de calle» y cómo afrontar los retos y posibilidades que todo momento de cambio nos ofrece.

Palabras clave: Triángulo de fuerzas, ocupación activa del tiempo de ocio, asociacionismo deportivo, Raid de Aventuras, Aprendizaje servicio, digitalización del tiempo de ocio, nuevos modelos de desarrollo de las escuelas deportivas.

Abstract

The purpose of this article is to explain the starting point and development of a methodological resource. It is called PAFD (Promotion of Physical Activity and Sport) and was implemented by the High School Tierra de Barros in Aceuchal (Badajoz) and subsequently grew to become a Sports Association, Ithaca Adventure Sports Association. The aim is to describe the concept of «Sport» and the possibilities and opportunities for personal and educational growth.

We will also deal with the analysis of students' leisure time and the deep changes caused by digitalization and the tendency for cocooning, the practice of spending leisure time at home in preference to going out. How to face the challenges and opportunities that are offered in a time of profound change.

Keywords: Triangle of forces, active leisure time, sports associations, Adventure Raid, Service-Learning, leisure time digitalization, new development models.



I. Presentación. Los orígenes: el inicio del camino

Hace diez años, el IES Tierra de Barros de Aceuchal (Badajoz) comenzó a avanzar por un camino que pretendía desarrollar un modelo de Educación Física denominado Centros PAFD (Centros promotores de Actividad Física y Deporte).

Este modelo tenía como objetivo ampliar las dos sesiones semanales de Educación Física al horario extraescolar, y unir fuerzas con las estructuras locales, el Asociacionismo Deportivo e incluso las empresas del sector, para crear el triángulo necesario que promocionara el ocio activo y saludable. Surge del equipo de trabajo de Deporte Escolar del Consejo Superior de Deportes y los representantes de las Comunidades Autónomas, liderados por Juan Manuel Hueli y Tomás Vallés en 2008. Se pretendía, por un lado, recuperar el protagonismo de los centros escolares y, por otro, recuperar alianzas entre la Educación Física y el deporte federativo.

El primer paso fue analizar y evaluar la realidad del centro y del entorno. Este modelo que presentamos no era directamente extrapolable, pero sí lo era el procedimiento de su creación y desarrollo.

En nuestro caso, en las primeras reuniones del equipo de trabajo que denominamos DENTO (Deporte entre todos: profesorado, Concejalía de Deportes, clubes, Ampas, gimnasios) descubrimos una localidad con dos deportes de equipo muy desarrollados (fútbol masculino y balonmano femenino) y unas altas tasas de abandono deportivo por parte del alumnado que no encajaba en estas modalidades.

Nos encontramos con una falta total de asociacionismo deportivo: ni un solo club en la localidad, al margen de la escuela municipal. Por otro lado, teníamos el apoyo de la Concejalía de Deportes y una gran sintonía entre los Departamentos de Educación Física del Colegio de Primaria y el Instituto de Enseñanza Secundaria. Por último, contábamos con un privilegiado entorno natural y unas posibilidades de desarrollo que ofrecían grandes oportunidades, bajo la estructura del programa JUDEX de la Dirección General de Deportes.

Ante la falta de recursos existentes en la localidad, nos dimos cuenta de que debíamos complementar y liderar la oferta de alternativas si queríamos conseguir aumentar el porcentaje del alumnado que ampliaba esas dos horas de Educación Física.

El proyecto de Centros PAFD se presentaba con el símil de un plano de metro con diferentes líneas (modalidades deportivas y ofertas) y una estación central de donde partía todo (el centro escolar). En

los casos en los que faltaba alguna línea que poder utilizar, era el propio centro el que creaba una línea propia (asociación deportiva) y que completaba el plano de metro.

Este era el caso: debíamos ampliar nuestro plano de metro con una asociación deportiva que diera respuesta al alumnado alejado de los deportes de equipo más tradicionales. Para ello implicamos a varios miembros de la comunidad educativa, encabezados por el director del centro, y constituimos una asociación deportiva, registrada en la Dirección General de Deportes con capacidad jurídica. Así nace Ítaca Aventura. Inscribimos la entidad en una notaría, creamos unos estatutos, los registramos, generamos un CIF y nos «lanzamos a la piscina».

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás, si no los llevas
dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.*

Cuando nace Ítaca (nombre tomado del poema de Kavafis en referencia a *La Odisea* de Homero) es cierto que las dudas eran muchas y las debilidades y amenazas eran altas, pero diez años después debemos reconocer que también lo fueron las fortalezas y las oportunidades.

El profesorado estaba implicado y motivado. Para ellos el papel del docente de Educación Física es el de agente dinamizador y líder de un equipo. La asignatura no puede ser una más, como Historia o Matemáticas. No puede replicar sus criterios metodológicos ni de evaluación, ni puede entender sus objetivos específicos de área sin tener como objetivo final el desarrollo de hábitos de ocio y de vida saludables.

En los últimos años muchos docentes se han alejado del deporte y de su entorno más cercano, y el papel de algunos maestros y maestras de Educación Física y el de los técnicos deportivos se ha apartado demasiado, sin entender que somos parte de un mismo equipo.



2. El Raid de Aventuras

El Raid de Aventuras es una modalidad que aúna, en torno a la orientación (Navegar con ayuda de un mapa y una brújula por la naturaleza), diferentes disciplinas deportivas: carrera, bicicleta de montaña, kayak, patines en línea, escalada... y unos valores más que interesantes: trabajo en equipo, naturaleza, retos o aventura.

Entendimos, por tanto, que para un público de entre 12 y 18 años que, en muchos casos, venía ya de vuelta de los deportes tradicionales, los Raid de Aventuras podían ser una herramienta clave.

Aunque por encima del contenido específico, siempre está la capacidad de liderazgo del binomio profesor-monitor, los criterios metodológicos, la capacidad de motivar y sorprender... puede que los niños y niñas no escuchen pero siempre están observando. El profesor o profesora como modelo de referencia, como persona a la que admirar e imitar, seguramente no está de moda en las corrientes pedagógicas actuales, pero supone una gran ventaja a la hora de influir positivamente en los y las jóvenes.

Por otro lado, en Extremadura ha surgido una atractiva liga de Raid de Aventuras y otro programa de Raid urbano.

No obstante, los Raid fueron solo el nexo de unión entre: clases de patines en línea, escalada, juegos, rutas senderistas, rutas en bici, excursiones, etc., y colaboración con diferentes federaciones deportivas y administraciones para participar en sus juegos deportivos (federación de triatlón, de ciclismo, de montaña, de orientación, de patinaje, etc.)

3. Los cimientos. El desarrollo de un club

Crear una asociación deportiva fue uno de los puntos estratégicos de desarrollo. Empezamos con unos 20 socios, y una cuota mensual de 12 €. Hoy contamos con cerca de 300, que aportan una cuota mensual de 20 euros. Además, la asociación se basa en convenios de colaboración con los Ayuntamientos de Almodralejo y Aceuchal. Trabajan en ella más de quin-

ce monitores deportivos, muchos de ellos antiguos alumnos y alumnas.

Aunque tenía su origen en la asignatura de Educación Física, el Club necesitaba una entidad propia, autonomía y financiación para crecer. Con su creación lo primero que se consiguió fue implicar a las familias, un paso fundamental ya que se convirtieron en parte del proyecto y en miembros activos del desarrollo del club.

Lo segundo, y no menos importante, fue generar rápidamente una imagen corporativa. El primer logo, las primeras camisetas, los primeros maillots, las primeras cazadoras, y en cuanto todo esto se empezó a visibilizar, se dobló el número de socios.

Ross Jenkin fue el primer monitor. Un Inglés que estaba de paso por el instituto como Auxiliar de Conversación y que resultó ser el mejor monitor de aventura de Reino Unido.

Durante estos diez años el Club ha ido creciendo. Los dos primeros años se centraron exclusivamente en el alumnado del instituto, el tercero se unió el del colegio y los niños de 10-12 años, que luego fueron de 8-10. Actualmente contamos con niños y niñas desde los 5 años a los que enseñamos a montar en bicicleta ¡o a atarse los zapatos!

La visibilidad era cada vez mayor y los hermanos pequeños querían también pertenecer al club. Esto nos obligó a crecer.

Ser socio o socia de Ítaca Aventura no es lo mismo que serlo de un gimnasio. Tampoco tiene el mismo significado que el de apuntarse a clases extraescolares de inglés, o de chino... Lo primordial no es ganar, no es ser súper campeones. No es más importante el que llega el primero en una carrera que el que llega el último.

No se trata de un equipo de competición, tampoco de un club de actividades al aire libre. Es mucho más. Ser socio de Ítaca Aventura es ser miembro de una gran familia, una familia que se preocupa por ti, por tu educación integral, por tu salud, por tu formación deportiva pero, sobre todo, por hacerte la vida un poco más feliz.

Una familia de amigos y amigas apasionados del deporte y de la naturaleza que sabe sacar una sonrisa cada vez que se recuerda una de las múltiples experiencias y momentos de convivencia deportiva. Una familia que pretende formar a sus miembros para ser mejores personas.

Ítaca es, en conclusión, un grupo con una estructura deportiva en la que todos los socios y socias son igual de importantes y tienen que implicarse en su gestión y crecimiento.

Objetivos de Ítaca Aventura

Esta familia se define bajo las siguientes señas de Identidad:

- Practicar, vivenciar y disfrutar de las actividades deportivas en el medio natural.
- Desarrollar hábitos de vida saludable.
- Ser cada día mejores personas, mejores ciudadanos.
- Apoyar y motivar a los socios para el desarrollo de su vida académica y profesional.

Cómo queremos que nos vean

La imagen que Ítaca quiere dar es la de ser:

- Un gran equipo, alegre y comprometido con el deporte.
- Un grupo de amigos y amigas, buenos deportistas, solidarios, proactivos, que se apoyan y ayudan mutuamente y que disfrutan de las actividades deportivas.
- Personas educadas, responsables con el estudio y la vida laboral e implicados con el entorno.

Valores que deben distinguir a los socios dentro y fuera del deporte

No se trata solo de practicar deporte, sino de compartir una serie de valores importantes:

- Educación y respeto.
- Deportividad.



- Compañerismo y solidaridad: «Todos somos igual de importantes».
- Responsabilidad con uno mismo y con los demás.
- Cuidado del medio ambiente.
- Alegría, optimismo y buen humor: disfrutamos del camino.
- Autoconfianza y autoestima.
- Primero lo pensamos y luego lo hacemos.

4. Equipo senior en Ítaca Aventura

A medida que los niños y niñas crecían, nos vimos obligados a desarrollar también el equipo de adultos. Algunos ya habían concluido sus estudios en el instituto pero querían seguir entrenando y compitiendo, o simplemente siendo socios.

Esto generó un gran desarrollo del equipo que se involucró en diferentes actividades: desde correr en programas escolares y de promoción deportiva, a participar en campeonatos de España, campeonatos de Europa e incluso en series mundiales.

El proyecto ha crecido rápidamente, pero de lo que más orgullosos nos sentimos es de ver la cantidad de niños y niñas que llegaron al club cuando estaban en Primaria, o comenzando la Educación Secundaria Obligatoria, y hoy son técnicos deportivos del club tras estudiar un Ciclo Formativo de Conducción de actividades deportivas en la naturaleza, o de Ciencias del deporte.

También estamos muy satisfechos de la cantidad de niños y niñas a los que hemos apoyado para sacar adelante sus estudios, pues el deporte y el club les ayudaron a centrarse y a encontrar la motivación necesaria, y hemos contribuido para que muchos otros encontraran su hueco o su pandilla de amigos y amigas.

5. Mucho más que deporte

Con los años los objetivos y cometidos del club también han evolucionado. Nuestro perfil, claramente educativo, nos obliga permanentemente a centrarnos más en el desarrollo educativo que en el deportivo o de rendimiento.

En múltiples ocasiones, las actividades del área de Educación Física tienen su continuidad en otras actividades del Club. Pongamos algunos ejemplos para entenderlo mejor.

Programa de formación permanente

Para alumnos del instituto de secundaria y del club orientados hacia el campo de las Ciencias del deporte.

Programa anual de organización de eventos de promoción deportiva para la localidad

Los eventos de promoción están organizados por el equipo directivo y monitores y monitoras del club, con el apoyo de socios y familiares, lo que hace que todo esto sea posible.

- Enero: Duatlón Cross.
- Febrero: Carrera de orientación urbana.
- Marzo: Curso de esquí en Sierra Nevada.
- Abril: Ruta senderista.
- Mayo: Raid de aventuras.
- Junio: Ruta bici-piragua y gymkana.
- Julio y agosto: Campamento urbano.
- Septiembre: Carrera MTB-O.
- Octubre: Semana de la bicicleta.
- Diciembre: Rogaine. La carrera del juguete.

Colaboración en campañas locales de educación en valores

Durante el año, cada vez más, los ayuntamientos requieren la ayuda del club para colaborar en campañas de sensibilización de diferentes ámbitos: educación vial, igualdad, nutrición, prevención de conductas adictivas o medioambiente.

En todas ellas se involucra directamente con actividades tematizadas en las que los deportistas cadetes participan como monitores, por lo que el beneficio es doble para el club. Aprende tanto el que escucha como el que enseña.

Programas «Ponte en forma» y «Eduquemos con el ejemplo»

Involucrar a las familias en la vida del club es imprescindible, y está directamente relacionado con la permanencia y la adherencia al ocio deportivo de niños y

niñas. A esto se une la idea de que se educa más con el ejemplo que con la palabra. Esto nos animó a poner en marcha el programa «Ponte en forma-Ítaca». En el espacio horario habitual de las clases, un monitor del club atendía a los padres y madres, básicamente impartiendo la misma formación que a sus hijos e hijas: carreras, juegos, tonificación muscular, orientación, etc., con el objetivo de que se animaran a participar en las carreras de orientación a las que acudimos los fines de semana.

Actividades solidarias y valores del club

Educar en valores es el objetivo número uno, y son muchas las acciones, actividades y gestos que día a día empapan toda la vida del club.

Desde trabajar por la protección del alumnado de los centros que haya sufrido acoso escolar, o simplemente aislamiento social, hasta campañas de ayuda a personas mayores durante la pandemia, con servicio a domicilio de comidas y atención de necesidades «Proyecto Globo-Ítaca».

Otra seña de identidad es el cuidado del terreno de juego «la naturaleza» y son varias las campañas, junto al proyecto «Liberar» de recogida de basura y recuperación de entornos, las que hacemos cada año. Como veis, Ítaca Aventura es un club deportivo que se dedica a muchas más cosas que al deporte.

Queremos hacer también una pequeña evaluación del momento en el que nos encontramos, y de los retos que se nos plantean.

La digitalización del tiempo de ocio «la falta de calle»

En los últimos años hemos sentido muy de cerca el *boom* del ocio digital, y de las videoconsolas, móviles, redes sociales, etc. Cada vez se produce antes el abandono deportivo de la práctica de competición y es más difícil sacar al alumnado de casa los fines de semana.

Al principio no queríamos reconocerlo y nos sentíamos un poco frustrados. De esta evaluación entendimos que los tiempos han cambiado y los modelos de desarrollo deportivo también.

El modelo tradicional de deporte de competición ya no es el concepto mayoritario. Este modelo implicaba entrenamientos, rendimiento deportivo, medallas, etc. y a nosotros, en nuestra juventud, nos parecía lo único importante.

Cada vez más, muchos alumnos y alumnas aceptan de buen grado venir dos tar-



des a la semana a practicar un rato de deporte con los amigos y amigas, si eso no implica comprometerse a competir el fin de semana, ponerse a prueba o medirse con nadie. Es decir, el concepto de deporte recreativo va ganando la partida al de deporte de competición.

Las prácticas alternativas resultan más interesantes que las tradicionales. Lo podemos ver incluso en las nuevas modalidades que intentan vincular al olimpismo en busca de una audiencia joven que cada vez se interesa menos por los deportes de siempre, y buscan algo novedoso como escalada, *skate*, *break dance* o *parkur*.

Esto no debería implicar que un modelo sustituya a otro, sino que deberían convivir sin que uno se excluya.

Y ese es el paso en el que ahora mismo nos encontramos en Ítaca Aventura: un modelo integrador que dé respuesta a los diferentes intereses de los alumnos y que a la vez convivan.

6. Estructura actual. Planes de futuro

Para cerrar este artículo, queremos hacer una pequeña evaluación del momento actual y de los retos que se nos plantean para los próximos diez años. La principal amenaza, como hemos mencionado, quizá sea la digitalización del tiempo de ocio y la «la falta de calle».

No ha sido fácil entender por qué muchos niños y niñas no viven el deporte como nosotros lo hemos hecho a su edad. Disfrutaban en las clases de Educación Física y en los entrenamientos, casi siempre variados y lúdicos. Pero cada vez es más frecuente que pierdan el interés si tienen la obligación de hacer una prueba deportiva el domingo, una simple carrera de orientación o de bicicleta de montaña.

Tampoco comprendíamos que la línea del deporte-competición de nuestro particular «metro deportivo» estaba perdiendo viajeros, favoreciendo el desarrollo de la línea de deporte de recreo. E incluso esta línea nos estaba obligando a incorporar nuevas paradas, nuevas actividades deportivas, nuevos técnicos formados en otras modalidades.

Por todo ello, en 2021, la escuela desarrolló un programa con cuatro modelos que coexisten:

- Amigos Ítaca: chicos y chicas que solo disponen de los fines de semana para ocio deportivo.
- Ocio y recreación: para los que solo quieren venir a clases dos días a la semana a jugar, hacer deporte, mantenerse en forma, hacer amistades, reírse un rato, sin invadir por ello el tiempo libre del que



disponen los fines de semana, sin mayor compromiso, y sobre todo sin tener que competir. Si se le ofrece alguna actividad deportiva o salida a la naturaleza se puede contar con ellos, siempre que no implique competir.

- Iniciación multideporte: sería un paso intermedio. Acuden a entrenar dos días a la semana y de vez en cuando compiten a nivel regional, sin demasiada presión y sin que esto implique exclusividad de su tiempo de ocio.
- Desarrollo del talento deportivo: los motivados del deporte de competición encuentran en ello su desarrollo personal.

7. Resumen y conclusiones

En diez años podemos confirmar que el modelo de desarrollo de la Educación Física basado en el concepto de Centros PAFD y, sobre todo, el trabajo en equipo entre los diferentes agentes que compartimos un mismo fin: centros educativos de Primaria y Secundaria, Administración regional y local, federaciones y clubes deportivos, Ampas, etc, da un resultado espectacular y es la única opción que tendremos en el futuro si queremos combatir, o al menos adaptarnos, a los nuevos tiempos de digitalización de los espacios de ocio y el aumento progresivo del sedentarismo.

El deporte debe ser entendido desde la máxima amplitud del término, superando los modelos más tradicionales y competitivos que conllevan la lógica selección natural de los mejores. Desde el entorno educativo en el que nos movemos, el deporte, ya sea en el campo de la Educación Física o de la educación no formal de las escuelas deportivas municipales, debe ser en primer lugar un medio de gran ayuda para la educación integral del alumnado.

La familia y el asociacionismo deportivo son el motor que puede mantener este planteamiento. El asociacionismo y la implicación emocional que ello

conlleve, cuando se gestionan bien, tienen más fuerza que el dinero o los simples recursos materiales, o por lo menos más valores. En diez años hemos podido involucrar a familias y personas de todo tipo en alguno de los proyectos del club que en ocasiones no hubieran realizado ni cobrando. ¿Quién se levanta un domingo a las 6.00 de la mañana para irse a un campo a poner balizas o encintar un recorrido para que otros se diviertan solo por la satisfacción de ser parte de algo como un club, un grupo de amigos, una familia?

Por último, recordemos que el currículum oculto impacta de forma más profunda en el alumnado que todas las palabras que utilizemos. Se educa más con el ejemplo. Muchas veces no nos oyen, pero siempre nos están observando. Feliz camino a ÍTACA.

*... Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

Los Autores

Darío Alvano Casademunt

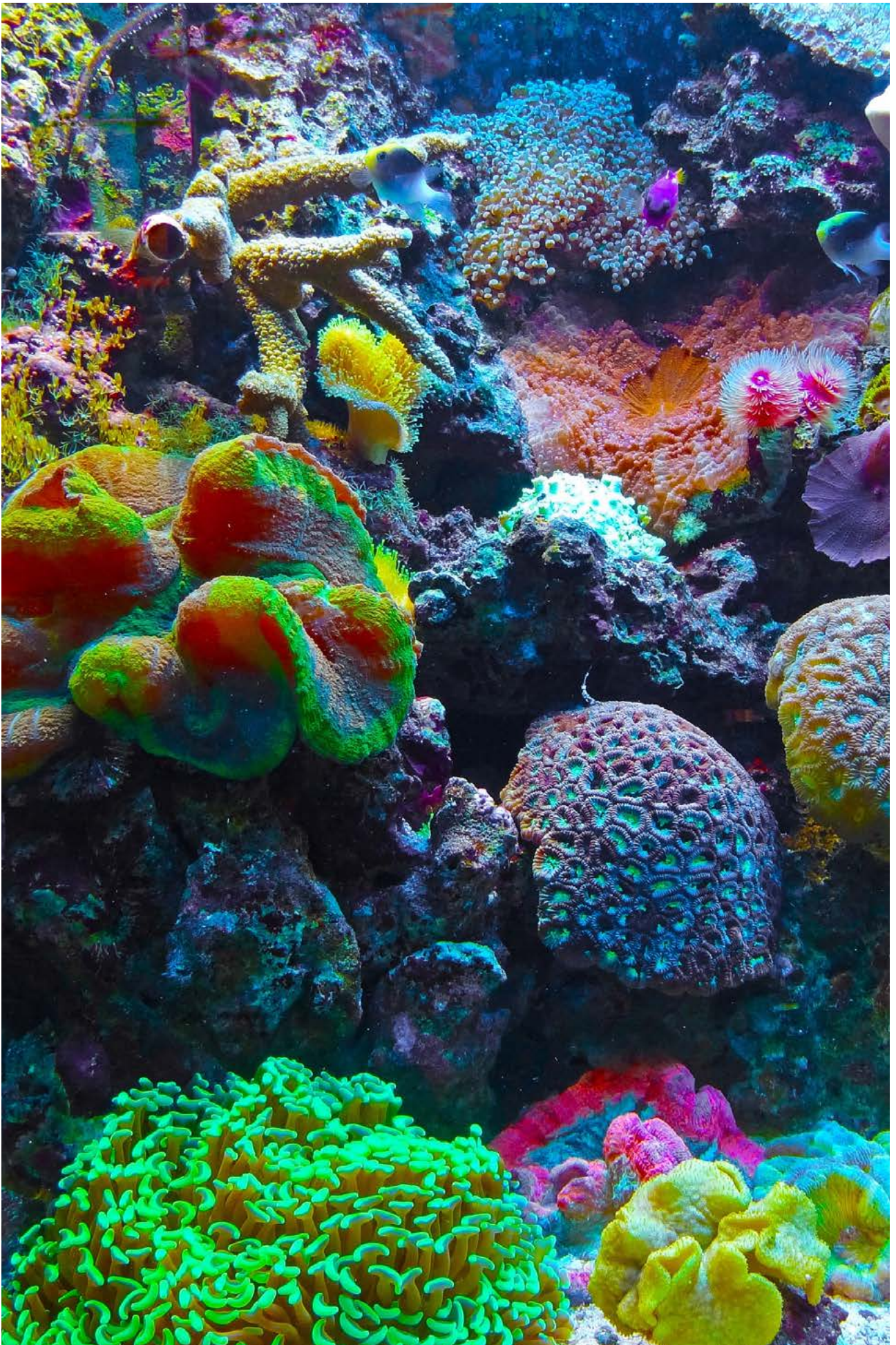
Maestro y Licenciado en Ciencias del Deporte. Profesor de Enseñanza Secundaria.

Esther Pizarro Corral

Licenciado en Ciencias del Deporte. Jefa de Servicio de Deporte del Ayuntamiento de Almendralejo.

Sara Castillo Lajas

Diplomada en Magisterio en Educación Física. Maestra del CP. San Roque (Almendralejo - Badajoz).



RAE: Arrecife de coral

Del ár. hisp. *arraşif*, y este del ár. clás. *raşif* 'empedrado'

l. f. Banco o bajo formado en el mar por piedras, puntas de roca o poliperos, principalmente madreporicos, casi a flor de agua.

Coral es el nombre general del esqueleto calcáreo duro excretado por ciertos pólipos marinos, s. l 300, del francés antiguo coral (siglo XII, del Francés moderno *corail*), del Latín *corallium*, del Griego *korallion*.

Arrecife de coral

Un arrecife de coral o arrecife coralino es una estructura subacuática hecha del carbonato de calcio secretado por corales. Es un tipo de arrecife biótico formado por colonias de corales pétreos, que generalmente viven en aguas marinas que contienen pocos nutrientes. Los corales pétreos son animales marinos que constan de pólipos, agrupados en varias formas según la especie, y que se parecen a las anémonas de mar, con las que están emparentados. A diferencia de las anémonas de mar, los pólipos coralinos del orden Scleractinia secretan exoesqueletos de carbonato que apoyan y protegen a sus cuerpos. Los arrecifes de coral crecen mejor en aguas cálidas, poco profundas, claras, soleadas y agitadas.

A menudo los arrecifes de coral son llamados «selvas del mar», ya que forman uno de los ecosistemas más diversos de la Tierra.

Por su situación estratégica entre la costa y el mar abierto, los arrecifes sirven de barrera que protege a los manglares y las praderas de hierbas marinas contra los embates del oleaje; los manglares y praderas de hierbas, a su vez, protegen al arrecife contra la sedimentación y sirven como áreas de reproducción y crianza para muchas de las especies que forman parte del ecosistema del arrecife. Son ecosistemas frágiles, en parte porque son muy sensibles a cambios de temperatura del agua. Están en peligro por el cambio climático provocado por los gases efecto invernadero, acumulación de plásticos y desechos marinos, la acidificación de los océanos por la actividad costera que incluye la pesca con explosivos, pesca con cianuro para acuarios, uso excesivo de los recursos de los arrecifes, y usos perjudiciales de la tierra, incluyendo escorrentía agrícola y urbana, y contaminación del agua.



PROYECTO TALÍA. CÓMO ACERCAR LA MÚSICA A TODOS LOS PÚBLICOS

TALIA: HOW TO BRING MUSIC TO ALL AUDIENCIES

Silvia Sanz Torre

Directora de la Orquesta Metropolitana de Madrid y el Grupo Talía

Resumen

En esta publicación se resume la trayectoria de una entidad que nació bajo mi batuta pequeña de estructura, pero grande en ideales y proyectos. La idea de una pequeña orquesta de cámara y un coro de 16 voces se ha convertido, después de 25 años, en una institución bien afianzada con una orquesta sinfónica, un coro de 100 voces, una orquesta infantil, una juvenil, un coro infantil y un entramado pedagógico en el que la música, su difusión y su acercamiento a todos los públicos es nuestro principal objetivo.

Mantenerse al pie del cañón incluso en época de confinamiento por la COVID-19 es realmente un éxito, pero hacerlo desde una entidad cultural, más concretamente musical, que basaba toda su actividad en la presencialidad y las actuaciones en vivo, ha sido todo un logro que nos anima a continuar para seguir dejando huella en las próximas generaciones. Porque la música no es importante, es imprescindible.

Palabras clave: música, orquesta, coro, educación musical, público, concierto, creatividad, innovación.

Abstract

This article summarises the track record of an institution that was born under the direction of Silvia Sanz. It is a small structure but great in ideals and projects. After 25 years, the small chamber orchestra and the 16-voice choir have evolved towards a well-established institution with a symphony orchestra, a 100-voice choir, a children's orchestra, a youth orchestra, a children's choir and a pedagogical area in which the main objective is music promotion to approach all audiences.

It is quite rewarding to see that the Orchestra is at the front line, even at times of lockdown due to COVID-19. This is a real achievement, above all being a cultural institution, and more specifically a musical one whose business consists of face-to-face and live performances. This successful result encourages us to keep on working for the world we must leave for future generations. Because music is not only important, it is essential.

Key Words: music, orchestra, choir, musical education, audience, concert, creativity, innovation.



I. Introducción

Corría el año 1996 cuando comenzaba mi trayectoria profesional como directora de orquesta, y me embarqué en la formación de una orquesta y un coro con el objetivo de seguir formándome con la única herramienta que tenemos los directores de orquesta y con el diseño de un repertorio que no tenía alternativas: «las obras de repertorio», que son las aceptadas por la comunidad musical y que, por aquel entonces, no tenía demasiadas fisuras y no era impermeable a nuevas propuestas. Era, además, un momento en el que el mundo de la música y el de los conciertos sinfónicos giraba alrededor de unos pocos «elegidos», personas formadas musical y culturalmente y preparadas para asistir a conciertos con la garantía de ser un público obediente a las normas y no demasiado crítico. Entonces era normal que los niños y niñas estuviesen excluidos de la asistencia a conciertos en grandes salas y que gran parte de la población identificase la música clásica como aburrida, simplemente porque no se entendía o porque se veía demasiado protegida por reglas y protocolos.

Desde ese momento fui consciente de la necesidad de centrar todos mis esfuerzos en crear conciertos con repertorios amenos y adaptados en los que familias enteras pudieran compartir experiencias, poniendo el punto de mira en difundir los beneficios de la música, su estudio y la práctica instrumental no solo con fines profesionales, sino como aporte de valores, experiencias y formación crítica como oyentes.

Desde ese momento la visión concertística se fue sumando a una perspectiva pedagógica y, lo que comenzó siendo una pequeña agrupación de cámara, hoy se ha convertido en una gran orquesta sinfónica y un coro de más de 80 voces que realizan una tempo-

rada de conciertos estable en el Auditorio Nacional desde hace 11 años. Se suma, además, un área pedagógica con cursos de formación instrumental y musical para todas las edades (desde 6 meses hasta 90 años), dos agrupaciones orquestales para niños, niñas y jóvenes y un coro infantil.

En esta larga historia del Grupo Talía, una entidad sin ánimo de lucro declarada de Utilidad Pública por el Ayuntamiento de Madrid, se han ido forjando unas señas de identidad que, pese a los continuos cambios propios de una entidad que evoluciona, permanecen inalterables en su esencia.

Misión

Garantizar que niños y jóvenes puedan continuar y ampliar su educación musical, y que profesionales ya formados cuenten con el complemento orquestal y coral necesario para poner en práctica sus conocimientos y desarrollar su vocación musical. Para tal fin, nos dedicamos a ello y a la divulgación musical a través de cuatro formaciones: Orquesta Metropolitana de Madrid, Coro Talía, Madrid Youth Orchestra (MAYO), Orquesta Infantil Jonsui y Coro Talía Mini.

Visión

Ser un medio de difusión de la cultura musical de nuestro país, en concreto de la música sinfónica, tanto en territorio nacional como internacional. Trabajamos para hacer llegar el valor de la música a públicos de todas las edades, sin importar su clase social o procedencia.

Valores

- Pasión. Por lo que hacemos, por la música, por la cultura. La transmitimos en cada una de nuestras acciones y actividades, buscando la integración de todos los que nos rodean.
- Sinergias. La suma de talentos individuales produce un logro mayor al esperado. Nuestro potencial está en expresar al máximo las capacidades individuales integrándolas de manera coherente en todas las acciones que realizamos.
- Crecimiento personal e integral. Entendemos que el desarrollo de capacidades musicales se transfiere a otras esferas de nuestras vidas, por lo que el estudio de la música no es un fin en sí mismo.



- Versatilidad e innovación. Nuestras propuestas pedagógicas y concertísticas abarcan un rango muy amplio de población, por lo que nos adaptamos, probamos y creamos nuevas iniciativas generando nuevas propuestas de repertorio junto a puestas en escena innovadoras y arriesgadas.

2. Proyecto pedagógico musical del Grupo Talía

Como se ha explicado anteriormente, la visión pedagógica del Grupo Talía nace de una necesidad: la formación musical del individuo para que pueda adquirir destrezas musicales (como intérprete y como oyente), con objeto de acercarse al mundo de la música sin miedo y con garantías de que está en disposición tanto de disfrutar como de adoptar un espíritu crítico ante cualquier hecho musical en el que participe.

Nuestra sociedad necesita individuos que tengan la oportunidad de sumergirse en la música sin necesidad de ser virtuosos musicales ni de tener objetivos profesionales. El estudio de la música en sí mismo provoca el disfrute ante la propia interpretación y ante la participación como oyente.

En nuestra experiencia pedagógica durante estos años hemos observado también que el propio aprendizaje musical ayuda a mejorar aspectos fundamentales de la personalidad del ser humano. También nos ha hecho comprobar que no existen los medios adecuados para que el gran público pueda adentrarse en el mundo de la música en cualquiera de sus vertientes y, por lo tanto, beneficiarse de sus efectos.

Es necesario, por ello, crear canales de relación entre las estructuras propias de la música (escuelas, grupos de cámara y orquestas) y la población en general, para que, a través de una formación no reglada adaptada a cada nivel y a la necesidad de cada persona, pueda entrar en el mundo de la música.

Para ello el Proyecto Pedagógico Talía tiene un programa muy amplio en el que cada grupo de edad se ve atendido de forma adecuada en las diferentes facetas musicales: interpretación musical individual y en grupo, disfrute de la música a través de su conocimiento y nuevas tecnologías aplicadas a la música.

Una completa y satisfactoria oferta cultural en una sociedad debe atender todos los estadios posibles de interés y compromiso de las personas ante el conocimiento y la cultura. La experiencia educativa del Grupo Talía nos hace conocedores de un amplio sector de la sociedad que demanda un acercamiento a la música sin tener que ajustarse a la estructura, orientación y exigencia de los estudios profesionales.

Este acercamiento al mundo de la música puede desembocar en una simple afición en unos casos, o en la continuidad y profundización de los estudios, en otros. En todos los años de experiencia en la organización de cursos en centros culturales y colegios, han sido muchos los alumnos y alumnas que, tras pasar por nuestros centros, fueron admitidos en conservatorios, orquestas o simplemente han seguido disfrutando de la música como intérpretes u oyentes.

2.1. Un proyecto en constante evolución

Durante los 25 años de existencia del Grupo Talía, el proyecto pedagógico ha estado abierto a cambios en función de factores experienciales y de otros muy ligados a la propia evolución de la sociedad y del mundo de la cultura en general. La influencia de los planes de estudio de conservatorio, leyes de educación y políticas culturales de nuestro país se han convertido en elementos que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar principios metodológicos realistas y adaptados a la realidad de nuestros alumnos y nuestro público.

Lejos de ser un factor de inestabilidad, esta variabilidad le confiere a nuestro proyecto un valor de consistencia y coherencia, puesto que pasa a ser un ente dinámico en continua relación con otros factores que afectan a la educación musical. A diferencia de otros planes de estudio musicales como las Escuelas Municipales y Conservatorios, donde en ocasiones los objetivos, horarios y compatibilidades con otros estudios y actividades se convierten en una dificultad a la hora de compaginar y complementar estudios, en el Grupo Talía tratamos por todos los medios de diseñar nuestra enseñanza con adaptaciones metodológicas teniendo en cuenta al individuo y su realidad personal y social.

De esta forma, el alumnado tiene la oportunidad de acceder a una educación musical de calidad y a un amplio abanico de contenidos pedagógicos, tales como conferencias, talleres, conciertos, ensayos y la posibilidad de participar en diferentes agrupaciones musicales sin la necesidad o el objetivo de profesionalizar sus estudios.

2.2. Principios generales

A pesar de la continua evolución, la propuesta educativa siempre ha estado imbuida de algunos principios generales entre los que se encuentran:

Metodología orientada al crecimiento personal

La cultura es un medio indiscutiblemente poderoso para la expresión de emociones y sentimientos y es por eso por lo que, desde tiempos inmemoriales, ha

estado presente en los momentos más importantes de nuestras vidas, ya sean circunstancias felices o dolorosas.

Siendo muchas las expresiones culturales que sirven como vehículo de transmisión de nuestras emociones, la música es la que tiene un efecto inmediato en nuestro cuerpo y en nuestra mente: la bailamos, la cantamos, la sentimos, nos hace llorar, reír, callar, recordar, nos calma, nos anima, nos consuela...

Desde el Grupo Talía creemos que los músicos y las entidades que vivimos de, por y para la música, tenemos la responsabilidad de acompañar al individuo, al grupo y a la sociedad independientemente de la situación histórica o geográfica. La repercusión de todas las acciones llevadas a cabo tiene beneficios en el individuo, en el grupo y en la sociedad.

Partimos de un planteamiento metodológico con una visión integral que suma al aprendizaje de un instrumento el aspecto cultural y humanístico que favorece el crecimiento personal.

Práctica grupal. Estructura de continuidad

El estudio individual de un instrumento es una tarea ardua y solitaria que, en el caso de los niños y niñas, puede incluso llegar a desanimar. Si a esto añadimos que la diferencia generacional entre el alumnado y el profesorado en la mayoría de los casos es elevada, tenemos los ingredientes perfectos para un abandono de los estudios musicales durante los primeros años de la formación y, en algunos casos, incluso el rechazo durante muchos años de cualquier contacto con la música.

Para motivar y fidelizar, basamos nuestro modelo de enseñanza musical en la práctica grupal. Las nuevas generaciones de músicos deben empezar a formarse en el ámbito orquestal y coral desde niños y, por ello, las agrupaciones infantiles y juveniles del Grupo Talía complementan las enseñanzas profesionales de conservatorios y escuelas de música.

La práctica orquestal es fundamental para un mejor desarrollo musical del alumno. Más allá del beneficio artístico y educativo que una agrupación musical como la orquesta les ofrece a sus miembros, se encuentran importantes valores extra:

- Seguridad personal y afectiva – La música, o práctica de cualquier manifestación artística, contribuye al desarrollo de la sensibilidad espiritual, así como también permite la construcción interior de la seguridad, tanto personal como afectiva.
- Desarrollo del sentido estético – Las sonoridades de una obra musical, el aprecio por la naturaleza y particularidades de su propio instrumento, la

arquitectura de los teatros y salas de ensayos y conciertos, y hasta el vestuario que deben usar para las actuaciones en público, desarrolla en los niños, niñas y jóvenes de la orquesta una aguda apreciación de la belleza, permitiéndole así formar su propio gusto estético.

- Socialización – En la participación orquestal el alumnado tiene que compartir un atril, respetar y disfrutar de la presencia del otro y, sobre todo, actuar en equipo para lograr el sonido armonioso que requieren las obras musicales.
- Aprendizaje y concentración – Dentro de la orquesta se ponen de manifiesto el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el estímulo de la concentración. Ejemplo de ello es la atención que deben poner los niños desde que el director o directora alza su batuta y la concentración que ejercitan durante las prácticas orquestales e individuales.
- Disciplina – Se aprende a cumplir normas, tales como guardar silencio mientras el director o directora de la orquesta habla y explica la orientación de la interpretación musical, cumplir con el horario de ensayos, etc.
- Inclusión y aceptación – Se aprende el valor de sentirse parte importante y fundamental de una familia orquestal.
- Convivencia y tolerancia – Entienden desde temprana edad que los errores propios y ajenos pueden corregirse, de esta forma el profesorado y el alumnado practican el espíritu de la tolerancia, desarrollando también el valor de la amistad y de la comprensión.
- Solidaridad y responsabilidad – Se siente responsables por hacer que todo salga bien, por el material, por el estudio y por todo lo que rodea al concierto y al grupo. Esta misma responsabilidad lleva a que sean solidarios desde cargar instrumentos de percusión, colocar sillas y atriles, ayudar a realizar pasajes complicados o incluso acompañar en momentos emocionales complicados como nervios, angustia o tristeza.
- Autoestima, seguridad y confianza en sí mismos.

En resumen, es de vital importancia que niños, niñas y jóvenes complementen su formación musical con el conocimiento del mundo orquestal y coral. Aprender a tocar o cantar en grupo no solo es algo enriquecedor a nivel académico, sino también a nivel personal al desarrollar la responsabilidad, la disciplina, el trabajo en equipo, la pertenencia a un grupo, la solidaridad y la capacidad de escucha.

Por este motivo, nuestro proyecto ha impulsado desde sus inicios la formación de nuevas generaciones de músicos a través de la Orquesta Infantil Jonsui, la Madrid Youth Orchestra y el Coro Talía Mini. Gracias a ellos existe una continuidad en el aprendizaje orquestal desde el comienzo de la iniciación instrumental.

