



Universidad
Pontificia
de Salamanca

Facultad de Educación • Año 2023 • Número 27

LEPAP
S

Salmantinos

de EDUCACIÓN

 UPSA
EDICIONES

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Responsabilidad Social Organizacional: estudio de caso Colegio Santa Isabel de Hungría, a través de la revisión y análisis de medidas, políticas y procesos internos de la institución

Jaime Caiceo Escudero; Guillermo Huala Ruiz y Javiera Zúñiga Cayuqueo

La familia como escuela de valores, virtudes sociales y derechos desde una visión católica

Claudia Alejandra Pedreros Silva; Fernando González Alonso y José David Urchaga Litago

Escola, juventude e projetos de vida: o futuro não está escrito!

Luci dos Santos Bernardi y Juliane Cláudia Piovesan

Políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente en España y Portugal. Un estudio comparado

David Revesado Carballares y David Gutiérrez Rodríguez

El proceso de creación del conocimiento: una reflexión a través de autores de referencia

Rubén Maneiro Dios

Fundamentos y metodología del humanismo integral y solidario en educación

María Ángeles Navarro Mazón y Fernando González Alonso

Proyecto acuarela. Creatividad en la enseñanza de la literatura infantil en lengua inglesa

Patricia Martín Ortiz

Les perceptions sensorielles conscientes au service du développement du système algorithmique

Raphaël Prieto et Irène Colomb

Papeles Salmantinos de Educación

Núm. 27, 2023



REVISTA EDITADA POR LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA

Purificación Cifuentes Vicente (Universidad Pontificia de Salamanca)

SUBDIRECTORA Y SECRETARIA

Begoña Díaz Rincón (Universidad Pontificia de Salamanca)

EQUIPO DE REDACCIÓN

Amparo Jiménez Vivas (Universidad Pontificia de Salamanca)
José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
Eulalia Torrubia Balagué (Universidad Pontificia de Salamanca)
Javier Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
Miriam Méndez Coca (Universidad Complutense de Madrid)
Susana Torio López (Universidad de Oviedo)
Ana María Pinto Llorente (Universidad de Salamanca)
José Enrique Moral García (Universidad de Sevilla)

CONSEJO ASESOR

Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)
Jean-Marie De Ketele (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Mariane Frenay (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Jacques Grégoire (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Michel Bonami (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Isabel Soto Comejo (I.S.P. Haute Ecole Galilée, Bélgica)
Gloria Soto Moratinos (Universidad del Estado de San Francisco, EE.UU.)
Valter Kuchenbecker (Universidad Luterana de Brasil)
Arno Bayer (Universidad Luterana de Brasil)
Alfredo Jiménez Eguizabal (Universidad de Burgos)
Carmen Labrador Herráiz (Universidad Complutense de Madrid)
María Teresa Anguera Argilaga (Universidad de Barcelona)
Manuel Delgado Ruiz (Universidad de Barcelona)
Alfonso Barca Lozano (Universidad de La Coruña)
José Luis Marcos Malmierca (Universidad de La Coruña)
María Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca)
José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca)
Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca)
Marceliano Arranz Rodrigo (Universidad Pontificia de Salamanca)
María Francisca Martín Tabernero (Universidad Pontificia de Salamanca)
Federico Aznar Gil (Universidad Pontificia de Salamanca)
Teresa Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
M^a Jesús García Arroyo (Universidad Pontificia de Salamanca)
Carmen Serdio Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Revista número 27

Anuario 2023

Edita: Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca
Subscripciones: «Papeles Salmantinos de Educación», Universidad Pontificia
de Salamanca, UPSA EDICIONES, C/ Compañía 5, 37002 Salamanca
I.S.S.N.: 2340-1508

Depósito Legal: S. 173-2013

Realiza: Editorial Sindéresis, oscar@editorialsinderesis.com

El editor no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas.

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

ÍNDICE

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Responsabilidad Social Organizacional: estudio de caso Colegio Santa Isabel de Hungría, a través de la revisión y análisis de medidas, políticas y procesos internos de la institución <i>por Jaime Caiceo Escudero; Guillermo Huala Ruiz y Javiera Zúñiga Cayuqueo</i>	7
La familia como escuela de valores, virtudes sociales y derechos desde una visión católica <i>por Claudia Alejandra Pedreros Silva; Fernando González Alonso y José David Urchaga Litago</i>	49
Escola, juventude e projetos de vida: o futuro não está escrito! <i>por Lucí dos Santos Bernardi y Juliane Cláudia Piovesan</i>	75
Políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente en España y Portugal. Un estudio comparado <i>por David Revesado Carballares y David Gutiérrez Rodríguez</i>	97
El proceso de creación del conocimiento: una reflexión a través de autores de referencia <i>por Rubén Maneiro Dios</i>	125
Fundamentos y metodología del humanismo integral y solidario en educación <i>por María Ángeles Navarro Mazón y Fernando González Alonso</i>	147
Proyecto acuarela. Creatividad en la enseñanza de la literatura infantil en lengua inglesa <i>por Patricia Martín Ortiz</i>	165
Les perceptions sensorielles conscientes au service du développement du système algorithmique <i>por Raphaël Prieto et Irène Colomb</i>	183
LIBROS	205
COLABORAN EN ESTE NÚMERO	211
NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES	221

CONTENTS

ARTICLES AND EXPERIENCES

Organizational Social Responsibility: Case study Colegio Santa Isabel de Hungría, through the review and analysis of measures, policies and internal processes of the institution <i>by Jaime Caiceo Escudero; Guillermo Huala Ruiz & Javiera Zúñiga Cayuqueo</i>	7
The family as a school of values, social virtues and rights from a catholic vision <i>by Claudia Alejandra Pedreros Silva; Fernando González Alonso & José David Urchaga Litago</i>	49
School, youth and life projects: The future is not written! <i>by Lucí dos Santos Bernardi & Juliane Cláudia Piovesan</i>	75
Access and admission policies towards initial teacher training programs in Spain and Portugal. A comparative study <i>by David Revesado Carballares & David Gutiérrez Rodríguez</i>	97
The process of knowledge creation: an essay through scientific epistemology <i>by Rubén Maneiro Dios</i>	125
Foundations and methodology of integral and solidarity humanism in education <i>by María Ángeles Navarro Mazón & Fernando González Alonso</i>	147
Watercolour Project. Creativity in the teaching of children's literature in English <i>by Patricia Martín Ortiz</i>	165
Conscious sensory perceptions serving the development of the algorithmic system <i>by Raphaël Prieto & Irène Colomb</i>	183
BOOKS	205
THEY COLLABORATE IN THIS NUMBER	211
PROCEDURE OF PRESENTATION OF ORIGINAL	221

Artículos y experiencias

RESPONSABILIDAD SOCIAL ORGANIZACIONAL. ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA, SANTIAGO DE CHILE¹

*Organizational Social Responsibility. Case study
of the Santa Isabel de Hungria school,
Santiago of Chile*

Jaime Caiceo Escudero

Guillermo Huala Ruiz

Javiera Zúñiga Cayuqueo

RESUMEN: *El desempeño de las empresas y organizaciones a nivel global ha dejado de ser en la actualidad solo un actor encargado de entregar bienes y servicios, puesto que ellas deben interactuar y relacionarse con requisitos creados 'por' y 'para' la sociedad, es decir, deben responder más allá de sus propias operaciones y obligaciones. En ese contexto, este artículo muestra los resultados de una investigación realizada en el Colegio Santa Isabel de Hungría, subrayando con un criterio de realidad, la organización de la institución educacional, para la cual se efectúa un análisis y estudio de las políticas, medidas y hechos con el propósito de determinar la existencia o no de responsabilidad social organizacional en su gobernanza, es decir, si en ella se dimensiona la implicancia de su rol social y la consideración de*

¹ Este artículo se basa en una investigación realizada en la Universidad de Santiago de Chile en el período 2021-2022, dirigida por el Dr. Jaime Caiceo Escudero y como ayudantes de la misma actuaron Guillermo Huala Ruiz y Javiera Zúñiga Cayuqueo.

tópicos sostenibles en la ejecución de sus labores; al final, se determinan los resultados pertinentes a la pregunta de investigación y sugerencias de mejora.

Palabras clave: *Responsabilidad Social, organización, prácticas, medidas, entorno.*

ABSTRACT: *The performance of companies and organizations at a global level has now caused to be only an actor in charge of delivering goods and services, since they must interact and relate to requirements created 'by' and 'for' society, that is, they must respond beyond their own operations and obligations. In this context, this article shows the results of an investigation carried out at the St. Elizabeth of Hungary School, emphasizing of reality criteria, the organization of the educational institution, for which an analysis and study of the policies, measures and facts is carried out with the purpose of determining the existence or not of organizational social responsibility in its governance, that is, if it measures the implication of its social role and the consideration of sustainable topics in the execution of its work; at the end, the relevant results for the research question and suggestions for improvement are determined.*

Keywords: *Social Responsibility, organization, practices, measures, environment.*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el desempeño de una organización se mide y se relaciona a varios factores como sociales, ambientales, etc., donde su impacto hacia estos puede ser crucial para medir la eficacia de su funcionamiento, por ello es vital estar alineados en cuanto al aseguramiento ambiental, equidad social y buena gobernanza de las organizaciones (ISO, 2010).