3. Orquesta Infantil Jonsui y Madrid Youth Orchestra

La Orquesta Infantil Jonsui reúne a 50 niños y niñas, de 8 a 16 años, que estudian en distintos conservatorios y escuelas de Madrid y ensayan de forma estable todos los domingos en la sede del Grupo Talía.

A lo largo de más de 20 años muchos son los estudiantes que han pasado por los atriles de la orquesta, que en la actualidad son profesionales de la música los propios profesores y profesoras del alumnado actual. Más de 500 músicos de los cuales es cierto que no todos han llegado a dedicarse profesionalmente a la música, aunque todos ellos tienen la música como un apartado importante en sus vidas.

Muchos de los componentes de la Orquesta Infantil Jonsui completan su formación orquestal durante el verano en el Encuentro Orquestal Sinfónico que se organiza anualmente en Alba de Tormes (Salamanca) y que se clausura con varios conciertos: Museo Padre Belda de Alba de Tormes y Auditorio Nacional de Música. Un campamento de verano orquestal, cuyo principal objetivo es que los participantes vivan una experiencia musical enriquecedora formando parte de una orquesta sinfónica. Dirigido a estudiantes de especialidad instrumental a partir de 9 años, que quieren aprender a ser parte de una agrupación de estas características disfrutando junto a sus amigos.

Además de la formación orquestal, también disfrutan de clases grupales por especialidades en las que se trabaja el repertorio y se perfecciona la técnica individual.

Está abierto a todos los instrumentos que componen la orquesta sinfónica: violín, viola, violoncello, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, trompa, trompeta, trombón, tuba, percusión, arpa, piano y saxofón. De esta manera la interacción entre distintos instrumentos resulta tremendamente enriquecedora para conformar a los alumnos una idea detallada del mundo orquestal.

En el campamento EOS aprenden y disfrutan de formarse como músicos de una orquesta sinfónica. A su vez, se crea una gran comunidad en un ambiente sano, educativo y muy interactivo.

Los asistentes a este campamento musical tienen la oportunidad de conocer cómo funciona el día a día de una entidad de estas características y cómo su aportación individual afecta directamente al buen resultado de la interpretación musical del conjunto, un aprendizaje extrapolable a otros campos de la vida.

El desarrollo de la creatividad y la imaginación, el uso del humor en la música, vencer la timidez y el aprendizaje de las técnicas de grabación son los principales objetivos de JONSUIVISIÓN (festival de «variedades») y KEKEVÍDEO (asignatura de vídeo en la que realizan *sketches* cómicos, videoclips y hasta un cortometraje).

Ser componente de una orquesta sinfónica significa asumir la música como una experiencia colectiva que requiere también de trabajo individual. Así tienen la oportunidad de formarse, recibir clases de perfeccionamiento y técnica instrumental, aprender a estudiar partituras orquestales, identificar planos sonoros y conocer distintas técnicas compositivas.

Cada año se incluye en el repertorio del Encuentro una obra de estreno del compositor Alejandro Vivas siguiendo la temática del curso que va variando de año en año. Una pieza distinta en cada edición adaptada a la formación sinfónica, en la que el autor explora todas las posibilidades técnicas de los instrumentos. Una oportunidad única para los alumnos de descubrir el proceso compositivo y entender piezas de música contemporánea de la mano del propio compositor.

4. Agrupaciones corales. Coro Talía Mini

El canto coral infantil estimula el cerebro, trabaja la memoria, el análisis, la concentración, la coordinación, la improvisación y la capacidad crítica. Favorece la comunicación, la socialización y el lenguaje. Crea lazos afectivos y de cooperación. Desarrolla valores, hábitos de escucha atenta, paciencia y respeto.

Los mismos beneficios que se producen tocando en una orquesta, aunque con la ventaja añadida de no necesitar de una inversión inicial en instrumentos y atriles. Para la creación y formación de un coro es suficiente con tener las voces para iniciar la actividad y ofrecer a niños, niñas y jóvenes esta oportunidad de compartir y de interaccionar a través de la música con las suyas propias. Supone la adquisición de herramientas como la confianza en uno mismo y en el resto de los compañeros, la superación de miedos o enfrentarse con decisión a actuaciones ante el público en conciertos periódicos.

El Coro infantil Talía Mini, que se integra en el proyecto pedagógico del Grupo Talía, nació en oc-

tubre de 2019 con la misión de fomentar la vocación musical y, sobre todo, la vocación vocal desde la infancia. Su presentación oficial fue en febrero de 2020 en el Auditorio Nacional acompañados de la Orquesta Metropolitana de Madrid en el concierto Música y Juguetes. Un gran reto por la importancia de la sala, la cantidad de público que asistió al concierto (más de 2.000 personas) y la originalidad e innovación que se proponía con dicho concierto en el que además de cantar se interpretaban piezas clásicas con juguetes, algo en lo que también participaron los niños y niñas del Coro. Durante los meses de confinamiento, la necesidad de hacer actividades musicales obligó a realizar cambios sustanciales en la manera de hacer ensayos y de montar repertorio nuevo, por lo que debíamos adaptarnos a las circunstancias, innovar en la estructura de trabajo y llenar de creatividad el contacto con los miembros del coro para conseguir la continuidad de su formación. Así, el Coro participó en dos grabaciones virtuales desde sus casas: la primera, junto al resto de formaciones del Grupo Talía con la obra *Unidos por un sueño*. La segunda, *Ser fuertes*, canción extraída del musical *Navidad en Rodwars*, y premiado en los *Global Music Awards*, ambas del compositor y pedagogo Alejandro Vivas.

Uno de los objetivos primordiales para las agrupaciones musicales infantiles y juveniles es la solidaridad con entidades que colaboren con los más desfavorecidos. Siempre que hay oportunidad, el Coro participa en conciertos y eventos para dar visibilidad a estos grupos o para recaudar fondos destinados a financiar distintos proyectos sanitarios o de educación, como el celebrado con la Fundación Envera, que trabaja con personas con discapacidad intelectual, en la grabación de un concierto virtual retransmitido en el Centro Comercial Isla Azul para la inauguración de la iluminación navideña.

Alrededor de una agrupación vocal es posible realizar diversas actividades complementarias que potencian todos los beneficios de hacer música en grupo: coreografías que permiten coordinar cuerpo y voz, adjudicación de responsabilidades a mayores con respecto a los más pequeños o de los veteranos con los novatos.

La última experiencia realmente gratificante, por lo que implica de paciencia y disciplina de trabajo, ha sido la grabación de las voces y el rodaje de un anuncio publicitario en el que han disfrutado y han vivido con ilusión la magia del cine y de los estudios, a la vez que han comprendido que el resultado de 30 segundos lleva un esfuerzo previo de muchas horas, algo que en el mundo de la música siempre es necesario tener presente.

Pero esta gran cantidad de ventajas que encontramos en la práctica orquestal y coral quisimos trasladarla a la organización de clases de instrumento, imitando de alguna forma las estructuras de orquestas y coros. Así, comenzó la aventura pedagógica formando grupos de siete alumnos y poco a poco se pusieron de manifiesto las bondades del trabajo en grupo, y además, nos encontramos con algunas ventajas añadidas:

- Individualmente - Se trabaja la técnica de cada alumno, mientras los demás asimilan la explicación del profesor y participan con sus preguntas y comentarios. De esta manera, el alumnado que toca, escucha las opiniones de los demás, con lo que se fomenta la autocrítica y el respeto a los compañeros, especialmente en los niños y niñas.
- En grupo - Se trabaja la afinación, el ritmo, el oído y la capacidad de percepción de los instrumentos de los demás alumnos y alumnas, facilitando la interpretación de música en conjunto, fomentando el aprendizaje por observación, el colaborativo, la interpretación en grupo y el avance individual en la técnica del instrumento.

La intención no es crear entes aislados, sino que haya posibilidad de interconexión entre el alumnado y las agrupaciones y entre las agrupaciones entre sí. Por ejemplo, que la Orquesta Metropolitana pueda hacer conciertos en colaboración con el coro infantil o que los alumnos de saxofón puedan participar en algún concierto con formaciones profesionales.

Pero esta interconexión no debía ser solo transversal, sino configurada a lo largo del tiempo. Al igual que los deportes de equipo tienen distintas categorías (benjamín, alevín, infantil, cadete, juvenil), de manera que el desarrollo de las destrezas sumado a cumplir años hace que un individuo avance lento pero progresivamente, nos propusimos copiar esta fórmula en el mundo de las orquestas y las clases de música.

Así conseguíamos que la formación orquestal del futuro viniera precedida de años de experiencia y que se establecieran grupos musicales estables que avanzaban gracias a la implicación y responsabilidad de todos sus miembros.

Este modelo se ha convertido en un proyecto exitoso, pues desde los primeros contactos con la música los alumnos y alumnas avanzan y completan etapas que a la larga les aporta una densa experiencia de interpretación grupal. La Orquesta Infantil Jonsui es el ejemplo de formación musical orquestal a largo plazo hecho realidad.

En la actualidad estamos orgullosos de mantener esta formación por la que han pasado en los últimos

20 años más de 500 niños y niñas, muchos de ellos hoy grandes profesionales que forman parte ya de orquestas y agrupaciones nacionales e internacionales.

Aunque ya hemos hablado bastante de los beneficios de la música en el ser humano, si lo segmentamos por edad y referidos a lo que aporta la práctica grupal, nos encontramos con que la música puede proporcionar a los adolescentes unas cualidades útiles y valiosas para afrontar los retos de la sociedad actual, a los adultos (a los que la realidad educativa y social en la que se formaron apartó la música de sus contenidos de forma casi total y, sobre todo, desterró la música práctica), supone la oportunidad de acercarse a la música y a la interpretación de un instrumento e incluso de descubrir una nueva vocación.

En este caso, el profesorado tienen en cuenta la realidad particular de este tipo de alumnado, sobre todo con respecto a su menor disponibilidad de tiempo. Este aprendizaje práctico facilita de manera natural el aprendizaje teórico y el disfrute auditivo. Al conocer de cerca la música, estas personas tendrán mayor motivación para iniciarse en la asistencia a conciertos, consumo de música culta, etc. y contemplar nuevas alternativas de ocio, disfrute y distracción a partir de un contacto relajado con la música.

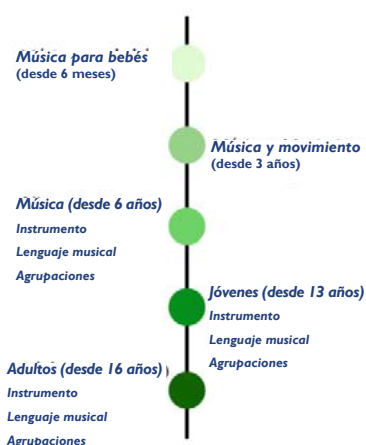
Y con respecto a la población mayor, en nuestra experiencia hemos comprobado que, si se tienen en cuenta sus necesidades, los resultados de un acercamiento a la música son muy parecidos a los obtenidos con otras edades, desterrando el mito de que hay que ser joven para aprender y disfrutar de la música. Los beneficios de la música para este colectivo son iguales o mayores ya que proporciona experiencias gratificantes y positivas para su salud:

- Conservación de habilidades físicas.
- Retraso del deterioro intelectual.
- Ayuda a superar estados depresivos.
- Potencia estados de buen humor.

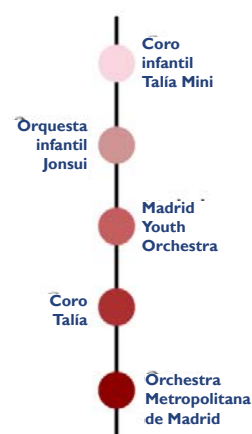
5. Música para todos y todas. Enfoque de género

Además de lo explicado con respecto a los rangos de edad, el proyecto educativo aborda con rigor y sensibilidad los aspectos relacionados con el género y las capacidades diversas.

Área pedagógica



Agrupaciones



La igualdad entre géneros es un derecho humano y la base para alcanzar la sostenibilidad. Para lograr esa igualdad es necesario que mujeres y niñas accedan a la educación, a un trabajo a la altura de su proyección o de sus estudios, y puedan participar en los procesos de toma de decisiones.

Nuestra aportación dentro del proyecto educativo se centra en:

- Asegurar que el acceso a la formación musical de mujeres y niñas no tenga obstáculos.
- Revisar las programaciones para evitar el lenguaje y las imágenes sexistas, así como la reproducción de estereotipos relativos al género de las personas.
- Dar visibilidad al papel de la mujer en el mundo de la música. Desde la participación de solistas en conciertos hasta la programación de obras musicales de compositoras.

Fruto de la experiencia de años con este tipo de alumnado y de los óptimos resultados conseguidos, el Grupo Talía trabaja sobre un proyecto educativo que engloba, no solo el aprendizaje musical, sino también la evolución personal y el desarrollo integral de los individuos a los que acompañamos.

Como resultado del estudio de distintos métodos y modelos musicales, así como ejemplos musicoterapéuticos existentes, extraemos los principios que tomamos como referencia:

- Enseñanza personalizada.
- La percepción de la música es la puerta de entrada al aprendizaje.
- La improvisación como proceso de aprendizaje, creación y composición.
- La importancia del comienzo del aprendizaje en grupo.

- El contacto con el ámbito sonoro produce cambios en las personas.
- Metodología basada en la observación y experimentación.
- La no comunicación musical no existe.
- La diversidad de personas contribuye a enriquecer al grupo.

Independientemente de todos los aspectos relacionados con el currículo, la integración de las capacidades diversas va mucho más allá. Hemos organizado conciertos adaptados a personas con dificultades y otros colectivos, integrándoles a la propia interpretación musical. Se destacan dos experiencias altamente enriquecedoras tanto para la agrupación como para sus destinatarios: un concierto con la inclusión de un «coro de manos» para personas sordas y una actuación de personas con alteraciones en el desarrollo intelectual.

6. Metodología orientada a la difusión de la música

El proyecto educativo ofertado por el Grupo Talía se relaciona directamente con el objetivo principal de nuestra entidad: la difusión de la música. Una completa y satisfactoria oferta cultural en una sociedad debe atender todos los estadios posibles de interés y compromiso de las personas ante el conocimiento y la cultura. La experiencia educativa del Grupo Concertante Talía nos hace conocedores de un amplio sector de la sociedad que demanda un acercamiento a la música sin tener que ajustarse a la estructura, orientación y exigencia de los estudios profesionales de los Conservatorios. Por ello el proyecto de enseñanza musical del Grupo Talía supone un paso más en el acercamiento de la música a la sociedad.

El hecho pedagógico musical no se queda estancado en la simple impartición de clases, sino que además se embarca en un proceso que va más allá de la adquisición de habilidades técnicas, abordando la asistencia a conciertos y espectáculos musicales con la preparación previa que ayude al disfrute y conocimiento del hecho cultural.

Pero para cumplir estas premisas en el Grupo Talía éramos muy conscientes de la necesidad de superar la brecha existente entre la programación de conciertos de música clásica y la tasa de asistencia a estos por parte del público. A este respecto se han vertido numerosas teorías sobre el porqué de este desapego, y entre estas teorías nos encontramos con la del psicólogo John Sloboda de la Guildhall School of Music & Drama de Londres. Este autor sitúa las causas entre las siguientes dimensiones:

El repertorio: Establecido vs. Nuevo

Existe un repertorio establecido, al que se le suele llamar repertorio habitual, u obras de repertorio que son las que tradicionalmente se programan en las principales salas de conciertos. En dicho repertorio se sitúan 33 compositores que acumulan más del 50 % de las interpretaciones en vivo. Por otro lado, el repertorio nuevo apenas incluye el de autores vivos, quizá menos conocidos por el público general. Lo establecido asegura una fidelidad de un público minoritario y el abordaje de lo nuevo es peligroso si no se hace con criterios bien estudiados.

Predecible vs. Impredecible

En un concierto de música clásica hay una gran cantidad de detalles predecibles: disposición de los intérpretes, vestimenta... ¿Qué pasaría si cambiáramos las convenciones y hubiera juegos de luces, escenografía...? Lo predecible puede crear prejuicios en el público no habituado a asistir a conciertos y lo impredecible genera expectativas.

Impersonal vs. Personal

La relación que se establece entre el intérprete y el público es, en muchas ocasiones, fría y distante, incluso la expresividad facial de los músicos resulta limitada en muchos casos. Cuando la actitud emocional es diferente, se ilumina una sonrisa en el rostro y se produce el acto de comunicación con el público, convertimos la experiencia del concierto en algo más personal.

Pasivo vs. Activo

Habitualmente el público es un personaje pasivo, un «humilde receptor» quieto, callado y sujeto a la autoridad. ¿Ha sido siempre así? ¿Podría existir un público participativo, que muestre su espontaneidad y pueda moverse libremente al son de la música?

Nuestro proyecto incide sobre estas cuatro dimensiones desde dos perspectivas:

- Reformulación de la programación de conciertos tanto en su contenido como en su forma.
- Plan de captación de nuevos públicos a través de programas formativos, contenidos digitales y trabajo en redes sociales.

Para ello nos propusimos establecer protocolos en la vinculación con el público de los conciertos en entornos digitales (redes, webs, webinars) con el objeto de atraer a nuevos públicos y fidelizar a la audiencia a través de programas digitales formativos, diseños atractivos de programaciones musicales y entornos digitales de gestión (portal del abonado).

De esta forma cada concierto se convierte en un proceso que va más allá de la simple interpretación, persiguiendo objetivos como:

- Conocimiento de las obras, compositores y arreglos gracias a la asistencia a charlas con la directora de la orquesta dentro del ciclo «bATUTA en DIRECTO».
- Acceso a un dossier con información detallada en el que pueden vivir la experiencia del concierto conociendo previamente qué van a escuchar.
- Una vez finalizado el concierto podrán acceder a contenido exclusivo en diferentes plataformas diseñadas en función de la edad del público, donde podrán seguir con el aprendizaje y continuar disfrutando la experiencia.

7. Los conciertos

7.1. Preconcierto

El primer paso en esta fase es la integración de los datos extraídos del *ticketing* con las políticas y análisis propios del *marketing* y comunicación del Grupo Talía. De esta manera, se puede conocer al público a través del CRM (*customer relationship management*) generado por el *ticketing*, lo que permite establecer relaciones más fluidas. A su vez se ha desarrollado un sistema de encuestas de calidad y de propuestas de proyectos al público asistente a cada uno de los conciertos de la temporada. Esto ha permitido complementar la base de datos con los gustos, opiniones y preferencias a la hora de elegir y asistir a los conciertos, identificar a qué tipo de proyectos han asistido y cuándo lo hicieron, así como lo que les gustó más de la experiencia.

Gracias a la puesta en marcha de esta acción y la creación de la base de datos, el Grupo Talía tiene la posibilidad de interpretar y entender a su público, lo que ha permitido trabajar las relaciones entre entidad y público con un trato personalizado. El desarrollo de estas acciones permite conseguir un vínculo a largo plazo.

El conocimiento del público de esta manera tan personal permite el diseño de proyectos con programaciones acordes a las preferencias del público, lo que incidirá de forma directa en la brecha existente entre la programación de conciertos de música clásica y la tasa de asistencia por parte del público.

Después de este estudio inicial de línea de base, se realizan las siguientes acciones:

7.2. Elección de repertorio

Como se comentaba anteriormente, la elección del repertorio es fundamental a la hora de luchar contra

la brecha entre el público y los conciertos de música clásica. El diseño del programa se basa en la elección de obras de repertorio habitual junto a alguna otra, de cualquier época, que por alguna razón no llegaron a tener éxito (como «El caballero negro» de E. Elgar o la «Cantata de San Juan de Damasco» de Taneyev). Además, apostamos por la incorporación de jóvenes solistas y obras de autores contemporáneos.

En este sentido, se han recuperado obras clásicas que habían quedado en el olvido: «El ópalo mágico» (Albéniz), obras de Conrado del Campo, música española del siglo XVII, se han adaptado repertorios a una audiencia más amplia y menos acostumbrada a escuchar música en directo, como por ejemplo realizando conciertos de bandas sonoras de todos los tiempos y se han estrenado obras de compositores contemporáneos inspiradas en la realidad de nuestra sociedad actual.

Fue destacable el concierto realizado en octubre de 2020 que llevaba por título: «Embrujo Español», en el que confluyeron dos hitos de la música española del siglo XX, una obra de un compositor español actual y la presentación de una joven promesa de la guitarra española. El programa se abrió con el «Concierto de Aranjuez» de Joaquín Rodrigo, la composición española más interpretada en el mundo. Decía el autor de la obra que este concierto para guitarra seguiría gustando después de un siglo porque en ella confluye lo refinado y lo popular. Un joven talento, el aragonés de origen búlgaro Stoyan Paskov Kostadinov, ganador del Certamen Nacional Intercentros Melómano Grado Profesional (2019), fue el solista de la obra gracias al convenio de apoyo a nuevas promesas de la música firmado entre el Grupo Concertante Talía y la Fundación Orfeo.

La segunda de las obras, titulada «La leyenda del abanico», del compositor almeriense Alejandro Vivas (1997), supone un recorrido por diversos ritmos y melodías tradicionales españolas con páginas muy visuales gracias a la inclusión de percusión corporal y la utilización de abanicos como instrumentos rítmicos. La partitura está basada en un episodio de la Batalla de Bailén, clave en la Guerra de la Independencia, y en la heroína María Bellido, una de las aguadoras que arriesgaron su vida para calmar la sed de los soldados. Se cuenta que una bala rompió su cántaro y ella, sin inmutarse, acercó a un general el agua que quedaba en uno de los fragmentos. Este cántaro roto puede verse en el escudo de Bailén. Cerró el programa la Suite n.º 2 del ballet «El sombrero de tres picos» de Manuel de Falla, una de las obras clave del gran genio de la música española del siglo XX.

MÚSICA Y JUGUETES



ORQUESTA METROPOLITANA DE MADRID
CORO TALÍA
NARRADOR: GOYO GONZÁLEZ
DIRECTORA TITULAR: SILVIA SANZ TORRE
AUDITORIO NACIONAL
SALA SINFÓNICA

Otra de las características de nuestras programaciones, y siempre con un enfoque pedagógico, es la versatilidad en cuanto al tipo de repertorio y la innovación. En este caso un buen ejemplo es el concierto «Música y Juguetes», recomendado para niños y niñas a partir de 3 años, que mantiene

la filosofía de acercar al público infantil a las grandes salas de concierto y, al mismo tiempo, fomentar la creatividad a través de la música y la imaginación con experiencias novedosas y divertidas. Se abre siempre con el «Bolero de Ravel», convertido ya en emblema del proyecto. Cada año se interpretan con juguetes diferentes obras clásicas como «Barcarola» (*Belle nuit*, o *nuit d'amour*), o la «Pizzicato-Polka» de los hermanos Strauss, y también músicas y ritmos más actuales como la inclusión de una Batucada de juguete.

Además de tocar con juguetes, los músicos utilizan sus instrumentos habituales. Así niños y niñas tienen la oportunidad de apreciar en vivo el sonido de la orquesta sinfónica y escuchar, en algunos casos por primera vez, música clásica. El programa incluye, por tanto, obras muy familiares de grandes compositores como la «Obertura de Guillermo Tell» de Rossini o el «Preludio» de Carmen de Bizet; combinado con repertorio infantil del mundo de los dibujos animados y bandas sonoras del cine familiar.

Unos 200 juguetes salen al escenario del Auditorio Nacional. Hay instrumentos de juguete y juguetes que no son instrumentos, pero con los que se pueden emitir sonidos. La finalidad es demostrar que cualquier tipo de sonido puede formar parte de una obra musical. Todo esto requiere un trabajo previo muy específico y creativo, por lo que el compositor, arreglista y pedagogo Alejandro Vivas es el responsable de las adaptaciones de las obras clásicas para su interpretación.

7.3. Elaboración de material para su difusión en redes y plataformas digitales

En cada concierto se elabora una web específica que contiene materiales y acceso directo a la compra de entradas.

Los materiales audiovisuales se elaboran con altos criterios de calidad tanto en su contenido como en

su formato y van desde pequeños vídeos con grabaciones en directo de conciertos o ensayos, hasta dossieres con información de la época, el autor o la obra y enlaces de interés que se cuelgan en la web del concierto.

7.4. Difusión en streaming

El ensayo general se retransmite en *streaming* a los abonados o público que ha comprado la entrada. Este ensayo en el que se incluyen correcciones en directo tiene un valor muy especial porque se ofrece la oportunidad de hacer una escucha previa del programa de concierto, lo que provoca un efecto multiplicador sobre su disfrute.

7.5. BATUTA en DIRECTO

A través de videoconferencia se produce una toma de contacto con el público que asistirá al concierto para dotar de material previo una semana antes. El contenido abarca tanto obras musicales como capítulos dedicados a la dirección orquestal, el funcionamiento de la orquesta sinfónica o el protocolo de los conciertos, con el fin de que los asistentes virtuales puedan ir más allá de lo que escuchan y ver sobre el escenario, adentrarse en el mundo profesional del músico y conocer todo lo que antecede a la realización de un concierto.

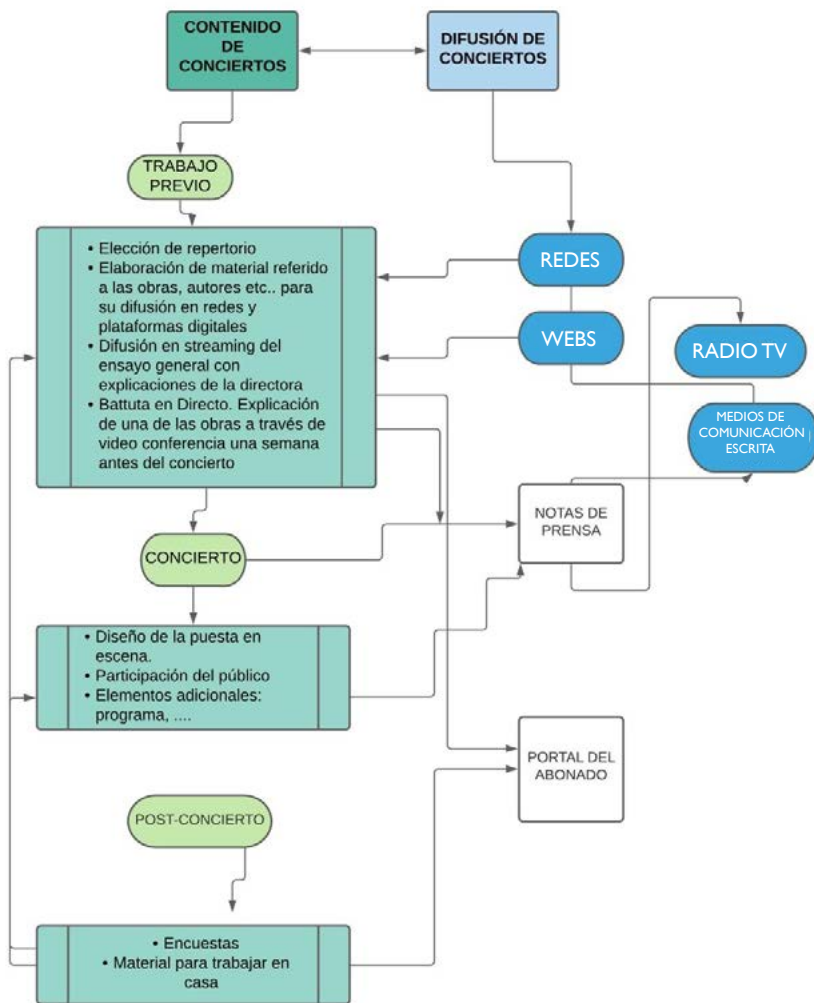
Cada una de las sesiones se estructuran de la siguiente manera:

- Una introducción en la que se contextualiza históricamente tanto al compositor como la obra y se explica el proceso compositivo y las claves para su apreciación.
- El visionado de la obra con una versión destacada en la cual se producen pausas para poner la atención del oyente en elementos clave.
- Turno de dudas y preguntas realizadas a través del chat sobre cualquier cuestión relativa a la obra analizada.

7.6. Concierto

Una vez diseñado el repertorio del programa de concierto se trabaja en:

- Diseño de la puesta en escena - Cada concierto lleva asociada una puesta en escena diferente, generalmente con fines pedagógicos. Desde la participación de un narrador, conciertos semiescénificados o coreografías del coro y la orquesta. Se buscan efectos de llamada de atención o sorpresa a través de gestos como el coro entrando en el escenario a la vez que canta o la orquesta cantando en determinados momentos. Pequeños gestos de



los intérpretes que facilitan la comunicación con el público, actuando a modo de «anestesia» y favoreciendo la asimilación del espectáculo con un grado de relajación superior.

- Participación del público - En muchos de nuestros conciertos se establece una interacción con el público, igualmente con una finalidad pedagógica. Estas participaciones normalmente consisten en imitaciones de ritmos, melodía o pequeñas coreografías desde el asiento. Como en el punto anterior, estos gestos facilitan la comunicación y además aportan herramientas útiles a la hora de entender y disfrutar del concierto.
- Diseño del programa de mano - El programa de mano es un elemento esencial en el concierto y debe incluir una cuidadosa elaboración, tanto en su contenido como en su diseño gráfico. Los programas de mano elaborados desde el Departamento de Comunicación pretenden ser un material que perviva como recuerdo de la experiencia y como soporte pedagógico a lo escuchado. Se tiene especial cuidado en que sean programas asequibles y, aun siendo formativos, que no lleguen a ser excesivamente eruditos.

7.7. Postconcierto

La fase posterior al concierto es fundamental y en ella hay que poner un cuidado especial en afianzar los conocimientos y sensaciones adquiridas. Para ello realizamos dos actividades fundamentales: la administración de una encuesta para recibir *feedback* del concierto y la elaboración de materiales adicionales de consulta.

En muchos de nuestros conciertos se establece una interacción con el público, igualmente con una finalidad pedagógica. Estas participaciones, normalmente consisten en imitaciones de ritmos, melodía o pequeñas coreografías desde el asiento. Como en el punto anterior, estos gestos facilitan la comunicación y además aportan herramientas útiles a la hora de entender y disfrutar del concierto.

8. Incorporación de nuevas técnicas pedagógicas en el marco de las TIC

El Grupo Talía, en su afán por incluir nuevas técnicas pedagógicas, apuesta por el uso de las TIC combinadas con la metodología tradicional de la enseñanza musical. Situaciones como la vivida durante la pandemia, hacen cada vez más necesario incorporar recursos y técnicas que minimicen los efectos negativos de confinamientos y otro tipo de situaciones que dificultan la atención presencial. Para muchos profesionales de la educación, este tiempo de incertidumbre ha supuesto un reto y a la vez una oportunidad de crecer en este campo. Este «desarrollo obligado» de nuevos métodos nos ha traído varias conclusiones:

- Que hay recursos y técnicas que han llegado para quedarse, no solo por la posibilidad de volver a utilizarlos en el futuro, sino también por la gran eficacia de su uso combinado con las metodologías tradicionales.
- Que es fundamental el acceso a información y recursos pedagógicos para que la enseñanza musical se afiance con garantías de eficacia y continuidad.

Por todo esto, desde el Grupo Talía hemos puesto en marcha:

- La creación de una plataforma de enseñanza *online* en entorno *moodle* que complementa la enseñanza del aula permitiendo a los alumnos acceder a recursos educativos, información relevante como programaciones o temporalización de la especialidad estudiada, y comunicación con el profesor a través de un área privada.
- El uso de nuevas técnicas pedagógicas como el *flipped classroom* (la clase al revés), que permiten enriquecer las clases tradicionales y suponen una alternativa eficaz en situaciones de semipresencialidad o confinamiento.
- Plataforma para realizar reuniones de forma *online*.
- Desarrollo de cuentas en Facebook e Instagram destinadas a la comunicación con las familias del centro, así como con el público en general. Este escaparate informativo acerca la Escuela y las actividades de dinamización del entorno, no solo a los propios alumnos del centro, sino también a la ciudadanía.

9. Resultados a medio y largo plazo

En el mundo de la cultura, y en especial en la música, los resultados de cualquier acción siempre se producen a medio y sobre todo a largo plazo, poniendo de manifiesto la importancia de la disciplina y el valor del trabajo constante. Después de todos estos años de esfuerzo ininterrumpido nos sentimos muy orgullosos al poder comprobar los frutos de centrar la enseñanza musical en un sistema de aprendizaje grupal:

- Cientos de niños que comenzaron de forma casual ahora son grandes profesionales.
- Jóvenes apasionados de la música asisten regularmente a conciertos.
- Distintas generaciones de una misma familia comparten momentos irrepetibles de emociones, felices al poder comprobar que la música es un punto de unión entre ellos.

La autora

Silvia Sanz Torre

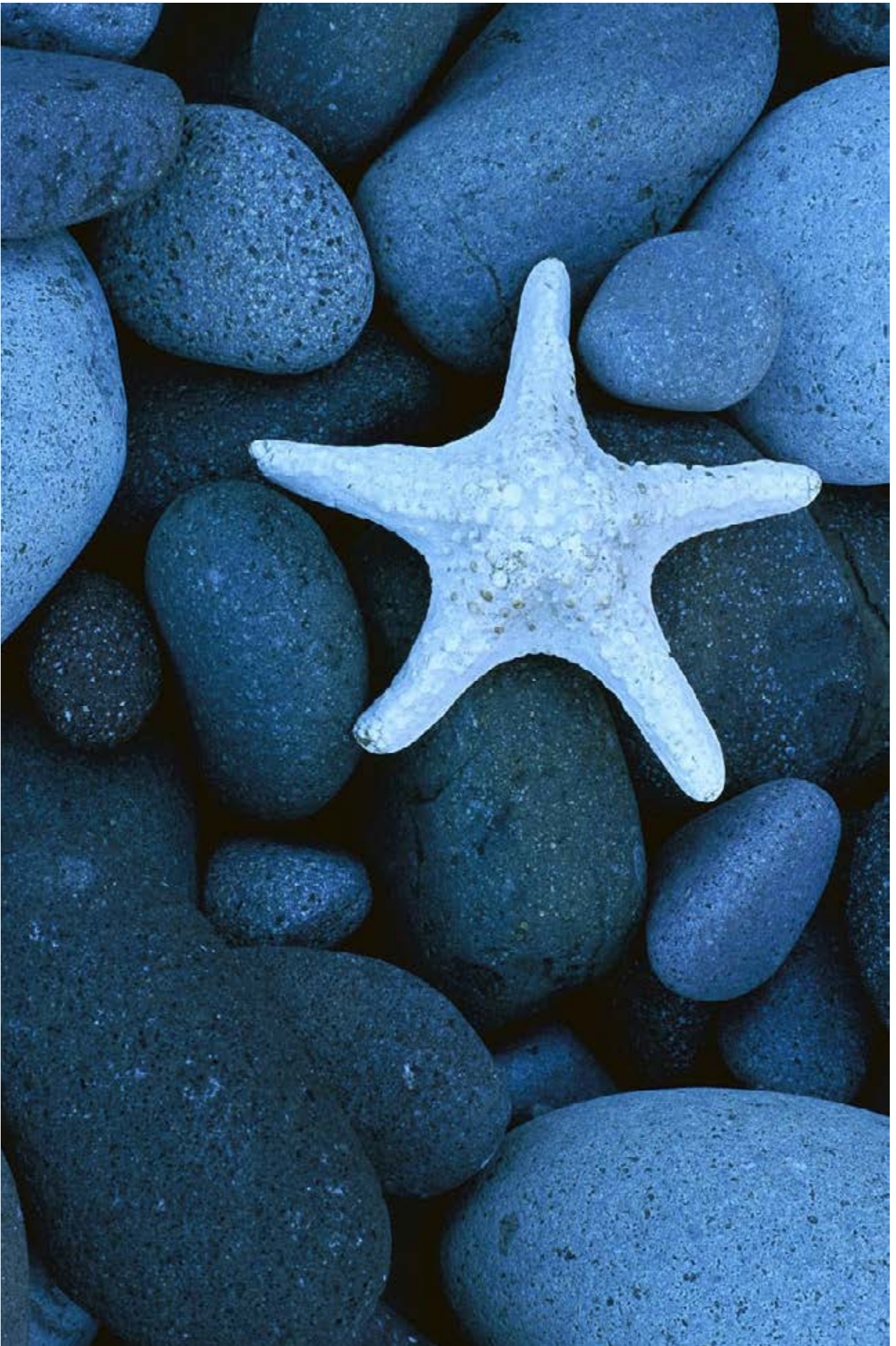
Apasionada, creativa, emprendedora, ha dirigido más de 200 conciertos en el Auditorio Nacional de Música. Nacida en Madrid, estudió dirección de orquesta en el Conservatorio Superior de Música con el maestro Enrique García Asensio y fuera de España con Helmuth Rilling y Aldo Ceccato.

En la temporada 1993/1994 trabajó como directora asistente en la Orquesta y Coro Nacionales de España. Ha dirigido orquestas y coros en distintos países de Europa, Asia, América y África. Es fundadora y directora titular del Grupo Talía y de todas sus formaciones musicales: Orquesta Metropolitana de Madrid y Coro Talía, con ciclo de abono en el Auditorio Nacional, Madrid Youth Orchestra (MAYO), Orquesta Infantil Jonsui y Coro infantil Talía Mini.

Implicada en la formación de orquestas juveniles y en la pedagogía orquestal y en difundir el valor social de la música, le fue concedida la distinción de la Asamblea Legislativa de El Salvador por «contribuir a erradicar desigualdades a través de la música». En Addis Abeba preparó y dirigió el primer concierto de la única orquesta del país después de 40 años.

Seleccionada una de Las TOP 100 Mujeres Líderes en España (en 2017 y en 2020) y galardonada en los VII Premios Solidarios a la Igualdad MDE 2017 en la categoría de «Mujeres que cambian el mundo».

Invitada como ponente en conferencias y jurado en concursos de interpretación musical. Miembro fundador de Mujeres Influyentes de Madrid y profesora de Dirección de orquesta y coro en la Escuela Universitaria de Artes TAI Arts.



RAE: Estrella de mar

Del lat. *stella*

Animal marino del filo de los equinodermos, con el cuerpo deprimido en forma de estrella, generalmente de cinco puntas o brazos. Posee un dermatoesqueleto formado por placas calcáreas y se alimenta de invertebrados.

Estrella de mar

Los asteroideos (*Asteroidea*) o estrellas de mar son una clase del filo Echinodermata (equinodermos) de simetría pentarradial, con cuerpo aplanado formado por un disco pentagonal con cinco brazos o más. El nombre «estrella de mar» se refiere esencialmente a los miembros de la clase Asteroidea que se compone de cerca de 1900 especies que se distribuyen en todos los océanos del mundo, incluyendo el Atlántico, Pacífico, Índico, Ártico y Antártico. Estrellas de mar se producen en un amplio rango de profundidad, desde la zona intermareal hasta la abisal a profundidades mayores de 6.000 metros.

Forman uno de los grupos de animales más conocidos del fondo marino. Por lo general tienen un disco central y cinco brazos, aunque algunas especies pueden tener muchos brazos más. La superficie aboral o superior puede ser lisa, granular o espinosa, y está cubierta con placas superpuestas. Muchas especies son de colores brillantes en varios tonos de rojo o naranja, mientras que otros son de color azul, gris, o marrón. Tienen pies ambulacrales operados por un sistema hidráulico y una boca en el centro de la superficie oral o inferior. Se alimentan de forma oportunista, depredando sobre todo a invertebrados bentónicos. Varias especies tienen un comportamiento de alimentación especial, incluyendo alimentación por filtración y adaptaciones para alimentarse de presas específicas. Tienen ciclos de vida complejos y pueden reproducirse tanto sexual como asexualmente. La mayoría tiene la capacidad de regenerar brazos dañados o perdidos.



BARGAS, UN PUEBLO PARA VIVIR, UNA CIUDAD EDUCADORA

BARGAS, A PLACE TO LIVE, AN EDUCATING CITY

Equipo de gobierno del Ayuntamiento de Bargas (Toledo)

Resumen

Bargas, uno de los cuarenta pueblos que forman parte de la comarca natural de La Sagra, ha aprovechado siempre la fortaleza y oportunidad de hallarse a diez kilómetros de Toledo. Antaño fue proveedora de la capital y hoy es un lugar para vivir. Ha tenido siempre vocación de pueblo emprendedor y ciudad educadora aunque esta sea una de las señas de identidad que necesita dar a conocer y consolidar. Un pueblo que ha sabido acompasar su crecimiento demográfico con un proyecto de actividad cultural y educativa acorde a las exigencias de la última década del siglo XX y el primer tercio del XXI.