Con el transcurso del tiempo, el mundo, junto con las costumbres y forma de vivir ha ido experimentando alteraciones, tras cambios climáticos y ambientales, sociales, culturales, etc., cambios que, en décadas anteriores, eran acontecimientos que, de cierta manera, pasaban desapercibidos debido a la poca información. Los avances tecnológicos que trajo consigo la globalización, la conciencia social que se ha ido presenciando en distintas zonas del mundo, logran exponer nuevos desafíos para los miembros de una comunidad, sean empresas, instituciones de servicio o personas naturales. Estos desafíos están ligados a la transparencia. En este punto la generación de la información que trabajan las organizaciones, obviamente va en fun-

ción de satisfacer necesidades de sus accionistas, colaboradores propios de la entidad, etc., pero en la actualidad no lo es todo. Debido a lo anterior, y respecto al concepto que surge en base a la Responsabilidad Social Empresarial -RSE- toda empresa o institución es y debe considerarse como un miembro más de la sociedad, estableciendo tanto sus objetivos y operaciones considerando a sus colaboradores, por ello, debe estar en completa sintonía con los miembros de su entorno, y a su vez, estar en constante monitoreo de este, ayudando a ser proactivos en relación con las exigencias de la sociedad (Berbel *et al.*, 2007). Existen miembros importantes para el financiamiento de las empresas, los cuales son pilar relevante en la consecución y desarrollo de las actividades, pero hoy, ha nacido otro pilar igual de importante, los stakeholders². Bajo dicho contexto, la globalización, y el nacimiento de nuevos usuarios de la información requiere que las organizaciones sean consecuentes con estos cambios, ya que son estos conceptos en los que deben ver una oportunidad, de la que se destaca la imagen y percepción que tiene el entorno hacia estas, factor que, en esta época, sin duda es una ventaja competitiva, tanto para empresas públicas como privadas (Arredondo *et al.*, 2014):

La relación de la empresa con los stakeholders y con la sociedad en general, ha pasado a ser uno de los componentes fundamentales de los activos intangibles de las organizaciones, en tanto que las prácticas de responsabilidad social son vistas como una forma de acumulación de capital intelectual para las empresas (Solís, 2008, p. 231).

A través de esas consignas que denotan una importancia de los factores socialmente responsables en las empresas, personas y organizaciones, es que este artículo, basado en una investigación desde la perspectiva de los contadores públicos y auditores, aborda el ámbito de la Responsabilidad Social Organizacional -RSO- y, alineando

2 Corresponde al público de interés para una empresa, el cual permite su completo funcionamiento; el público son todas las personas u organizaciones que se relacionan con las actividades y decisiones de una empresa, tales como: empleados, proveedores, clientes, gobierno, entre otros. “La matriz de Stakeholders es un modelo que se utiliza para identificar e investigar el campo de poder conformado por cualquier grupo o individuo que pueden afectar o ser afectados por el logro de los objetivos de una organización” (Tristán, 2008, p. 191).

directamente este factor empresarial con el perfil profesional que se le otorga al auditor, ya que, como miembros colaboradores en cuanto a la toma de decisiones de cualquier organización, la consideración de aspectos ambientales, sociales, etc., se convierten en una herramienta importante a la hora de hablar de ventajas competitivas. En ese sentido, el papel del auditor, en relación con la mejora en la calidad de la información es algo nuevo en los últimos treinta años, la cantidad de información y calidad de los estados financieros que hoy se presentan en la mayoría de las organizaciones no se veía comúnmente hace cincuenta años y todo esto es acción de los auditores, quienes cada vez crean más leyes y normativas al respecto. A esto se le debe agregar el interés social que ha surgido sobre la transparencia en los negocios, ya sean privados y principalmente públicos, los derechos de los trabajadores entre otros, lo que hace el trabajo del contador público y auditor en estos tiempos sea de gran importancia para la sociedad (Tua & Gonzalo, 1989).

Por ello, esta labor convierte a los contadores públicos y auditores en agentes de cambio y, por la característica integral que debe tener este profesional, de acuerdo a su perfil, el tema de la responsabilidad social debe ser vital para cualquier miembro de la sociedad, sobre todo por todos los contextos sociales y ambientales que se viven hoy. Ese es el principal hecho y motivante para realizar esta investigación, el evaluar si las empresas, de la índole que sea, aplican esta cultura tan importante en la actualidad.