«Excultural Bargas» fue un aldabonazo de modernidad y progreso. La «Casa de Cultura María Zambrano» y su Biblioteca son los ejes vertebradores de la actividad cultural, de sus costumbres, de sus fiestas de interés regional, de un proyecto educativo que nace desde la oferta de sus tres colegios de Infantil y Primaria y su Instituto de Educación Secundaria.

Toda la actividad municipal tiene un objetivo: trasladar a la ciudadanía la necesidad de un pueblo limpio, que valore y cuide sus espacios medioambientales, que sea un municipio acogedor e integrador; que respeta y cuida a sus mayores y sabe que sus niños, niñas y sus jóvenes son el futuro. Un pueblo que incluso hace visible, en todos sus accesos, que rechazamos cualquier tipo de violencia y estamos empeñados en erradicar la violencia de género.

Un pueblo con vocación de ciudad educadora que utiliza su consejo escolar de localidad como punto de encuentro y que difunde sus proyectos a través de un periódico escolar que se proyecta más allá de los centros hacia los colectivos sociales.

Palabras clave: Ciudad educadora, eje vertebrador, prevención, compromiso, proyecto, integración, igualdad, no violencia, valores.

Abstract

Bargas, one of the forty villages that are part of the natural region of La Sagra, has always taken advantage of the strength and opportunity of being located ten kilometres away from Toledo. Once it was Toledo's provider and today it is a nice place to live. It has always been naturally suited as an entrepreneurial and child-friendly town, although this is one of its distinguished features that needs to be well-known and consolidated. A town that has managed to keep pace with its demographic growth with a project of cultural and educational activity in accordance with the demands of the last decade of the 20th century and the first third of the 21st.

«Excultural Bargas» was a wake-up call for modernity and progress. «María Zambrano House of Culture» and its Library are the backbones of the village's cultural activity, customs, and festivities of regional interest. Besides, the educational project results from the nursery school, the three Infant and Primary schools and the High School.

Municipal activity seek to convey the need to have a clean town that values and cares for the environment, that is welcoming and inclusive, respects and cares for the elders and knows that their children and young people are the future. A town that rejects any type of violence and is determined to eradicate gender violence.

Bargas is an Educating City whose local School Council is a meeting point. A town where the local school newspaper goes beyond the school environment: it serves as a step forward to different social groups and is used to enhance the visibility of the Town Hall projects and initiatives.

Keywords: Child-friendly town, Educating City, cornerstone, prevention, compromise, project, integration, equality, non-violence, values.



I. Introducción

Bargas es un municipio de la provincia de Toledo situado a diez kilómetros de la capital con una población censada de 10.535, habitantes aunque de hecho supera los 12.000. Pertenece a la mancomunidad de servicios de la Sagra Baja.

Pueblo históricamente agrícola proveedor de la ciudad de Toledo, muy bien comunicado con la capital, se ha convertido en un lugar residencial sin perder su identidad y evolucionando paulatinamente para poder ofrecer su enclave privilegiado a la demanda de suelo industrial y al asentamiento de empresas.

Desde los años 90 se ha venido produciendo un incremento sostenido de la población, de manera que hoy en día la ciudad está formada por el histórico núcleo urbano y catorce urbanizaciones.

El acercamiento de los servicios a la ciudadanía, muy especialmente en el ámbito educativo, ha sido un reto para los gobiernos municipales. Actualmente cuenta con un Instituto de Educación Secundaria, situado estratégicamente entre el núcleo urbano y las urbanizaciones, dos colegios públicos de Infantil y Primaria, uno de ellos en urbanizaciones, y un centro concertado además de una escuela infantil municipal y un aula de educación de personas adultas.

Bargas es una ciudad educadora con una comunidad educativa que organiza, gestiona y aglutina toda su actividad a través de su Consejo escolar de la localidad donde están representados todos los sectores: docentes, familias, alumnado, grupos políticos y asociaciones.

Y es aquí donde han ido surgiendo iniciativas y proyectos, de manera que toda la actividad municipal se convierte en educadora y se incorpora a los distintos proyectos educativos de centro y viceversa, que se desarrollan con la colaboración e implicación de los servicios municipales.

El concepto de ciudad educadora debe entenderse como un derecho, aunque en general la ciudadanía no sea consciente ni lo ejerza como tal. La Red Internacional de Ciudades Educadoras manifiesta en su carta fundacional que la educación trasciende más allá de los muros de la escuela y lo hace en los siguientes términos:

«Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y su interacción constante con las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad y en cada uno de sus barrios. Las políticas municipales en materia de educación se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de justicia social, igualdad, civismo democrático, sostenibilidad, calidad de vida y promoción de sus habitantes».

Desde hace más de dos décadas, aunque sin plantearlo de manera formal, las distintas corporaciones locales han entendido este concepto principalmente en tres dimensiones:

- El Ayuntamiento ha ido más allá de lo que la normativa vigente le exigía y le exige, en el ejercicio de sus competencias, y la colaboración con los centros educativos no se ha limitado a la limpieza y mantenimiento de las instalaciones.
- Las políticas municipales en las diferentes áreas de gestión se han entendido y se han desarrollado siempre con fines educativos. La educación medioambiental y de gestión de los residuos urbanos comienza por la educación en las escuelas, conscientes que desde el aula, desde la infancia, se proyecta a las familias.



- Entendiendo la educación como un proceso que no finaliza con la escolarización obligatoria, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida. Y sin nada que le obligue, el Ayuntamiento puso en marcha y mantiene un aula de educación para personas adultas en el que la igualdad y la integración son principios básicos.

2. Los centros educativos

De ser un municipio dependiente de la capital en lo que a la escolarización se refiere, en pocos años Bargas dispone de una oferta educativa suficiente para atender las demandas de escolarización de la población, que en este momento se sitúan en una media anual de 175 escolares que acceden a las enseñanzas obligatorias:

- E.I. Gloria Fuertes,
- CEIP Santísimo Cristo de la Sala,
- CEIP Pintor Tomás Camarero,
- IES Julio Verne,
- Colegio Concertado Madre de la Vida.

Además de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en el Instituto se ofertan las siguientes enseñanzas de Formación profesional:

- Programa Específico Formación Profesional «Operaciones de Grabación y Tratamiento de Datos y Documentos» (1.º y 2.º).
- Formación Profesional Básica «Informática y Comunicaciones» (1.º y 2.º).
- Ciclo Formativo de Grado Medio «Sistemas Microinformáticos y Redes» (1.º y 2.º).
- Ciclo Formativo de Grado Superior «Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma» (1.º y 2.º).
- Ciclo Formativo de Grado Superior «Desarrollo de Aplicaciones Web» (Se implanta 1.º en el curso 2021-2022).

A medida que las infraestructuras educativas y la oferta ha ido mejorando, la dependencia de la ciudad ha disminuido y ya son pocos los niños y niñas en edad escolar que, en aras a la libertad de elección de centro, se trasladan a Toledo.

Aun así hay que señalar que, de manera inmediata, todos los centros educativos públicos necesitan ampliar y reformar sus instalaciones para atender de manera digna las necesidades de escolarización.

Una mirada a los proyectos educativos de centros indica que existe un denominador común en el orden de prioridades de la comunidad educativa:

- La mejora de la convivencia con objetivos y contenidos adaptados a las distintas etapas educativas y, en todos los casos, siempre con las aportaciones y colaboración de los servicios municipales como ha quedado señalado en cada una de las áreas; y poniendo en común el trabajo y las dificultades en el lugar de encuentro que es el Consejo escolar de localidad. Cabe destacar que todos y cada uno de los centros desarrollan proyectos de mejora de la convivencia con la implicación, como ha quedado señalado, de la Policía local. En el caso del Instituto de Enseñanza Secundaria, desde hace varios cursos, el equipo directivo y un grupo de profesorado responsable han puesto en marcha, y forman cada año, a un grupo de alumnos y alumnas ayudantes y mediadores que intervienen en la solución de aquellos conflictos que puedan alterar en el día a día el desarrollo de la convivencia. Proyecto conocido y reconocido tanto por las familias como por las instituciones.
- La programación y desarrollo de actividades orientadas a fomentar la tolerancia, el respeto a los demás, la solidaridad.
- El compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con el respeto a los derechos individuales y colectivos y el cumplimiento de los deberes.
- Escuelas abiertas al entorno y a la realidad socio-cultural donde nos encontramos.
- Respeto y cuidado del medioambiente.
- Compromiso con la lucha contra la violencia en general y contra la violencia de género en particular.
- Centros que abren sus instalaciones fuera del horario lectivo a actividades programadas por el Ayuntamiento, como es el caso del CEIP Santísimo Cristo de la Sala para las escuelas de música, o del IES Julio Verne a la Escuela Municipal de Idiomas.

3. Plan de Prevención sobre el acoso escolar y los riesgos en las Redes Sociales. «Sin acoso en las aulas»

Desde el comienzo del curso escolar la jefatura de la Policía local desarrolla una campaña de prevención sobre dos temáticas de gran interés social: acoso escolar y medidas preventivas para la protección de menores en materia de acoso escolar, consumo de drogas, accidentes de tráfico, adicción al juego.

Este Plan Preventivo se inició en el año 2018, para ofrecer un servicio integral y permanente al alumnado y las familias de los diferentes centros educativos, como un instrumento esencial y necesario para la



prevención y educación y con el objetivo de ser más eficaces en el resultado final.

La metodología consiste en la información y prevención, con un carácter socioeducativo, como complemento básico para ser más eficientes en el seguimiento preventivo, así como un refuerzo necesario en la educación en valores, un instrumento esencial que fundamenta el correcto comportamiento de los jóvenes que, bien aplicado, mejora la convivencia ciudadana.

Cualquier plan preventivo tiene la misión de soslayar circunstancias o situaciones que afectan a las personas de manera individual y a la sociedad como colectivo, su aplicación evita, reduce o minimiza sus efectos o consecuencias, pero nunca sabremos aquellos riesgos o problemas que se han podido evitar o a cuántas personas se ha podido ayudar, aunque tenemos la certeza y el convencimiento de su utilidad y valor implícito.

Por parte del servicio de Policía local, se sigue apostando por la educación como la mejor herramienta, el instrumento y activo más valioso para hacer una sociedad mejor, más segura, justa, equitativa e igualitaria.

En el año 2020 este programa, elaborado y materializado por el oficial jefe de la Policía local de Bargas, D. Iván Serradilla Romero, recibió el reconocimiento de la FEMP y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el V Concurso de Buenas Prácticas Municipales por el Plan de Prevención sobre el acoso escolar y los riesgos en las redes sociales «Sin acoso en las aulas».

3.1. Contenidos

El plan está dividido en dos bloques. El primero dirigido al alumnado:

- ¿Qué es el *bullying*?
- ¿Qué es el acoso escolar? Tipificación penal.
- ¿Quién participa en el acoso?
- Características de los acosadores.
- ¿Cómo prevenir el acoso escolar?

- ¿Qué hacer si sufrimos acoso escolar?
- Educación en valores sociales.
- ¿Qué es el *ciberbullying*?
- ¿Qué riesgos encontramos en las redes sociales?
- ¿Qué es el *sexting*?
- ¿Qué es el *grooming*? Medidas para prevenirlo.

El segundo dirigido a familias:

- ¿Qué es el *bullying*?
- ¿Qué es el acoso escolar? Tipificación penal.
- ¿Quién participa en el acoso?
- Características de los acosadores.
- ¿Cómo detectar que nuestro hijo o hija está sufriendo acoso?
- ¿Cómo prevenir el acoso escolar?
- ¿Qué hacer si detectamos acoso escolar en nuestro hijo o hija?
- ¿Qué es el *ciberbullying*?
- ¿Qué es *happy slapping*?
- ¿Qué riesgos encontramos en las redes sociales?
- ¿Qué es el *sexting*?
- ¿Qué es el *grooming*? Medidas para prevenirlo.

3.2. Actividades

Se programan campañas anuales de sensibilización, realizando una exposición con medios audiovisuales (presentación en *Power Point*, visualización de imágenes, vídeos, campañas publicitarias preventivas, presentación animada), que ayude a los escolares a identificar el acoso escolar, los elementos que intervienen, cómo se origina, qué daño puede ocasionar en la víctima, además de diferenciar el acoso de un conflicto puntual entre iguales.

Se trabajan conceptos como la empatía, la inclusión, el respeto a lo diferente, la asertividad y la confianza. Se enseñan pautas de prevención y protección sobre el ciberacoso. Además, se informa sobre determinados riesgos que corremos en las redes sociales, pautas y medidas de prevención.

La Policía local colabora con los centros escolares sobre la realización de determinadas actividades curriculares, como el uso en el aula de libros de cuentos para primaria y novelas en secundaria que aborden el acoso escolar de manera implícita o explícita que sirven de actividad complementaria para la sensibilización y prevención.

3.3. Temporalización y evaluación

Se desarrollan de acuerdo con las direcciones de los centros seis sesiones en el instituto, tres en cada uno de los colegios públicos y dos sesiones en el centro concertado que tiene un menor número de alumnos. Con las familias se organiza una sesión de trabajo en cada uno de los centros.

Como responsable del programa, el jefe de Policía local ha venido manteniendo reuniones con las direcciones de los centros para evaluar la metodología y los resultados y así poder modificar, o poner énfasis, en aquellos contenidos que por la observación y el trabajo diario del profesorado consideran que necesitan de una mayor profundización o actuación en un determinado momento del curso.

Su presencia en el Consejo escolar de la localidad permite que informe puntualmente de sus actuaciones, que lo haga con rigor sobre determinados hechos puntuales que inciden en la convivencia diaria y que atienda las demandas de la comunidad educativa.

La presencia de los agentes locales diaria y permanente en los centros educativos y la colaboración con los equipos directivos es una garantía de conocimiento de la realidad de los centros.

4. Bargas Educa

4.1. El periódico escolar

Desde ese espíritu de ciudad educadora, entendimos que uno de los pilares sobre los que se asienta la mejora de la convivencia ciudadana es la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Comenzamos formalizando la creación de un «lugar de encuentro» que es el Consejo escolar de la localidad en el año 2012, y en enero de 2016 dio un paso más: que la comunidad educativa tuviera voz y pudiera transmitir sus inquietudes y sus proyectos a través de un periódico escolar.

En la presentación del número 0, en enero de 2016, el alcalde manifestaba: «En el Consejo escolar están todos los grupos políticos con representación en la corporación municipal, el profesorado, las familias, el alumnado y la sociedad de nuestro pueblo a través de nuestros servicios sociales y nuestras asociaciones». Y en la primera reunión constitutiva de la legislatura, una de las propuestas aprobadas por unanimidad fue la creación de un espacio de comunicación que cumpla con ese objetivo de dar a conocer la oferta educativa, el trabajo diario y los proyectos que se desarrollan a lo largo del curso, en los colegios públicos de Infantil y Primaria, en el centro concertado y en el Instituto. Y aprovechar al mismo tiempo para que

la oferta cultural que se proyecta desde la Casa de la Cultura y la Biblioteca llegue de una manera más directa a las familias a través de sus hijos e hijas.

Experiencias de iniciativas similares promovidas por los Consejos escolares municipales avalan esta iniciativa. Para que el Consejo escolar de Bargas sea un órgano de participación vivo y donde todos los sectores se sientan escuchados, es necesario en primer lugar conocer la realidad de la educación en nuestro pueblo y, en segundo lugar, colaborar cada uno desde su competencia y responsabilidad. El Ayuntamiento, como institución más cercana a la ciudadanía, debe entender la educación como un proceso a lo largo de toda la vida.

Ocho números además del 0 inicial han visto la luz hasta el momento a razón de dos por curso académico, excepto en el último en el que la pandemia, como en otros ámbitos, ha alterado el proyecto que en este momento se está retomando con la próxima publicación del número 9.

Cada centro dispone de dos páginas para difundir sus inquietudes y proyectos que llegan tanto en papel como en formato digital a todas las familias. También la Casa de Cultura «María Zambrano» y la Biblioteca tienen en el periódico un medio para llegar, no solo a los escolares y a sus familias, sino a toda la ciudadanía interesada en conocer las actividades culturales programadas.

Desde el comienzo hace ya seis años no se pretendía que el objetivo principal fuera la información, que también, sino que fuera un medio de cohesión entre todos los sectores de la comunidad educativa, asociaciones, servicios sociales municipales extendiéndose a todas las áreas de gestión municipal hasta llegar a ese objetivo de ciudad educadora.

Baste echar un vistazo a los distintos números para encontrar que ese objetivo se ha conseguido, quizá muy por encima de lo que sus promotores en principio hubieran imaginado.

4.2. Actividad cultural

La actividad cultural en Bargas tiene su epicentro en la Casa de Cultura «María Zambrano», con diferentes espacios culturales como son la Biblioteca pública municipal, el salón de actos y una sala de exposiciones y reuniones.

La Biblioteca pública municipal forma parte de la Red de Bibliotecas de Castilla-La Mancha, y presta servicios esenciales como son el préstamo, consulta en sala, servicio de información, referencia, apoyo y acceso a la información disponible en Internet. A estos se suma la realización de forma regular de ac-

tividades de extensión cultural que intentan acercar la literatura y el resto de manifestaciones culturales a todos los grupos de edad y colectivos: coordinación de dos clubes de lectura, organización de la «Semana del libro» en el mes de abril con actividades como el «Maratón de poesía», encuentros con autores, actividades de animación lectora y actividades en verano de implicación familiar.

Cabe destacar la estrecha relación existente con los centros educativos, destinatarios en muchas ocasiones de las actividades organizadas por la Biblioteca y en extensión desde toda el área cultural. Los talleres didácticos desarrollados en los centros escolares permiten cada año que el alumnado participe de las distintas fuentes formativas, y a la vez creativas, ofrecidas por la Concejalía de Educación, Cultura y Turismo. Así han podido disfrutar de la música, la ciencia y la historia.

Es especialmente relevante la participación de los centros en el «Maratón de Poesía» que en su última edición del 2021 se tuvo que adaptar a la modalidad virtual, pero sin perder nada de su esencia. El «Concurso de tarjetas navideñas» es fiel reflejo de la colaboración entre Biblioteca y colegios, este año se ha celebrado su 23ª edición junto con la propuesta de otra actividad, el «Puzzle navideño», en el que los más pequeños formaron un mural decorativo lleno de mensajes positivos y esperanzadores para afrontar este 2022.

Actualmente la Biblioteca cuenta con 3.268 usuarios inscritos y su fondo bibliográfico y audiovisual lo conforman 28.489 documentos, su pertenencia a la Red de Bibliotecas de Castilla-La Mancha hace que los usuarios tengan a su disposición muchos más documentos que pueden solicitar a través del servicio de préstamo en red. Para aquellas personas que prefieran la lectura en digital, el servicio *eBiblio* Castilla-La Mancha pone a su disposición el préstamo gratuito de libros electrónicos en línea, y cuenta con una extensa colección de libros, revistas y audiolibros, incluyendo títulos de ficción y no ficción para público adulto e infantil.

El fondo de la biblioteca cuenta desde finales de 2018 con un rincón destacado: «Palabras de mujer», creado por intermediación del Centro de la Mujer. Este fondo se ha ido acrecentado a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes con la «Estantería Violeta» que dota a las bibliotecas públicas de documentos para sensibilizar y concienciar a la población en temas de igualdad de género, recientemente se ha incorporado la «Estantería Violeta Mini», donde la selección bibliográfica va dirigida al público infantil.

Además, la Biblioteca es un punto de referencia e información sobre toda la actividad cultural del municipio, como son las escuelas municipales de idiomas y de música, cursos municipales de danza, pintura y teatro y las clases de educación para personas adultas.

La educación y formación de jóvenes y personas adultas que carecen de estudios básicos o titulación, es esencial y de interés general para la incorporación al mundo laboral o mantener una educación continuada a lo largo de la vida, por eso, además de cubrir las necesidades de ocio, se proponen dos líneas de formación: enseñanzas iniciales (mejora lecto-escritura y alfabetización), apoyo a la titulación en la Educación Secundaria de personas adultas y programas no formales como la alfabetización y castellano para extranjeros.

En la Casa de Cultura «María Zambrano», encontramos un espacio para disfrutar del teatro, el cine, la música y las exposiciones, destacando su participación dentro del programa «Actuamos» en la programación de Artes Escénicas y Musicales de Castilla-La Mancha y el programa «Platea» (del INAEM) del Ministerio de Cultura y Deporte. Es una gran oportunidad para los vecinos de la localidad poder acceder a una gran variedad de espectáculos de calidad sin tener que desplazarse a otros centros culturales o ciudades. En 2021, a pesar de las dificultades sanitarias, se han celebrado más de 15 espectáculos dirigidos a público infantil, joven y adulto, apostando por la continuidad cultural de Bargas y apoyando a este sector de las artes que no lo ha tenido fácil.

Este tipo de actividades que se desarrollan en el interior no cesan cuando llega el verano, se trasladan al exterior, iniciándose la programación del «Verano Cultural». En estos dos últimos años la situación sanitaria ha hecho que estas actividades se desarrollen en la plaza de toros, espacio que se presta mejor para controlar el aforo y las medidas sanitarias.

Sin duda, la cultura en el municipio es un pilar básico y son diversas las actividades que han arraigado con fuerza, siendo un referente el «Certamen Literario y de Carteles» y el recital de poetas bargueños «José Rosell Villasevil», este año 2022 se celebrarán la XLIV y XXXV edición respectivamente. No nos podemos olvidar de otra actividad fundamental, la «Exposición de artistas bargueños», que lleva 37 ediciones acercando a los bargueños y visitantes de otras localidades el trabajo artístico de mujeres y hombres de la localidad, y que supone una cita ineludible dentro del programa de actividades que se organizan durante las fiestas populares al Santísimo Cristo de la Sala en el mes de septiembre.

5. El empleo como objetivo de igualdad de oportunidades

Bargas siempre ha estado comprometido con el empleo, buscando alternativas y oportunidades para que nuestros vecinos y vecinas tuvieran una oportunidad laboral, ya sea después de su etapa educativa como a una edad más avanzada.

Desde el Área de empleo, están comprometidos con la justicia social y la igualdad de oportunidades. A través de diferentes actuaciones y programas quieren facilitar y mejorar las posibilidades de inserción laboral de las personas que buscan empleo, ayudándolas y acompañándolas.

Acciones como la creación de una bolsa de trabajo para desempleados específica, que se utiliza para la coordinación del convenio recientemente renovado con el cercano Parque Comercial Abadía, que alberga grandes e importantes marcas y que genera muchos puestos de trabajo, además de calidad y estabilidad.

Se han gestionado en esta etapa muchas formaciones con diferentes agentes para mejorar la empleabilidad y que han servido para generar competencias profesionales en el desarrollo de un puesto de trabajo. Las entidades con las que se ha colaborado han sido: Cámara de Comercio de Toledo, FEDETO, Fundación «La Caixa», la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Diputación de Toledo.

La formación ha ido versando sobre los diferentes nichos de mercado que hay en la zona, adaptándolos a la realidad del mercado laboral y que han ido destinados a diferentes colectivos: jóvenes menores de 30 años, desempleados de larga duración, mayores de 50 años, personas con discapacidad, mujeres o personas en vulnerabilidad.

En el último trimestre de 2021 se ha puesto en marcha, en colaboración con el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, el «Plan Corresponsables», financiado por el Ministerio de Igualdad y la JCCM. Es un programa para financiar actuaciones que permitan que familias con menores de 14 años, puedan compatibilizar el cuidado de los hijos e hijas, el desempeño de un trabajo, la búsqueda activa de empleo, iniciar o continuar con una formación. En Bargas dicho plan está dando trabajo a siete personas, hasta junio de 2022.

5.1. El centro ocupacional

El Centro Ocupacional y Municipal de Bargas funciona desde el año 1987 como un proyecto socio-educativo de inserción social y laboral, destinado a personas con discapacidad de la población, que se encuentran en edad laboral y que, por sus especiales

condiciones, no pueden integrarse en una empresa o en un Centro Especial de Empleo.

A partir de la implementación de varios programas y realización de actividades diarias, se favorece la consecución de las metas relacionadas con el bienestar físico, psicológico y funcional de sus usuarios. Desde el Centro se trabajan las habilidades sociales, la salud y seguridad, informática, apoyo educativo, ocio y tiempo libre, actividades de la vida diaria, cocina, actividades conjuntas con otros centros y asociaciones, con el objetivo de lograr el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de nuestros chicos y chicas.

Desde el año 1998, y de manera ininterrumpida, surge la iniciativa de realizar un Programa General Medioambiental, que posibilita la participación de los catorce usuarios del centro, en la mejora y conservación ambiental de nuestra localidad, y que además aprovecha las excelentes y demostradas oportunidades que da la naturaleza para la educación, convivencia, ocio y formación laboral, necesaria para la integración.

El desarrollo del trabajo es la principal terapia, para mejorar el estado físico y mental de los usuarios, aumentar la autoestima, facilitar las relaciones y el trabajo en equipo, reducir las conductas disruptivas, ayudar a la recuperación física y conseguir pautas de funcionamiento autónomo y, en consecuencia, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad de Bargas.

A través de acciones medioambientales y aprovechando nuestro entorno más cercano, promovemos y protegemos los derechos y la dignidad de estas personas, eliminamos barreras, fomentamos la igualdad de oportunidades y corregimos la discriminación.

La participación activa y concienciada con nuestro medioambiente, realizada mediante actividades diarias de jardinería, viverismo, reciclaje y huerta, ha mejorado la concienciación medioambiental de las personas del Centro y de otros centros e instituciones locales y comarcales.

El trabajo de estos años ha sido reconocido en numerosas ocasiones:



- En noviembre de 2013 Bargas fue el primer pueblo de la región que recibió el premio «Conama Local» a la sostenibilidad, en su categoría de entre 5.000 y 30.000 habitantes por el programa ambiental para la inserción de las personas con discapacidad de la población en edad laboral.

A este premio convocado por la Fundación Conama, Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente y la Fundación Biodiversidad, se presentaron proyectos de toda España. El prestigioso jurado valoró la labor de integración sociolaboral del Ayuntamiento de Bargas a través del cuidado del medioambiente por parte de los usuarios del Centro Ocupacional.

- En 2014 la ONU reconoce como «buenas prácticas» a varios proyectos de entidades locales españolas. La participación en este concurso de Naciones Unidas fue muy bien valorada por el Jurado Internacional. De las 62 actuaciones presentadas, solo 17 obtuvieron la calificación de mejor (BEST), entre estas prácticas figuró Bargas con el proyecto del Centro Ocupacional denominado «Integración sociolaboral de personas con discapacidad».
- En 2016 nos hicieron entrega en el Palacio de Congresos de Albacete de un premio al «Reconocimiento a la Iniciativa Social de Castilla-La Mancha».
- Estos premios reconocen la labor de personas físicas, ayuntamientos y entidades privadas, en el fomento del altruismo, la libertad, la solidaridad y la tolerancia y que destacan por su entrega a la iniciativa social en áreas como la acción social, la cooperación para el desarrollo, la dependencia, familia y menores y voluntariado.
- En junio de 2018 el Centro participó con el Proyecto «Integra» en los VII premios Excelencia y calidad de los Servicios públicos, en la modalidad de «Mejores prácticas» en los servicios públicos prestados a la ciudadanía. El Centro recibió un diploma de finalista.

6. La música y el deporte

Se trata de una actividad con historia en Bargas. Hay tres bandas de música que gestionan sus propias escuelas constituidas como asociaciones culturales, además de la Escuela Municipal de Música.

Aunque tradicionalmente contribuyen con sus conciertos a lo largo del año a la actividad cultural que se programa desde la Casa de la Cultura, su principal objetivo es formar niños, niñas y jóvenes que se van incorporando a la banda, teniendo en cuenta que algunos de ellos se forman para el ingreso en el Conservatorio Profesional de Toledo.

Entre las tres bandas y escuelas suman en torno a doscientas personas que desarrollan actividad musical, la mayoría niños, niñas y jóvenes, lo que puede dar una idea de lo que significa su compromiso con la educación en valores a través de la educación musical:

- Asociación musical Escuela y Banda de música «Santa Cecilia».
- Asociación Artístico Cultural «Benito García de la Parra».
- Asociación musical Banda de Cornetas y Tambores.

El deporte ha sido una preocupación de las corporaciones municipales. La construcción y dotación de infraestructuras para la práctica de la actividad deportiva ha estimulado a personas de todas las edades a inscribirse y participar año a año en las distintas modalidades y escuelas.

Aunque si hablamos de educación en valores, y estos no se miden únicamente por los éxitos, sí hay que destacar que algunas modalidades como el fútbol sala han contribuido a estimular la participación. El equipo ha llegado a militar en categoría nacional en la denominada división de plata y actualmente lo hace en segunda B.

Tampoco lo son todo los datos, pero sí un buen indicador. Diversos deportes y actividades, con una media de estudiantes inscritos: ajedrez (34); patinaje (40); tenis: (66); pádel (55); fútbol (190); fútbol sala (55).

En fútbol cuentan con 9 equipos, y 15 en fútbol sala de prebenjamín a cadete, que compiten con el programa «Somos Deporte 3-18», que organiza conjuntamente la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Diputación Provincial de Toledo. En cuanto al fútbol juvenil, Bargas cuenta con un equipo compitiendo en la liga provincial, organizada por la Federación de Fútbol de Castilla-La Mancha.

En tenis, compiten en la liga interesuelas, organizada por las diferentes localidades que participan junto con la Federación de Tenis de Castilla-La Mancha y en el Programa «Somos Deporte 3-18», organizado por la Junta. En ajedrez, compiten con el «Programa Somos Deporte 3-18».

En lo que se refiere a actividad deportiva para personas adultas, están inscritas más de 100 personas: aeróbic (media de 15); pádel (media de 30); tenis (media de 10); yoga (media de 42).

Toda la actividad deportiva está dirigida por 31 monitores y coordinada por la Concejalía de Deportes. En el calendario deportivo anual podemos citar

No nos olvidamos de educar en igualdad a las personas mayores, quienes participan activamente en las iniciativas y actividades que se plantean desde el Centro de la Mujer, así como de la implicación del Centro Ocupacional ubicado en nuestro municipio, que interviene y siempre está dispuesto a aprender desde la inclusión en relaciones sanas e igualitarias.

También se educa en prevención de las violencias machistas a las distintas asociaciones del municipio, asociación de mujeres y de personas jubiladas, que demandan y se implican en consolidar y aprender valores igualitarios de convivencia en sociedad.

En las fiestas patronales se llevan a cabo también campañas de prevención de agresiones sexistas, informando de recursos de ayuda y sensibilizando a la población de las violencias que pueden darse hacia las mujeres en estos contextos.

Y de modo continuado, transversal, vivo y dinámico, se lanzan mensajes con valores no sexistas para la promoción de la igualdad y de relaciones sanas y no patriarcales entre mujeres y hombres, que permitan una convivencia estable y libre.

8. Bargas: «Ciudad amiga de la infancia»

El pasado 14 de julio la alcaldesa del municipio, Isabel María Tornero Restoy, y el concejal delegado de Juventud e Infancia, Víctor Sánchez, acompañados ambos por la técnico de Juventud e Infancia, Marta Carrión, fueron los encargados de recoger la acreditación de «Ciudad Amiga de la Infancia» concedida por Unicef Comité Español durante el acto virtual que se celebró con la presencia de representantes de Unicef en España y de los 72 ayuntamientos que también han sido galardonados. La distinción se otorga a las ciudades comprometidas con los derechos contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU.

El proyecto «Ciudades Amigas de la Infancia» tiene como visión que todo niño, niña y adolescente disfrute de su infancia y adolescencia y desarrolle todo su potencial a través de la realización igualitaria de sus derechos en sus ciudades y comunidades. De esta forma, con el fin de hacer realidad esta visión, los gobiernos locales y sus socios identifican sus metas en las cinco esferas de objetivos generales que recogen los derechos contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, es decir, que cada niño, niña y adolescente es valorado, respetado y tratado justamente dentro de sus comunidades; que sus voces, necesidades y prioridades se escuchen y se consideren en las normativas y políticas públicas, en los presupuestos y en todas las decisiones que les afectan; que todos tienen acceso a servicios esenciales de calidad;

que viven en entornos seguros y limpios; y que tienen la oportunidad de disfrutar de la vida familiar, el juego y el ocio.

En la actualidad existen en España 342 Ciudades Amigas de la Infancia, de las cuales 32 se encuentran en Castilla-La Mancha. En la provincia de Toledo son 12 los municipios que cuentan con este distintivo, entre ellos Bargas.

Gracias a esta nueva manera de trabajar estamos dando voz a la población más joven de la localidad a través del Consejo Local de Infancia y Adolescencia, donde están niños y niñas de diferentes edades y el pleno infantil que todos los años se organiza el 20 de noviembre, Día Internacional de la Infancia, ya que el objetivo principal de este acto es dar voz y participación a los niños, niñas y adolescentes de la localidad en el máximo órgano de decisión del municipio. También se ha elaborado y aprobado en pleno por unanimidad de todos los grupos políticos el I.º Plan Local de Infancia y Adolescencia de Bargas, donde han colaborado muchísimos agentes sociales de la localidad, así como los centros educativos y las Asociaciones de padres y madres, junto a los menores y adolescentes.

9. Conclusiones

Cuando este artículo vea la luz desde la Concejalía de Educación y Cultura, se estará dando ese paso de formalizar y hacer visible el proyecto de «Ciudad Educadora». En la mente de los responsables municipales de anteriores legislaturas y en los distintos sectores de la comunidad educativa ha estado siempre presente la idea de que el trabajo realizado tenía un objetivo: mejorar la convivencia ciudadana y transformar la sociedad bargueña desde la educación. No cabe hacerlo de otra manera.

En la mente de todos ha estado que un título, un cartel o un reconocimiento oficial sirven de poco, si en el fondo esa concienciación y esa transformación no pasa del papel, del eslogan o del cartel. Y por eso hemos ido despacio y sin forzar las situaciones.

Ahora que cada uno conoce su papel, ahora que el camino está trazado y que los espacios de encuentro, consejos escolares de centro, consejo escolar de localidad, consejo de la juventud, consejo de la mujer etc. están consolidados, es el momento de que Bargas pueda compartir con otros municipios de España y de Europa su proyecto.

Si repasamos los 20 principios de la Carta de las Ciudades Educadoras, estamos seguros de que en el espíritu, y también en la letra de esos principios, se inspira el trabajo diario de los responsables municipales de ayer y de hoy, de los representantes de todos

los grupos políticos, de quienes tienen la responsabilidad de la gestión y de la representación de las familias en los centros educativos y, en definitiva, de toda la

ciudadanía a quien preocupa el bienestar y la convivencia en su barrio y en su pueblo.

Los autores

El documento está elaborado por el equipo de gobierno municipal y los técnicos responsables de las distintas áreas de gestión del Ayuntamiento de Bargas y el Jefe de la Policía local.





RAE: Pez

l. m. Vertebrado acuático, de respiración branquial, generalmente con extremidades en forma de aleta, aptas para la locomoción y sustentación en el agua. La piel, salvo raras excepciones, está protegida por escamas. La forma de reproducción es ovípara en la mayoría de estos animales.

Pez Cirujano

El pez cirujano amarillo (*Zebrasoma flavescens*) es un pez de la familia de los Acanthuridos. Es uno de los peces marinos más populares, resistentes y solicitados en acuariofilia. Es un ágil y vistoso nadador. Sociable con la mayoría de habitantes del arrecife, a excepción de machos territoriales de su misma especie.

Su forma es de punta de flecha, ya que su cuerpo está comprimido lateralmente, sus aletas dorsal y ventral son del mismo tamaño, y su boca es estrecha y prominente. Es de color amarillo limón luminoso y, como todos los peces cirujanos, tiene dos espinas extraíbles a cada lado de la aleta caudal; se supone que las usan para defenderse de otros peces. Alcanza los 25 cm. de largo.

Vive solitario, por parejas y en grupos sueltos en lagunas y a lo largo de arrecifes exteriores. Suele ubicarse en las partes sombreadas de los arrecifes, entre los 2 y 40 metros de profundidad. Se distribuye en el Océano Pacífico. Es nativo de Guam, Hawái, Japón, Islas Marshall, Micronesia, Islas Marianas, Palau, Filipinas y Taiwán.

En la naturaleza se nutre principalmente de plancton, algas filamentosas y varias macroalgas. Su alimentación principal es herbívora. De tal modo que, en acuariofilia es una de las especies utilizadas para el control de algas por medios naturales. Es ovíparo y usualmente desova en grupo, pero se ha observado también desove por parejas, donde el macho territorial corteja a hembras al paso, desovando consecutivamente con cada una de ellas. El desove sucede alrededor de la luna llena, por lo que está sometido a la periodicidad del ciclo lunar.



METODOLOGÍA PEDAGÓGICA DE SCHOLAS: POR UNA EDUCACIÓN CON SENTIDO

SCHOLAS TEACHING METHODOLOGY: EDUCATION THAT GENERATES MEANING

Desirée Denaro

Proyecto Scholas

Resumen

El artículo explora las características fundamentales de lo que podría denominarse una «crisis de sentido» entre los jóvenes, que se considera una cuestión aún más relevante a la luz de los efectos de las medidas de contención de la pandemia de COVID-19. Esta crisis se refleja de varias maneras: abandono escolar, dificultades para socializar, pero también depresión, suicidio juvenil y consumo de drogas. Ante una crisis real, que nos presenta cifras preocupantes sobre todo en referencia a España, nos detenemos en el papel de la educación y de las comunidades educativas, y por tanto en el trabajo que Scholas Occurrentes realiza en este sentido, en pos de su misión de «Promover una Cultura del Encuentro en una educación que genere sentido». Scholas busca reconstruir ese «Pacto Educativo» del que habla el Papa Francisco, involucrando a todos los miembros de la comunidad y promoviendo una metodología que deje espacio a la libre expresión de los jóvenes, a través de los lenguajes del arte, el juego y el pensamiento. A continuación, veremos la experiencia directa de las comunidades de Scholas en Madrid y Granada, a través de un relato de sus actividades en los últimos años, que han representado ciertamente un período sin precedentes en la historia.

Palabras clave: comunidades educativas, COVID-19, competencias transversales, salud mental, cultura del encuentro, pacto educativo.

Abstract

This article explores the main features of what might be termed a «crisis of meaning» among young people, which is considered an even more relevant issue in the light of the effects of measures to contain the COVID-19 pandemic. This crisis is reflected in various ways: school-dropout, difficulties in socialising, but also depression, youth suicide and drug addiction. We are facing a real crisis, which presents us with worrying figures especially in reference to Spain. That's why we dwell on the role of education and educational communities, and therefore on the work that Scholas Occurrentes does, in pursuit of its mission to «Promote a Culture of Encounter in an education that generates meaning». Scholas seeks to rebuild the «Educational Pact» of which Pope Francisco speaks, involving all members of the community and promoting a methodology that leaves room for the free expression of young people, through the languages of art, play and thought. We will then analyze the direct experience of the Scholas communities in Madrid and Granada, through an account of their activities in recent years, which have certainly represented an unprecedented period in history

Key Words: learning communities, COVID-19, transversal competences, mental health, culture of encounter, educational pact.



I. Introducción

En los últimos años, que se han caracterizado por el acontecimiento sin precedentes de la pandemia de COVID-19, ha quedado muy claro que el mundo globalizado se enfrenta a retos y crisis cada vez más complejos que requieren una acción conjunta, no solo a nivel transnacional, sino también intersectorial, que implique diferentes aspectos de la economía, la sociedad, la cultura y el individuo.

Como veremos más adelante, si bien la pandemia fue en algunos aspectos totalmente inesperada, en otros contribuyó a desentrañar los problemas existentes, o a exacerbarlos aún más. Este breve artículo explorará lo que podría llamarse una «crisis de sentido» en la juventud que Scholas ya había intuido y observado mucho antes de que llegara la pandemia. Una crisis que pone en peligro no solo el futuro, sino también el presente del mundo, y que requiere un esfuerzo educativo consistente e inclusivo que implique a todos los actores de la sociedad.