En vista de lo anterior, y del avance que está surgiendo por el desarrollo en los países, acompañado de una rápida globalización, es que temas que antes eran poco relevantes, hoy en día son de extrema importancia, tanto para el mundo empresarial como para su entorno y la sociedad, ese es el caso de la RSO, donde, debido a la contingencia y preocupación que tienen las personas respecto a factores que nacen de una empresa, como clima laboral, seguridad, infraestructura, etc., son más tomados en cuenta. Estas son las principales detonantes e iniciativa de llevar a cabo esta investigación, ya que se cree que las organizaciones, al ser un pilar fundamental para el desa-

rrollo económico y social de un territorio, sería relevante o importante investigar si existe o no consideración de aspectos ligados a la RSO, y de ser así cómo afecta en su aplicación, ya sea en percepción, imagen y procesos. Por lo anterior, y como ejercicio de aplicación teórica y, tomando como caso de estudio al Colegio Santa Isabel de Hungría, entidad en la cual se realizan los respectivos análisis y evaluaciones empíricas, a fin de determinar si existe o se ejecutan sus tareas en vista de la RSO, y con ello, realizar conclusiones que serán compartidas y servirán como herramienta de retroalimentación, para que, con ello se puedan llevar a cabo nuevas implementaciones si así lo estimen conveniente, como, a su vez, servir de base para otras investigaciones. Se tomó esta institución educacional que cuenta con solo 92 funcionarios, principalmente por el hecho de que para las grandes empresas, en su mayoría se están aplicando medidas que van en favor de fortalecer las medidas socialmente responsables, debido a su poder adquisitivo, mejores herramientas y mayor conocimiento de su entorno, mientras que en las organizaciones como la evaluada e incluso pymes nacionales, resulta un poco más complicada o irrelevante para su funcionamiento, por lo que el objetivo de esta es conocer la situación de la organización estudiada respecto a la responsabilidad social. En ese contexto, de existir una cultura socialmente responsable en cuanto a la organización, se debería considerar el que todo miembro de esta entidad debe estar al tanto de sus obligaciones y deberes dentro de la misma, es decir de sus funciones, las cuales, deben llevarse a cabo bajo conciencia de sus acciones u omisiones de la RSO, para así valorar su aporte y contribuir de mejor manera respecto a los avances de la organización (Gorrochategui & Martins, 2011).

Con esto, en un marco de responsabilidad social, donde la perspectiva a satisfacer y proteger son los grupos de interés, pues, a través de estos, la organización maximiza su legitimidad social, su aceptación y su prestigio social, implementando medidas que aporten a su desarrollo a través de decisiones que no afecten su bienestar y que ofrezcan las respuestas adecuadas a sus necesidades (García *et al.*, 2014).

2. METODOLOGÍA

Respecto a lo anterior, en donde se hace énfasis principalmente en la relevancia de la responsabilidad social en la actualidad como tema, no solo para las empresas sino que para la sociedad en general, y, considerando la problemática que para algunas organizaciones resulta ser algo complicada su implementación principalmente por aspectos de recursos, especialmente en las pymes, se aborda el siguiente problema de investigación: ¿Existe o no una cultura de RSO en las medidas y operaciones ejecutadas por el Colegio Santa Isabel de Hungría? Para responder este problema se responderán siguientes interrogantes: (i) ¿Cuáles son y cómo se llevan a cabo los procesos dentro de la organización? (ii) Según los procesos, ¿está arraigado el concepto de RSO en su ejecución? (iii) De ser organizacionalmente responsables, ¿cuáles son los aportes de su implementación al funcionamiento e imagen de la organización?

El paradigma de esta investigación es mixto, es decir, cualitativa y cuantitativa, donde, el tema principal, la RSO, es una perspectiva que es originada por la ciencia social, donde se evaluará e interpretará el comportamiento de miembros insertos en la sociedad, desarrollo que permite identificar este paradigma, puesto que es propio de las ciencias sociales (Caiceo, 2018) y, cuantitativo, en cuanto a que se considerarán datos en una representación estadística, los cuales fueron obtenidos mediante herramientas como formulario de sostenibilidad y entrevistas, los cuales fueron aplicados a un recurso importante de la organización como son los funcionarios, donde para establecer representatividad, se eligió una muestra de 30% es decir, 27 de un total de 92 trabajadores, a los cuales se les aplicó el formulario de sostenibilidad, mientras que para la entrevista se trabajó con 4 representantes. De esta forma, este estudio se realizó mediante métodos exploratorio, descriptivo y explicativo, puesto que, a través de esta investigación, la cual no ha sido abordada en la organización, se busca describir con hechos concretos la realidad de esta organización educacional respecto a la RSO, y con los resultados poder enriquecer esta teoría (Abreu, 2012).

3. MARCOS DE REFERENCIA

3.1. Marco Teórico

Según el Director de Relaciones de CSR Europe, con los Stakeholders de la organización “*la RSE avanzará hacia la Responsabilidad Social de las Organizaciones -RSO- ya que todo el universo de grupos de interés deberá comenzar a introducir criterios responsables en su accionar*” (Noterdaeme, 2011, s/p). Por ello, obviamente considerando la teoría de la RSE como punto de partida, no es posible obviar aspectos sociales o bien, que estén fuera del control de la organización; por lo tanto, también hay que considerar la teoría de los stakeholders, la teoría institucional y la teoría organizacional.

El capitalismo está bajo asedio. La pérdida de la confianza en las empresas está haciendo que los líderes políticos tomen medidas que socavan el crecimiento económico. Las empresas están atrapadas en un círculo vicioso. El propósito de una corporación debe ser redefinido en torno a la creación de valor compartido. (Porter & Kramer, 2011, p.3).

Este contexto implica que todos, como miembros del entorno, deben estar dispuestos o ser capaces de responder ante los hechos que acontecen en la sociedad y que están a la vista de todos, y que se encuentran en relación de diversos factores como sociales, económicos, ambientales, etc. Por ende, para las empresas principalmente, resulta vital hacerse cargo de acciones y decisiones que se tomen por el hecho de que estas son las que repercutirán de forma interna como externa de las mismas; ello es lo que plantea la teoría de la RSE, otorgando mayor responsabilidad de compromiso y obligaciones de interacción entre las organizaciones y el entorno.

Esta teoría, pone a la RSE como trabajo conjunto, es decir, las medidas, prácticas, políticas, etc., deben ser conocidas y ejecutadas por todos los miembros, ya sean organizaciones o stakeholders, lo que implica considerar la teoría organizacional, pues, del concepto de organización, se refiere a entidades y actividades, que corresponde a un conjunto de elementos compuesto principalmente por

personas que interactúan entre sí bajo una estructura en la cual los recursos humanos, financieros, físicos y materiales actuarán en base a un conjunto de normas los cuales les permitan cumplir determinados fines (Thompson, 2007).

La teoría organizacional estudia la dinámica y el funcionamiento, las organizaciones se caracterizan por tener un diseño estructural, mientras que por el lado de los colaboradores, existe la teoría de los stakeholders, donde, con el establecimiento de estos grupos nace el interés por parte de las empresas para incorporar una relación mucho más cercana con estos; es una interacción virtuosa que incluye a estos miembros como parte esencial y fundamento para la incorporación de objetivos corporativos y estrategias, considerando y tomando todas las precauciones que esto involucra, relacionadas a los intereses y decisiones de la sociedad (Mora *et al.*, 2018). Es a través de esa relación, la cual favorece a todos los miembros de la organización, en cuanto a imagen y percepción de la misma, resulta muy favorable, pues fortalece la calidad y prestigio de la institución, de lo cual, se podría decir que la teoría institucional presupone que la eficiencia económica dependería de la calidad de las instituciones.

En conclusión, todo depende de involucrar una estrecha relación entre la organización y la sociedad, las cuales interactúan y, por ende, satisfacen sus mutuas necesidades, ya que, las empresas o entidades satisfacen de bienes o servicios a la comunidad y como contraparte, los usuarios son los que aprueban, escogen y se fidelizan a estas. Esto implica que, bajo la teoría de la legitimidad, si la entidad justifica sus acciones y procesos, como también sus pares y superiores, esta tiene derecho a seguir desarrollándose, en busca de ser juzgada y catalogada como justa y merecedora de soporte por su entorno; para ello, es importante que la organización tenga pleno y amplio conocimiento respecto a sus colaboradores o stakeholders y cómo estos influyen en su flujo de recursos, que son necesarios para la creación de valor en sus procesos, para su establecimiento, crecimiento y sobrevivencia (Herz, 2018).

3.2. Marco Conceptual

La Responsabilidad Social consiste en “(...) *escuchar, atender, comprender y satisfacer las expectativas legítimas de los diferentes actores que contribuyen a su desarrollo*” (Rubio & Fierro, 2016, s/p). Pero, además, hay que considerar una definición en cuatro dimensiones de la responsabilidad social: filantropía, ética, legal y economía (Carroll en Mozas & Puentes, 2010).

Considerando la ética de las organizaciones, las otras tres dimensiones de la RSE ya no son solo elementos indispensables para el desarrollo de la sociedad, sino que en la actualidad son parte de estas y tienen la misma posición y rol que las personas naturales; por ello, las organizaciones deben actuar con justicia, y mediante sus decisiones y prácticas, considerar a su entorno para evitar causar daño (Navarro, 2008). En esta investigación se considera la perspectiva filantrópica, en donde se deja de manifiesto la conexión y relación entre una organización y su funcionamiento en base al interés general, contribuyendo a través de sus decisiones, al desarrollo de la comunidad (Embidi & Del Val Talens, 2016). De esta forma, esta relación se liga directamente con los stakeholders y el entorno, el cual implica un cuidado ambiental, laboral, social, etc., por ello, todos los sujetos de interés y que poseen alguna relación con la entidad en cuanto a interacción con los procesos desarrollados por la organización, es decir, todos los grupos y organizaciones pertenecientes a la sociedad, denominados como interlocutores, los cuales, están directamente vinculados por las actividades desempeñadas por una organización, es decir: Proveedores, empleados, distribuidores, clientes, inversionistas, comunidad, medio ambiente, accionistas y público en general; en el caso a investigar no existe inversionistas ni accionistas, pues la dueña es una congregación religiosa financiada por el estado.