El papa Francisco ha lanzado un mensaje claro: no cambiaremos el mundo si no cambiamos la educación. Estas palabras tienen su origen en una crisis que nos afecta a todos, ligada a la ruptura del pacto educativo entre escuelas, familias, y referentes sociales, en diferentes países y culturas. Dicha ruptura ha llevado a una completa desarmonía, donde la educación no se considera como un esfuerzo colectivo y los diferentes actores, desde las instituciones, hasta las familias, pasando por otros miembros de la comunidad, no son plenamente conscientes de su relevancia y su papel en la educación. Con el paso de los años, la tarea de la educación se ha delegado en el profesorado y en las escuelas. El papa Francisco fue claro al decir que, aunque en un principio creía que esta situación era particularmente urgente en América Latina, se dio cuenta de que es verdaderamente global, sin exclusión ni distinción entre países desarrollados y en desarrollo, diferentes culturas o sistemas educativos. La educación está realmente en una crisis global y no parece capaz de generar sentido en un mundo acelerado, hiperconectado y cada vez más exigente en términos de habilidades, competencias, aptitudes. Todo evoluciona y cambia tan rápido que apenas hay tiempo para reflexionar sobre el valor y el papel de la educación en el acompañamiento de la vida, focalizándose solamente en la importante, aunque no suficiente, preparación de los futuros trabajadores.

2. La crisis de sentido entre los jóvenes

¿Por qué se habla de «crisis de sentido» y por qué afecta especialmente a la juventud según lo que Scholas ha comprobado en sus diversos años de experien-

cia en este campo? Porque, además de vivir una etapa de la vida caracterizada por una mayor sensibilidad y diversos cambios, la juventud se encuentran en pleno proceso educativo. Experimentan esta falta de sentido de diferentes maneras: en las escuelas y universidades, que perciben como «desvinculadas» de la vida real, y en sus comunidades, donde el pacto educativo está roto y los actores parecen no ser receptivos a su dolor. Esta crisis de la que hablamos se expresa de diferentes maneras, como la violencia, los suicidios, los problemas de salud mental, y puede traducirse en actitudes y comportamientos que reflejan una creciente ansiedad ante las demandas que provienen de la sociedad.

Según datos oficiales, la depresión es una epidemia silenciosa entre la juventud: la Organización Mundial de la Salud ha informado de que cerca de la mitad de los problemas de salud mental empiezan a surgir a los 14 años, pero siguen sin detectarse y tratarse, a pesar de que representan el 16 % de la carga mundial de enfermedades y lesiones en personas de 10 a 19 años. La depresión es la estrella indiscutible, representando una de las principales causas de enfermedad para la juventud, en un escenario en el que es la tercera enfermedad mundial más común.

Cuando los problemas de salud mental no se identifican ni se tratan adecuadamente en el seno de las familias, las escuelas o las comunidades, desencadenan una serie de comportamientos peligrosos: el suicidio es la segunda causa de muerte entre la juventud de 14 a 29 años (UNICEF, 2017), con unas 800.000 muertes al año. Además, las enfermedades mentales, si se desarrollan en un periodo muy crítico como la adolescencia, son extremadamente limitantes para el desarrollo físico, mental y social. Los datos confirman que hoy en día alrededor del 10-20 % de los adolescentes padecen algún tipo de enfermedad mental en general; los factores de riesgo que subyacen a tan preocupante tendencia son diversos e incluyen: la ansiedad social por conformarse con los compañeros, el mayor acceso y uso de la tecnología, las relaciones con los pares y las familias, la situación socioeconómica, la violencia y las percepciones y los roles sociales distorsionados, debido a la continua exposición a las redes sociales y a la comunicación de masas.

Además de la depresión, hay otras tendencias preocupantes que muestran claramente que la actual generación de jóvenes es más frágil, menos resistente y está más abrumada que las del pasado (TIME, 2016). El Informe de Salud Mental Infantil 2018 del Child Mind Institute, de hecho, informó acerca de cómo esta enfermedad afecta al 30 % de los niños y adolescentes a nivel mundial, mencionando además que el 52 % de ellos sufre síntomas de moderados a graves.

Después de la ansiedad, el estrés representa el 39 % de los estudiantes que acuden a los servicios de salud mental en los colegios e institutos.

En estas circunstancias, suele ser difícil distinguir entre causas y efectos, ya que ciertos comportamientos y contextos pueden ser determinantes en el desarrollo de problemas de salud mental que, a su vez, pueden desencadenar un círculo vicioso. El panorama del malestar juvenil es amplio y articulado, pero los datos pueden ayudarnos a entender algunas dinámicas. El malestar de la juventud con la realidad que viven se convierte a menudo en opciones como el retraimiento social o nuevas adicciones.

Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), la adolescencia es un periodo crítico para el inicio del consumo de drogas, que suele alcanzar su punto máximo entre los 18 y los 25 años. Además del uso recreativo, la juventud utiliza las drogas para hacer frente a sus difíciles circunstancias (UNODC, 2019). Aunque se reconoce que es difícil presentar una comparación global del consumo de drogas, la UNODC afirma que la juventud consumen drogas mucho más que los mayores, como forma de afrontar los retos sociales y psicológicos de su desarrollo.

2.1. Los efectos de la pandemia

Desde el principio, y por las medidas que han tomado la mayoría de los gobiernos del mundo, ha quedado claro que la pandemia no solo afectaría a los sistemas sanitarios, sino que tocaría muchos aspectos de la vida individual y comunitaria, incluidas la salud mental y emocional. Se han realizado investigaciones en varios países para determinar el impacto de la pandemia en la salud mental, partiendo de condiciones similares: aislamiento, falta de oportunidades para que la juventud se relacione, pérdida de familiares, uso excesivo de las redes sociales, miedo y falta de perspectivas de futuro, situaciones de abuso y violencia doméstica.

Según una investigación realizada en colaboración entre España e Italia, «el 85,7 % de las familias (entrevistados, ed.), percibieron cambios en el estado emocional y el comportamiento de sus hijos durante la cuarentena. Los síntomas más frecuentes fueron la dificultad para concentrarse (76,6 %), el aburrimiento (52 %), la irritabilidad (39 %), la inquietud (38,8 %), el nerviosismo (38 %), la sensación de soledad (31,3 %), el malestar (30,4 %) y las preocupaciones (30,1 %). Las familias españolas declararon más síntomas que los italianos».

También se señala que «en España, el suicidio es la principal causa de muerte en los jóvenes de entre

15 y 29 años, después del cáncer y la primera causa en los hombres de esa edad». En el estado español «se producen más de 10 suicidios al día, siendo la primera causa de muerte no natural». En cuanto a la distinción por sexo, «las mujeres lo intentan tres veces más que los hombres, mientras que los hombres lo consiguen tres veces más que las mujeres». Para algunos estudiosos, las condiciones creadas por las medidas de contención del contagio corren el riesgo de hacer que estas cifras sean aún más alarmantes, especialmente en lo que respecta a los niños y adolescentes que ya pertenecen a grupos considerados como «vulnerables».

3. Los orígenes de Scholas como respuesta a una crisis

Las crisis forman parte de la historia de la humanidad; es cómo reaccionamos ante ellas, cómo desarrollamos la resiliencia, lo que es verdaderamente importante y único. Scholas Occurrentes nace a raíz de una crisis. Nos encontramos en Argentina, hace poco más de 20 años, en un país convulsionado por una intensa crisis económica, social y política. La violencia y el desorden caracterizaban las calles, y la gente se manifestaba al grito de «que se vayan todos».

En un momento tan difícil, Jorge Bergoglio, que entonces era arzobispo de la Ciudad de Buenos Aires, sembró la semilla que luego daría lugar al nacimiento de Scholas: intuyó que, en medio del caos, había que escuchar a la juventud, que suelen ser los que más sufren la inestabilidad y la discordia, pero que también son los que son capaces de soñar y actuar para hacer realidad sus sueños. Entonces encomendó a José María del Corral y a Enrique Palmeyro, que ahora son los directores mundiales de la fundación, una tarea tan especial como desafiante: reunir a diferentes jóvenes de Buenos Aires, que representaran distintos orígenes sociales, económicos y religiosos, y simplemente crear un espacio seguro donde pudieran dialogar y ser escuchados.

Lo que debía ser una experiencia breve se prolongó durante meses, ya que los participantes se sintieron protagonistas de un cambio, de algo totalmente nuevo: habían señalado al sistema educativo como la causa de su mayor dolor, por haberles propuesto una educación alejada de sus vidas. Su protesta llevó a la legislatura de la ciudad una propuesta que, votada por unanimidad, se convertiría en la Ley 2.169 «Buenos Aires, Ciudad Educativa». El grupo inicial de 70 personas acabó involucrando a 7.000 adolescentes que, sin saberlo, marcarían el origen de Scholas.

Desde entonces, Scholas Occurrentes tiene como misión «Promover la Cultura del Encuentro en una

educación que genere sentido» y toda su construcción pedagógica gira en torno a la búsqueda de esta misión, que puede darse de diferentes maneras. La crisis en Argentina demostró que era necesario crear espacios en los que la juventud se sintieran realmente escuchados: de ahí surgió el programa fundamental de Scholas, «Scholas Ciudadanía», que reúne a cientos de jóvenes de diferentes escuelas de una misma ciudad y les acompaña en un viaje de investigación sobre los problemas que consideran más relevantes en su comunidad, y el desarrollo de iniciativas para contrarrestarlos.

Y Scholas se dio cuenta de que la necesidad de estos espacios estaba en todas partes. Scholas empezó a actuar allí donde sentía una crisis, donde los adolescentes parecían cansados de su sistema educativo, donde la comunidad educativa más amplia (familia, escuela, instituciones, miembros de la sociedad civil, deportistas, artistas, referentes culturales...) parecía debilitada. Por eso está presente en más de 16 países y ha creado una red mundial de comunidades formadas por adolescentes, profesorado, padres y madres, universidades e instituciones. Mientras tanto, el enfoque pedagógico se ha ido desarrollando y articulando, como veremos en la siguiente sección.

4. La intuición pedagógica de Scholas

Frankl define el «sentido» como aquella razón que impulsa al ser humano, algo que lo dirige y guía en su vida y en las elecciones que hace para ella (FRANKL, 1994). En un mundo cada vez más frenético, lleno de estímulos, acelerado, en el que los sistemas educativos a menudo no se adaptan, en un periodo de construcción y cambio como el de la adolescencia, es fácil que la percepción de este sentido se vea gravemente dañada.

Scholas busca precisamente llenar estos vacíos y lo hace a partir de tres momentos educativos que impregnan su pedagogía: escuchar, crear y celebrar. La escucha es lo que se practica hacia los demás, pero también hacia la vida misma; la creación es un acto que deriva de esa escucha, de una nueva toma de conciencia; de un momento que se toma para celebrar este viaje, que es independiente de la lógica del éxito, o de los objetivos alcanzados. En cambio, se celebra el encuentro con los demás y el enriquecimiento que conlleva.

Estos tres momentos se articulan en lenguajes que a menudo se descuidan en los entornos escolares, y son olvidados incluso por los propios adolescentes: el arte, el juego, el pensamiento, entendido como la libre expresión de lo que se tiene dentro, de lo que se piensa, de lo que se quiere para uno mismo y para el

mundo. En las distintas experiencias que realiza Scholas, es curioso ver cómo inicialmente los participantes se sienten como en la escuela: tienen un enfoque muy formal, se cuestionan sobre los objetivos de las jornadas, son tímidos al interactuar con sus compañeros. Sin embargo, al cabo de unas horas, los propios espacios destilan vitalidad y belleza: se ve a chicos y chicas pintando, componiendo una pieza musical, dialogando sobre sus vidas, bailando, debatiendo sobre los retos contemporáneos, jugando. Lo que ocurre suele reflejarse en lo que los participantes escriben en los «¿Qué te pá?», pequeños textos evaluativos/narrativos que se solicitan al final de cada proyecto: entre lo que más leen los educadores se encuentran frases como «me sentí como un niño, volví a la infancia, me sentí vivo».

De hecho, la «Pedagogía del encuentro de Scholas» se basa en acercarse a la juventud en su propio idioma, apoyando el trabajo en equipo y estimulando la creatividad a través del arte, el juego y el deporte. Como ya se ha dicho, el programa que está en el corazón de las actividades de Scholas es «Scholas Ciudadanía»; entre los demás también se encuentran las Escuelas de Arte, Juego y Pensamiento, destinadas a formar a los educadores en la pedagogía utilizada por la fundación, los programas SportVal (Deporte con Valores) y las Cátedras Scholas, que reúnen a universidades de todo el mundo para mantener la investigación y la actualización pedagógica en constante progreso.

La pandemia nos exigió en su momento respuestas concretas: esto dio lugar a un gran número de espacios virtuales y no virtuales en los que el foco de atención pasó a ser la salud socioemocional de la juventud, y a darles un momento de liberación y reflexión. Uno de estos programas es «Scholas Pensarnos», que se creó con este enfoque más específico. La virtualidad ha permitido internacionalizar los encuentros en una época en la que era difícil incluso salir de casa, Scholas reunió a jóvenes de muchos países del mundo: Argentina, Italia, Japón, Brasil, Haití, España, Estados Unidos y México, por citar algunos.



La Cultura del Encuentro, particularmente en esta crisis, no dejó de ser una piedra angular de nuestra misión. Resultó fundamental contar con encuentros presenciales, cuando las restricciones de los países se relajaban. Uno de ellos, con carácter internacional, tuvo lugar en Roma el pasado noviembre de 2021, en el que participaron 31 jóvenes de 11 países diferentes en una semana de arte y teatro. Este evento fue financiado por el Ministerio de Educación italiano y terminó con un saludo especial del papa Francisco. En esta ocasión, el Santo Padre invitó a la juventud a mantener viva la «capacidad del encuentro»: «Cuando perdemos esta capacidad de encuentro con el otro, nos fosilizamos, es decir, el alma se fosiliza, el corazón se fosiliza, y caemos en lo socialmente correcto, que son los gestos almidonados o duros, sin originalidad. Y cuando no hay originalidad, es como beber agua destilada, pruébala, no sabe a nada»; el Papa también destacó la importancia de la creatividad: «La creatividad es un riesgo, pero una comunidad sin creatividad es una máscara.»

Estos encuentros, derivados de una crisis mundial, han permitido que la comunidad global de escuelas se expanda exponencialmente, y que surjan otras a nivel local que no solo involucran a los adolescentes, como veremos a continuación.

5. Proyectos en España: Comunidades escolares en Madrid y Granada

Especialmente durante la pandemia, Scholas lanzó un llamamiento muy fuerte, destinado a poner la atención sobre la salud socioemocional de los adolescentes españoles, y sobre la necesidad de no perder de vista la calidad y el papel de las comunidades educativas. El verano pasado, el presidente y director mundial de la fundación, José María del Corral, se mostró muy preocupado por la situación de los suicidios en España, la excesiva culpabilización de la juventud en la pandemia, su salud socioemocional y la falta de oportunidades para promover una efectiva «Cultura del Encuentro».

En la misma declaración, José María del Corral habló de la necesidad de convertir a la juventud en protagonistas, de crear escuelas inclusivas, de promover la educación intergeneracional, que no se limita al aula. En los dos últimos años Scholas ha tratado de intensificar sus actividades y su comunidad en España, precisamente para responder a la urgencia del momento.

Durante el programa virtual «Scholas Pensarnos», que ha reunido, en abril de 2021, unos 30 adolescentes de diferentes ciudades de España, el tema de la salud mental de la juventud se expresó en toda su

«Yo creo que debería ser más normal a la hora de tratar con la gente que está mal. No le quito importancia a lo mío [...]. Obviamente sé que tengo depresión, pero al menos he pedido ayuda. Hay gente que tiene depresión y no ha pedido ayuda. Hace cuatro meses estuve, y ahora no me gusta nada decirlo, a punto de suicidarme. Quería ayuda, y la pedí»

fuerza. Después de haber creado una atmósfera de recíproca confianza, algunos participantes empezaron a contar que sufren de depresión, abriéndose a contar sus experiencias, como las que incluimos en este artículo.

Lamentablemente, no es posible reportar todos los testimonios de los chicos y las chicas que participaron, y que dieron una imagen, tanto consciente como preocupante, del estado de la salud emocional de la juventud

En Madrid se ha hecho mucho, tanto para formar a nuevos educadores como para tratar de promover nuevas experiencias presenciales que devuelvan a los adolescentes un verdadero protagonismo. Aunque no es posible enumerar todos los proyectos e iniciativas llevadas a cabo en este espacio, es importante mencionar la formación para universitarios que tuvo lugar el pasado mes de octubre, en colaboración con la Universidad CEU San Pablo, en la que participaron 35 universitarios durante tres días en los que se profundizó en la pedagogía de Scholas, practicando diferentes lenguajes pedagógicos.

En octubre se desarrolló el proyecto «Scholas Ciudadanía», en el que participaron más de 140 adolescentes de 10 colegios públicos y privados de Madrid. Entre los problemas que los participantes identificaron como los que más influyen en sus vidas, se encuentran algunas deficiencias del sistema educativo español: mala relación y escucha entre profesorado y alumnado, sistemas de evaluación basados en métodos de enseñanza que hoy se consideran anticuados, más basados en la memoria que en el pensamiento crítico, y que no tienen en cuenta la diversidad. Entre las propuestas presentadas por los participantes se





encuentra: la creación de espacios especiales para el diálogo entre el personal escolar, así como momentos específicos centrados en la salud emocional de los estudiantes.

Hay varios testimonios de los participantes de la experiencia: «A lo mejor en la escuela no podrías demostrar o no te sería valorado... Aquí te valoran, pero no con una nota, sino con la oportunidad de expresar y mostrar que realmente vales para lo que tú quieras», afirma, por ejemplo, uno de los participantes.

En Madrid también se ha puesto en marcha el proyecto «Estar Juntos», en el que grupos de adolescentes voluntarios participan en un proceso de encuentro y diálogo con adultos mayores que viven en hogares de la ciudad. Están previstas reuniones virtuales y presenciales (siempre respetando la normativa anti COVID-19 vigente), y todo el proceso está acompañado por profesionales de las estructuras involucradas. A través de este proyecto, Scholas quiere destacar la dimensión intergeneracional de la educación, centrándose en la importancia de la memoria, la transmisión de experiencias, el diálogo entre generaciones, la solidaridad y el apoyo entre ellas.

La pandemia cambió radicalmente también las actividades en Granada, donde Scholas había llegado en 2019, iniciando un camino de formación de voluntarios locales y de trabajo con las comunidades de migrantes presentes en el territorio. Los acontecimientos de los últimos dos años y la crisis que causaron, obligaron a un replanteamiento de todo el proceso, pero sin modificar los objetivos: mantener viva la llama, seguir fortificando la comunidad de Scholas en Granada y promover el encuentro con la comunidad global de Scholas. Durante un tiempo, continuó brindando espacios de encuentro virtual para jóvenes, no solo para seguir la formación, sino también para ofrecer un lugar de soporte y creatividad en un momento tan difícil: «Todos y cada uno de los encuentros que

hemos realizado en Scholas Granada me ha aportado esa energía y alegría de la que a veces carecía» (testimonio de uno de los participantes).

Durante el año 2021, la comunidad de Scholas en Granada retomó de forma progresiva las actividades presenciales a través de experiencias dedicadas al soporte de la salud socioemocional de la juventud. Se abrió nuevamente la sede, definida como un «hogar» donde los participantes organizan actividades acordes a sus pasiones: baile, canto, teatro, pintura...

Además, también en Granada, se implementó el programa «Estar Juntos», en colaboración con docentes y alumnado universitario que visitaron varios centros de la ciudad. La experiencia resultó muy enriquecedora para toda la facultad, porque se hicieron exposiciones en la universidad (escultura y pintura) para expresar la profundidad del encuentro con los adultos mayores y la fuerza del vínculo intergeneracional. Particular atención se dio a las áreas más vulnerables de Granada, especialmente en la zona norte, que es una área muy deprimida a nivel socioeconómico y con problemas de bandas y drogadicción juvenil. Scholas, con todos los voluntarios de la sede, decidió convocar un encuentro de las escuelas del barrio, destinado a los apasionados del arte para pintar un mural juntos. La actividad resultó muy positiva: jóvenes que se encontraron por primera vez poniendo una pasión en común, mientras los voluntarios de Scholas se sintieron marcados por la misma experiencia.

Entretanto, la sede sigue organizando talleres artísticos y literarios, presentándose como un punto de referencia para la comunidad. Y es la misma voz de la juventud la que nos dice que quizá este es el camino para encontrar un verdadero sentido: «Porque no tuve miedo de expresar mi libertad, sin violencia. Y compartir, y celebrar... y reinventar un camino que nunca se sabe bien a dónde va, pero sí con qué mirada empieza» (joven de Granada).

6. Comunidades Educativas Scholas para una cultura del encuentro

Para hablar de comunidades educativas hay que adoptar una perspectiva lo más transversal posible. Aunque a menudo se considera que la escuela está en el corazón de este proceso, no es la única que puede y debe encargarse de crear lugares seguros en los que se pueda crecer, desarrollar conocimientos, expresar pasiones y encontrar el sentido de la vida.

Para ello, para reconstruir ese pacto educativo del que habla el papa Francisco, se necesitan varios actores, como se ha mencionado anteriormente. Por ello, como hemos visto, Scholas involucra a diferentes actores de la sociedad, porque reconoce que la escuela no es una isla que permanece inalterable a lo largo del tiempo, y que la educación es, en cambio, un proceso influenciado en gran medida por los cambios históricos y sociales, no debiendo limitarse a la mera transmisión de nociones, sino que debe dar herramientas para vivir, como individuos y como ciudadanos.

Las semillas para crear una comunidad suelen sembrarse de diferentes maneras. Puede empezar a través de contactos con las escuelas, o una universidad, o responder a una necesidad claramente expresada por los chicos y chicas, incluso puede empezar con un equipo de fútbol, como está ocurriendo en la ciudad de Parma, Italia. Sin embargo, una vez sembrada la semilla, se procura incluir al mayor número posible de personas en la comunidad, a veces con actividades sencillas y cotidianas, otras veces con grandes momentos de encuentro, reflexión y debate. La pandemia ha sido sin duda una forma de acelerar el proceso, permitiéndonos llegar a más países, hacer que miles de jóvenes, profesorado, familias, a los que quizás hubiera sido más difícil llegar, se sientan parte de Scholas.

Normalmente, Scholas llega allí donde hay una necesidad educativa, y escucha para ofrecer la respuesta más adecuada a las necesidades locales. En Argentina, en el Chaco, se creó una estructura para jóvenes con problemas de consumo; en Haití, un espacio para sacar a los niños de la lógica rígida y anticuada de los sistemas educativos, y ayudarles a jugar y crear. Cada viernes, las pequeñas comunidades se reúnen en una única y gran comunidad global virtual, que sirve como momento de encuentro pero también de formación sobre los valores y la esencia de Scholas.

De este modo, seguimos proponiendo una Cultura del Encuentro, que no conoce fronteras geográficas y cuyo único problema es tener que lidiar a veces con varias zonas de diferencia horaria.

7. Conclusiones

Este artículo comenzó hablando de una crisis de sentido entre la juventud de todo el mundo, destacando sus aspectos más preocupantes. Está claro que no todas las formas de ansiedad, estrés y malestar desembocan en el suicidio o el consumo de drogas. Sin embargo, a menudo pueden traducirse en actitudes que, en cualquier caso, son perjudiciales para el individuo y la sociedad, como el abandono de los estudios o la colocación de la juventud en una condición en la que no estudian ni trabajan, aislándose de la sociedad.

Parece que las generaciones más jóvenes están luchando consigo mismas para encontrar un lugar en un mundo que, en cambio, intenta predeterminar lo que una persona debe llegar a ser, tener y realizar para ser considerada un miembro adecuado de la sociedad; al mismo tiempo, los lazos intergeneracionales parecen haberse roto, y el diálogo entre ellas se ha detenido. La juventud acusa a las generaciones mayores de entregar un mundo roto que ellos no tienen los recursos para arreglar, mientras que las generaciones mayores a menudo se refieren a ellos como perezosos o no lo suficientemente valientes como para esforzarse y actuar.

Lo que Scholas intenta es promover un enfoque educativo diferente que se traduce en poner a la juventud en el centro, sin juzgarlos por lo que hacen, sino llevándolos a redescubrir lo que son; recrear los vínculos intergeneracionales, acercando mundos aparentemente opuestos, pero que se necesitan mutuamente; crear comunidades educativas seguras, donde se puedan invertir los paradigmas que caracterizan al mundo contemporáneo. En lugar de hacer para tener y, por lo tanto, ser alguien, se propone un camino diferente: ser (único, con su propia belleza) para hacer (hacer de la propia vida un acto creativo) y por lo tanto tener (entendido como conciencia del sentido de la vida, de toda la riqueza que puede provenir del encuentro con los demás). Solo de esta manera, se puede alcanzar una educación que cambie el mundo.

Referencias

CHILD MIND INSTITUTE (2018). *2018 Children's Mental Health Report: Understanding Anxiety in Children and Teens*.

<https://childmind.org/awareness-campaigns/childrens-mental-health-report/2018-childrens-mental-health-report/>

DENARO, D. (2020). *¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? El Enfoque de Scholas para involucrar a los jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/es/como-preparan-los-innovadores-disruptivos-los-estudiantes-de-hoy-para-ser-la-fuerza-laboral-del>

MONTERO SANZ, N. A. (2021). El impacto del Covid 19 en la salud mental de los jóvenes. *Revista Sanitaria de Investigación*.

<https://www.revistasanitariadeinvestigacion.com/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-los-jovenes/#:~:text=En%20Espa%C3%BAa%2C%20tal%20y%20como,de%20muerte%20no%20natural%E2%80%9D5>

- ORGILÉS M., MORALES A., DELVECCHIO E. ET AL (2020). *Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain*. *Frontiers in Psychology* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- RELIGIÓN DIGITAL (2021). *Del Corral: Hay que proteger la salud emocional de los chicos españoles tras la pandemia*. https://www.religiondigital.org/juventud/Corral-socorrer-mental-chicos-espanoles-scholas-pandemia-reforma-educativa-jovenes-ministros-politica-educacion_0_2368863103.html
- ROSALES C., TEJADA P., SEBASTIÁN A. (2021). *Mantener Viva la Llama: Experiencias de Formación de Voluntarios durante el Confinamiento*. *Cultori dell'Incontro. Scholas Chairs' Journal Online*, (3) 3. <https://cultoridellincontro.org/en/current-editionsEN/>
- SCHROBSDORFF, S. (2016). *Teen Depression and Anxiety: Why the Kids Are Not Alright*. *Time magazine*. <https://time.com/magazine/us/4547305/november-7th-2016-vol-188-no-19-u-s/>
- UNICEF (2017). *Comunicación, Infancia y Adolescencia. Guía para periodistas. Suicidio*. <https://www.unicef.org/argentina/media/1536/file/Suicidio.pdf>
- UNODC (2019). *Informe mundial sobre las Drogas 2019*. https://wdr.unodc.org/wdr2019/field/B2_S.pdf
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). *The impact of COVID-19 on mental, neurological and substance use services*. <https://www.who.int/publications/i/item/978924012455>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). *Salud del adolescente*. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=En%20todo%20el%20mundo%2C%20se,se%20tratan%20adecuadamente%20\(1\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=En%20todo%20el%20mundo%2C%20se,se%20tratan%20adecuadamente%20(1))
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2021). *Salud del adolescente y del joven adulto*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

La autora

Desirée Denaro

Licenciada en Relaciones Internacionales en la Alma Mater Studiorum - Universidad de Bolonia y tiene un Máster en Gestión de Proyectos de Cooperación Internacional, Gestión de Europroyectos y Desarrollo Local de la Social Change School, en Madrid. Está especializada en el diseño de proyectos y en el acompañamiento del ciclo proyectual. Desde hace tres años, forma parte del equipo internacional de la fundación Scholas Occurrentes, donde trabaja como asistente de proyectos, en contacto con las oficinas de Scholas situadas en 16 países en los cinco continentes.



RAE: Arena

Del lat. *arēna*

l. f. Conjunto de partículas desagregadas de las rocas, sobre todo si son silíceas, y acumuladas, ya en las orillas del mar o de los ríos, ya en capas de los terrenos de acarreo.

Arena

En geología se denomina arena al material compuesto de partículas cuyo tamaño varía entre 0,063 y 2 mm. Una partícula individual dentro de este rango es llamada grano o clasto de arena. Una roca consolidada y compuesta por estas partículas se denomina arenisca (o psamita) o calcarenita, si los componentes son calcáreos. Las partículas por debajo de los 0,063 mm y hasta 0,004 mm se denominan limo, y por arriba de la medida del grano de arena y hasta los 64 mm se denominan grava.

El componente más común de la arena, en ambientes continentales y en las costas no tropicales, es la sílice, generalmente en forma de cuarzo. Sin embargo, la composición varía de acuerdo a las características locales de las rocas del área de procedencia. Una parte de la fina arena hallada en los arrecifes de coral, por ejemplo, es caliza molida que ha pasado por la digestión del pez loro. En algunos lugares hay arena que contiene hierro, feldespato o, incluso, yeso.

Según el tipo de roca de la que procede, la arena puede variar mucho en apariencia. Por ejemplo, la arena volcánica es de color negro mientras que la arena de las playas con arrecifes de coral suele ser blanca.

La arena es transportada por el viento, también llamada arena eólica, y el agua, y depositada en forma de playas, dunas, médanos, etc. En el desierto, la arena es el tipo de sustrato más abundante. La granulometría de la arena eólica está muy concentrada en torno a 0,2 mm de diámetro de sus partículas, que son además muy redondeadas.



NO ES MAGIA, ES EDUCACIÓN EMOCIONAL

THIS IS NOT MAGIC, IT IS EMOTIONAL EDUCATION

Reyes Mantilla Rozas

Olga Saiz Zamanillo

CEPA Reinoso (Cantabria)

Resumen

Para un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) su principal finalidad es la educación permanente. Sin embargo, impartir solo conocimientos no era suficiente para el CEPA de Reinoso, planteándose como reto trabajar la educación emocional a través de un proyecto innovador y piloto hasta entonces, en un CEPA, y todo gracias a la inestimable ayuda y tutela de la Fundación Botín de Cantabria, en el marco de su proyecto de Educación Responsable.

Se comenzó a trabajar la dimensión emocional de los adultos, persiguiendo no solo alcanzar una formación integral que atendiera la parte cognitiva, sino también la emocional, que hasta este siglo XXI ha sido más bien escasa. La apuesta por la educación emocional responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

Durante seis años se lleva desarrollando el aspecto emocional en todas las etapas del centro y, especialmente, en la educación no formal, impartándose durante estos años un taller con resultados muy satisfactorios. Las emociones se han convertido en un punto clave de los métodos de enseñanza-aprendizaje del centro, pues el alumnado adulto necesita expresar sus sentimientos, opiniones y pensamientos en un clima de confianza y de grupo, creándose relaciones más estrechas con sus iguales, con el fin de mejorar en su crecimiento personal y su bienestar.

Se ha generado, en resumen, un espacio más abierto y acogedor en el centro.

Palabras clave: educación emocional; nutrición emocional; educación de adultos; proyecto innovador; emociones.

Abstract

The main purpose of an Adult School (CEPA) should be to focus on permanent education. However, paying attention only to formal knowledge was not enough for CEPA Reinoso, posing as a challenge to work on emotional education through an innovative pilot project. All thanks to the invaluable help and tutelage of Cantabria Foundation (Botin Centre), within the framework of their «Responsible Education Project».

CEPA Reinoso began to work on the emotional dimension of adults, seeking not only to achieve a comprehensive training that would attend the cognitive side of education, but also the emotional one, and this has been rather unusual until the 21st century. The commitment to emotional education responds to social needs not met in ordinary academic subjects.

For 6 years the emotional aspect has been developed in all the stages and, especially, in non-formal education. At the same time, a workshop has been organized with very satisfactory results. «Emotions» have become a key point in the teaching-learning methods, since adult students need to express their feelings, opinions and thoughts in a trusting group climate, creating closer relationships with their peers in order to improve their personal growth and well-being.

In short, a more open and welcoming space has been generated in the school.

Keywords: emotional education; nutrition and emotional well-being; adult schools; innovation projection; emotions.



I. El CEPA de Reinosa

1.1. Descripción del centro

El Centro de Educación de Personas Adultas de Reinosa (CEPA Reinosa), adscrito a la Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria, ofrece formación permanente a un amplio colectivo integrado por toda la comarca de Campoo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar capacidades y conocimientos para el desarrollo personal, integral y profesional.

La Comarca de Campoo está situada al sur de Cantabria y su capital es Reinosa, a 850 msnm. Con algo más de 1000 km², es la más grande de la comunidad autónoma, pues ocupa casi el 20 % de la extensión de Cantabria, aunque en ella solo vive alrededor del 3,5 % de la población total. Limita al este y al sur con Castilla y León, con la provincia de Burgos, al oeste con la provincia de Palencia y al norte con el Besaya, Saja-Nansa y los Valles Pasiegos.

Está compuesta por 11 ayuntamientos con una población cercana a los 22.000 habitantes: Campoo de Enmedio, Campoo de Yuso, Hermandad de Campoo de Suso, Las Rozas de Valdearroyo, Pesquera, Reinosa, San Miguel de Aguayo, Santiurde de Reinosa, Valdeolea, Valdeprado del Río y Valderredible.

La necesidad de dar visibilidad a un centro de estas características hace imprescindible la coordinación con el entorno, manteniendo una relación fluida con todas las entidades y principalmente con el Instituto de Educación Secundaria (IES Montesclaros), con el que comparte edificio. La labor de dirección de ambos centros, a través de reuniones periódicas, es una prioridad a la hora de llegar a acuerdos respecto al uso de espacios, la programación de actividades escolares o extraescolares y culturales en común, consiguiendo la colaboración y participación del alumnado de ambos centros.

También es muy estrecha la relación con el Ayuntamiento de Reinosa, firmando entre ambos un convenio de colaboración donde el Ayuntamiento subvenciona alguna actividad del CEPA y el centro asume la responsabilidad de organizar y participar alguna actividad municipal anual (generalmente el Día de la Mujer el 8 de marzo).

Se mantienen a lo largo del curso, una relación, con otras asociaciones culturales o deportivas, oficina de consumo, biblioteca municipal, Guardia Civil, farmacias locales, Cruz Roja etc, siempre dispuestos a colaborar con el CEPA a través de charlas que cuentan con una gran asistencia de alumnado por el interés que despiertan.

1.2. Perfil del profesorado

El CEPA de Reinosa está compuesto por cinco docentes (dos maestros y tres profesores de Secundaria; dos de ellos mujeres y tres hombres) todos funcionarios de la Consejería de Educación de Cantabria.

El claustro ha recibido formación en la competencia de educación emocional, en un principio gracias a la participación del CEPA en la red de centros del Proyecto de «Educación Responsable» de la Fundación Botín, beneficiándose durante los tres años de tutorización de la Fundación de una formación de calidad. Posteriormente, cada año, se incluye en el Plan de formación de la Programación General del CEPA, un curso, impartido por algún profesional de reconocido prestigio, cuyo objetivo es ampliar los conocimientos, técnicas e investigaciones en esta área de trabajo.

El proyecto cuenta con dos personas responsables de su seguimiento y coordinación, que forman parte del equipo directivo y ejercen su liderazgo participativo y asertivo.

El resto del profesorado participante actúa como agente facilitador, y presenta una total disposición para la realización y ejecución de las actividades programadas con el compromiso de continuidad del proyecto en el centro.

1.3. Perfil del alumnado

Asisten anualmente al centro más de un centenar y medio de alumnos y alumnas. Son personas mayores de 18 años, con predominio de mujeres de mediana edad, la gran mayoría con una titulación básica. Los perfiles de edades son heterogéneos, predominando el grupo de 45-70 años, y menor los comprendidos entre 18 a 45, aunque también existe un importante grupo de alumnado que supera los 70 años.

Se pueden señalar los siguientes grupos y rasgos característicos:

- Adultos-jóvenes sin titulación profesional integrados ya en el mundo laboral o que pretenden hacerlo, que buscan la titulación pertinente o bien en reciclaje para su promoción. Forman el grupo de las ofertas educativas de ESPA, Acceso a la Universidad y Formación Básica, es decir, la enseñanza catalogada como educación formal dado que la consecución de dicha formación conlleva la obtención de un título académico.
- Adultos-mujeres, en edad madura y aliviadas de cargas familiares y laborales. Buscan la formación que no tuvieron en su infancia o juventud, la actualización de sus conocimientos o la realización

de alguna actividad intelectual o lúdica que ayude a mejorar su desarrollo personal e integral. Se orientan en su inmensa mayoría a los talleres no formales, es decir, enseñanzas cuya finalidad no es la de la obtención de un título académico. Forman el grupo de las ofertas educativas de talleres y proyectos de innovación.

- Otros grupos minoritarios integrados por inmigrantes que demandan formación en lengua española, y la obtención del certificado, forman varios grupos según los distintos niveles de conocimiento del idioma, que se enmarcan en la oferta de Español para extranjeros.

Por todo ello las necesidades que se detectan en un CEPA son:

- Obtener una titulación básica, en un alto porcentaje de la población.
- Integrar la educación formal y no formal, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV).
- Atender a grupos de discriminación positiva en base a modelos educativos inclusivos.
- Responder a la diversidad existente en un CEPA y a las necesidades educativas de cierto alumnado especial (analfabetismo y ACNEAE).
- Superar el fracaso escolar en adolescentes.
- Corregir conductas disruptivas de algunos jóvenes desplazados de una enseñanza obligatoria que no supo dar respuesta a sus necesidades.
- Suplir la carencia de estímulos para alcanzar con éxito las competencias emocionales y el control emocional.
- Potenciar las emociones como elemento importante del currículo por su influencia en los aprendizajes y la conducta.

- Adquirir recursos para prevenir los cambios sociales y ayudar a afrontarlos para adaptarse a la mayoría de ellos.
- Llamar la atención social sobre el beneficio de llevar a cabo una intervención en un grupo de población como es el integrado en un CEPA, al que menos se le ha dedicado el estudio y herramientas para su desarrollo integral.

Implicarse en un proyecto de este calibre busca dar solución a las necesidades anteriormente expuestas, fundamentadas y justificadas en las nuevas corrientes que desde diferentes ámbitos científicos y educativos nos indican de la importancia de trabajar las emociones, los afectos y los estados de ánimo. Porque las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas, tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y son más eficaces en todos los ámbitos de la vida.

1.4. Otros proyectos

Durante los seis años que el CEPA de Reinosa ha seguido apostando por la educación emocional, varios han sido los talleres no formales que han mantenido este tema como eje central, aunque el contenido se ampliaba a otras áreas. Por ejemplo, el Taller de nutrición emocional impartido en el curso 2019-20.

La alimentación y nutrición son ámbitos donde se puede apreciar la estrecha relación entre los factores biológicos, psicológicos y sociales a lo largo del desarrollo de las personas. De hecho, hay estudios actuales que han analizado y demostrado la influencia de la alimentación en el estado cognitivo y emocional, así como la influencia de la conducta en los hábitos de alimentación y sus trastornos.

El Taller marcaba como objetivo el desarrollo de la educación emocional centrada en la nutrición, trabajando un nuevo instrumento dinamizador y valioso para sentir, entender, gestionar y modificar estados emocionales para uno mismo y para los demás a tra-



vés de la alimentación. El objetivo era que el alumnado adoptase una nueva actitud y consiguiera unos cambios globales de hábitos relacionados con la alimentación equilibrada y el ejercicio que le permitiera seguir un estilo de vida saludable y sostenible.

La justificación de este taller es fruto de la relación que existe entre emociones y alimentación. Es fundamental identificar el estado emocional para luego introducir nuevas pautas y conductas efectivas que mejoren la relación con la comida y con uno mismo. Nuestro organismo funciona como un todo (somos, pensamos, sentimos, comemos, actuamos...) y tanto el cuerpo como la mente están estrechamente vinculados. Sin el buen funcionamiento de uno de estos elementos, difícilmente conseguiremos el pleno bienestar emocional y un buen estilo de vida saludable.

Hipócrates, padre de la medicina, enunció la frase: «Que tu alimento sea tu medicina, y que tu medicina sea tu alimento». Se puede afirmar que la alimentación saludable es el mejor aliado de la salud y, además, podemos añadir que solo con buena salud se puede disfrutar de todo lo que nos ofrece la vida.

En resumen, nuestras emociones y estados mentales están influenciados por diversos factores, y uno de ellos es nuestra alimentación. El resultado del taller fue una Guía que incluía consejos para entender la alimentación y cómo obtener el bienestar personal, tanto físico como emocional, siendo conscientes de lo que comemos y el porqué, a la vez que hacer una gestión adecuada de los pensamientos.

1.5. Reconocimientos

El CEPA de Reinosa, pionero en el trabajo en Educación Emocional, aplicado a la Educación de Adultos en Cantabria, consigue el premio a la mejor experiencia de educación emocional en SIMO Educación 2018.