3.3. Marco Normativo

Al indagar leyes, decretos, resoluciones, etc., relacionados al tema de estudio, se encuentran la norma ISO 26000 como norma general, el decreto N°60 a nivel más centralizado, la social accountability

8000 y los principios del pacto global, los cuales entregan los lineamientos que comparten y tienen en común y en función del sujeto de estudio lograr proponer los tópicos y medidas que se consideran como importantes para determinar la existencia o no de la responsabilidad social organizacional en el colegio Santa Isabel de Hungría.

En lo que respecta a la **ISO 26000** (ISO, 2010), ha sido preparada por el ISO/TMB, grupo de trabajo sobre responsabilidad social. Esta Norma Internacional proporciona orientación sobre los principios de la responsabilidad social, el reconocimiento de la responsabilidad social en que se involucran, tanto las partes interesadas, como las materias fundamentales y los asuntos que constituyen la responsabilidad social y sobre las maneras de integrar un comportamiento socialmente responsable en la organización. Esta Norma Internacional hace énfasis en la importancia de los resultados y mejoras en el desempeño de la responsabilidad social.

El **Decreto N°60** (República de Chile, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo & Subsecretaría de Economía, 2013), o Consejo sobre Responsabilidad Social es a nivel más centralizado, en cuanto a Chile, el 23 de abril del 2013, se creó oficialmente el primer Consejo de Responsabilidad Social a través del Decreto mencionado, para el avance del desarrollo sostenible, una medida destacable, que denota la importancia de incentivar y fomentar que el crecimiento económico de las organizaciones, vaya de la mano con la protección al medio ambiente y también que se ejecute en vista de un desarrollo social. Este consejo nace en vista de que en el mundo en general y en Chile en particular, se ha ido asentando firmemente, al paradigma actual, denominado desarrollo sostenible. La ONU (2002, s/p) define “el desarrollo sostenible como la satisfacción de necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. Así, destaca este desarrollo como el objetivo y tarea de todos los miembros activos de la sociedad y, por ello, se hace fundamental el comportamiento que tome cada uno y el rol que pueden asumir las organizaciones; por ello, este consejo se crea con el objeto de cumplir un rol de asesor respecto a la elaboración de políticas públicas relacionadas con la

responsabilidad social, cumplimiento que se llevará a cabo mediante la coordinación de los distintos órganos y miembros de la sociedad frente a los temas vinculados a las políticas establecidas para la responsabilidad social, e investigar y observar el entorno con el fin de generar y proponer buenas prácticas e iniciativas en este campo (Ministerio de Economía, Fomento y Turismo & Subsecretaría de Economía, 2013). Son cuatro las mesas de trabajo que este consejo integra y lleva a cabo iniciativas y propuestas para las políticas públicas, estas son social, ambiental, económico y gobiernos corporativos; los miembros de las cuatro mesas, según sus criterios, temas y objetivos, traspasan estas propuestas a construcción de políticas nacionales y planes de acción, teniendo en el horizonte y como rúbrica, el desarrollo social de la comunidad, el medio ambiente, y optimizar la cadena de valor respecto a los distintos stakeholders con los que trabajan las organizaciones.

La norma **SA8000** (Grupo Cavala, 2018) es una normativa de carácter internacional, obviamente relacionada a la Responsabilidad Social, la cual fue establecida con el objetivo de mejorar los derechos, principalmente de los trabajadores. Esta, fue creada en el año 1989 por SAI (Responsabilidad Social Internacional), miembro del Consejo de Prioridades Económicas, y es considerada como un marco ligado al ámbito laboral más relevante y reconocido a nivel mundial, debido a su alcance, ya que puede ser aplicada a cualquier tipo de organización. La última revisión y actualización de esta es del año 2014, donde hasta la fecha, su aplicación es completamente voluntaria, no obstante, existen excepciones a lo anterior, principalmente a que existen ciertas limitaciones para poder cumplir con todos los requerimientos establecidos y solicitados por la norma debido a la existencia de normas industriales. Debido a esto, es que estas actividades no pueden certificarse bajo el estándar SA8000, como es el caso de los trabajos en alta mar. “El Sistema SA8000 se basa en la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en las Convenciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las leyes nacionales del trabajo y las normas internacionales sobre derechos humanos.” según establece el (Grupo Cavala, 2018, s/p). Esta normativa, debido al alcance mencionado, es

una de las principales certificaciones sociales contempladas para empresas y organizaciones, las cuales, a través de esta pueden demostrar su compromiso y dedicación en relación al trato y desarrollo del ámbito laboral en su estructura.

Finalmente, los **principios del pacto global** (2015), es una normativa dictaminada por principios establecidos y trabajados por el pacto mundial, iniciativa promovida por Naciones Unidas, donde las organizaciones se comprometen y dictaminan en base al alineamiento de sus estrategias y operaciones con estos principios relacionados a derechos humanos, relaciones laborales, medioambiente y anticorrupción. Este pacto, mediante los mencionados principios establecidos, busca crear una economía global sostenible, promoviendo hacer que los negocios, empresas y organizaciones dispongan de una fuerte relación y consideración entre sus estrategias y operaciones con cada principio de los que se mencionan más adelante, estableciendo mayor énfasis y cuidado a las relaciones con los stakeholders y su entorno; con ello, se alienta a todas las organizaciones a operar con respeto y responsabilidad a la hora de desempeñar sus funciones y acciones estratégicas, las cuales deben contribuir con la sociedad, asegurando que se agregue valor no solo a ámbitos propios de la empresa, sino que también a las personas, comunidades y el entorno en general, por lo que se insta y entusiasma a actuar operando de manera responsable, tomar acciones estratégicas que sustenten a su entorno y tengan un compromiso con la sociedad. El pacto, también considera la importancia de todos los miembros de la sociedad, por lo que establece que el desarrollo, no va solo por parte de las organizaciones, sino que también de la sociedad civil, inversores y consumidores.

La identificación de las normas establecidas anteriormente, permite evaluar los distintos elementos que se consideran que guardan relación y relevancia respecto al tipo de resultados que se buscan obtener de acuerdo con los criterios y principios relacionados a cada norma. Lo anterior es muy importante considerar, pues servirá de lineamiento y estructura para lograr tener una opinión factible, objetiva y realista en función de los resultados obtenidos sobre la pregunta de investigación.

En vista del contexto establecido anteriormente y considerando los principios, materias y tópicos que cada uno de estos mencionan, a continuación, se proponen los siguientes 7 criterios a evaluar:

1. Gobernanza
2. Derecho laboral
3. Derechos humanos
4. Medio ambiente
5. Desarrollo comunitario
6. Prácticas de operación
7. Consumidores

3.4. Marco Contextual

Este marco corresponde al caso a estudiar, es decir, el Colegio Santa Isabel de Hungría, quien es un organismo educacional particular subvencionado gratuito, cuya entidad sostenedora es la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales, financiado por el Ministerio de Educación por tratarse de una institución cooperadora de la función educativa del estado. Este colegio, mediante sus propios valores emanados de su Proyecto Educativo Institucional -PEI-, busca entregar a sus alumnos y alumnas las herramientas efectivas para un desarrollo integral, todo esto mediante una educación inclusiva, innovación constante, excelencia pedagógica y un ambiente educativo óptimo, lo cual, le da valor organizacional y, a la vez, apoyar el desarrollo sostenible en el tiempo tal como tiene establecido en su visión. Este establecimiento fue fundado en el año 1961 con el reconocimiento del estado a través del Decreto N°17.493 del Ministerio de Educación.

A continuación, se enuncian su visión y su misión, pues son los elementos claves con los cuales la organización trabajará objetivos y medidas según sus necesidades y metas a futuro; ello facilitará los resultados del estudio. La visión es:

La Comunidad Educativa Santa Isabel de Hungría, fiel a la espiritualidad franciscana, propone transformar al Colegio, mediante un estilo de gestión - animación, en un espacio abierto a todos, inclusivo-participativo, con una propuesta de calidad educativa y pastoral progresiva, a la luz de los principios evangélicos y carismáticos, con claro desarrollo sostenible en el tiempo. Ello persigue formar a la persona del alumno y de la alumna para ser libres y sociables, que buscan el bien común, que tienen derechos y deberes para con sus semejantes, que están en constante búsqueda de la perfección a través del servicio al prójimo y el amor a Dios (PEI, 2022, p. 25).

La misión, por su parte, es:

El Colegio Santa Isabel de Hungría, fiel a la misión evangelizadora de la Iglesia y al carisma de San Francisco de Asís, está comprometido en proveer de herramientas efectivas para la formación integral de los alumnos y alumnas, mediante una sólida educación fundamentada en valores cristianos, en su expresión franciscana que promuevan el desarrollo equilibrado de su afectividad, espiritualidad-trascendencia y el crecimiento social, artístico, afectivo, cognitivo Intelectual, físico y su sensibilidad ecológica (PEI, 2022, p. 25).