Con el lema «Innovar en educación para transformar el mundo» se desarrollaba en noviembre SIMO Educación 2018. La innovación tecnológica aplicada a la enseñanza y las buenas prácticas docentes eran dos de los grandes contenidos de referencia en este Salón para profesionales de la Educación. Y, ese año, el jurado seleccionaba de entre un total de 30 experiencias de todos los niveles educativos y con temáticas muy variadas, la del CEPA de Reinosa bajo el título «No es magia, es Educación Emocional».

2. El Proyecto

2.1. Justificación

La necesidad de un cambio en la cultura de los centros para llegar a una visión integral de la educación

inquieta, y es motivo suficiente para impulsar este proyecto innovador en un centro de adultos porque, sin duda, está comprobado que una mejora en el ámbito emocional no solo beneficia a nivel personal, sino también en el rendimiento académico de cualquier alumno y en cualquier etapa educativa y, por tanto, ¿por qué no también en la enseñanza de adultos?

La sociedad actual ha concedido un nuevo papel a las emociones: han dejado de ser algo negativo y que hay que reprimir, para convertirse en un elemento positivo que ayuda a actuar y tomar decisiones y, por tanto, a adaptarse a la vida cotidiana. Y el sistema educativo debe responder a las demandas y los retos de la sociedad contemporánea, siempre que sea para promover el éxito educativo, basándose en modelos inclusivos.

Leonardo Da Vinci dijo que «Todo nuestro conocimiento tiene su principio en los sentimientos». Por tanto, comenzar a educar en las emociones, sin duda ayudará a conseguir el éxito educativo.

Así, el proyecto surge dentro del programa de formación del profesorado comprometido en el proyecto directivo del CEPA de Reinosa, buscando la implicación y participación de todo el claustro de profesores y la colaboración de instituciones locales de la Comarca de Campoo. Iba a suponer una innovación educativa para responder a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

Creyendo firmemente que la complejidad del ser humano no se resuelve potenciando solo sus capacidades académicas e intelectuales, sino desarrollando otras competencias y capacidades que sin duda resultan de vital importancia para todas las esferas de la vida, es por lo que se aspira, desde el CEPA de Reinosa, a elaborar un instrumento dinamizador y valioso para sentir, entender, gestionar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás.

El siglo XXI será el siglo de las emociones, pues los afectos y los estados de ánimo están ganando en importancia tanto en el pensamiento científico como en la sociedad en general, y en el ámbito educativo en particular.

Actualmente la educación emocional o la inteligencia emocional hacen referencia a ese conjunto de habilidades o competencias como proceso continuo y permanente que pretende desarrollar la personalidad de modo integral y afrontar mejor los retos que la vida plantea.

En la etapa adulta son muchos los cambios que se producen, de toda índole (biológicos, cognitivos, sociales) que requieren de recursos, bien para prevenirlos o bien para afrontarlos o adaptarse a ellos. Y



esos cambios, en el ámbito emocional de los adultos, no se les ha dado la importancia que tienen.

Por otro lado, uno de los grandes problemas que cualquier adulto encuentra en la actualidad es la dificultad para enfrentarse a los cambios sociales y afectivos que se presentan de forma demasiado rápida para su asimilación, y son muchos los que adolecen de habilidades y recursos como tolerancia, asertividad o empatía, cuando no un notable rechazo o aversión hacia sí mismos o los demás, y que sin duda es nuestro deber intentar mejorar.

Por ello y porque las personas adultas y mayores pueden beneficiarse ampliamente de este tipo de programas es por lo que desde el CEPA de Reinosa se apuesta por el desarrollo de este Proyecto de Integración e Innovación Educativa, porque va a suponer una oportunidad para aprender competencias que nunca llegaron a adquirir por distintas razones o no pudieron potenciar o mejorar y, esas, son prioridades de la Educación Permanente y del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Se pretende introducir también la metodología innovadora: *Design Thinking* que comenzó a ejecutarse en la Universidad de Stanford (California), en un principio para fines lucrativos de una empresa. Como su nombre indica, se centra en el proceso de diseño, dejando en un segundo plano el producto final. Esta metodología ayuda a entender y dar solución a las necesidades reales de los participantes que generarán tanto sus propias necesidades como los objetivos y metas por alcanzar, ya que diseñan soluciones para obtener mejores resultados en la programación. Llevando en definitiva a fomentar la innovación en la educación de una forma eficaz y exitosa.

¿Y por qué el proyecto suponía una innovación? Porque para ser considerada como tal, necesita:

- Ser duradera, contar con un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales

de la práctica profesional. Este proyecto, de duración inicial de tres años, y con intención de perdurar en el tiempo conlleva la participación de un elevado número de alumnos y alumnas e implica una formación continua en el profesorado.

- No es algo que se deje al azar, sino que se planifica para aumentar las probabilidades de lograr el cambio deseado. Queda patente en el proyecto el plan de actuación que se debe seguir.
- Es un proceso de adaptación de un programa a una realidad local. A través del *Design Thinking* se reconocerán las necesidades del alumnado que se intentan responder y subsanar.
- Debe de someterse a un proceso de seguimiento y evaluación. En los tres cursos de duración existe un protocolo para ello (que bien podrá continuar posteriormente).
- Produce un cambio intencional y deliberado. Aunque se trabaja de manera transversal, va a influir en el rendimiento y éxito educativo del alumnado. Profesores y alumnos, todos, se convierten en agentes facilitadores del cambio.

2.2. La Fundación Botín

La Fundación Botín con sede en Santander (Cantabria), apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños, jóvenes y adultos, potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.

Una educación, en definitiva, que genera desarrollo y contribuye al progreso de la sociedad.

La intervención de la Fundación se materializa en un Proyecto denominado «Educación Responsable», diseñado como un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. Es un programa para:

- Conocerse y confiar en sí mismos.
- Comprender a los demás.
- Reconocer y expresar emociones e ideas.
- Desarrollar el autocontrol.
- Aprender a tomar decisiones responsables.
- Valorar y cuidar su salud.
- Mejorar sus habilidades sociales.

Participan colegios de Cantabria generando un modelo de actuación que ya se ha extendido a una Red de Centros ER en Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia, Murcia, Castilla y León, Aragón, Comunidad Valenciana, Cataluña y la extensión internacional en Uruguay –con el fundamental apoyo de la Asociación Civil Emocionarte y Plan Ceibal-, Chile –de la mano de la Corporación Adelanto Amigos de Panguipulli-, México –promovido por PROED con la inestimable ayuda de la Fundación Gigante– y tres países en Centroamérica (Honduras, Nicaragua y El Salvador) con el impulso de la Fundación Terra.

2.3. **Ámbito de actuación**

La atención a la diversidad y la compensación de desigualdades es su principal ámbito de actuación.

Como bien se especifica, en la Programación General Anual (PGA) del centro, aprobada por el Claustro y, en el proyecto del equipo directivo, una de las señas de identidad que caracteriza al CEPA de Reinosa es hacer notar la integración. Se considera a todo el alumnado como individuos únicos, diferentes e irrepetibles y es por esta razón por la que todos necesitan de una atención individualizada. Por ello, y dentro de las posibilidades del profesorado, se prestará atención a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales intentando orientarlos a salidas profesionales y a una formación complementaria que les permita enriquecerse como personas.

En un CEPA esa atención a la diversidad es objetivo prioritario y permanente, puesto que la diferencia aparece en el alumnado tan diverso que conforma el centro. La elección de este ámbito de actuación se justifica inicialmente en la necesidad de atender el porcentaje tan elevado de alumnado que no ha adquirido todavía completamente las principales competencias básicas, en segundo lugar, por la diversidad de estatus, edades, y capacidades que requiere favorecer la flexibilidad metodológica y organizativa necesaria para suplir las carencias especialmente emocionales que busca este proyecto.

El CEPA de Reinosa, como la mayoría de los centros de adultos, carece de personal especializado para atender a la diversidad, por lo que el esfuerzo que el profesorado realiza es fruto generalmente de la buena voluntad de los propios profesores y a la preocupación mostrada por el equipo directivo. Al carecer de profesorado especialista, es necesario y primordial introducir de manera transversal la atención a la diversidad, y nada mejor que por medio de un programa innovador.

2.4. **Integración del resto de ámbitos**

Aunque la Atención a la diversidad y la compensación de desigualdades son los aspectos prioritarios, también se atiende a los siguientes ámbitos educativos:

Curricular

Aunque de manera directa, no se podrá hacer hincapié en los ámbitos de conocimiento, sí que va a suponer un cambio en el funcionamiento general del centro al igual que en la metodología empleada por el profesorado.

Se pretenden realizar actividades para la integración curricular de las TIC, aspecto tan importante en la sociedad actual, es por ello que un alto porcentaje de las sesiones contará con el soporte informático para su puesta en práctica, y así poder introducir un elemento primordial en la educación actual. Como ejemplos: proyección de vídeos *online*, elaboración de vídeos propios para colgar en YouTube, o la elaboración de un recurso educativo para poner a disposición de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Un segundo elemento a nivel curricular, es el uso de metodologías de trabajo activas y participativas, en las que los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, y para eso se utilizará el modelo *Design Thinking*, antes descrito.

El aprendizaje será autodirigido, ya que el desarrollo de habilidades metacognitivas promueve un mejor y mayor aprendizaje. Todas las actividades suscitarán habilidades que permiten al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos (BRUNNING ET AL., 1995).

Se trabajará en equipo, discutirán, argumentarán y evaluarán constantemente lo que aprendan, a través de un cuestionario al final de cada sesión o cuando se estime necesario. El aprendizaje en colaboración, será uno de los ingredientes principales de la dinámica de trabajo.

Por otro lado, todas las actividades programadas enfatizarán un contexto basado en problemas reales o de la práctica profesional. La contextualización de la enseñanza promueve la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión. Permitirá al adulto enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en la práctica habitual y profesional.

2.5. Organización del centro

Agrupamientos, espacios y tiempos

Para llevar a cabo el proyecto, basándose en el *Design Thinking*, es necesario un cambio en la organización de espacios y tiempos. Se necesita un espacio de trabajo flexible y alternativo al aula y también se llevan a cabo actividades fuera del centro.

Debe ser un sitio lo suficientemente amplio para trabajar en torno a una mesa, con paredes libres donde colocar la información que se vaya generando, un lugar luminoso e inspirador que propicie el trabajo distendido y donde se sientan cómodos y con un buen estado anímico. Un espacio inspirador motiva la innovación.

Elementos transversales

Dado que el centro ha suscrito un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Reinosa, se incorporarán las actividades que se vayan a realizar conjuntamente en el presente proyecto. Así, el centro está comprometido en la redacción y la elaboración de propuestas que haya que ejecutar en actos como el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), o en la semana dedicada al libro (mes de abril).

2.6. Metodología y necesidades de formación

Planificación de actuaciones

El proyecto pretende convertirse en una herramienta al servicio del desarrollo de competencias, basada en la habilidad para percibir, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento y comprender el conocimiento emocional que finalmente permita a un adulto crecer intelectual y emocionalmente. Por tanto, se pueden identificar como componentes básicos: la atención, la participación, facilitación, comprensión y regulación emocional (SALOVEY Y MAYER, 1997).

Se va a trabajar partiendo de una visión próxima a la realidad de cada persona, diferenciando claramente dos partes en este Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (PIIE):

- Principio constructivista, tomando como base el conocimiento previo del alumnado adulto en la materia que haya que tratar, y resumiendo la información final en cada sesión.
- Prácticas cognitivo-conductuales en cada una de las fases del programa, es decir, poner en práctica el aprendizaje adquirido.

El programa propuesto se organiza en torno a cinco módulos, cuatro de ellos según el modelo de Salovey y Mayer de Inteligencia Emocional y un módulo más,

porque es el modelo que mejor se adapta al ámbito de actuación propuesto y a los objetivos que se pretenden alcanzar. Proporciona a su vez, un marco de actuación riguroso a la hora de comprobar sus supuestos teóricos, puede medirse el alcance de cada uno de los objetivos y permite constatar y facilitar el desarrollo del PIIE con su correspondiente evaluación:

1. Comprensión de emociones.
2. Percepción, evaluación y expresión de emociones.
3. Asimilación emocional.
4. Regulación de emociones.
5. Habilidades sociales y resolución de conflictos.

Necesidades de formación

En el inicio del proyecto, una primera necesidad planteada, y a la vez prioritaria, fue diseñar una programación para la mejora de la formación del profesorado participante, que impartirían profesionales cualificados y de reconocido prestigio.

Nadie pone en duda que para enseñar un idioma hay que ser competente, no solo lingüísticamente, sino en su metodología. Sin embargo, a menudo, no se considera necesario en temas de educación personal, social y emocional, como si el profesorado, por el solo hecho de ser adulto y de disponer de una titulación, ya estuviera capacitado para ello. Hoy sabemos que tales competencias no se dan por sí solas, y que estar informado no es estar formado.

La idea sería desarrollar sesiones con periodicidad quincenal, donde expertos en el ámbito de la universidad o de la empresa aporten su experiencia en el campo de la inteligencia y la educación emocional. Estas sesiones formativas serían teórico-prácticas: además de los contenidos, el profesorado vivenciaría para poder transmitir después este contenido en el aula, lo que supondría un enriquecimiento como docente y como persona.



La formación del profesorado tendría un triple enfoque: por una parte informar y formar en el conocimiento de las emociones; por otra entrenar en el manejo de situaciones cotidianas de pequeños conflictos y sus soluciones; y tercera tener más conocimiento del uso del *Design Thinking* en educación. Y todo dentro de un enfoque práctico y participativo.

La colaboración con instituciones como el Ayuntamiento de Reinosa podría permitir llevar a cabo dicha formación a través de profesionales contratados por el consistorio para realizar las sesiones formativas.

Se cumpliría también uno de los objetivos del proyecto de dirección del CEPA de Reinosa, que incluye el impulso de la participación del profesorado en actividades externas de formación que impliquen una mejora en la cualificación para el desempeño de sus funciones, así como fomentar el intercambio de conocimientos, experiencias y criterios entre los profesores, en pro de la mejora de cada departamento y área.

Participación de los miembros de la comunidad educativa

Con todos los elementos hasta este momento justificados en el proyecto, se constituirá un grupo de trabajo integrado por el 100 % del claustro, donde a lo largo de las sesiones semanales diseñadas en el plan, se redactan y ejecutan las líneas de actuación con la participación activa tanto de docentes como de alumnado.

Como planteamiento inicial, partiendo de los principios y necesidades detectadas y junto a la metodología de participación activa, el fin último del proyecto será integrar a toda la comunidad educativa: centro, profesorado, alumnado, asociación de alumnos e instituciones locales colaboradoras.

Duración y secuenciación

El Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (PIIE) plantea comenzar en la oferta educativa de formación básica y oferta no reglada, con un taller específico, para después en cursos sucesivos ir incorporado nuevos grupos de alumnos (ESPA, EOI, *That's English*). Con ello se pretende lograr la participación de todo el centro para conseguir un clima, una forma de estar y una forma de expresarse emocionalmente que lleve a una mejora de la convivencia en los diferentes espacios.

La duración será de tres cursos consecutivos.

Planificación cronológica

Primer año:

— Octubre- diciembre. Toma de contacto con los grupos de alumnos participantes en el proyecto. Puesta en práctica del *Design Thinking*, estudio de necesidades y plan de trabajo.

— Enero- junio. Comienzo del primer módulo: Comprensión de emociones.

— Valoración de resultados.

Segundo año:

— Octubre-diciembre. Segundo módulo: Percepción, evaluación y expresión de emociones.

— Enero-junio. Tercer módulo: Asimilación emocional.

— Valoración y seguimiento del PIIE.

Tercer año:

— Octubre-diciembre. Cuarto módulo: Regulación de emociones.

— Enero-junio: Quinto módulo. Habilidades sociales y resolución de conflictos.

— Valoración.

— Conclusiones finales.

2.7. Evaluación

Se llevarán a cabo tres tipos o momentos de evaluación: inicial, durante el proceso y final. De forma general esta valoración de resultados será continua para así poder comprobar en qué medida se alcanzan los objetivos que se pretenden conseguir.

Evaluación inicial

El objetivo principal de este momento es establecer la línea base de la que parte el alumnado participante en la puesta en práctica de los diferentes módulos.

Este momento de evaluación tiene una doble finalidad: por un lado, recoger la información que se considere relevante para así planificar la intervención. Para llevar a cabo este punto, se usará el *Design Thinking*, que aparte de ser la metodología empleada, también es un recurso muy útil e innovador de evaluación.

Los conocimientos previos que poseen los adultos son un punto importante. Por ello, se realiza al comienzo de cada sesión una lluvia de ideas sobre el tema que se va a tratar ese día.

Evaluación durante el proceso

Permite analizar si el programa se está aplicando según lo previsto y si se están alcanzando los objetivos intermedios, establecidos como paso previo para alcanzar los finales.

Se realizará, por un lado, una pequeña evaluación/cuestionario al final de cada sesión, o cada dos sesiones, en la que el alumnado valore la actuación realizada, si cambiarían algo o no, y su opinión sobre la actitud del docente.

Mensualmente se llevará a cabo un seguimiento del desarrollo del proyecto y de las posibles modificaciones que se hubieran introducido. Para ello se elaborará un pequeño registro con los objetivos intermedios y a través de la observación ir anotando cuáles han sido alcanzados y cuáles no, por cada uno de los participantes, al igual que las dificultades encontradas. También se puede evaluar en las tutorías semanales o quincenales si se desea llevar a cabo un seguimiento más exhaustivo.

Evaluación final

Permite recoger la información de todos los momentos en los que se ha evaluado el Proyecto, y su finalidad es la de valorar si se han alcanzado los objetivos inicialmente planteados, en qué medida han beneficiado al alumnado en su rendimiento académico y personal, si se han producido cambios y, de manera especial, si se ha generado una mejora en las competencias.

El Claustro será informado de esta evaluación final y podrá tomar las medidas que estime convenientes para mejorar en los próximos cursos académicos.

Responsables de la Evaluación

La participación al 100 % del claustro de este centro va a permitir la distribución de tareas a la hora de la realizar la evaluación. Es necesario y primordial, al poner en práctica un proyecto de intervención, un aprendizaje en colaboración, y por ello se considera que la evaluación es un apartado esencial del aprendizaje:

- Detectar necesidades (*Design Thinking*: contar en el centro con una persona formada en psicopedagogía facilita esta labor).
- Conocimientos previos del alumnado: el profesor o profesora responsable de impartir esa determinada sesión.
- Seguimiento para valorar el desarrollo del proyecto, así como sus modificaciones. Se realizará conjuntamente por medio de reuniones mensuales del claustro.
- La recogida de la evaluación final del PIIE se realizará igualmente por el Claustro, con el visto bueno del Consejo escolar.

Será necesario establecer a su vez, un registro de actuaciones, para evaluar las actividades realizadas fuera

del centro, o en colaboración con el IES de la zona, asociaciones, Ayuntamiento, etc y la formación del profesorado.

3. Previsiones de futuro. Conclusiones

El Proyecto tiene establecidas, como previsiones para integrarse en el Proyecto Educativo del CEPA de Reinosa, las siguientes:

En el propio Centro

- Previsiones para la atención a la diversidad que incluyen consideraciones generales o formulaciones de intenciones encaminadas a atender las necesidades de todo el alumnado.
- Como contenidos transversales al resto de áreas curriculares en cada una de las ofertas educativas.
- En la dinámica del propio centro, tanto en sus órganos colegiados como otros, donde la participación del profesorado y del alumno son relevantes.
- Previsiones para la mejora de la convivencia a la hora de realizar cualquier actividad tanto dentro del centro como actividades exteriores de ocio y tiempo libre.
- Prever un marco de trabajo estable del profesorado.

Con otras instituciones

- Cooperación con el Ayuntamiento de Reinosa, tanto en la formación de los implicados en el proyecto como en el desarrollo de las actividades que realice el consistorio con la participación del CEPA de Reinosa.
- Previsiones para colaborar con asociaciones culturales y deportivas de la comarca y con la asociación de alumnos y alumnas en determinadas actuaciones, que se deben desarrollar en común.

Y todo para conseguir hacer de la Escuela de Adultos un proyecto colectivo.

Referencias

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- BISQUERRA, R., y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/11804/11261>
- BRADFORD, M. (2017). *La alimentación y las emociones* (6.ª ED.) Océano, S.L.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; EXTREMERA PACHECO, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3). Universidad de Zaragoza. BRADFORD, M. (2017). *La alimentación y las emociones*(6.ª ED.) Océano, S. L.

LÓPEZ PÉREZ, B.; FERNÁNDEZ-PINTO, I.; MÁRQUEZ-GONZÁLEZ, M; (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, n. 15, 6(2), pp. 501-522.

http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/542/Art_15_249.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MOOTLE, I.(2014). *Design Thinking para innovación estratégica*. Empresa Activa.

Proyecto de Educación Responsable. *Fundación Botín*. <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>

Web del Ayuntamiento de Reinosa

https://www.aytoreinosa.es/cpt_services/campool/

Las Autoras

Reyes Mantilla Rozas

Maestra (Graduada en Primaria) y Graduada en derecho. Jubilada desde octubre de 2021, ha sido funcionaria, por acceso directo, durante 37 años, de los cuales treinta ha trabajado en el ámbito de la Educación permanente de adultos.

Como directora del CEPA de Reinosa ha contribuido a cambiar el actual currículum orientado hacia el «saber conocer» y el «saber hacer», desarrollando el autodominio, la motivación, la autoconfianza o las habilidades sociales y haciendo visible la labor de un centro de adultos en cada actividad que desarrollaba. Ha coordinado proyectos de innovación aprobados por la Consejería de Educación de Cantabria, uno de ellos en relación a la Nutrición emocional.

Enamorada de la educación emocional, junto a todo el claustro del CEPA de Reinosa desarrolló el proyecto dirigido desde la Fundación Botín en Cantabria, «Educación Responsable», como programa piloto en un centro de adultos, y por el que fueron reconocidos con el primer premio SIMO EDUCACIÓN 2018.

Se considera una estudiante permanente, y... lo será a lo largo de su vida.

Olga Saiz Zamanillo

Maestra, graduada en Primaria y Licenciada en Psicopedagogía. Actualmente es funcionaria interina y la directora del CEPA de Reinosa desde la jubilación de Reyes Mantilla.

Como Coordinadora del «Programa de Educación Responsable» de la Fundación Botín, desde sus inicios, ha adquirido amplia experiencia en el manejo de cualquier grupo sea de alumnos o de profesores.

Asiste frecuentemente a cursos organizados por el Centro de Formación de Profesores de la Consejería de Educación, actuando en varias ocasiones como ponente para transmitir su labor en el área de la Educación emocional.

Actualmente se prepara para la próxima convocatoria de selección de profesores para demostrar su formación y manifestar sus dotes y capacidades, junto al entusiasmo por la docencia y enseñanza en general.



RAE: Pez

l. m. Vertebrado acuático, de respiración branquial, generalmente con extremidades en forma de aleta, aptas para la locomoción y sustentación en el agua. La piel, salvo raras excepciones, está protegida por escamas. La forma de reproducción es ovípara en la mayoría de estos animales.

Pez payaso

El pez payaso común o falso pez percula (*Amphiprion ocellaris*) es una especie de pez perciforme de la familia Pomacentridae.

El pez payaso es un pequeño pez marino, que forma parte del paisaje de los arrecifes de coral del océano Indo-Pacífico. Se caracteriza por sus intensos colores naranja y blanco bordeados por una delgada franja negra. Vive conjuntamente con las anémonas. El término «pez payaso» es un nombre común, que engloba todas las especies de los géneros *Amphiprion* y *Premnas*, de la subfamilia Amphiprioninae.

Fácil de obtener en el mercado de acuariofilia marina, es un pez de mantenimiento sencillo. Por ello, constituyen una buena opción para acuarios marinos de principiantes. Se trata de una especie depredadora omnívora, que necesita un ligero aporte vegetal en su dieta. La reproducción del pez payaso es muy compleja. Varios individuos hermafroditas facultativos, viven juntos en la misma anémona. El individuo más grande es siempre una hembra y el segundo en jerarquía, por orden de tamaño, es siempre el macho reproductor. Todos los demás peces machos en estados diferentes de madurez (fenómeno conocido como protandria). Si muere la hembra, el macho más agresivo y grande del grupo cambia su sexo a hembra, y el segundo pez payaso más grande y agresivo, se convierte en el macho alfa o reproductor.



ESCUELA UNITARIA DE LA PALMA. UN MODELO CONSOLIDADO

MULTIGRADE TEACHING: A CONSOLIDATED EDUCATION MODEL IN LA PALMA

Haidée Felipe Duque

Pedro Manuel Guerra Ortega

Álvaro Martín Corujo

Colectivo de escuelas rurales (La Palma)

Resumen

El artículo pretende dar una definición del modelo de Escuela Unitaria en la isla de La Palma, junto a la contextualización del movimiento de docentes y su recorrido histórico, ofreciendo unas pinceladas de los elementos más importantes de este modelo, que no son otros que las características de los grupos multinivel o mezcla de niveles y cómo se afronta el aprendizaje, la relación de estos centros con el entorno o la importancia de la relación con las familias.

Se centra también en algunas resistencias al modelo, en el aprendizaje servicio o acción directa sobre el medio para conseguir cambios sociales y, por último, aporta una visión de los retos de futuro a los que se enfrenta la Escuela Unitaria en la isla.

La Escuela Unitaria es mucho más que un tipo de centro escolar. Dentro de ella se establecen vínculos que van más allá de lo educativo. La atención personalizada y el contacto cercano con las familias hacen de este modelo una oportunidad única de desarrollo personal.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aula multinivel, aprendizaje competencial, familia, aulas inclusivas, entornos cercanos, tradición, medianías, Escuela Unitaria, grupos multigrado, acuerdo marco, La Palma, Canarias.

Abstract

This article explains what a multi-grade school is, and underlines the importance of this pedagogical approach for the Island of La Palma. It also shows the historical evolution of the multi-grade school teachers movement. And clarifies some of the most meaningful aspects of multi-age classrooms – with students from more than one grade level – and their characteristics. At the same time, it focuses on community support, another benefit of these rural schools.

The text also analyzes other issues, such as the difficulties that these schools have historically encountered, the relevance of Service Learning in achieving social goals, and the common challenges of these rural schools. It is much more than a pedagogical choice. It is also an opportunity for more personalized attention between teachers and individual students and creates a strong sense of community values and identity.

Keywords: *Cooperative learning, multi-age classrooms, competency-based learning, family, inclusive classrooms, proximity, tradition, countryside, rural schools, multi-age groupings, Framework Agreement, La Palma, Canary Islands.*



I. Introducción

Cuando nuestros hijos e hijas crecen y llega el momento de escolarizarlos por primera vez, surge siempre la misma pregunta: ¿qué centro educativo debemos elegir? A veces, la Escuela Unitaria pasa desapercibida entre las opciones que se barajan, e incluso para muchos es una gran desconocida. Por ello queremos mostrar las bondades que ofrece este modelo educativo. Un modelo conectado fuertemente al entorno en el que se ubican las escuelas, en el que se cuidan las costumbres y tradiciones de los barrios, muy ligado al medio rural y a la naturaleza, con una relación cercana y estrecha con las familias. En la Escuela Unitaria convive alumnado de diferentes edades en una misma aula. Pero es mucho más que eso.

I.1. La Escuela Unitaria

Durante muchos años, el Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma ha trabajado para dar una definición de lo que significa este concepto. Basta mirar el Acuerdo firmado en 2007 con la Consejería de Educación, y revalidado en 2014, para ver algunas de estas características:

- Espacios ideales para un adecuado tratamiento de la diversidad pudiendo adaptarse con gran facilidad a las distintas situaciones de partida del alumnado.
- Campos de experimentación y renovación pedagógica que pueden ser muy útiles al sistema educativo canario, a través de investigaciones y estudios, realizados desde las Universidades de Canarias.
- Espacios de conservación de tradiciones y trabajo pedagógico de arraigo al medio rural, social y natural. Siendo por tanto instituciones defensoras de nuestra cultura.
- Lugares de encuentro social que no se podría dar si no existiera la escuela en el barrio.
- Escuelas de aprendizaje comunitario en el que el alumnado vive en primera línea el afrontamiento de proyectos de forma cooperativa-colaborativa entre todos los miembros de la Comunidad Educativa (Acuerdo Marco, junio 2014).

Podemos por tanto establecer una definición de Escuela Unitaria, la nuestra, en función de sus características:

Está conformada por grupos multinivel o mezcla. Una escuela unitaria es aquella en la que encontramos alumnado de diferentes edades. Se trata de un grupo reducido de niños y niñas que conviven en el aula y que son atendidos por el mismo profesorado tutor. Este tipo de agrupamiento es el más natural, ya que en cualquier grupo humano lo normal es la

existencia de individuos con diferentes edades. Es un valioso recurso para poner en práctica los paradigmas o modelos educativos más actuales.

Las escuelas unitarias en la isla de La Palma, y en general en toda Canarias, se organizan en torno a los Colectivos de Escuelas Rurales (CER), que cuentan con profesorado especialista en todas las áreas (Educación Física, Música, Lenguas extranjeras, etc.) y los de apoyo en necesidades educativas especiales, audición y lenguaje. Este profesorado acude a las diferentes escuelas que componen el CER a impartir docencia teniendo la condición de docentes itinerantes, ya que se desplazan a las escuelas en horario escolar.

Un CER es una institución escolar de carácter público formada por la agrupación de escuelas de educación infantil y primaria, generalmente de un entorno cercano, que comparten el proyecto educativo. Las escuelas que forman parte de un CER, normalmente son unitarias (de uno a tres grupos), que mantienen su identidad jurídica y tienen como finalidad avanzar colectivamente hacia una enseñanza de calidad a favor del éxito educativo de los alumnos y las alumnas.

Además, una escuela unitaria se caracteriza por centralizar todas las funciones administrativas en la figura de la dirección del centro. Las escuelas pertenecientes a los Colectivos de Escuelas Rurales así configurados comparten una realidad geográfica, sociocultural y educativa parecidas.

Los objetivos generales que guían la labor de estos centros son: mejorar la calidad de la enseñanza del alumnado que vive en zonas rurales, impulsar proyectos educativos que garanticen el establecimiento de objetivos educativos comunes adaptados a las características de cada zona, potenciar el trabajo en equipo del profesorado y la realización de actividades comunes, propiciar el aprovechamiento de los recursos públicos –tanto humanos como materiales– de las escuelas unitarias, potenciar iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica, fijar criterios comunes para el desarrollo del Proyecto Educativo y adoptar criterios comunes de evaluación y orientación del alumnado (Decreto 109/1999, de 25 de mayo).

I.2. El contexto

La Palma es una de las islas que mayor número de escuelas unitarias mantiene abiertas en relación a la población que habita en ella. Cuenta con un total de veintiocho escuelas repartidas por toda la isla.

Este hecho se debe a que estas escuelas se han organizado en torno al denominado Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma, un concepto pionero e

innovador dentro de la propia educación en Canarias, ya que no existe normativa actual que regule este tipo de agrupamiento. Es por eso por lo que se le ha dado forma de asociación sin ánimo de lucro con el fin de aunar esfuerzos y trabajar por afianzar este modelo en el ámbito educativo.

La creación de este Colectivo ha sido posible gracias al trabajo durante más de treinta años de varias generaciones de docentes que han apostado por este modelo y que, aún hoy en día, continúan trabajando para que la escuela unitaria siga siendo una opción de calidad educativa de primer orden, favoreciendo, entre otras cosas, la prestación de los servicios que demanda la sociedad actual. Lo que comenzó siendo una reunión quincenal de varios docentes para compartir ideas y materiales en los inicios de la década de los 80, poco a poco se ha convertido en lo que es hoy; una asociación sin ánimo de lucro compuesta por docentes de escuelas unitarias de toda la isla que trabajan por mantener y mejorar un modelo educativo diferenciado, que aporta múltiples beneficios al alumnado que alberga en sus aulas.

Los fines del Colectivo siempre han sido la defensa y potenciación del modelo de Escuela Unitaria en todos los campos posibles. Así, en sus estatutos, se recogen los siguientes:

- Promover la investigación sobre cualquier tema relacionados con los objetivos y campo de actuación del Colectivo.
- Promover la formación de equipos de trabajo para potenciar la investigación y la coordinación.
- Defender los intereses de los profesionales de la Educación en este tipo de escuela.
- Favorecer y potenciar programas y proyectos de actuación en la comunidad educativa.
- Organizar actividades de perfeccionamiento y renovación dentro del campo de la enseñanza en la Escuela Unitaria.

- Buscar soluciones a problemas puntuales que surjan en la escuela.

Además de centrar el trabajo del Colectivo en la defensa y mejora de este modelo, también ha sido fundamental el diseño de actividades en conjunto con el fin de promover la unión de todas las escuelas que lo componen. De esta manera se ha potenciado el sentimiento de pertenencia a un grupo, siendo esta la clave de que nuestra isla tenga un número tan elevado de escuelas abiertas. Aunque la escuela esté aislada en una zona rural alejada, realmente no está sola. Detrás hay un entramado de personas que trabajan por un objetivo común: la calidad de la educación en la escuela unitaria.

El otro gran aspecto que condiciona nuestro contexto ha sido y es el marco normativo en el que nos movemos y su evolución en el tiempo.

Aquellas escuelas aisladas en el medio rural comenzaron su transformación con la Educación Compensatoria, programa de la Consejería de Educación que consistía fundamentalmente en la dotación a cada zona de escuelas relativamente próximas de la figura de un coordinador o coordinadora con la función de organizar y apoyar actividades y proyectos comunes.

Posteriormente se incorporó un docente itinerante de apoyo a las necesidades educativas especiales para realizar labores de apoyo al alumnado menos favorecido. Este fue el germen de la actual organización en Colectivo de Escuelas Rurales (CER) pasando por el modelo CAR (Centro de Apoyo y Recursos).

En el Decreto de creación de Colectivos de Escuelas Rurales¹ se establece la organización actual, con una plantilla de profesorado itinerante de las diferentes especialidades, además de la figura de un docente que ejerce las labores de coordinación de cada CER. Esta forma organizativa pretende, manteniendo la autonomía de cada centro, compartir un proyecto educativo común y la superación del aislamiento de los centros.



Así ha evolucionado la escuela unitaria en nuestro entorno. Lo que comenzó como una reunión informal entre un pequeño grupo de docentes con muchas inquietudes y ganas de compartir ideas y experiencias, se ha convertido en una asociación como es el Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma. Una asociación que ha sabido hacerse un hueco en el panorama educativo de las islas.

1.3. La importancia de la escuela en el entorno como servicio básico

Muchos autores han defendido la importancia que tiene la escuela en el entorno, ya que no solo es un edificio más de una localidad. Es mucho más, ya que alrededor de ella se articulan otros servicios y necesidades de la población. Resulta de vital importancia hacer extensible la vida de la escuela al barrio, y viceversa.

La concepción de la educación como el resultado de la interacción entre individuo y medio ambiente, viene a entender la escuela como un ecosistema (DEWEY, 1946). En este sentido, tal y como afirmaba Dewey, podemos decir que la escuela debe ser parte fundamental del entorno que la rodea. Cuando la escuela no está presente en el entorno, este carece de un servicio básico y esencial.

Podemos enfocar esta función de servicio básico desde dos puntos de vista. Ambos complementarios y con mayor protagonismo en el tiempo para el primero y mayor proyección de futuro para el segundo:

- a. El pedagógico y de relación de la escuela con el medio.
- b. La escuela como elemento fundamental para evitar la despoblación de las zonas rurales.

Con respecto al primero, es innegable el papel que ha jugado y juega la importante labor pedagógica de la escuela, para vincular el aprendizaje con el entorno. Son numerosos los autores que defienden la importancia de educar partiendo de los conocimientos previos. David Ausubel (Estados Unidos, 1918) expuso en su teoría del aprendizaje significativo la importancia que tiene enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que el alumnado conoce, conectando de esta forma los nuevos aprendizajes con los anteriores. De esta manera, logramos que dé sentido a lo que está aprendiendo, integrándolo con lo que ya sabe.

Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo no se olvida y se mantiene en la memoria. Esto supone una ventaja añadida dentro de la escuela unitaria. Y es que, al partir del entorno cercano, además estamos potenciando el cuidado de sus costumbres y

tradiciones. Por tanto, podemos decir que la escuela desarrolla un papel fundamental a la hora de preservar la identidad de un lugar. Además, este efecto se refuerza con la existencia del Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma, a través del cual se programan y organizan conjuntamente actividades en el medio natural y social cercano.

Sin duda, es esta una labor de servicio básico clave que se lleva a cabo en este modelo educativo. La escuela se convierte en algo más que un lugar donde aprender contenidos curriculares: en adalid de las señas de identidad de un barrio.

Con respecto al segundo enfoque, partimos de la base de que la escuela unitaria generalmente ha estado ubicada en las medianías, que es como habitualmente denominamos en Canarias a las zonas rurales que están a mitad de camino entre la costa y las cumbres de cada isla, y donde se sitúan las áreas agrícolas más fértiles, orientadas hacia el noreste, hacia el alisio. Bien es sabido que en las últimas décadas han sufrido una despoblación considerable debido al traslado de la población a zonas más urbanizadas. Esto ha supuesto un abandono del entorno rural, dejando tierras sin labrar y descuidando un sector económico tan importante en las islas como es el sector primario.

La Escuela Unitaria juega un factor determinante en este sentido, ya que hace posible ofrecer un servicio básico como es la educación allí donde se encuentre ubicada. Si las familias cuentan con una escuela cercana en su barrio o localidad, una escuela que además le ofrezca otros servicios comunes como acogida temprana, comedor, etc., esto ayudará a que sientan arraigo a su tierra y decidan quedarse en ella para desarrollar su vida. Por este motivo, la escuela es una apuesta segura para fijar población al medio.

2. Aprendizaje multinivel

Cuando hablamos de beneficios del modelo educativo presente en la escuela unitaria, en seguida nos viene a la cabeza el concepto de aprendizaje multinivel.

Para entender mejor este concepto analizaremos la organización del sistema educativo en Canarias. El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, en su artículo 7 establece la organización del currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias en seis cursos, desde los seis hasta los doce años. El Decreto 183/2008, de 29 de julio, en su artículo 12 constata que la Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia, con carácter voluntario y que se ordena en dos ciclos. El segundo ciclo es gratuito y atiende a los niños y niñas desde los

tres hasta los seis años de edad. Por lo tanto, y teniendo en cuenta la normativa, un centro educativo de infantil y primaria puede albergar alumnado desde los 3 años hasta 6.º de primaria. Generalmente, los centros educativos con un gran volumen de alumnado, organizan sus aulas agrupando a los niños y niñas por edades.

«La idea original de la graduación era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo con el fin de mostrar igualdad. Se proporcionaba la misma información y así, en teoría, todos evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (UTTECH, 2001). Las explicaciones son colectivas, los contenidos los mismos, e idénticas o parecidas las actividades que se proponen. Es también una cuestión económica, es más fácil atender a todo el alumnado a la vez. El referente básico sobre la adscripción al grado es, de este modo, el criterio cronológico, dando por hecho que el alumnado dominará a una determinada edad unos conocimientos específicos. (BUSTOS JIMÉNEZ, 2010)».

Si analizamos las palabras de Bustos Jiménez, nos daremos cuenta de que, efectivamente, siempre se ha tenido la idea de que la mejor forma de educar a la infancia es a través de la homogeneidad dentro del aula. Sin embargo, esta condición no se repetirá en la vida adulta. Cuando esos niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres, y entren a formar parte del mercado laboral, difícilmente lo harán en un grupo homogéneo. Siempre su entorno laboral será un entorno variado de personas de diferentes edades. Entonces, ¿por qué educar en este modelo desde la infancia? ¿no sería beneficioso que desde la escuela se fomente un aprendizaje multinivel?

«La heterogeneidad en el aula es buena. Lejos de ser una dificultad o una barrera, es una ventaja y una riqueza que debe aprovecharse. Ya sea cultural, de género, de religión o raza. Incluso es interesante mezclar a niños y niñas con diferentes edades en la misma clase, para sacar así el máximo partido a sus diferencias y características propias (TONUCCI, 1940)».

Podemos definir el aprendizaje multinivel como aquel que se da en un aula en la que convive alumnado de diferentes edades. Este tipo de aprendizaje es el que sucede en la escuela unitaria por naturaleza. Sus características principales, apuntadas en otros apartados de este escrito y estudiadas por muchos autores, son las siguientes:



- Alumnado de varias edades en la misma aula.
- Aprendizaje cooperativo. Ayuda del alumnado mayor, que son tutores de los más pequeños: monitorización o tutorización.
- Mejora de la socialización. Los apoyos mutuos entre diferentes competencias curriculares y edades mejoran y potencian aprendizajes y socializaciones.
- El alumnado más pequeño adelanta los aprendizajes al escucharlos en las explicaciones a los mayores, aunque estén en otras tareas. Cuando llega el momento les «suenan» y su aprendizaje es más rápido.
- Organización de espacios y tiempos: elemento fundamental para el éxito. En las aulas multinivel es habitual encontrar tiempos y espacios comunes para desarrollar algunas actividades, sobre todo aquellas que tienen un carácter introductorio o motivacional a la temática que se vaya a trabajar. Por otro lado, también encontramos tiempos y espacios por niveles, en los que se abordan aquellos contenidos específicos para cada edad. La combinación de ambas estrategias organizativas son la clave para poder desarrollar con éxito un aprendizaje multinivel.
- Estrategias globalizadoras del aprendizaje. Se basa en la utilización de las actividades complementarias, proyectos o centros de interés de forma que haya una presencia simultánea de todos los niveles o grados, favoreciendo de esta manera la interdisciplinariedad.
- Utilización curricular del medio. Servirnos del entorno de las escuelas como fuente inagotable de recursos didácticos es una de las características que mejor pone en práctica el aprendizaje multinivel dentro de la escuela unitaria.

- Organización de agrupamientos que facilitan las relaciones entre las diferentes edades, favoreciendo la atención a la diversidad y la inclusión en el aula.
- Integración de la comunidad y cultura local. Los saberes y tradiciones de las familias son compartidos, valorados y conservados en la escuela.²

Con todo lo expuesto podemos decir que las ventajas de la educación en una escuela unitaria, en la que el alumnado se agrupa en aulas multinivel, son muchas y muy variadas. Destacamos las siguientes:

Feedback de conocimiento constante

El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas y demostraciones al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes. Además, ambos reciben indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades (BUS-TOS JIMÉNEZ, 2010).

Atención personalizada

El reducido número de alumnado dentro del aula hace posible que el profesorado pueda atenderlo de manera individualizada. Teniendo en cuenta el nivel y la situación personal de cada alumno y alumna, se proponen actividades y tareas que permiten acompañarlos en su formación de una manera ajustada a las necesidades de cada individuo.

Fomenta la educación inclusiva

La escuela unitaria es un entorno ideal para la inclusión. El alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa no se ve diferenciado del resto, ya que dentro del aula cada cual tiene su nivel y trabaja acorde a este.

Entorno adecuado para aplicar nuevas metodologías

La organización de un aula multinivel potencia la aplicación de metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aprendizaje invertido o el aprendizaje basado

en proyectos. Un aula multinivel es el lugar perfecto para la innovación.

Contacto directo con la naturaleza y el entorno

La ubicación de una Escuela Unitaria generalmente es privilegiada. Suelen estar rodeadas de naturaleza, que fomenta la realización de actividades en contacto directo con el entorno. Esto ayuda a poner mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo. Las escuelas unitarias tienen, por tradición, una buena relación con el entorno, con actividades y tareas vinculadas al intercambio de experiencias con la realidad social, natural, cultural y etnográfica de la zona en la que se encuentra.

Potencia el desarrollo integral del alumnado

En la Escuela Unitaria, el alumnado se hace cada vez más autónomo, aprende a dirigir su propio aprendizaje, basado en la autoestima y la autoafirmación, a partir del esfuerzo individual y el esfuerzo de toda la comunidad educativa.

Favorece un buen clima de convivencia dentro del aula

La relación que se da entre profesorado y alumnado es muy cercana y personal, como consecuencia del buen conocimiento entre ambos, lo que provoca a su vez que haya menos problemas de convivencia, menos frecuencia de conductas disruptivas o agresivas, o cualquier otro tipo de comportamientos no deseados.

El modelo se ha perfeccionado y modernizado, y sigue haciéndolo, para conseguir una calidad educativa contrastada, basada en una organización escolar diferente, más cercana y más natural, con un trabajo basado en la mezcla de niveles educativos. Esta verdadera especialización y adaptación a tener varios niveles en el aula, ha dado un carácter propio y unas señas de identidad a la Escuela Unitaria, que ha conseguido una educación mucho más personalizada e individualizada.

A esto se suma una verdadera educación emocional que ya se daba en estas escuelas cuando no se oía nombrar este concepto, ahora reconocido de forma generalizada. El hecho de abordar en el día a día un aprendizaje multinivel es enriquecedor y se plasma en buenos resultados académicos y mejor preparación emocional para la vida. El que el alumnado de mayor edad esté pendiente en todo momento de los pequeños, no solo en la escuela sino en el recorrido hacia ella, que antes normalmente se realizaba a pie y en grupo, enriquece emocionalmente a todos, creando fuertes lazos de amistad, cariño y unión.

2. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920455>

3. La familia como parte de la escuela

Uno de los pilares más importantes para alcanzar una educación de calidad y garantizar el éxito escolar de niños y niñas está en la relación entre la escuela y la familia. Cuando se realiza un trabajo conjunto y la comunicación es la adecuada, el éxito está asegurado.

La cercanía de las familias ha sido siempre primordial en el día a día dentro de una Escuela Unitaria. Hacerla partícipe de la vida escolar, de la organización de actividades y del aprendizaje de sus hijos e hijas es la condición por la que pasa la calidad de la educación en la escuela unitaria. Además, el conocimiento por parte del profesorado de las circunstancias de cada familia, mucho más fácil de conseguir que en otros modelos, es fundamental para ayudar y enfocar mejor el aprendizaje del alumnado. La confianza hacia el docente es también vital, siendo este un factor determinante para la mejora del éxito escolar. El hecho de que las familias participen en la vida escolar es esencial para este modelo. Se trata de una seña de identidad de la Escuela Unitaria.

El carácter menos formal de la interacción escuela-familia favorece mucho esta relación. Los problemas que surgen pueden ser tratados con mayor celeridad, antes de que se enquisten y sea más difícil su solución. Cuando las familias llegan al centro con sus hijos e hijas por la mañana o al finalizar la jornada, cuando los recogen, es un buen momento para tratar esos problemas.

El aprovechamiento de los conocimientos de padres, madres, abuelos y abuelas, y de su trabajo para la preparación de las actividades complementarias, es un elemento que va creando comunidad, la cual se enfrenta unida al reto de educar a niños y niñas, buscando soluciones a los problemas que surgen. Hay un componente de realización personal en esa relación entre la escuela y las familias que hace sentirse bien y crea un buen ambiente en el aula.

Compartir las tradiciones y vivencias de las familias y de su arraigo al barrio y su historia es otro de los elementos que la Escuela Unitaria tradicionalmente ha intentado explotar para hacer comunidad y crear arraigo a una cultura propia, que se traslada positivamente al aprendizaje del alumnado.

El maestro o maestra es el elemento clave que consigue aglutinar todas estas potencialidades, logrando que se manifiesten en el entorno escolar y sacando su máximo provecho. Por todo ello, esta forma de trabajo con las familias es una garantía de éxito y futuro para las escuelas.

4. Aprendizaje servicio

Por aprendizaje servicio entendemos, según la definición de PUIG, BATTLE, BOSCHE Y PALOS (2007) «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo». Podríamos considerar que esta sería una buena definición de lo que es la esencia de las escuelas unitarias. La trayectoria de nuestras escuelas a lo largo de los años siempre ha estado muy ligada al entorno próximo. Buena muestra de ello son los variados proyectos que se llevan a cabo en los centros, siempre vinculados al currículo de las diferentes materias. Con el proyecto «Niños y niñas por la Paz», venimos desarrollando una labor de defensa de los derechos humanos universales, dedicando cada año la actividad del Día de la No Violencia y la Paz a una temática relacionada. Música por la Paz, Premios Nobel, lugares en conflictos de guerra, escritores por la Paz y un largo etcétera, han puesto de relieve valores fundamentales para toda la sociedad palmera. Para ello, cada escuela diseña y elabora un monumento con material reciclado que se coloca en las calles principales de la capital de la isla, Santa Cruz de La Palma. De esta manera, visibilizamos los valores que pretendemos trasladar a la sociedad de una manera artística y muy visual. Además, en esta actividad siempre se colabora con una ONG, recogiendo alimentos y realizando un mercadillo solidario para recaudar fondos y destinarlos a aquellas personas de la isla que más lo necesitan y otras acciones que propone el alumnado. Todo ello vinculado con las propuestas curriculares que desde cada área se llevan a cabo en el aula.

Otro ejemplo que ilustra muy bien cómo en las escuelas unitarias trabajamos el aprendizaje como un servicio a la comunidad, es la Romería Escolar del Día de Canarias. En esta actividad, que es buque insignia de nuestro Colectivo, acercamos al alumnado a las tradiciones y costumbres de nuestra tierra. Además, lo hacemos extensible a toda la comunidad educativa y a los habitantes del municipio en el que se desarrolla la actividad. Con cada edición se visita un municipio diferente, ahondando en sus costumbres, sus lugares emblemáticos, su historia... en definitiva, en conocer a fondo la cultura canaria. Un trabajo que repercute directamente en el entorno al tiempo que el alumnado «aprende de cerca», ya que hace que el municipio en el que se celebra la romería se vuelque de lleno a participar, desde el ayuntamiento hasta los vecinos y vecinas de a pie y sobre todo el propio alumnado.

Otra actividad que merece ser nombrada es la campaña realizada este curso para ayudar a los afect-

tados por el Volcán de Cumbre Vieja en la zona del Valle de Aridane. También proyectos como el de «tapones solidarios» que influyen en el trabajo medioambiental, así como el trabajo de buenos hábitos para evitar la contaminación de nuestro mundo y luchar contra el cambio climático con proyectos de recogida de electrodomésticos averiados para enviar a los puntos limpios.

Mereciendo también una mención los proyectos de artesanía realizados, en cuanto se aprende a amar y conservar el trabajo artesano y tradicional. Así como los proyectos de huertos escolares que buscan preservar la tradición agrícola de nuestras medianías.

Todos estos proyectos suponen un caldo de cultivo en el que conseguir una educación de calidad para formar a los ciudadanos del mañana. Además, un aprendizaje que nos va llevando al compromiso social y que supone siempre un intento de impacto positivo en la sociedad y que, sin duda, potencian el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad.

5. Resistencia al modelo

A lo largo de los años, son muchas las circunstancias que han hecho creer que la Escuela Unitaria está abocada a la desaparición.

Las zonas en las que se encuentran ubicadas han sufrido un fuerte despoblamiento. Además, la natalidad ha disminuido de una forma drástica, lo cual implica que el número de niños y niñas en edad escolar también se haya reducido.

Estos aspectos hacen que exista un cuestionamiento del modelo basado fundamentalmente en tres razones: las económicas, las pedagógicas y las legislativas.

En primer lugar, se cuestiona que es un modelo muy costoso, puesto que se tiene que dotar de recursos humanos y materiales a escuelas que imparten clase a grupos de pocos alumnos, argumentando que sería más rentable agrupar a ese alumnado en



algún colegio cercano. Este planteamiento desmerece el beneficio que este tipo de escuela aporta al medio rural como servicio básico necesario para cualquier familia. Si tenemos en cuenta aspectos antropológicos y sociológicos, «el cierre de la escuela es la muerte del pueblo» (BUENO, 1980, citado en SANTAMARÍA LUNA, 2010, pp. 5-6), por cuanto las familias tienen que enviar a sus hijos en transportes a otros lugares, comienza a faltar un servicio esencial y las familias comienzan a plantearse la posibilidad de trasladarse porque un lugar que no tiene servicios básicos carece de calidad. Como indica Santamaría Luna (2010, p. 6), «al pueblo le han robado la alegría del presente y la esperanza del futuro».

Desde el punto de vista pedagógico se cuestiona, incluso por determinados sectores del ámbito docente, que se pueda ofrecer una educación de calidad en estos grupos multinivel. Sin embargo, como ha podido quedar contrastado en este documento, numerosos autores reconocen que se dan las condiciones propicias para llevar a cabo una educación de primer orden.

Por último, podríamos decir que no se ha elaborado una legislación educativa específica que haya sido diseñada para tener en cuenta las características propias de los contextos rurales. No obstante, podemos observar diferentes consideraciones según las diferentes leyes educativas.

El modelo de Escuelas Unitarias comenzó con la Ley Moyano de 1858, donde los alumnos eran agrupados por secciones (inicial, media y superior) y existía un maestro encargado de dar clase a todos los alumnos de ese grupo independientemente del nivel. Por su parte en la Ley de Educación Primaria de 1945 se apuntaba que debía haber una escuela en cada pueblo, lo cual se concretó con los planes de construcciones escolares de 1953 (SANTAMARÍA LUNA, 2010).

Sepúlveda Ruiz y Gallardo Gil (2011) concluyen que la LGE contribuyó al cierre de numerosas escuelas por cuanto se construyeron escuelas comarcales y escuelas hogar con el propósito de concentrar alumnado reproduciendo modelos urbanos. Por su parte indican que la LOGSE hizo reordenaciones en las estructuras de los centros que fueron cruciales para que las escuelas rurales perdieran alumnado, por lo que se le complicaba la supervivencia. Por su parte la LOCE no contemplaba organizaciones diferentes a las escuelas graduadas. Estos autores comentan que solo en la LOE se hace una referencia explícita a la escuela rural.

Bajo estas consideraciones podemos afirmar que la escuela rural no ha sido tenida en suficiente consideración en las diferentes leyes educativas, donde

más bien se han considerado aspectos económicos y se ha apostado más por criterios de igualdad que de equidad, tomando como referencia modelos urbanos, sin adecuarse a las necesidades reales de cada contexto que evite unas condiciones desfavorecidas para los entornos rurales.

Por todo ello se hacen necesarias políticas activas y un modelo propio para la escuela rural donde este tipo de escuelas no se vean con desventajas respecto a los propios centros urbanos (SEPÚLVEDA RUIZ y GALLARDO GIL, 2011).

En este sentido, cabe señalar que Canarias cuenta con un Acuerdo Marco firmado entre la Consejería de Educación y los colectivos de Escuelas Rurales/Unitarias, sobre los servicios públicos en este tipo de escuelas. En dicho acuerdo se reconoce y apoya el papel que desempeñan dichas escuelas, formando parte de la cultura, el paisaje y la economía insular. Igualmente, se le atribuyen virtudes como que son espacios idóneos donde se da un adecuado tratamiento a la diversidad, campos de experimentación y renovación pedagógica, instituciones defensoras de la cultura, lugares de encuentro social y escuelas de aprendizaje comunitario.

Sin embargo, a pesar de que este acuerdo ha supuesto una mejora significativa, las interpretaciones que se hacen en ocasiones de las leyes por parte de algunos estamentos de las administraciones educativas (buscando una comparación con el modelo urbano y no teniendo en cuenta las características diferenciales de este modelo) hacen que las escuelas unitarias se vean claramente desfavorecidas.

Que nuestra isla destaque por ser una de las que tiene un número elevado de escuelas unitarias abiertas se debe a un factor determinante: la presencia del Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma. En el momento en el que todas ellas se organizan en torno a una entidad como es el Colectivo, ganan en fuerza y peso. Es por ello por lo que esto ha sido, y continúa siendo, la clave para que en La Palma la Escuela Unitaria se haya mantenido y haya hecho frente a las diferentes resistencias que han ido surgiendo a lo largo del tiempo.

6. Retos de futuro

Con todo lo expuesto, los retos a los que se enfrenta la Escuela Unitaria en la actualidad son muchos y variados.

En primer lugar, la escuela debe continuar siendo una pieza clave que fomente el asentamiento de la población al medio en el que se encuentra ubicada. Es por eso que debe cumplir con las demandas que

tienen las familias para poder desarrollar su vida laboral de forma satisfactoria. Aunque ha habido grandes avances en lo que respecta a la oferta de servicios de las escuelas unitarias, llegando a tener varias escuelas comedor escolar, queda aún camino por hacer para que este derecho se haga extensible a cualquier escuela. Y es aquí donde juega un papel fundamental el desarrollo de un marco normativo específico que ampare a este modelo y facilite la puesta en marcha de estos servicios. Ya se han dado pasos en este sentido, pero aún queda mucho camino que recorrer.

En segundo lugar, tenemos el reto de mantener viva la finalidad para la que nació el Colectivo de Escuelas Unitarias de La Palma. Una organización creada para potenciar la unión entre esas escuelas separadas en la distancia, pero unidas en ideales. En el futuro, este Colectivo debe evolucionar de la mano de una nueva generación de docentes que, sin olvidar las raíces de esta entidad, trabaje para seguir manteniéndola viva.

Sabiendo lo crucial que ha sido el papel del Colectivo de nuestra isla para mejorar las condiciones de las Escuelas Unitarias, sería otro reto importante para el futuro la creación de un Colectivo de Escuelas Unitarias de Canarias a través del cual poder gestionar todas las necesidades e inquietudes que puedan darse acerca de este modelo, y cuyo principal objetivo sea el trabajo y la defensa para mejorar.

Por otro lado, no debemos olvidar que una Escuela Unitaria es el lugar idóneo para poner en práctica nuevos modelos metodológicos. La innovación dentro de este tipo de escuelas debe ser otro objetivo de referencia. Para superar este reto, la formación del profesorado es primordial. Y no solo hacemos referencia a la formación permanente de los docentes, sino también a aquella formación recibida en las universidades. Sería conveniente que dentro de los grados de magisterio hubiera una especialización en Escuelas Unitarias. Este sería otro reto para el futuro.

Sin duda, superar todos estos retos implica el compromiso y el esfuerzo de todas las partes que, de una manera u otra, tienen la responsabilidad de que este modelo tenga un futuro prometedor. Desde el profesorado hasta las familias, pasando por la Consejería y organismos públicos. Solo de esa manera el futuro de la Escuela Unitaria estará garantizado.

Referencias

Acuerdo entre la Consejería de Educación y los Colectivos de Escuelas Rurales de Canarias sobre los servicios educativos públicos en las Escuelas Unitarias, junio de 2014. https://www.stec.es/stec/archivos_subidos/noticias/11584/acuerdo_escuelas_unitarias_35.pdf

BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), pp. 353-378.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf

BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), pp. 119-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920455>

Decreto 109/1999, de 25 de mayo por el que se regula el régimen de creación y funcionamiento de los Colectivos de Escuelas Rurales. *Boletín Oficial de Canarias*, 79, de 12 de junio de 1999.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1999/079/003.html>

Decreto 183/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y el currículo del 2.º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 163, de 14 de agosto de 2008.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/163/002.html>

Decreto 89/2014 de 1 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 156, de 13 de agosto de 2014.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>

Estatutos del Colectivo de Unitarias de La Palma
<https://www.colectivounitariaslapalma.org/index.php/transparencia/541-estatutos-2>

PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., Y PALOS, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educación para la ciudadanía*. Octaedro.
<https://n9.cl/ulmxn>

SANTAMARÍA LUNA, R. (2010). Un poco de historia de la escuela rural en España. *Escuela rural.net*.
<https://n9.cl/e2ega>

SEPÚLVEDA RUIZ, M., y GALLARDO GIL, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 142-153.
<https://n9.cl/mawo>

Vídeos de interés

Medalla de la isla, concedida por el Cabildo Insular.
<https://www.youtube.com/watch?v=PHpxaSvhFhM>

Firma Acuerdo Marco de Escuelas Unitarias en 2007.
<https://youtu.be/xbHhpFTdbKE>

Firma del Acuerdo Marco de Escuelas Unitarias en 2014.
<https://youtu.be/4qjFuOPJVG0>

Los Autores

Haidée Felipe Duque

Catorce años de experiencia como docente de escuelas unitarias. Dos años de experiencia como Coordinadora del CER Fuencaiente-Mazo (Colectivo de Escuelas Rurales).

Pedro Manuel Guerra Ortega

Coordinador del CER Santa Cruz de La Palma (Colectivo de Escuelas Rurales). Seis años de experiencia como maestro-tutor y catorce años como director-tutor en escuelas unitarias. Autor del trabajo de fin de grado «Mi escuela al servicio del barrio. Propuesta de aprendizaje servicio en el entorno canario» en la Universidad Internacional de La Rioja (febrero 2021).

Álvaro Martín Corujo

Docente en Escuelas Unitarias desde 1996, actualmente jubilado. Coordinador del CER Fuencaiente-Mazo (Colectivo de Escuelas Rurales) de 2009 a 2018 y de 2000 a 2004. Presidente de la asociación del Colectivo de Escuelas Unitarias Zona Este de La Palma de 2014 a 2018.



RAE: Erizo

l. m. Animal equinodermo, de cuerpo hemisférico protegido por un dermatoesqueleto calizo formado por placas poligonales y cubierto de espinas articuladas, con la boca en el centro de la cara inferior y el ano en el de la superior. De la boca al ano se extienden cinco series dobles de piezas ambulacrales.

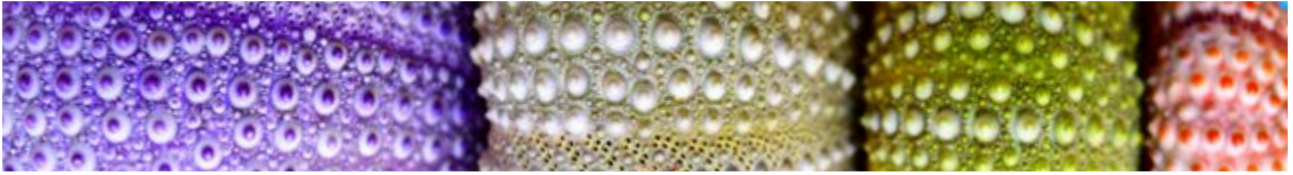
Erizo de mar

Los equinoideos (*Echinoidea*), comúnmente conocidos como erizos de mar, son una clase del filo Equinodermos. Son de forma globosa o discoidal (dólares de arena), carecen de brazos y tienen un esqueleto externo, cubierto solo por la epidermis, constituido por numerosas placas calcáreas unidas entre sí rígidamente formando un caparazón, en las que se articulan las púas móviles. Viven en todos los fondos marinos, hasta los 2500 metros de profundidad. Han sido muy abundantes en diversas épocas geológicas desde su aparición en el Ordovícico. Comprenden unas 950 especies vivientes.

Poseen un acuífero que se comunica con el exterior mediante la placa madreporica, situada junto al ano en la cara aboral (superior) del erizo. Del sistema acuífero derivan los podios o pies ambulacrales capaces de extenderse más allá de las espinas y cuya función es la locomoción, captura de alimentos, respiración, etc. El caparazón calcáreo está dividido en diez secciones soldadas íntimamente entre ellas que se dividen en cinco zonas radiales y cinco interradales. En la parte superior encontramos cinco placas más pequeñas. Una de ellas es la placa madreporica y las demás son placas genitales. Es en las placas radiales e interradales donde están ancladas las espinas y donde hay unas perforaciones por las cuales la parte interior del erizo estará conectada con la exterior mediante los podios.

Entre las espinas existen unas estructuras llamadas pedicelarios, que poseen un bulbo brillante en la punta que con el contacto se abre transformándose en tres púas, que se abren y cierran, y que además poseen veneno. Generalmente estas estructuras en forma de tulipán (de solo tres pétalos) tienen una función de limpieza.

El aparato digestivo está compuesto de un gran estómago y una boca situada en la cara oral (parte inferior) del erizo. En el interior, y situada cerca de la boca, encontramos una compleja estructura esquelética y muscular protractil llamada «linterna de Aristóteles»; está formada por cinco dientes y el esqueleto que junto con la musculatura les dan soporte. Esta estructura se utiliza para raspar algas del sustrato y para despedazar el alimento en fragmentos de tamaño adecuado.



ESCUELA DE LA INDIA: UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA CASA DE LA INDIA

ESCUELA DE LA INDIA (INDIA SCHOOL): AN INTERCULTURAL EDUCATION PROGRAMME OF CASA DE LA INDIA

Mercedes de la Fuente

Mónica de la Fuente

Tatiana Rodríguez

Casa de la India (Valladolid)

Resumen

La Escuela de la India de la Casa de la India es un programa de actividades educativas y culturales para la gestión de la diversidad y el diálogo intercultural. Actúa como una escuela experimental e intercultural y nos acerca a una educación más humana, crítica, creativa y responsable. Proporciona un nuevo enfoque educativo y cultural dedicado al desarrollo armónico e integral, basado en la educación artística, la educación en valores y el bienestar de los niños y niñas. Ofrece en sus múltiples actividades una actitud positiva hacia otras ideas y culturas, distintas formas de ser y de hacer. En definitiva, impulsa la innovación por la paz, la creatividad y la interculturalidad.

Durante casi 20 años la Escuela de la India ha realizado acciones con una energía incansable, convirtiéndose así en un medio dinámico de aprendizaje para la comunidad educativa, inspirador y transformador, proporcionando una experiencia a través del disfrute y la alegría.

Palabras clave: diálogo intercultural, educación artística, respeto a la naturaleza, experiencias sensoriales y emocionales, curiosidad, creatividad.

Abstract

Escuela de la India (India School), integrated in Casa de la India, is an educational and cultural programme offering a wide variety of activities to encourage respect for diversity and intercultural dialogue. The school brings us closer to a more human, critical, creative and responsible education, and provides a new educational and cultural approach aimed at a harmonious and integral development. It is based on artistic education, education in values and children well-being. The school offers a positive attitude towards other ideas and cultures, different ways of being and doing. In short, it promotes innovation for peace, creativity and interculturality.

For almost 20 years Escuela de la India has been making actions with tireless energy, thus becoming a dynamic learning environment for the educational community, moving, inspiring and transforming, providing an experience through pleasure and joy.

Key Words: *intercultural dialogue, artistic education, respect for nature, sensory and emotional experiences, curiosity, creativity.*



I. La Fundación Casa de la India

Fomentar el conocimiento de la diversidad y la multiculturalidad de la India en España, uno de sus objetivos principales

La Fundación Casa de la India con el apoyo de sus patronos, la Embajada de la India, el Consejo Indio de Relaciones Culturales (ICCR), el Ayuntamiento de Valladolid y la Universidad de Valladolid, así como otras entidades colaboradoras, tiene como uno de sus objetivos principales fomentar el conocimiento de la diversidad y multiculturalidad de la India en España, atendiendo tanto a las facetas tradicionales e históricas como a las múltiples dimensiones contemporáneas. Para ello desarrolla regularmente actividades didácticas y académicas, en colaboración con distintas instituciones, que incluyen, entre otras, materias y disciplinas tan diversas como la literatura, las artes escénicas, la música, la cultura y sociedad en las diversas etapas históricas, la espiritualidad y las religiones, la economía y el comercio, y la política y las relaciones internacionales. Dichos contenidos se ofrecen, no solo en actividades dirigidas al público general, sino también a través de programas educativos diseñados para sectores educativos determinados: estudiantes de universidad, educación secundaria, primaria e infantil, y educación de adultos. La Casa de la India asimismo sirve de plataforma para desarrollar programas de cooperación institucional y colaboración entre universidades, centros de investigación, centros culturales, profesionales, expertos y académicos, y la administración pública de España y la India.

Dos elementos fundamentales dentro de su ámbito educativo son la Escuela de la India y el LAB – India Laboratorio de Artes Escénicas. Ambos programas facilitan el desarrollo de las diferentes actividades educativas creando espacios para la formación, investigación y creación artística e intercultural con el fin



de ofrecer a la comunidad educativa un conjunto de actividades innovadoras donde experimentar y adentrarse en espacios educativos, culturales y artísticos comunes para enriquecer nuestros entornos en estas áreas.

El sentido transversal y transdisciplinar que caracteriza a la Casa de la India ha permitido crear un modelo educativo que se nutre de todo un contenido cultural, artístico y humano. Esta intensa propuesta cultural se basa no solo en ofrecer contenidos de alta calidad artística y cultural procedentes de la India tradicional y contemporánea, sino también en generar contenidos innovadores y presentarse como un espacio de laboratorio y encuentro para la creación, la investigación, el intercambio de ideas y el diálogo intercultural.

I.1. ¿Quiénes somos y dónde estamos?

La Casa de la India en Valladolid es el referente de las relaciones bilaterales y multilaterales con la India en el Sur de Europa

La Casa de la India en España se constituyó en Valladolid, el 17 de marzo de 2003, como fundación de carácter cultural con tres patronos fundadores: la República de la India, a través de la Embajada de la India en Madrid y el Consejo Indio de Relaciones Culturales (ICCR); el Ayuntamiento de Valladolid; y la Universidad de Valladolid.

Actualmente existen dos centros culturales amparados por el Gobierno de la India en Europa Occidental, uno en Londres (Nehru Centre) y otro en Berlín (Tagore Zentrum), con los que la Casa de la India comparte sus objetivos, aunque bajo una fórmula jurídica diferente. Casa de la India en Valladolid es por tanto el referente de las relaciones bilaterales y multilaterales con la India en el Sur de Europa.

La Casa de la India tiene como sede principal un edificio de principios del siglo XX ubicado en la calle Puente Colgante n.º 13 de Valladolid, inaugurado el 11 de noviembre de 2006, desde donde desarrolla la mayoría de sus actividades como centro de difusión de la cultura de la India en España, así como plataforma de relación y cooperación entre ambos países en los diferentes ámbitos de actuación.

2. La Escuela de la India

La Escuela de la India es un programa educativo intercultural para la gestión de la di-

versidad. Trata de promover el diálogo intercultural y crea espacios de encuentro basándose en la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. Promueve la curiosidad y la experimentación, y su pilar fundamental se encuentra en el arte como herramienta inclusiva. Está inspirada en la filosofía educativa del poeta indio Rabindranath Tagore, arduo defensor del diálogo entre culturas y pueblos.

Como elemento clave de esta filosofía educativa que inspira a la Escuela de la India destaca la educación artística que se plantea como búsqueda de la libertad para reconocer y cultivar lo mejor del ser humano (MARTÍNEZ, 2016). Por otro lado, integra la relación de la escuela con la naturaleza, en un entorno natural (PAZ, 2013), así como tres conceptos de la tradición sánscrita de la India como son: *dharana*, como consciencia plena, atenta y cognitiva en el presente, asociada a procesos de meditación; *bhavana*, referida a la contemplación creadora, asociada a la imaginación estética; y *ahimsa*, como práctica activa de la no violencia, asociada a una cultura de paz (MARTÍNEZ, 2016).

La Escuela de la India defiende que la diversidad de nuestros colectivos puede ser una escuela en sí misma para transitar a una sociedad más abierta y plural. La metodología de «aprender experimentando» permite que los participantes tomen contacto con las múltiples realidades para favorecer un encuentro entre personas, un conocimiento más profundo de la cultura y la sociedad de la India desde la diversidad, un espacio de exploración y la puesta en práctica de dichos conocimientos y valores en un ambiente de respeto y libertad. En las actividades de la Escuela se incluye la educación artística a través de la música, la danza, el teatro, la pintura, la literatura, etc., para fomentar el manejo de la mente y las emociones, favorecer la expresión libre y creativa y adquirir un conjunto de competencias socioemocionales para la convivencia. Se establecen conexiones tomando el arte como lenguaje universal para todas las culturas. A través de sus distintas actividades, la Escuela quiere ser un lugar de aprendizaje, intercambio, de relación, comunicación y de encuentro con diferentes realidades. La idea de apertura aplicada a sus actividades se entiende como la disposición de una actitud positiva hacia otras ideas y culturas, distintas formas de ser y de hacer; en definitiva, a la aceptación del cambio para propiciar la innovación por la paz, la creatividad y la interculturalidad.

2.1. Historia

Desde el año 2004, la Escuela de la India ha ofrecido un intenso programa de actividades como punto de encuentro entre culturas, donde los participantes

han podido expresarse a través de distintas manifestaciones artísticas, sociales y culturales, estableciendo vínculos con la India y en particular con Tagore como recurso para el aprendizaje, la enseñanza y el diálogo intercultural.

Nació por esta necesidad de acercamiento de los ciudadanos a la cultura de la India y por la necesidad de creación de una escuela no formal donde se diera cabida a una forma de aprendizaje de otras culturas de una manera activa y creativa.

A lo largo de la historia se han creado en la India escuelas donde el arte y el conocimiento han echado raíces juntos. La Escuela Santiniketan, fundada por Tagore en 1901, fue un ejemplo pionero de este nuevo concepto de aprendizaje y de diálogo entre Oriente y Occidente que ha ido floreciendo bajo la sombra del gran árbol baniano.

Siguiendo este modelo de transmisión de cultura y arte, y convencidos del flujo de intercambios económicos, sociales, artísticos y culturales que se dan en nuestras sociedades actuales, nació la Escuela de la India como un espacio donde el conocimiento puede transformarse en acción y en ejercicio de las relaciones humanas, basadas en la tolerancia y el desarrollo social y personal desde una perspectiva integradora. De esta manera los estudiantes (participantes) pueden convertirse en creadores y emprendedores, comprendiendo, respetando y combinando reflexión, crítica y acción. En definitiva, haciendo que esta forma de entender el saber sea tan vital para su currículo personal como lo es para su vida en general.

2.2. ¿A quién está dirigida?

La Escuela apuesta por un proyecto educativo destinado a diversos colectivos, con implicación directa por parte de sus responsables y con el objeto de diseñar conjuntamente y ejecutar proyectos de colaboración adecuados a las necesidades específicas de cada entidad y grupo de destinatarios:

- Alumnado de educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior.
- Centros de educación especial.
- Programas de educación de personas adultas.
- Profesorado.
- Asociaciones, fundaciones, instituciones y centros cívicos.
- Otros colectivos relacionados con la educación, el arte y la acción social.

2.3. Programas de la Escuela

La oferta educativa consta de jornadas interculturales, festivales educativos, seminarios, encuentros con artistas, talleres, conciertos y espectáculos didácticos, celebraciones especiales, veladas interculturales y exposiciones didácticas. Ofrece unas propuestas iniciales de actividades diseñadas por su equipo que tienen un carácter flexible y abierto, ya que se pueden adaptar a los distintos contextos, modalidades, espacios y colectivos. Dichas actividades se desarrollan en los centros que lo solicitan, así como en la sede de la Casa de la India en Valladolid.

2.4. Los maestros y maestras

El equipo docente que dirige las actividades está compuesto por un grupo de expertos de la India y España con amplia trayectoria en la educación intercultural y multidisciplinar desde el ámbito artístico, social, cultural y educativo. Artistas, animadores socioculturales y docentes forman parte de la Escuela de la India como guías en el aprendizaje. Cada uno aporta diferentes cualidades y características que permiten una enseñanza enriquecedora, holística y transdisciplinar. Se favorece el trabajo colaborativo y cooperativo, espacios de encuentro entre los maestros y maestras en el propio proceso de aprendizaje, enriqueciéndose de distintos puntos de vista, experiencias, culturas, formas de ser, de pensamiento y de acción.

El proceso de enseñanza-aprendizaje está cuidadosamente preparado, dotando a los participantes de experiencias contextualizadas, enriquecedoras y beneficiosas en libertad.

3. Experiencias de aprendizaje

A continuación, se detallan algunos ejemplos y temáticas:

Experiencias artísticas

En estas experiencias las artes escénicas contribuyen de manera decisiva al desarrollo intelectual, estético y social de la persona. La interpretación en directo de la música, la danza y el teatro proporcionan una oportunidad de acercarse a un mundo diverso y enriquecedor.

El carácter comunicativo, lúdico e interactivo de toda expresión escénica incita a una metodología flexible y abierta que fomenta el desarrollo activo de la persona por medio de la participación y el ejercicio de las capacidades de relación, expresión, recepción y crítica. El intercambio y el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas de todo el mundo posibilitan hoy la realización de un diálogo intercultural a



través del arte y más aún a través de una expresión no verbal, como podría ser la danza. Estas experiencias artísticas se ven aún más enriquecidas por el contenido que ofrece la cultura tradicional de la India. Esta cultura milenaria **nos brinda** una gran sabiduría en el campo de las artes escénicas donde conecta el conocimiento del cuerpo con técnicas precisas como el yoga y la meditación, y explora las capacidades expresivas y emocionales a través de la danza gestual y el uso de las manos como signo y elemento esencial de comunicación y autoconocimiento.

Acciones clave: mayor conocimiento del cuerpo, capacidades expresivas, mayor soltura, seguridad. Coreografías, diferentes manifestaciones artísticas, movimiento corporal y gestual, ejercicios de musicalidad, la imaginación asociativa y la expresión, estética visual, técnicas de movimiento e interpretación, experiencias creativas, sensibilidad artística.

Experiencias en la naturaleza

Son experiencias que forman a los participantes a través del desarrollo de la sensibilidad y la emoción en contacto con la Naturaleza y en los valores de la bondad, la verdad y la belleza.

De manera experimental se organizan jornadas en la naturaleza inspiradas en el modelo integral de Rabindranath Tagore, con el fin de infundir en los jóvenes el respeto a la naturaleza y valorar el medio ambiente en el que vivimos. La danza, la música, la pintura y la poesía son unas de las experiencias más requeridas.

Acciones clave: búsqueda de la armonía, desarrollo de la sensibilidad, curiosidad constante, libertad, fenómenos naturales, disfrute, deleite estético, fenómenos cotidianos como el viento, el sol, la tierra, la lluvia, integración armónica, medio ambiente, respeto a la naturaleza, sostenibilidad y salud.

- «La Escuela al aire libre del poeta. Rabindranath Tagore: Música, danza y poesía».
- «Poesía y colores. Ruta poética».

- «Un paisaje interior a través de la danza».
- «La música de nuestros corazones».
- «Una semilla, un despertar».

Festivales, celebraciones y eventos especiales

Estas experiencias tienen una dimensión recreativa, lúdica y de disfrute, la vivencia de la fiesta en sí misma. El entorno sociocultural e intercultural es un factor determinante para programar estas actividades. Son experiencias esenciales para el desarrollo intercultural y el entretenimiento de los niños, jóvenes y adultos.

Igual que ocurre en la propia India, la Escuela de la India observa y celebra ocasiones de todo tipo: de temporada, ambientales, históricas, mitológicas y religiosas. El enfoque intercultural nos sirve para concienciar sobre la importancia del diálogo, la diversidad y la inclusión. Son experiencias de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación. Nos ofrecen la oportunidad de sensibilizar a niños, niñas y jóvenes, al público en general, sobre temas de gran interés.

Acciones clave: instrumento de paz y entendimiento, combatir los estereotipos, centro flexible, diversidad cultural, reconocimiento, intercambio creativo y significativo, inclusión.

- Festival educativo «Nos desplazamos a tu centro».
- «Holi», el festival de los colores, un canto por la diversidad.
- Taller de pintura por los derechos humanos.
- Yoga para todos. Día Internacional del yoga.
- Cooperación entre ciudades: Valladolid y Ahmedabad, dos ciudades hermanadas.
- Festival de literatura para los jóvenes.

Experiencias de diálogo por la paz y la no violencia

En las actividades se busca desarrollar las capacidades críticas de los jóvenes. Explorar la sensibilidad para no ser indiferente a los abismos de la desigualdad, y para sostener el anhelo de combatirla.

Tal como proponía Mahatma Gandhi, se invita a indagar en caminos que no sean guiados únicamente por criterios económicos que a menudo producen alarmantes desigualdades sociales, sociedades injustas y carentes de libertad creativa, imaginativa y de pensamiento crítico.

Por tanto, se invita a los jóvenes a mirar desde la perspectiva de Gandhi, a considerar la no violencia como algo fundamentado en la condición humana. Su-

perar la desigualdad y la división entre las culturas es urgente y necesario para la paz, la estabilidad y el desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 2021).

Acciones clave: formación crítica, cohesión social, capacidades imaginativas y creativas, sensibilidad hacia los abismos de desigualdad, no violencia.

- Gandhi al alcance de los más jóvenes.
- De camino a Tagore.
- «Gandhi Jayanti»: concentración de jóvenes por la paz y la no violencia.

Experiencias virtuales e intercambios de estudiantes

Las conexiones digitales e intercambios presenciales con estudiantes de la India nos ofrecen la oportunidad de experimentar con jóvenes de diferentes culturas, y religiones. Los encuentros digitales son una oportunidad para formular preguntas y curiosidades, de intercambiar y ampliar conocimientos sobre la cultura de la India, además de prepararlos para la experiencia y la inmersión cultural en un país tan distinto, diverso y enriquecedor.

Acciones clave: herramientas audiovisuales, oportunidad de intercambiar y ampliar conocimientos, inmersión cultural, riqueza cultural, artística, ritual y espiritual.

- Viajes de intercambio de estudiantes. La 5.ª edición entre centros educativos de España y la India.
- Plataforma «Aula virtual Tagore» para jóvenes estudiantes.
- Audiovisuales creados por compañías artísticas «El Mahabharata contado por una niña», «Extractos del Ramayana en teatro de sombras», con creación musical, puesta en escena e interpretación.
- Conferencias, seminarios web: «La India más cerca de los jóvenes».

Experiencias a través de exposiciones didácticas

Las visitas guiadas para escolares a cada una de las exposiciones temporales propician un encuentro directo con la cultura de la India, ofrecen la oportunidad de profundizar y reflexionar sobre su contenido y son una escuela de aprendizaje para descubrir el arte de un modo activo.

Acciones clave: acercar, profundizar, aprender a hacer, conexiones, mirada creativa, explorar el mundo del arte.

- Instrumentos musicales de la India.
- *The Beatles and India*.

- Gandhi: Mi vida es mi mensaje.
- *Bollywood paintings*.

Experiencias y proyectos de innovación educativa

Son experiencias que van hacia un aprendizaje más activo y motivador, comprometidas con la calidad docente. En nuestros proyectos se considera la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular, donde la escuela es un lugar de encuentro y de creación en el que se aprende a compartir y a enriquecerse diariamente en contacto con los demás.

Acciones clave: metodologías activas y participativas, aprendizaje significativo, compensar carencias, compromiso, actualización didáctica, estrategias, iniciativas de innovación, ideas, sugerencias y formas de hacer.

- Colaboración con el CRIE de Cervera de Pisuerga (Palencia) con el proyecto «Exploramos un lugar llamado mundo».
- Colaboración con el CRIE de Fuente Pelayo (Segovia) con el proyecto «Trotamundi».
- Colaboración con el Centro de Formación del profesorado e innovación educativa de Valladolid.
- La cultura de la India en las aulas del IES La Merced (Valladolid).
- Colaboración con el Concejo educativo de Castilla y León «Cruce de culturas, visión desde la educación».
- Programas *Summer School, Baker Street International* – Jornadas educativas interculturales.

4. Filosofía

¿En qué se inspira?

La Escuela de la India se inspira en la filosofía educativa del poeta indio Rabindranath Tagore (1861-1941), defensor de las humanidades y el arte para fomentar una educación crítica, humanista y creativa.

El poeta, músico, pintor, educador, reformador social, filósofo bengalí provenía de los ilustrados del Renacimiento bengalí del siglo XIX, de un ambiente artístico y creativo (RADICE, 2011). Su familia estaba asociada a un movimiento intelectual de reforma de la sociedad hindú denominado *BrahmoSamaj*, del que extrajo su racionalismo religioso y la determinación por aunar lo mejor de Oriente y de Occidente (RADICE, 2011). Su legado familiar, así como la tradición artística de la India, inspiraron mucho su ideal educativo, de modo que en su escuela se plasman los mejores

aspectos del legado indio, pero con una perspectiva universal humanista (DAS GUPTA, 2011).

De la cultura de la India, Tagore extrae la concepción del arte y la estética, considerada una experiencia vivencial, plena hacia lo trascendental y que constituye el pilar principal de su filosofía educativa. También extrae de la tradición hindú el método clásico de transmisión del conocimiento, el llamado *Brahmacharya*, entre el maestro/gurú y el discípulo, así como la tradición de las escuelas antiguas de la India, donde había una relación directa con la naturaleza.

Por otro lado, la experiencia desalentadora que Tagore tuvo en la escuela en su infancia desató la necesidad y la búsqueda de un modelo diferente de escuela en el que el niño pueda desarrollarse, encontrarse en libertad y donde no se aniquile sistemáticamente su creatividad e imaginación. Creía por tanto en una educación basada en su necesidad de crecer, de imaginar y de explorar (ELMHIRST, 1991), en la ausencia de violencia, en el arte del movimiento, la atención consciente aún en la vida agitada, el respetuoso intercambio entre la naturaleza y el ser humano (MARTÍNEZ, 2016).

Así pues, Tagore creó en 1901 la escuela de Santiniketan, la primera Escuela Nueva de Oriente (PAZ, 2013), basada en los enfoques de la libertad y la armonía con toda la existencia (MARTÍNEZ, 2016), una experiencia educativa creativa que genera armonía entre el estudiante y el mundo. Además, posteriormente, en 1921, comenzó a proyectar su fundación



VisvaBharati, como un centro internacional de cultura y estudios humanistas, una universidad definida por el poeta como «el mundo en un nido» (DAS GUPTA, 2011, p. 24), y que actualmente está celebrando el centenario de su creación.

Por último, un año después, en 1922, el poeta creó junto con su amigo inglés Leonard K. Elmhirst (1893-1974) la granja escuela de Sriniketan, como Instituto de Reconstrucción Rural, donde se implicó con las comunidades rurales más desfavorecidas, pues Tagore pensaba que la educación debía tener siempre un impacto social.

Los pilares educativos en la filosofía de Rabindranath Tagore

Uno de los elementos fundamentales es la importancia y la relación de la escuela con la naturaleza como fuente de aprendizaje. Las clases deben estar en un entorno natural, que permitan al alumnado aprender de la propia naturaleza, estar en contacto con la vida, con la realidad. Estaba convencido de la importancia del medio en el que el niño aprende, de cuidar que sea un ambiente agradable, tranquilo, que inspire y que permita la libertad del individuo (RODRÍGUEZ, 2021). Además, la importancia de la naturaleza para Tagore alude a la búsqueda de la armonía con el universo, pues esa búsqueda favorece el desarrollo de la propia personalidad del niño y permite encontrar la armonía interior del ser humano. Esta relación entre la naturaleza y el individuo se concibe, por lo tanto, como un continuo acercamiento. En este sentido, pensaba que la educación es una manera de unir la esfera humana y la naturaleza y así mostrar que nunca estuvieron separadas (MARTÍNEZ, 2016).

Por otro lado, defiende una educación práctica y experimental, es decir, una educación ligada a la realidad que permita la experimentación, el descubrimiento y la creación (RODRÍGUEZ, 2021). El niño debe tener continuas ocasiones de explorar las capacidades propias mediante las sorpresas de lo conseguido. Es decir, frente a la imposición, se trabaja a partir de la libertad, la improvisación para experimentar, probar (TAGORE 1991). Esta experimentación y educación práctica se realiza de forma natural a través de los sentidos, permitiendo así a los niños estar felices descubriendo el mundo a partir de sus propias capacidades (TAGORE, 1967).

De esta manera, educación y vida son dos elementos inseparables. Pensaba que la escuela debía estar en relación con la vida de las personas (BATTACHARYA, 2010), con todo lo que sucedía alrededor. Debía haber un compromiso social con el contexto local, en su caso con las comunidades rurales del entorno. Trataba de adaptar sus ideas educativas al contexto en el

que se encontraba (DAS GUPTA, 2011). Así, consideraba en su educación la cultura popular y los problemas de los campesinos que vivían en el entorno. En gran medida, para Tagore, esta cultura popular y relación hace referencia a las artes populares (PAZ, 2013). En su escuela se celebraban y formaban parte del currículo todas las festividades populares que están relacionadas con las estaciones del año y la naturaleza. Establecía un calendario para celebrar el ciclo anual de las fiestas populares, con actividades lúdicas y artísticas, implicando a toda la comunidad educativa (PAZ, 2013).

Otro elemento fundamental en la escuela de Tagore y su filosofía educativa es el juego, aprender y trabajar jugando. Sitúa al niño en el centro de su modelo educativo, realizando numerosas reflexiones sobre el amor por la infancia (RODRÍGUEZ, 2021). Por ello, propone que el niño se desarrolle en un entorno libre, repleto de posibilidades creativas, con oportunidades para la alegría del juego, la exploración, y el trabajo que es juego, obteniendo experiencias nuevas (ELMHIRST, 1991).

Por otra parte, la educación para la paz y la no violencia constituye otro pilar fundamental en este enfoque educativo. Tagore considera importante educar en la bondad, la generosidad y la verdad favoreciendo actitudes positivas de humanidad y de buen corazón, así como el desarrollo de personas que sean desprendidas, bondadosas y altruistas, que defiendan en todo momento la verdad (PAZ, 2013). Se plantea una formulación educativa basada en una educación crítica y creativa, que cultive la solidaridad, la verdad, la libertad, el reconocimiento de la diversidad, sin cerrar los ojos a la enorme desigualdad social, económica y educativa que existía entonces y sigue existiendo.

Tagore mantuvo una fuerte amistad con Gandhi, y algunas de sus ideas le inspiraron tanto que las incorporó en su modelo educativo. La base de la no violencia gandhiana se basa en la premisa del *ahimsa* como «actitud que se despierta y se cultiva en cada individuo, no se adquiere como si fuera información, es algo ya presente en la condición humana.» (MARTÍNEZ, 2016, p. 79). Tagore defiende el desarrollo de intervenciones educativas en la escuela para abrirse a diversos lenguajes y costumbres. Además, el desarrollo de la práctica activa de la no violencia se relaciona directamente con otro de los rasgos que caracterizan su filosofía educativa y que provienen de la tradición sánscrita de la India: la concepción de la atención consciente, concepto denominado *dharana* como consciencia plena, atenta, cognitiva del presente, que permite fijar un punto en la mente en silencio, el encuentro de uno mismo. Este concepto favorece el desarrollo de una cultura de paz y no violencia. Por ello, en este modelo educativo se incluyen ejerci-

cios o técnicas contemplativas o de meditación como prácticas cotidianas (MARTÍNEZ, 2016).

Por último, como punto clave de esta filosofía educativa se encuentra la importancia de la educación artística, el arte, la estética, no como elemento accesorio ni como complemento, sino como aspecto fundamental (TAGORE, 1967). Su didáctica educativa se plantea desde la mirada de un poeta. De esta manera, si lográramos comprender los procesos que se producen cuando un poeta, un artista, está creando (ese deleite estético, emoción o intenso placer), y trasladáramos ese conocimiento al proceso del aprendizaje, podríamos vislumbrar de forma más profunda su filosofía educativa (RODRÍGUEZ, 2021).

En concreto, dentro de la estética y de las artes en general, la música tenía un papel especial dentro de su escuela, ya que, tal y como afirmaba Tagore (1967) «la Música y las Bellas Artes figuran entre las más altas formas de expresión de un país, [...] sin ellas la voz de un pueblo permanece inarticulada» (p. 221). Por otro lado, el arte del movimiento también es considerado esencial en su escuela, pues el pensamiento necesita la expresión corporal para trabajar libremente y de manera plena, consiguiendo la armonía del cuerpo con la mente (TAGORE, 1991). Además, como afirmaba Tagore, los niños necesitan la oportunidad de expresar sus sentimientos a través de los movimientos armoniosos y coordinados del cuerpo.

De esta manera, se propone una educación imaginativa, el mayor de los dones, esa función de la mente de la que depende todo progreso (ELMHIRST, 1991), capaz de cultivar la capacidad creativa y de configurar un pensamiento propio. Una educación alejada del aprendizaje memorístico (BATTACHARYA, 2010) y basada en la imaginación y que permite así mismo al niño explorar su curiosidad en cualquier iniciativa, sea artística, científica, emprendedora, o de carácter social. Tal y como enunciaba Tagore:

El factor más importante de la educación es un ambiente de actividad creadora donde la actividad intelectual pueda desarrollarse sin traba alguna. La en-



señanza debe ser manantial desbordante de cultura, espontáneo e incontenible (TAGORE, 1967, p.201).

Por lo tanto, Tagore fundamenta su filosofía educativa en ese anhelo por la libertad, la búsqueda común en el aprendizaje, y la experiencia artística. Es aquí donde adquiere pleno sentido la pedagogía de Tagore y donde se encuentra la clave y el corazón de su filosofía educativa (RODRÍGUEZ, 2021).

En definitiva, el objetivo de la estética, al igual que el de la educación en esta filosofía educativa que se plantea, es la búsqueda de la libertad como fin último para conseguir la armonía del ser humano con toda su existencia. Como expresa Martínez (2016) «Esa libertad es inicio y meta, abre y continúa, es un gesto simple y vital que permite a la educación lograr su propósito: reconocer y cultivar lo mejor del ser humano» (pp. 15-33).

5. Método de enseñanza-aprendizaje

La filosofía educativa de la Escuela sitúa al niño y a la niña en el centro del proceso de aprendizaje con el fin de que crezca en armonía y logre un desarrollo pleno en todas sus dimensiones. Por ello, hay libertad de acción y experiencias en lugar de clases magistrales. En lugar de limitarse a exponer contenidos, se interactúa con los participantes. Se experimenta, interactúa, dialoga, reflexiona, es decir, se ofrecen oportunidades para crear, para desarrollar la creatividad sin presión de equivocarse, para que se alcance su potencial en plena libertad. Por ello, una de las principales premisas es escuchar al alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación que se establece entre el alumnado y los docentes de la escuela se inspira en la relación entre el maestro y el discípulo, denominada *gurusisya-parampara*, de la antigua tradición de las escuelas del bosque de la India. Según esta tradición, el maestro (*guru*) ofrece al discípulo (*sisya*) el legado para que este lo reencarne en su propia persona. La palabra *parampara* o ese legado ininterrumpido, lleva implícito el sentido de movimiento, por lo que se entiende que se trata de tradición viva, que se adapta a contextos, entornos e individuos y no representa dogmas ni creencias estancas. También implica la relevancia de las tradiciones orales, que desde la antigüedad hasta nuestros días han preservado el conocimiento y la sabiduría, así como la esencial tarea del maestro como comunicador y transmisor del conocimiento.

En esta escuela se aprende a valorar y respetar a los maestros y maestras, apreciando el legado y el conocimiento que, a través de ellos, podemos recrear. Desde el principio se enseñan gestos de respeto y aprecio hacia los maestros, tal y como se realiza en las escuelas tradicionales de la India.

Por otro lado, los maestros y maestras de nuestra escuela deben amar aquello que enseñan y escuchar al alumnado. Las palabras que expresó Tagore en una conferencia que leyó el 5 de mayo de 1921 en Ginebra, en el Instituto Jean Jacques Rousseau, representan y describen a los maestros y maestras de la escuela:

«No se puede enseñar más que aquello que se ama, vale más callarse cuando no nos gusta lo que estamos enseñando. Así pues, no debemos enseñar más que aquello que guarda para nosotros un cierto misterio [...] Para ser maestro de niños, no hay que pensar en que se tiene más edad, ni que se sabe más; hay que ser un verdadero guía, dispuesto a caminar con los niños por la misma senda del saber y de la aspiración. (BOVET, 1921 citado en MARTÍNEZ, 2016, p.28).

Por último, otra de las claves de este estilo de enseñanza alude a la interacción que se establece entre los diferentes maestros y maestras de la escuela. Los docentes colaboran, dialogan con el alumnado y ofrecen experiencias artísticas conjuntas, de manera que se establezcan relaciones entre los diferentes aprendizajes.

La escuela del poeta tiene que ser, no un mero laboratorio para absorber conocimiento o para producir un crecimiento con protección invernal, sino más bien un lugar donde hallar libertad para el crecimiento. Con imaginación y creatividad. Un lugar para la búsqueda de la belleza en armonía con la naturaleza. Un deleite estético producido por las artes desde las experiencias creativas. Tagore reclama no cerrar sus sentidos a ese deleite, a esa búsqueda de la belleza, sino iluminar el mundo con ellos como lo hacen las lamparitas del templo (ROMÁN, 2016).

A modo de resumen, como estilo de enseñanza, se propone:

- Ofrecer multitud de oportunidades para aprender, variadas, alimentando la inquietud por el conocimiento.
- Experiencias lúdicas, de disfrute.
- Nutrir el crecimiento emocional, no solo el intelectual, y favorecer un equilibrio entre el cuerpo y la mente.
- La educación como parte de la vida y la vida como parte de la educación, no aislar el aprendizaje a momentos determinados, armonizando la educación formal y no formal y evitando contradicciones entre lo que se estudia y lo que se vive.
- La escucha activa de la naturaleza y compromiso con el entorno social.
- Valorar y partir de la diversidad como fuente de aprendizaje.

Estrategias didácticas

La Escuela de la India se basa en el desarrollo de experiencias de aprendizaje y de disfrute.

Se ofrece a los alumnos y participantes experiencias artísticas (música, danza, poesía, pintura) para fomentar la exploración de la mente y las emociones, favorecer la expresión libre y creativa y adquirir un conjunto de competencias socioemocionales para la convivencia, un mayor conocimiento de su cuerpo y de sus capacidades expresivas, además de afianzar su seguridad y desarrollar una mayor soltura no solo corporal sino también social.

Por otro lado, las demostraciones artísticas a cargo de maestros y artistas profesionales, que también forman parte de las actividades, muestran las tradiciones estéticas de la India, así como aspectos de la cultura, el pensamiento y la historia, fundamentales para entender, practicar y degustar las artes de la India. A partir de estas experiencias, se enseña a los participantes a apreciar otras culturas y establecemos conexiones tomando el arte como lenguaje universal para todas las culturas.

En el arte del movimiento buscamos la posibilidad de expresar con el movimiento del cuerpo, no solo sentimientos, sino lograr armonizar el cuerpo y sus movimientos con el ritmo natural del pensamiento.

En esta escuela no se quiere obligar a la mente a limitar el movimiento y usar solo una parte del cuerpo en el aprendizaje. El ritmo, tanto en el movimiento natural del cuerpo como en la danza, está hecho de periodos de reposo. La propia respiración y el movimiento generado a partir de ella son ejemplo de la organicidad propia del cuerpo.

Los niños necesitan la oportunidad de expresar sus sentimientos a través de los movimientos perfectos y graciosos del cuerpo. Morir es evitar la capacidad de usar el cuerpo completo como medio de expresión (TAGORE, 1991).

A menudo tomamos un paseo cuando estamos agitados, porque el pensamiento necesita de la expresión corporal, así este realiza su trabajo libremente y de manera plena (TAGORE, 1991).

Cuando los niños están pensando, el cuerpo es incansable y tienen una variedad de movimientos que ayudan a los músculos para estar en armonía con su mente (TAGORE, 1991).

Por otro lado, la práctica que conlleva la imitación detallada de movimientos y gestos pertenecientes a las tradiciones de la India provoca un estado de percepción en los participantes, y un deleite estético generado a partir de la comunicación de los estados



emocionales que en la India tradicional se conoce también como *rasa*, comunicación o comunión sublime a través del arte.

La música, a partir del ritmo y la melodía, como esencia pura de la expresividad en la existencia (SHARMA, 1988), favorece el desarrollo de la creatividad, contribuye a la dimensión emocional, social y espiritual, tiene efectos positivos en el desarrollo de la empatía e identidad social y cultural y actúa como elemento de conexión entre la mente y el cuerpo. Concretamente, la música folclórica y popular permite desarrollar la memoria colectiva, y la música vocal tiene sus propias funciones y características y alcanza la perfección al desarrollar la melodía con libertad (SHARMA, 1988).

A partir del desarrollo y conceptualización de estrategias didácticas, concretamos algunas técnicas que se utilizan:

- El ritual de bienvenida al principio de las jornadas, como momento de preparación y disposición para comenzar las experiencias de aprendizaje, lo que permite a los participantes comprender que se requiere una actitud de respeto y apertura hacia el aprendizaje.
- La experimentación, como técnica principal de todas las actividades que se plantean: con el cuerpo, con los sentidos, con instrumentos, con la música, con materiales, etc.
- Momentos de diálogo, argumentación y reflexión, a través de preguntas dirigidas, tertulias dialógicas, con el objetivo de despertar la curiosidad de los niños, hacer reflexionar sobre sus experiencias propias, razonar acerca de diferentes situaciones y elaborar sus propias opiniones y valoraciones.
- Ejercicios de *yogasan* (posturas) y *pranayam* (control de la respiración), con el objetivo de difundir el poder del yoga en todos los estudiantes en una etapa temprana de sus vidas. Aprender yoga en

la escuela e interiorizar su práctica, entre otros beneficios, ayuda, además de la salud física, en el desarrollo de *dhairya* (coraje), *sayyam* (control) y *ekagrata* (concentración). En definitiva, la práctica de yoga beneficia, aparte del desarrollo físico, la salud de la mente y del alma.

- Ejercicios o técnicas contemplativas o de meditación, que ayuden en el conocimiento del propio cuerpo y a establecer relaciones entre la mente y el cuerpo.
- Técnicas para aprender a usar el cuerpo como elemento primordial de comunicación. El cuerpo que habla y que comunica emociones y por lo tanto se entrena también en identificar y aprender a leer los estados emocionales en los demás.
- Demostraciones y prácticas artísticas que despierten el gozo estético, el deleite, indagando en la relación entre el intérprete y el espectador, entre el maestro y los discípulos.
- Presenciar encuentros artísticos interculturales e interdisciplinarios y observar los procesos creativos de los artistas como ejemplo del entendimiento entre culturas y personas a través del arte. La improvisación, la escucha y el respeto como pilares para la comunicación, la creación y el trabajo en equipo.
- El descubrimiento, a través de la investigación, análisis y escucha, por ejemplo, de diferentes instrumentos musicales.
- El acercamiento a las biografías y experiencias de artistas para conocer y comprender diferentes realidades. Y a la vida y obra de maestros, sabios y referentes como Gandhi, que permitan comprender y reflexionar acerca del valor de acciones, actitudes y cualidades.
- La exposición y presentación de elementos artísticos como instrumentos, de vestimentas, de costumbres, de tradiciones, etc. para acercarse a otras culturas y aprender a respetarlas.
- La narración, interpretación y representación de cuentos, epopeyas o leyendas mediante técnicas teatrales y expresivas.
- Conmemoración y celebración de festividades asociadas a acontecimientos, tradiciones, y a la naturaleza.
- La escucha activa del entorno y del medio ambiente, a través de las clases al aire libre y el contacto con la naturaleza.
- El juego individual y colectivo, así como la experimentación de diferentes posturas corporales, el descubrimiento de instrumentos o los retos.

- La utilización del silencio como elemento pedagógico, que permite la reflexión, la consciencia y el conocimiento de uno mismo.
- El uso de metáforas, ejemplos, imágenes poéticas, palabras en forma de poesía, acciones.

Los recursos didácticos y materiales

Para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y de disfrute utilizamos recursos variados, desde músicas de diferentes tradiciones y adaptadas a las edades de los participantes, los propios instrumentos que forman parte de los maestros-artistas, grandes murales y exposiciones artísticas, plásticas, visuales y audiovisuales. Además, partimos del uso de materiales reales de otras tradiciones como vestimentas de la India, periódicos o platos de la gastronomía. Una parte de los materiales utilizados en los procesos didácticos de la Escuela de la India proceden de artistas invitados y especialistas en la India que han participado en diferentes eventos organizados por la Casa de la India a través del Consejo Indio de Relaciones Culturales (ICCR), y de materiales de las exposiciones producidas por la Casa de la India que se han exhibido en espacios de diferentes centros culturales de España.

Para el alumnado se utilizan una gran variedad de materiales que pueden ser manipulativos y sencillos, y que permitan establecer un hilo conductor entre todas las actividades.

Los agrupamientos y la organización del espacio y el tiempo

La organización del alumnado en las actividades que se proponen favorece en todo caso el aprendizaje dialógico y la experimentación. Los participantes se sitúan en círculo o semicírculo favoreciendo la cohesión del grupo.

Se apuesta por la docencia compartida, de manera que haya encuentros y colaboración entre los diferentes maestros, maestras y artistas.

Se recrean entornos diseñados para aprender, ambientes cuidadosamente preparados, que garanticen un ambiente lúdico, creativo y agradable. Los espacios, tanto en la Casa de la India como en los centros educativos, se cuidan y se transforman, de manera que proporcionen al alumnado oportunidades de aprendizaje. Se cuida el olor, la luminosidad, el color, es decir, la armonía de todos los elementos del espacio.

Además, siempre que es posible, se utilizan espacios al aire libre, naturales, bajo los árboles, que despiertan en el alumnado una disposición y sensibilidad hacia el aprendizaje.

El tiempo de las sesiones está cuidadosamente programado, incorporando elementos clave como son el ritual de bienvenida al principio de la sesión y la despedida. Además, se diferencian momentos para la reflexión, para la creación, la experimentación, la degustación estética, para el diálogo, la cooperación, la interpretación, exposición, o simplemente momentos de silencio.

6. El potencial de la Escuela de la India

En la actualidad, el panorama educativo de nuestro país se encuentra en un momento de cambio, de renovación. Curricularmente, se ha evolucionado en el enfoque competencial para el aprendizaje permanente, siguiendo la recomendación del Consejo de Europa de 22 de mayo de 2018, como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante.

De esta manera, el modelo educativo actual apuesta por el desarrollo de competencias en el alumnado para poder afrontar situaciones reales de la vida, nuevos retos que la sociedad actual del siglo XXI plantea. Esto implica una educación contextualizada mediante el planteamiento de situaciones y problemas de la vida real que requieren la movilización de diferentes aprendizajes interdisciplinares y competenciales. En este cambio de paradigma el pensamiento crítico y responsable, la autonomía, las habilidades socioemocionales para la convivencia, para el bienestar o la educación para la sostenibilidad son cuestiones que se plantean como esenciales para el alumnado en nuestros días. Por otro lado, la nueva estructura del currículo en nuestro país se encuentra al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias.

Desde el punto de vista metodológico, la Escuela de la India se dispone a participar en la búsqueda de un modelo educativo holístico y armónico, que sitúe al niño en el centro, en el punto de mira, y que atienda a las necesidades sociales, culturales y educativas de los niños y niñas del siglo XXI. Pretende ofrecer un aprendizaje contextualizado, en contacto con la vida, con el mundo y la sociedad, favoreciendo un compromiso social con el entorno local. Además, apuesta por un aprendizaje a lo largo de toda la vida, por el desarrollo de la capacidad de descubrir el propio potencial de cada individuo, comprender su responsabilidad como ciudadanos globales, encender la creatividad y la curiosidad e inculcar el deseo, la capacidad y la confianza en sí mismo para perseguir un mundo mejor, y favorecer así el desarrollo de competencias esenciales para afrontar nuevas realidades.

A su vez, la Escuela de la India ofrece un modelo educativo para la gestión de la diversidad y el diálogo intercultural. Sus objetivos convergen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos de la sociedad del siglo XXI, que requiere individuos creativos, emprendedores, críticos, que favorezcan el desarrollo sostenible, aprendan a cooperar y alcancen un grado óptimo de bienestar social y emocional.

Desde otro punto de vista, cabe analizar que la época en la que vivimos hoy está condicionada por una crisis mundial de pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, provocando en muchos países con gran desigualdad social, miserias o conflictos violentos. En este sentido, jornadas educativas al aire libre como las que ofrece la Escuela de la India, en contacto con la naturaleza, que liberan al alumnado de los espacios cerrados, ofrecen diversos beneficios como la mejora en motricidad y ejercicio físico, la reducción de estrés y la capacidad restaurativa, incluso únicamente contemplando la naturaleza, así como la disminución de la presión arterial en niños con sobrepeso, la reducción de la miopía en niños y de contagio por COVID-19, la mejora de la calidad del aire que inspiramos, el aumento de las defensas gracias a los árboles, el bienestar personal, los beneficios académicos, o la innata conexión con la naturaleza que tienen los seres vivos (RADA ET AL., 2020).

Por otro lado, el contexto actual de innovación tecnológica sin regulación ética, y de violencia en sus nuevas formas y disminución de la conciencia ética entre jóvenes, exige una innovación educativa responsable, que humanice y abogue por un desarrollo de la tecnología guiado por la conciencia ética (MARTÍNEZ, 2019). Desde esta perspectiva, la poética educativa de Tagore, que inspira la Escuela de la India nos acerca a una educación más humana, creativa y responsable, desarrollando el pensamiento crítico y propio, consiguiendo una educación hacia la libertad, la contemplación creativa y la generosidad. Ante los retos que nos impone la sociedad actual, los desafíos de nuestro tiempo y el mundo de hoy, el arte, la educación artística desde la dimensión que nos ofrece la estética en



la India como contemplación creadora, intenso placer, deleite estético, nos ayuda a perseguir ese anhelo por la libertad al que Tagore hace referencia, una libertad que nos diferencia como seres humanos.

7. Proyectos de futuro

Como perspectivas a largo plazo, se quiere consolidar la oferta y relación con los centros educativos y diferentes entidades, con el objeto de crear una red de centros educativos que quieran incluir las actividades, jornadas, y talleres de la Escuela de la India en su proyecto educativo y programación curricular. Todo con el fin de enriquecer los aprendizajes dentro y fuera del aula, establecer relaciones con el entorno social y cultural, comprender nuevas realidades y desarrollar el ámbito artístico del alumnado. Por otro lado, se quiere impulsar la creación de una red de artistas que colaboren con los centros educativos de nuestra comunidad de Castilla y León, y establecer relaciones con diferentes entidades que trabajan por el cambio educativo hacia la inclusión y la lucha por las desigualdades. Se propone incluso implantar este modelo educativo desde la educación formal para el acceso de todos los niños y niñas en igualdad de oportunidades.

A medio plazo, se están poniendo en marcha proyectos para la formación de docentes sobre la creación de modelos educativos inclusivos, abiertos a la interculturalidad, que dialoguen por la paz y la no violencia, sensibles a las realidades de nuestro tiempo, y sobre metodologías que desarrollen el potencial de cada individuo, armonicen todas sus dimensiones y favorezcan el desarrollo creativo, la libertad y la generosidad. Además, se ofrece asistencia a los docentes en la creación de situaciones de aprendizaje, proyectos, para el desarrollo interdisciplinar y un aprendizaje contextualizado.

Próximos eventos

- Congreso Internacional «La Escuela del poeta Rabindarnath Tagore: Arte, Ciencia, Naturaleza e innovación educativa» (6-7 mayo 2022).

Organizado por la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y la Casa de la India en colaboración con el Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Valladolid, la Embajada de la India, el Consejo Indio de Relaciones Culturales (ICCR), el Ayuntamiento de Valladolid y la Fundación Consejo España-India, el congreso está concebido como un espacio para el encuentro, la investigación y la experimentación a través de la reflexión y el intercambio académico, social, cultural y artístico en torno a la teoría y práctica educativa inspirada por Rabindranath Tagore (1861-

1941), pensador, educador, escritor, músico y artista. Una reflexión y búsqueda de innovadores modelos educativos con una perspectiva más humana, crítica, creativa y responsable.

- Exposición «Bajo la sombra del árbol baniano: la escuela de Rabindranath Tagore» (6 abril / 7 junio 2022).

«Donde el mundo construye su casa en un solo Nido». La exposición se centra en la figura de Rabindranath Tagore, su pensamiento educativo y las prácticas sobre arte y pedagogía desarrolladas en Santiniketan desde los puntos de vista de varias disciplinas. El papel de los libros extraído del pozo de la literatura sánscrita y la literatura generada en torno a la escuela de Santiniketan; el ideal de enseñanza vinculado a un gurú en un entorno de retiro natural; la inspiración de modelos antiguos; la interpretación del proyecto educativo como árbol baniano, etc. Estos son algunos de los temas troncales que se van argumentando en cada uno de los espacios escénicos de la Casa de la India, integrando disciplinas y espacio interior-exterior a partir de la metáfora de Casa-Jardín.

La exposición cuenta con una experiencia audiovisual inmersiva, una recreación de un árbol baniano, una representación de la mayor colección privada sobre Rabindranath Tagore, colección donada a la casa de la India por el profesor José Paz, entre otros.

- Festival Educativo en la naturaleza. «La Escuela al aire libre de Rabindranath Tagore». Mayo, Campo Grande de Valladolid.

La Escuela de la India de Casa de la India en colaboración con el Ayuntamiento de Valladolid organiza la cuarta jornada educativa en el Campo Grande de Valladolid basada en el modelo de la Escuela Nueva de Oriente de Rabindranath Tagore, donde se enseña a los alumnos al aire libre debajo de los árboles a través del desarrollo de la sensibilidad y la emoción en contacto con la naturaleza y en los valores de la bondad, la verdad y la belleza.

El Campo Grande es el parque urbano más grande de la ciudad y el espacio verde de mayor antigüedad de Valladolid, donde viven numerosas especies de animales y plantas. El respeto a la naturaleza no solo es valorarla, sino tomar las medidas necesarias para no dañarla. La jornada se centra en las disciplinas: música, danza, poesía y pintura, entre otras.

La educación más alta no es la que meramente nos proporciona la información, sino aquella que nos permita convivir en armonía con toda la existencia.

Rabindranath Tagore (1861-1941)

Referencias

BATTACHARYA, A. (2010). Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi and Paulo Freire their concepts of education. En RODABALLO (Ed). *Education for the people: concepts of grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire* pp. 1-24. Brill.

PRASAD GANGULY, S. & CHAKRAVARTY, I. (Eds). DAS GUPTA, U. (2011). Eféméride de Tagore – Una Semblanza. En PRASAD GANGULY, S. & CHAKRAVARTY, I. (Eds.), *Redescubriendo a Tagore. 150 aniversario del nacimiento del poeta indio*. 1.ª ed., pp. 15-33. Amaranta.

ELMHIRST, L. K. (1991). Siksha-Satra. En McNally, C. E. (Ed.) (Dominica Horia trad.), *Sriniketan* pp. 75-92. Et-nos.

MARTÍNEZ, X. (2019). *Time for Educational Poetics. Why Does the Future Need Educational Poetics?* BrillSense.

MARTÍNEZ, X. (2016). *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. Colección Paideiasiglo XXI.

PAZ, J. (2013). Valores educativos para el mundo de hoy de la pedagogía de Robindronath Tagore. *Padres y Maestros*, (353), pp. 26-29.

RADICE, W. (2011). Una Biografía Poética. In S. P. Ganguly & I. Chakravarty (Eds.), *Redescubriendo a Tagore* pp. 3-14. Amaranta.

RODRÍGUEZ, T. (2021). La filosofía educativa del Rabindranath Tagore desde la perspectiva docente para su aplicación en un contexto español (Trabajo Fin de Máster, Univesidad de Valladolid).

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49521>

ROMÁN, S. (2016). *Dimensiones artísticas de la pedagogía en Santiniketan: un proyecto internacional en el medio rural bengalí, (1910-1951)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

<https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1026227115>

SHARMA, K. K. (1988). *Rabindranath Tagore's aesthetics* (1ª. ed.). Asia Publishing House.

TAGORE, R. (1967). *Hacia el hombre universal* (Inés Soriano, trad.). Sagitario. Obra original publicada en 1960.

TAGORE, R. (1991). *Escuela de un poeta*. En McNally, C. E. (Ed.) (Dominica Horia trad.), *Sriniketan* pp.21-40. Etnos.

TAGORE, R. (1991). *El arte del movimiento en la educación*. En McNally, C. E. (Ed.) (Dominica Horia trad.), *Sriniketan* pp. 93-102. Etnos.

Las autoras

Mercedes de la Fuente

Coordina y dirige la Escuela de la India desde sus inicios (2004), por la que han pasado miles de estudiantes de la Comunidad de Castilla y León, principalmente. Ha trabajado como agente de cambio social y como animadora sociocultural, cuya labor lleva desempeñando desde hace más de treinta años. Se dedica a dinamizar grupos e impulsar estrategias educativas con el fin de conciliar el valor de la libertad y la consecución de las necesidades socioculturales. Asesora a los centros educativos y les ofrece participar en actividades desde la educación no formal. Su pasión por la filosofía educativa de Rabindranath Tagore le ha conducido a investigar sobre la pedagogía y la práctica educativa del poeta bengalí, y a formar a un equipo de educación interdisciplinar para la investigación y la innovación docente.

Todo esto con el objetivo de ayudar a los diferentes grupos a alcanzar, siempre en comunión con su entorno, el más alto grado de desarrollo tanto individual como colectivo.

Mónica de la Fuente

Actriz, bailarina, coreógrafa y directora artística de su propia compañía. Formada en las más prestigiosas escuelas de danza de la India. Es directora artística de LAB-India, el Laboratorio de artes escénicas de Casa de la India y miembro del comité asesor de Casa de la India donde ejerce esta labor de asesoramiento y coordinación de artes escénicas desde sus inicios.

Es docente y maestra especialista en artes escénicas de la India. Participa y colabora con Escuela de la India en los proyectos educativos tanto en la creación de los programas como en la ejecución de las actividades. Ha creado una veintena de producciones interculturales en danza-teatro y música. Entre sus creaciones y colaboraciones artísticas destacan «Flamenco India», un espectáculo dirigido por Carlos Saura y «Praana, en busca del aire perdido» donde se explora la respiración como energía vital. Dirige también trabajos de investigación y ha realizado diversas publicaciones sobre artes escénicas en la Universidad de Valladolid y en revistas especializadas.

Tatiana Rodríguez

Maestra, artista e investigadora sobre la filosofía educativa de Rabindranath Tagore. Desde sus inicios, combina su profesión como maestra y música. Se ha formado en el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid en la especialidad de violonchelo, fue graduada en Educación Primaria con las especialidades de lengua extranjera inglés y educación musical y en 2021 obtuvo del título de Master en Investigación aplicada a la Educación. Ha investigado sobre la dimensión intercultural y el potencial del arte, y en especial de la música, como herramienta transformadora. En la actualidad, guía sus investigaciones en torno a la aplicación de la filosofía educativa de Tagore en el contexto español, creando puentes y estableciendo conexiones entre ambos modelos educativos. Forma parte como asesora pedagógica, maestra y artista del equipo transdisciplinar de la Escuela de la India.

A día de hoy, es técnico docente de la Consejería de Educación de Castilla y León, concretamente en el Servicio de Ordenación Académica, Títulos y Convivencia de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa.

RECENSIONES





RAE: Cerezo

l. m. Árbol frutal de la familia de las rosáceas, de unos cinco metros de altura, que tiene tronco liso y ramoso, copa abierta, hojas ásperas lanceoladas, flores blancas y por fruto la cereza. Su madera, de color castaño claro, se emplea en ebanistería.

Cerezo en flor

Los cerezos son un subgénero que consta de varias especies de árboles que se cultivan extensamente por su fruta. Junto con los almendros, melocotoneros (o durazneros), ciruelos, y albaricoqueros forma parte del género Prunus.

Los miembros de este subgénero se distinguen por la floración, que surge en pequeños corimbos de varias flores juntas (ni arracimadas ni solitarias) y por la suavidad de su fruto, que se caracteriza por poseer una única y poco profunda hendidura en un lado. Las cerezas maduran desde finales de primavera hasta principios de verano, siendo un período muy corto de recolección en comparación con otros árboles frutales. Su característico color rojo se debe a la antocianina. Existen varias clases de cerezos, con distintas características. Cada una de ellas cuenta con ciertas particularidades, como la variación en su acidez, carnosidad y tiempo de maduración. En España son conocidas por su cantidad y calidad las cerezas del Valle del Jerte, donde se cultivan variedades autóctonas «Cereza del Jerte» con denominación de origen. En primavera se realiza en los pueblos de este valle la fiesta de El Cerezo en Flor, cuando se produce la floración de más de un millón y medio de cerezos. Declarada Fiesta de Interés Turístico Nacional.

El origen de este cultivo parece provenir de la antigua colonia griega de Kerasos (a la que muy posiblemente dio nombre), ubicada en la costa del Mar Negro. Las cerezas constituían un cultivo local muy importante, hasta que Lúculo, general romano que comandaba las tropas romanas en la guerra contra Mitrídates VI del Ponto, encuentra este cultivo y lo lleva a Roma, haciéndose muy popular por todo el Imperio. La antigua ciudad de Kerasos es la actual Giresun, cercana a Trebisonda.



¿Puede un virus cambiar la escuela?

Francesco Tonucci

Ediciones Graó, de IRIF S.L. 2020

Francisco Imbernón Muñoz

¿Puede un virus cambiar la escuela? de Francesco Tonucci es producto de la soledad a causa del confinamiento y se convierte, en este caso, en una pedagogía del confinamiento. Ya lo dice uno de sus autores en la consideraciones previas. El lector puede extrañarse de que me refiera a uno de sus autores. Y no es una equívocación: uno de ellos es Francesco Tonucci, psicólogo, psicopedagogo, formador, autor de textos educativos, conferenciante, apasionado y promotor del proyecto «La ciudad de las niñas y niños desde 1991» y, el otro, que le ha acompañado a lo largo de su vida, es Frato, el dibujante irónico, satírico y crítico. Por tanto, es un texto a dos manos y una pluma. Y así lo hacen en este libro: le dan prioridad al psicólogo y después al dibujante. Es como dos escritores en uno.

Desde mediados de los años 70 del pasado siglo, he tenido relación con los dos autores. En el caso de Francesco Tonucci con la lectura de dos libros que se publicaron en aquella época, lo que supuso su descubrimiento en España: «La escuela como investigación» y «A los tres años se investiga» (este último es una compilación hecha por Tonucci sobre experiencias de la escuela materna estatal del barrio Corea, de Livorno, realizadas durante los primeros cuatro años de experimentación). El primero fue publicado por «Hogar del libro» y posteriormente por la editorial «Avance», ambas desaparecidas desde hace años. «La escuela como investigación» fue reeditado por la editorial Miño y Dávila, en 1999, y el mismo Francesco Tonucci publicará un libro titulado «¿Enseñar o aprender?: la escuela como in-

vestigación», quince años después publicado por la Editorial Graó en 2008. «A los tres años se investiga» también cuenta con una reedición de la editorial Losada en 2013.

Comento este hecho, no únicamente porque Tonucci se dio a conocer en España, sino porque fueron libros innovadores que traían aire fresco en una época donde se empezaba a reivindicar una nueva forma de trabajar en las escuelas y abrían el camino de nuevas metodologías basadas en la indagación, aspectos que hoy vuelven a estar en la palestra educativa, a veces como grandes novedades.

A partir de aquella época las obras de Francesco Tonucci y las de Frato empezaron a publicarse en España regularmente. En un principio empezó a ser más conocido Frato que Tonucci, ya que sus dibujos circulaban en fotocopias, diapositivas y carteles con esa peculiar visión de la realidad educativa y social que puede aportar un niño y una niña (después también lo haría con la visión de los abuelos), y siempre con una gran ironía que hacía reír, o más bien sonreír porque te recuerda el niño o la niña que fuiste. Y se le invitaba más para dibujar que para explicar su forma de ver la educación como psicopedagogo. Hoy día los dos se han encarnado en uno solo y sus palabras escritas y habladas valen tanto o más que sus dibujos.

Durante las últimas décadas han publicado muchos textos y han sido traducidos a diversos idiomas. En todos ellos se ha introducido la importancia del desarrollo de la infancia, la familia, la escuela y la ciu-

dad desde una perspectiva divulgativa pero rigurosa, en el caso de Tonucci como psicólogo asociado del *Consiglio Nazionale delle Ricerca* italiano, y en el caso de Frato con una inmensa ironía. Un tetralogía temática que les ha marcado durante toda su larga vida y que han ido compartiendo a lo largo de todo el planeta.

Y aparece un nuevo libro sobre la temática de ese virus que nos ha afectado a todos y que también ha sido motivo de reflexión sobre qué ha pasado en la infancia, la familia y la escuela durante el tiempo más duro del confinamiento. Y quién mejor que el duo Francesco Tonucci-Frato para hacer esa reflexión.

El texto se divide en una introducción y cuatro capítulos escritos por Tonucci psicólogo y uno, al final, con el título de la opinión de Frato, dibujante, donde encontramos 30 viñetas.

La introducción es como un capítulo más, ya que hace una interesante reflexión sobre el dolor, la resignación y la impotencia de los ancianos y las repercusiones de la pandemia entre los niños y niñas cuando se cierra la escuela y se abre la casa. Y es una experiencia propia vivida por el autor como abuelo junto a sus nietos. Es un texto vivencial y experiencial donde se muestra el Tonucci desbordado por tantas peticiones recibidas, tanto por parte de los medios de comunicación como desde diversos países sobre cómo vivir el mundo y la educación durante la pandemia. Y lo hace desde la perspectiva de la ciudad de las niñas y niños, a partir de las reuniones de los consejos que propuso el Laboratorio Internacional haciendo una llamada a los alcaldes de 200 ciudades. Se analizan las respuestas infantiles, sus vivencias con la familia, el hartazgo de los deberes virtuales y de las pantallas frías sin calor humano y sus propuestas políticas y educativas de futuro.

El texto continua con cuatro capítulos, donde se recogen aportaciones que Francesco Tonucci ha ido haciendo mediante entrevistas, conferencias y artículos que aparecen de forma cronológica al final del libro.

El primer capítulo trata sobre la casa como laboratorio escolar. Subraya la importancia del juego en esas condiciones y cómo el mundo entra en casa durante este largo periodo de confinamiento. En el caso de la infancia permite descubrir hechos cotidianos como el lavado, la cocina, los espacios, los muebles, las fotos antiguas guardadas por los padres, la lectura conjunta, etc. Son propuestas que se hacen para que cada niño y niña desarrolle su potencial y un estímulo para pensar una forma diferente de educar, pero necesaria para la vida, como ha de ser la verdadera educación.

El segundo capítulo se introduce en la escuela proponiendo una serie de puntos para su reapertura: un nuevo proyecto integrador, la importancia de los compañeros, el entorno como ayuda a la educación escolar y propuestas de una nueva escuela. Algunas de estas propuestas ya habían sido desarrolladas por el autor en otros textos, y, por otros autores, y en ellas se ve la influencia de la pedagogía Freinet y de los orígenes de Tonucci en el *Movimiento di Cooperazione* educativa, aún activo en Italia desde 1951, que tuvo mucha influencia en la España de los años 80.

El tercer capítulo es el de las experiencias realizadas a través de la red internacional de la ciudad de las niñas y niños en tres lugares: España, Italia y América Latina (Argentina, Brasil, Perú), países con los que Francesco Tonucci ha tenido más contacto a lo largo de su vida. Donde se da voz a los niños y niñas sobre lo acontecido en este tiempo, en lo que el texto de la experiencia argentina viene a denominar «la niñez en cuarentena». En este capítulo los autores y autoras que han vivido esas experiencias como docentes colaboran con Tonucci en la redacción. Comparte su voz y su pensamiento con ellos.

El cuarto capítulo muestra las reflexiones finales. ¿Qué se ha perdido y que se ha ganado? Se analiza el cansancio de la educación a distancia, el no poder mirarse, tocarse, jugar juntos, morir acompañado si ha llegado la hora y, por supuesto, se acaba reivindicando lo que siempre Tonucci ha luchado con constancia, es decir, el respeto a los derechos de los niños, las niñas y las personas mayores.

Después de las letras aparecen los dibujos. Y aparece Frato con sus 30 viñetas, con su ironía, sarcasmo, crítica, reivindicación, en su estilo inolvidable con sus dibujos de niñas y niños que ven con ojos de infancia lo que pasa y nos advierten que nos hemos hecho mayores y nos hemos olvidado de muchas cosas.

Recomendaría a este pequeño y sustancioso libro, empezar por la aportación de Frato y sus viñetas, o sea por el final, y, después, continuar por el principio. Es una buena forma de ver cómo Frato orienta la pauta a Francesco Tonucci y le va diciendo sobre qué reflexionar, qué es lo importante. Aunque, seguramente, Francesco Tonucci piensa que es al revés.

Para acabar esa reseña quisiera recordar unas palabras de Francesco Tonucci en 2011, mucho antes de la pandemia, pero que eran en cierto modo premonitorias. Nos decía: «Necesitamos buenas escuelas capaces de educar a los niños que carecen de la voluntad y aptitudes suficientes, que no tienen las mejores condiciones de partida ni familias que puedan ayudarles». Y en eso Francesco Tonucci y Frato continúan luchando y reivindicando como se comprueba en este libro.

Francisco Imbernón Muñoz

Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Es maestro, licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de La Educación. Desarrolla tareas en formación inicial y en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos. Ha recibido varios premios de innovación y de investigación. Ha publicado diversos artículos y libros unipersonales y colectivos sobre alternativas pedagógicas, sobre formación del profesorado, y sobre temas educativos en diversos países.

En el campo de la investigación es director de diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales. Es fundador del Grupo de investigación e innovación Formación Docente e Innovación Pedagógica de la Universidad de Barcelona que tiene el premio al mejor grupo de innovación de la Universidad. Es director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente de la Universidad de Barcelona, así como profesor visitante en diversos países europeos y latinoamericanos.





RAE: Orquídea

l. f. La palabra orquídea deriva del griego ὄρχις (órjis 'testículo') e ἰδέα (idéa 'forma'). El vocablo hace referencia a la forma de los tubérculos de las especies del género *Orchis*.

Orquídeas

Las orquídeas u orquidáceas (nombre científico *Orchidaceae*) son una familia de plantas monocotiledóneas que se distinguen por la complejidad de sus flores y por sus interacciones ecológicas con los agentes polinizadores.

La familia comprende aproximadamente 25.000 especies (algunas fuentes informan de 30.000), por lo que resulta ser una de las familias con mayor riqueza específica entre las angiospermas. A esta diversidad natural se le suman 60.000 híbridos y variedades producidas por los floricultores. Las orquídeas pueden ser reconocidas por sus flores de simetría fuertemente bilateral, en las que la pieza media del verticilo interno de tépalos –llamada labelo– está profundamente modificada, y el o los estambres están fusionados al estilo, al menos en la base.

Las orquídeas constituyen un grupo de plantas de morfología extremadamente diversa. Su tamaño varía desde unos pocos milímetros de longitud hasta gigantescas agregaciones que pueden pesar varios cientos de kilogramos. Del mismo modo, varía el tamaño de sus flores, desde las diminutas del género *Platystele* –menores de 1 mm– pasando por las grandes flores de 15 a 20 cm de diámetro en muchas especies de los géneros *Paphiopedilum*, *Phragmipedium* y *Cattleya*, hasta los 76 cm de las flores de *Phragmipedium caudatum*. La fragancia de sus flores no es menos variable, desde el delicado aroma de *Cattleya* hasta el repulsivo hedor de las flores de ciertas especies de *Bulbophyllum*.

Se encuentran en la mayor parte del mundo, excepto en las regiones de clima desértico o polar; si bien son especialmente abundantes en la zona intertropical, donde crecen la mayoría de las especies de flores más vistosas.



Pedagogía de los sueños posibles

Paulo Freire

Editorial Siglo XXI, 2015

José González-Monteagudo

Pedagogía de los sueños posibles es un libro de Paulo Freire, que fue publicado originalmente en portugués en 2001, cuatro años después de su muerte, ocurrida en mayo de 1997. Ofrece una panorámica variada, plural y divulgativa de las contribuciones de este pedagogo y educador de adultos brasileño, del que hemos celebrado el centenario de su nacimiento en septiembre de 2021. Con este motivo son incontables las actividades, homenajes, seminarios, congresos y publicaciones que se han realizado a lo largo de pasado año. Esta reseña se sitúa en este contexto de celebración, recuerdo y reivindicación de un pedagogo innovador, solidario y comprometido con una educación crítica y humanista, al servicio de la autonomía individual y de la justicia social.

Paulo Freire ha sido el pedagogo más relevante de Brasil y constituye una referencia ineludible de la pedagogía crítica y de la educación de adultos del siglo XX. Es uno de los autores más citados del mundo en el campo educativo y su influencia no ha dejado de crecer en el cuarto de siglo que ha transcurrido desde su muerte.

Una breve semblanza de su itinerario personal, pedagógico y político nos ayudará a comprender mejor su relevancia y a contextualizar la obra que comentamos. Freire nació en Recife (Pernambuco, Brasil). Estudió derecho, pero lo que realmente le interesaba era el lenguaje y la educación. Fue profesor de portugués. Se casó con Elza, una maestra y directora escolar, con la que tuvo cinco hijos. Freire fue director entre 1947 y 1957 del Departamento de

Educación y Cultura de un organismo dependiente de la patronal brasileña. En 1959 defendió su tesis doctoral y obtuvo una plaza de profesor de filosofía e historia de la educación en la Universidad de Recife. Defendía un enfoque socioeducativo nacionalista y liberal, desarrollando a lo largo de los años 60 del pasado siglo sus primeras experiencias educativas con adultos analfabetos, mientras evolucionaba hacia posiciones marxistas y progresistas.

En 1964, el golpe militar contra el presidente Goulart puso fin al ambicioso programa de alfabetización nacional, para el que Freire había sido designado como responsable. Tras pasar dos meses en prisión, se exilió en Bolivia y luego en Chile, donde se instaló entre 1964 y 1969, desarrollando programas de alfabetización. En 1969, puso fin a su carrera en América Latina. Cuando se marchó a Harvard como profesor visitante, ya había escrito tres importantes libros: *Educación: la práctica de la libertad* (1967), *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural* (1969) y *Pedagogía del Oprimido* (1970). Aquí concluye la primera etapa de Freire. El enfoque político, epistemológico y metodológico está bien definido en estas obras: la crítica a la educación «bancaria», a la opresión y al colonialismo; la educación liberadora como alternativa; la «politicidad» o no neutralidad de la educación; la conciliación del cristianismo y el marxismo; y, finalmente, el método concientizador y psicosocial de la alfabetización.

La segunda etapa de su vida se desarrolló fuera de América Latina, primero en Estados Unidos y poste-

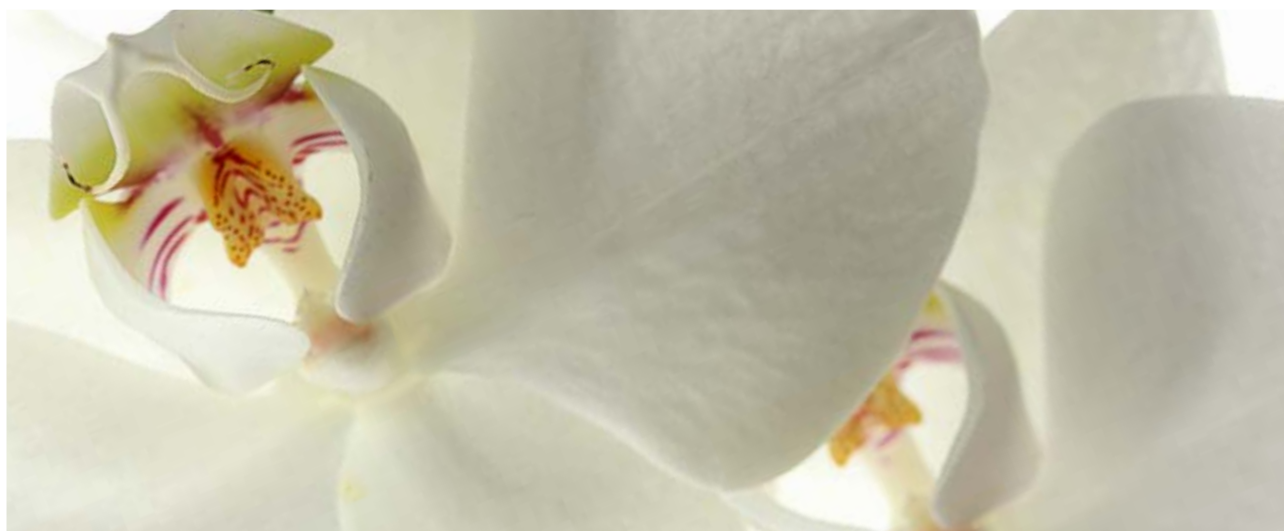
riormente en Ginebra, donde vivió de 1970 a 1980. Su paso por la universidad de Harvard contribuyó a su reconocimiento y aceptación internacional. En Ginebra trabajó durante una década para el Consejo Mundial de Iglesias, poniendo en marcha numerosas campañas de alfabetización, especialmente para África, en un momento en que los nuevos estados africanos poscoloniales intentaban establecer sus proyectos nacionales. En esa época, los libros de Freire fueron traducidos a numerosos idiomas, alcanzando amplia difusión internacional. Su mensaje, su figura carismática y su pedagogía liberadora se extendieron por todo el mundo.

La tercera etapa fue después del exilio. En 1980 regresó definitivamente a Brasil, retomando su actividad como profesor universitario. En 1986 murió su esposa Elza y dos años después se casó con Ana María Araújo. En la década de 1980 colaboró con educadores norteamericanos críticos como D. Macedo, H.A. Giroux, I. Shor y M. Horton. En la segunda mitad de la década de 1980 inició una serie de «libros hablados», fruto de las discusiones con pedagogos, sociólogos y filósofos. Entre 1989 y 1991 fue Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, bajo la administración del Partido de los Trabajadores. Fue una nueva experiencia política, pero también un cambio de intereses. A partir de ese momento, Freire acentuó su interés por los libros hablados. Las temáticas de sus textos se ampliaron, dando mayor espacio a la escolaridad obligatoria, el currículum escolar, el profesor, el alumno y la relación educativa, con un foco específico en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria. También desarrolló una fuerte crítica del neoliberalismo y de la llamada posmodernidad lúdica.

Pedagogía de los sueños posibles refleja sobre todo las inquietudes de Freire de esta tercera etapa. El libro se inicia con una presentación escrita por la viuda del autor, Ana María Araújo Freire y con un prefacio

de Ana Lúcia Souza de Freitas. La obra se compone de tres secciones: testimonios y ensayos, entrevistas y cartas. El contenido refleja bien la escritura errante de Freire en la última etapa de su vida, basada en el diálogo con amigos y colegas, en el relato personal derivado de la experiencia y la memoria, y en la discusión de temas educativos y sociales actuales. Al igual que otros libros de sus últimos años, los textos del libro que comentamos reflejan una nueva sensibilidad narrativa en la pedagogía crítica, que profundiza y radicaliza un rasgo que ya estaba presente en los primeros libros del autor. Así, en el libro que reseñamos aparecen muchos comentarios y reflexiones sobre el itinerario personal e intelectual, incluyendo la temporalidad y la subjetividad como categorías vertebradoras del discurso textual, dentro de un contexto epistemológico y social que comenzó a celebrar con mayor énfasis la diversidad y la pluralidad.

En este libro, cuyo contenido fue seleccionado por su viuda, aparecen los grandes temas transversales que caracterizaron el itinerario de Freire. La comprensión de la educación y de la sociedad desde una perspectiva política es uno de los ejes de debate, poniendo el foco en la crítica de lo que llama el fatalismo neoliberal y en la necesidad de luchar contra esas formas fatalistas y mecánicas de comprender la historia, haciéndonos creer que no hay alternativas al capitalismo neoliberal que se afianzó de manera poderosa en las dos últimas décadas del siglo XX. En este contexto, Freire realiza una defensa de la escuela pública y de los ideales de pluralismo, igualdad y convivencia que representa este modelo educativo. Los relatos sobre la experiencia vivida son otro eje central de la obra, con pasajes memorables sobre un viaje intenso por los Estados Unidos, con numerosos encuentros y visitas a comunidades populares en un gran número de ciudades. La profesión docente, la escuela, la comunidad educativa y la participación en los centros educativos son temáticas que reflejan el



interés de Freire hacia el sistema educativo formal en las etapas anteriores a la universidad, asunto que le interesó de manera más central a partir de su gestión política de las escuelas en el estado de São Paulo (1989 a 1991).

Pedagogía de los sueños posibles presenta una síntesis interesante del pensamiento de Freire, debido al carácter breve, accesible y variado de los contenidos que incluye. Así, esta obra puede ser un buen camino para acceder a los libros más clásicos y conocidos de Freire, que también son más exigentes en cuanto a su comprensión y lectura. En cualquier caso, el legado de Freire tiene un carácter abierto, que, como él sugirió tantas veces a lo largo de casi cuatro décadas, tenemos que recrear en nuestros propios contextos sociales y educativos, para contribuir a construir una educación crítica, tolerante y democrática.

José González-Monteagudo

Doctor en Pedagogía y Profesor Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Fue maestro entre 1982 y 1990. Ha sido profesor invitado e investigador en numerosas universidades de Europa, América y Asia. Pertenece a las asociaciones francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) y brasileña (BIOgraph) de investigación y formación con foco en historias de vida.

Ha sido responsable en España de ocho proyectos europeos de investigación e intervención, incluyendo varios proyectos con foco en innovación educativa, educación intercultural, inclusión educativa, educación comparada y educación social.

Ha publicado en diferentes lenguas sobre teorías educativas contemporáneas, educación de adultos, diversidad cultural, migraciones, mediación social e intercultural, investigación cualitativa, etnografía, metodologías biográficas en formación e investigación, estudiantes internacionales y estudiantes no tradicionales.



RAE: *Dalia*

l. m. Planta anual de la familia de las compuestas, con tallo herbáceo, ramoso, de hasta metro y medio de altura, hojas opuestas divididas en cinco o siete hojuelas ovaladas y con dientes en el margen, flores terminales o axilares de botón central amarillo y corola grande, circular; de muchos pétalos, dispuestos con suma regularidad y muy variada coloración; semillas cuadrangulares negras y raíz tuberculosa.

Dalia

Es un género de plantas de la familia de las asteráceas. La mayoría de las dalias son plantas herbáceas o arbustivas, a veces epífitas o trepadoras. Las herbáceas son anuales, pues su follaje desaparece en el invierno, pero sus raíces tuberosas quedan enterradas, de donde brotan nuevas plantas en la siguiente estación de lluvias. Las arbustivas son perennes y en lo general tienen raíces tuberosas muy desarrolladas. Sus tallos son huecos o compactos y, las hojas son opuestas o verticiladas (se originan alrededor de un mismo punto y se distribuyen en diferentes direcciones), simples a tres veces compuestas. El follaje varía entre láminas enteras y láminas divididas.

Las flores están formadas de varias estructuras (compuestas) que en conjunto se denominan cabezuelas: flores liguladas (en forma de lengua) ubicadas al exterior, cuya apariencia es similar a la de un pétalo (blancas, moradas, amarillas o rojas); y las tubulares o flores de disco (amarillas o moradas), que semejan un plato, ambas están dispuestas sobre una base común llamada receptáculo. En conjunto forman la cabezuela o capítulo.

Es la flor nacional de México, una especie originaria de los bosques templados del Sur y Centro de este país y muy apreciada por su belleza ornamental. A lo largo de la historia se han pagado grandes sumas de dinero para adquirir sus semillas, incluso se creó la Sociedad Nacional de la Dalia en Gran Bretaña en 1780. Se sabe que la emperatriz de Francia Josefina era una entusiasta de esta flor y en su jardín del castillo de Malmaison, en el departamento de Altos del Sena, cerca de París, tenía una preciosa colección con distintos ejemplares. A Inglaterra no llegó la dalia hasta después de las guerras napoleónicas. La afición por esta flor fue en aumento y en 1820 ya había disponibles más de 100 variedades y en 1840 más de 2000.



Historias para aprender a quererte bien. 15 Cuentos Infantiles para trabajar la inteligencia emocional

Aurora Soto Díaz, José Losa Pérez

El Dodo Lector, 2020

Iván García Bertachini

De la mano de la editorial El Dodo Lector, Aurora Soto Díaz y José Losa Pérez nos presentan una exquisitez de libro con el cual acercar a los más pequeños de la casa los conceptos de Inteligencia Emocional y Amor Propio. Plantan la semilla de unos valores y aprendizajes que, más que útiles, son imprescindibles para la construcción y formación de quienes están llamados a ser el futuro de nuestra próspera e influenciada sociedad. Compuesto por un hermoso mosaico de 15 cuentos infantiles, cada historia alcanza su verdadera dimensión al enmarcarse dentro de las ilustraciones de Jesús Ortiz.

Aurora Soto Díaz (San Javier, Murcia, 1988) es maestra de lengua extranjera inglesa, trabajadora social y autora de varios libros infantiles como *Iris* y *el lápiz mágico* (2019), *Historias para aprender a quererte bien* (2020) o *Nunca te olvidaré* (2021). Cuenta, además, con estudios de Máster en Criminología aplicada a la ejecución de las penas por la Universidad de Murcia y ha sido galardonada como 9.ª mejor docente de España (2019) en los premios Educa Abanca por la categoría de Educación Primaria.

Es un libro con el que trabajar –tanto desde las aulas como con las familias– un amplio abanico de aspectos sobre la educación emocional, la que, por otra parte, se ha reivindicado como la gran olvidada y materia que arrastraba a septiembre a nuestro sistema educativo durante demasiados años. Esta obra se une así a aquel grupo de valientes creaciones culturales que ponen en primer plano la salud mental y, como bien ejemplifica este libro, su prevención y trabajo desde las edades más tempranas.

«¡Me quiero!». Así, con la certeza y la rotundidad de esas dos palabras es como empieza el primero de estos cuentos de amor propio. A través de la imagen por todos compartida en el imaginario colectivo de una niña sosteniendo y arrancando uno a uno los pétalos que componen una delicada flor. La sencillez con la que aborda y acerca la falsa noción del reconocimiento público y cómo somos percibidos por los demás es abrumadora. El mensaje queda fijado sin lugar a equívocos: lo más importante no es que te quieran los demás, sino que te quieras tú mismo.

Otras generaciones hemos sido educadas bajo la imposición de la imagen por encima de todo, aquella demanda casi autoexigida de mostrarnos brillantes al mundo sin cuidar cómo nos sentimos de puertas para adentro. La labor fundamental de este libro, más allá de entretener y contar cuentos para niñas y niños del siglo XXI, es la de poner en valor aquello que tantas veces olvidamos y despreciamos en pos de la productividad y el sentimiento de felicidad encubierta que nos proporciona la aceptación del grupo: nosotros mismos, nosotras mismas, la salud mental. Y es que es así, la pedagogía, la educación, la cultura y, en definitiva, cualquier aspecto fundamental de la vida en sociedad, no ha de poder ser concebido sin una visión que tenga en cuenta la salud mental y –me atrevería a decir– la coloque en el lugar que merece y que desde hace ya demasiados años se le ha ido negando.

Historias para aprender a quererte bien no es un libro de cuentos más. Es el libro de cuentos que merecen nuestros jóvenes y que todos deberíamos haber tenido la oportunidad de conocer cuando éramos pequeños.

Iván García Bertachini

Ligado a los movimientos sociales y el asociacionismo desde la fundación y coordinación de la asociación de estudiantes del IES Las Salinas del Mar Menor (2016-2019), pasando a presidir poco después la Federación Murciana de Asociaciones de Estudiantes, FEMAE, (2019-2020) y formar parte de la Junta Directiva de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes, CANAE, (2020-2021). Fue miembro del Pleno del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE) hasta octubre de 2021.

En la actualidad dirige y locuta la segunda temporada del podcast *Hablemos* del Premio *Mandarache*, proyecto local de educación lectora y promoción de la cultura del Ayuntamiento de Cartagena.





RAE: Pensamiento

l. m. Planta herbácea anual, de la familia de las violáceas, cultivada en jardín, con flores de cinco pétalos redondeados y de tres colores.

Pensamientos

Son plantas híbridas ornamentales, cultivadas por sus vistosas flores, obtenidas de la especie silvestre *Viola tricolor*, aunque a veces se la llama *Viola tricolor hortensis*. Pertenecen al género de las violetas, dentro de la familia de las violáceas.

Durante el siglo XIX, jardineros aficionados de toda Europa del norte cruzaron una y otra vez el pensamiento silvestre (*V. tricolor*) con otra especie nativa de violetas (*V. lutea*) y, en ocasiones, con una del Oriente Próximo (*V. altaica*), para producir un patrón de flores más atractivas. Como resultado de estos cruces intensivos durante las décadas de 1820-30, las nuevas variedades se hicieron muy populares. Hacia 1835, existían ya 400 y para 1841 el pensamiento se había convertido en la planta favorita.

Durante el auge de la construcción de invernaderos en la época victoriana (debido en gran parte a la disponibilidad y el bajo coste del acero), surgieron las atractivas flores, tan familiares ya para aquellos jardineros modernos.



Cosiendo la brecha digital

María Zalbidea

Ediciones Teconté, 2021

Álvaro Ríos Brea

Frente a la independencia que los jóvenes están adquiriendo en el ámbito de lo tecnológico, este texto recoge algunas reflexiones, argumentos y consejos que se explican en el libro *Cosiendo la brecha digital* de María Zalbidea. Desde los problemas que causan las redes sociales en los jóvenes y en la sociedad como la adicción o la dependencia, hasta las normas o advertencias óptimas para impedir estas conductas.

La autora detalla en su libro el correcto y sano uso de la tecnología en el ámbito familiar, siempre basado en la buena educación de los más jóvenes, y un clima de escucha y comunicación activo y transparente.

Las personas son muy difíciles de sorprender. El mundo real no compite con el que hay en internet o en los videojuegos. Tanto alcance, tanta facilidad de viajar virtualmente, conocer e incluso vivir experiencias aparentemente tan inalcanzables en lo cotidiano que, no es difícil entender por qué se ha extendido tanto en nuestra rutina el ámbito *online*.

Las nuevas generaciones están creciendo, muchas veces sin ser conscientes de ello, dentro de una esfera de revolución y cambio constantes. Tecnologías y nuevos avances diarios que asumimos e incorporamos a nuestra rutina casi al instante, con una velocidad que, para muchos y muchas, puede llegar a ser abrumadora. El hecho de que sea un campo tan inexplorado, hace que el modelo educativo (familiar y académicamente) pueda no estar a la orden del día, volviendo muchas veces a educadores o padres y madres pioneros de la enseñanza y la convivencia con la tecnología.

Pasamos horas y horas conectados a internet, de una forma u otra. En muchos casos es difícil distinguir

la vida en línea de la analógica; televisión, videojuegos, teletrabajo, ocio, compras... la lista es innumerable. Vivimos más interconectados que nunca con opciones y posibilidades jamás antes imaginadas y, no hay ningún problema con eso, a menos que lo creemos nosotros mismos. Al igual que hay muchos beneficios destacables del mundo digital, no saberlo gestionar bien y usarlo responsablemente puede acarrear más perjuicios de los que soluciona.

Preocupa mucho la evolución en ciertas familias que, impotentes, observan cómo sus hijos e hijas cada vez se vuelven más independientes, se aíslan más y se comunican menos, adquieren complejos e inseguridades de las que luego ni se atreven a hablar, empeoran su rendimiento escolar, pierden el tiempo o aficiones e incluso dan a entender que nadie les comprende, salvo ese personaje virtual al que admiran para el que no son más que un número o una visita. Antes de analizar una serie de consejos para poder construir una vida sana.

María Zalbidea nos habla de la «Generación Alpha» o «niños Amazon», por haberse desarrollado en la era de la inmediatez. Los hijos e hijas de los «millennials», nacidos después de 2010, que de alguna forma han desarrollado una intuición natural para moverse por la red y la electrónica, a base de haber dedicado casi enteramente su infancia a estas. Su ocio, al igual que su modo de aprender y su educación, han dado definitivamente el salto de lo analógico a lo digital. Acostumbrados a la rapidez del 4G (ahora también 5G), de la fibra óptica, tiendas *online*, plataformas de películas de pago, *bluetooth*, etc., han perdido el valor de la espera.

Esta generación considera la tecnología como algo natural y cotidiano, no como una herramienta, lo que hace que no distingan del mundo en línea y *offline*. Buscan relacionarse de una manera innovadora, muy marcada por redes sociales como Instagram, Tik Tok, Twitter, que también les bombardean con cientos de estímulos publicitarios, estéticos, propagandísticos o divulgativos, volviéndolos muy visuales.

Según un estudio del profesor Kim Payne, las cuatro columnas sobre las que se rige el funcionamiento y educación de estos son: demasiadas cosas, demasiadas opciones, demasiada información y demasiada velocidad. Sin restar mérito a los logros que esto supone, un exceso de confianza o aprobación por parte de los progenitores, puede volver a los jóvenes un poco consentidos y quizá caprichosos.

Sería difícil sentirte partícipe de la sociedad global en la que vivimos sin esta incesante interacción «multipantalla». Cuesta imaginar tareas aparentemente tan sencillas de realizar sin la tecnología que nos acompaña y ayuda. Como he dicho antes, es cada vez más complicado separar la vida *on* y *offline* y crecer de lleno con todas las ventajas que esto trae, hace que se pueda perder parcialmente la perspectiva. Es fundamental tener una sana rutina tanto en internet y derivados del mismo, como fuera, porque el hecho de que toda la manera de socializar, entretenerse o formarse, dependa tanto de la red, puede tener malas consecuencias.

Las redes sociales, por ejemplo, de uso multitudinario y cada vez más extendido, no es ningún secreto, pueden provocar dependencia. Los factores que las vuelven tan adictivas entre otros son: lo fácil e intuitivo que es su uso, que sean de carácter gratuito, la necesidad instaurada de querer influir en la gente teniendo una agenda social amplia, falta de autoestima, como pasatiempo rutinario, para saciar la necesidad de sentirte partícipe de un grupo o una «manada» o por miedo a no ser invitado o a ser excluido de eventos organizados desde dichas redes.

Este «enganche» a las redes sociales puede traer algunas consecuencias como las que veníamos hablando anteriormente, aparte de la adicción: disminución de la atención, descenso de la capacidad de desarrollar ideas y criterio propio, pereza, conformismo, pérdida de *hobbies* o aficiones, sobreexposición de su imagen, sedentarismo, cesión de datos personales, aislamiento social, problemas con la autoestima, falta de constancia y disciplina, sobreestimulación mental, visual, sonora (algunos estudios hablan de hasta 6000 impactos diarios de publicidad), e incluso pueden darse casos de adoctrinamiento.

Todos estos efectos, más allá del desgaste mental que producen, requieren de mucho tiempo que gene-

ralmente se le arrebatara a horas de estudio o familia, creando así brechas invisibles que pueden distanciar los vínculos.

Al ser un tema tan candente y actual, se especula si sufrirán o no secuelas sociales en el futuro los jóvenes de ahora, provocadas por el continuo bombardeo de información y la exposición prolongada a todas las consecuencias previamente comentadas.

La inteligencia artificial ha venido a hacernos la vida más fácil. Muchos dispositivos la han implementado y mediante algoritmos y estudios, pueden dar la sensación de que a veces conocen mejor a tus hijos que tú, o incluso a una persona mejor que ella misma.

Registran las búsquedas con el objetivo de ofrecer los contenidos que más se asemejen a las necesidades e inquietudes de los usuarios, tanto en el ámbito publicitario como en el del entretenimiento, muchas plataformas han implementado este sistema para conseguir clientes fieles y contentos.

La comunicación es el puente más sólido para cruzar esta llamada «brecha digital» en familia. No se debe dejar que un algoritmo sepa más de los gustos de los seres queridos que uno mismo. Adelantarse a la prisa de un joven por conocer el mundo que le rodea puede parecer una tarea ardua, pero arriesgarse a no hacerlo puede provocar que esa valiosa información y la responsabilidad de contársela, caigan en manos de Google o plataformas como Netflix o HBO. Es importante tratar los temas más delicados en un momento oportuno, pero con toda la naturalidad y templanza posibles para no correr el riesgo de que adelanten etapas, generen vergüenzas o tabúes que den pie a iniciar la brecha.

Está tan normalizado el uso de las redes sociales que los usuarios «postea» (publica) ya sin pensar en las consecuencias. Se han puesto de moda en muchas redes sociales las «historias», fotos que supuestamente solo duran 24 horas. No son conscientes de las salpicaduras que se pueden producir hacia su imagen en un futuro, por publicaciones que aparentemente no tenían ninguna importancia ni repercusión. Un gran porcentaje de universidades y empresas miran los perfiles de los aspirantes antes de admitirlos. Frente a esta fugacidad y el carácter tan efímero que adquiere todo lo que compartimos por las redes, el libro *Cosiendo la brecha digital* propone que se trabaje un contenido más auténtico con una idea más trascendental y con el objetivo de dejar una huella en el mundo y en la gente que le rodea.

Toda esta fugacidad de la que hablábamos puede hacer que una persona pierda su identidad de cara al público casi pareciendo que tiene una doble vida, una dirigida al exterior, donde oculta sus complejos,

miedos o inquietudes y una interior, donde puede cometer el error de retener todo lo comentado anteriormente nublando su perspectiva, causándole frustración y un sentimiento de falsedad y malestar. Es vital que sea la familia o el círculo más cercano de una persona el encargado de fortalecer esa carencia de amor propio para no tener que recurrir a la fría aceptación y aprobación ajena por internet

En el libro se plantea el escenario VUCA. Un escenario volátil, incierto, complejo y ambiguo (por sus siglas en inglés). Describe bien el momento actual, tanto por la pandemia como por la velocidad a la que se desarrollan todos los acontecimientos e innovaciones. En un escenario así es fundamental la adaptabilidad de cada individuo frente a situaciones adversas, su capacidad para lidiar o rehuir de ellas.

El abanico de tecnologías es desmesurado, por no hablar de las posibilidades que se abren con cada una de ellas. Este mundo emergente está causando fisuras y terremotos en núcleos familiares donde no se termina de comprender por qué su hijo o hija está tantas horas pegado a la pantalla viendo a un *streamer*. O por qué puede pasar tanto tiempo deslizando la pantalla para ver más y más vídeos de *Tiktokers*. La reacción natural (y en muchos casos acertada) es limitar el tiempo de uso de consolas, o teléfonos móviles. Pero muchas veces no es limitar y prohibir la jugada que más va a acercar a la victoria si lo que se quiere es reconectar con los hijos e hijas. Pese a que a veces puede llegar a ser muy útil, por mucho que se controlen sus pasos, por ejemplo, geolocalizándole, nunca se va a saber dónde está realmente hasta que la familia se siente con él o ella y sepa dónde están sus ideas.

Muchas veces los más jóvenes, al creer que sus mayores no tienen «ni idea» sobre esta cuestión, se vuelven autodidactas y dan por hecho que no les resulta interesante a los padres saber lo que hacen en el mundo *online*.

Por lo que, un buen punto de comienzo es mostrar interés e informarse. Todo esto ayuda a crear puentes que ablandan la incomunicación e incompreensión que previamente se venía cosechando en este ámbito. Estar al orden del día y de las tendencias, al menos superficialmente, puede ser de gran ayuda

para entender algunos comportamientos. El hecho de no entender su mundo, su orden de prioridades y su forma de gastar el tiempo, no debería hacer que lo demonicen.

Según un estudio realizado por el portal de familias «Empantallados» en 2019, un 60 % de los padres y madres encuestados, quieren formarse más en el entorno digital, apuntarse a talleres, investigar... en general aumentar los conocimientos nos dará la sensación de concebir y entender nuestra situación familiar y guiarla con más perspectiva y aciertos.

Preguntarse qué nos mueve realmente para no volverse un esclavo de la imagen y de la opinión pública es fundamental en esta rutina donde parece que todo el mundo se mueve por inercia. Mientras hay un preocupante genocidio colectivo de personalidad e identidad entre jóvenes que se dejan influir y pierden cualquier atisbo de rasgo propio, hay quienes todavía quieren luchar por sus familias y sus futuros, que no quieren que se consuman entre baterías y pantallas de móvil.

El mundo no va a detener su cambio ni su ruta porque haya personas que no quieran andar, la capacidad de adaptarse depende de cada uno. La tecnología no ha hecho más que empezar, por lo que hay tiempo de iniciar una relación sana con ella personal y familiarmente.

Tristemente la brecha digital, no solo en el ámbito doméstico, que es la que se trata en el libro, se volverá y de hecho se está volviendo, un gran problema al que habrá que hacer frente en muchos otros entornos. También factores económicos, sociales, geográficos o incluso de género influirán en la desigualdades que genera el uso de los dispositivos tecnológicos.

Álvaro Ríos Brea

Estudiante de Segundo de Bachillerato del Colegio Lourdes de Madrid. Cursa la modalidad de Ciencias Tecnológicas. Ha participado en algunos proyectos de educación inclusiva y colaborado en alguna ocasión con la ONG Amnistía Internacional para ayudar con iniciativas también relacionadas con la educación y derechos.





Muhammad Yunus, en su discurso de aceptación del Premio Nobel de la Paz 2006, utilizó una hermosa metáfora que señalaba que, al igual que la semilla del más frondoso árbol que podamos imaginar se convertiría en un bonsái si la plantáramos en una maceta con poca tierra, las personas necesitamos de un entorno apropiado que nos ayude a desarrollar plenamente nuestro potencial. Esta metáfora permite reflexionar sobre cómo facilitar y aprovechar los mejores entornos de aprendizaje, con mayores desafíos globales en un mundo interdependiente, que requiere sostenibilidad.

Asimismo, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos enfatiza que las necesidades básicas de aprendizaje han de cubrirse a través de «un sistema integrado y complementario, de modo que (los programas de educación formal y no formal) se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente».

Es en el entorno más cercano donde la diversidad de experiencias es más rica para el aprendizaje. Este aprendizaje de proximidad implica nutrirse de lo cotidiano, beber de las fuentes familiares, aprovechar los recursos y «re-crear» conocimientos, habilidades y actitudes mediante un proceso de metacognición que permite, a su vez, devolver al entorno todo ese saber de manera sostenible.

Por esta razón este número de Participación Educativa se centra en la educación no formal e informal y pretende ser un reflejo de nuestro compromiso de puesta en valor y difusión de proyectos y actuaciones que puedan servir de inspiración para fomentar este aprendizaje de proximidad.