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1. Participantes

La población del colegio Santa Isabel de Hungría está constituida por 90 funcionarios, 58 de los cuales son docentes y 32 asistentes de la educación³. La muestra corresponde al 30% de la población, quedando, por lo tanto, en 27 encuestados a los cuales se les aplica el cuestionario; de ellos, 17 son docentes y 10 asistentes de la educación. La edad de los participantes oscila entre los 30 y los 55 años, teniendo la mayoría entre 30 y 40 años con más de 5 años de permanencia en la institución. El 80% de los encuestados son mujeres y solo el 20% hombres. La muestra fue elegida aleatoriamente entre las personas que tenían 5 años de antigüedad y guardando la proporcionalidad en

³ En Chile se denominan asistentes de la educación a todos los funcionarios que no son docentes, es decir, profesionales, técnicos, administrativos y auxiliares de aseo.

cuanto al sexo. La entrevista, a su vez, se aplica solo a 4 personas diferentes a las anteriores y que participan como miembros del consejo escolar⁴ y el comité de bienestar⁵; en el consejo participan 2 personas elegidas por sus pares (un docente y un asistente de la educación) y también en el comité hay 2 representantes: un docente y un asistente; de las 4 personas, 3 son mujeres y solo un hombre; el objetivo de la misma es apoyar las respuestas del cuestionario; los funcionarios entrevistados están en la organización desde hace varios años.

4.2. Instrumentos para la recogida de datos

Considerando todas las variables establecidas en la metodología y marcos de referencia, con el objeto de determinar si el Colegio Santa Isabel de Hungría es socialmente responsable, se recopiló información bajo tres herramientas o técnicas: (i) el cuestionario de sostenibilidad, el cual bajo la perspectiva filantrópica se propusieron distintas medidas que son evaluadas por los funcionarios encuestados según su apreciación, (ii) la entrevista a algunos de los funcionarios y (iii) observación in situ. El cuestionario fue elaborado en conjunto con 2 directivos de la institución y los 3 investigadores, considerando los 7 criterios de responsabilidad social establecidas en el marco teórico, agregando diferentes tópicos en cada uno de ellos, los cuales fueron evaluados mediante una escala de calificación, de 0 a 4; ello permitió obtener una visión objetiva respecto de la ejecución de los mismos, por lo que, al finalizar dicha evaluación, como equipo de investigación se procedió a entregar a la institución las

4 El Consejo Escolar, siguiendo el modelo español, se creó a través de la ley N° 19.979 en sus art. 7 y fijando sus funciones y procedimientos en los arts. 8 y 9 (2004). Está presidido por el director de cada establecimiento y compuesto por 6 miembros: un representante de la entidad sostenedora del mismo, el propio director, un representante de los docentes elegido por sus pares, un representante de los asistentes de la educación también elegido, el presidente del centro de padres y apoderados y el presidente del centro de estudiantes.

5 El Colegio Santa Isabel de Hungría cuenta con un comité de bienestar para sus trabajadores, el cual está compuesto por 4 representantes: dos designados por el representante legal de la institución y dos representantes de los funcionarios, elegidos por los mismos: un docente y un asistente de la educación.

respectivas conclusiones y observaciones según los resultados obtenidos. En la elaboración de la entrevista participaron los tres investigadores, teniendo como criterio preguntas que complementarían la información que se buscaba con el instrumento anterior. La visita in situ fue realizada por los 3 investigadores.

4.3. Procedimiento

A partir de la muestra elegida para el cuestionario los dos ayudantes de investigación procedieron a aplicarlo el 15 de junio de 2022 en el mismo establecimiento, en que cada encuestado contó con un sistema tecnológico para responderlo. La entrevista, por su parte, se aplicó el 22 de junio de 2022 por las mismas personas y en el mismo lugar; cada persona respondía también en forma electrónica.

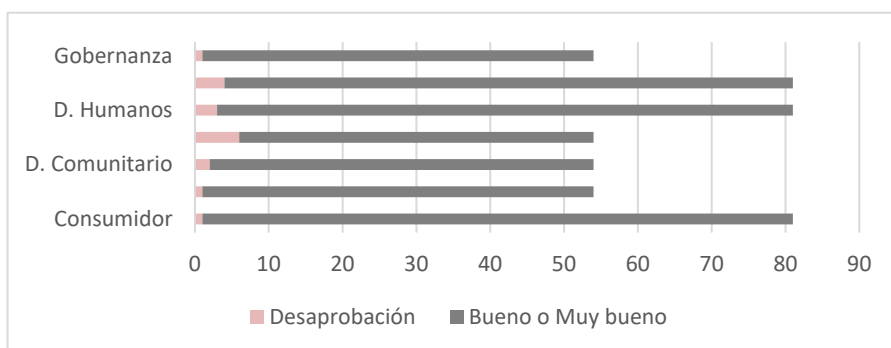
4.4. Resultados

Considerando las 7 materias de responsabilidad social que se establecieron, se procedió a utilizar las 3 técnicas mencionadas. Con varias visitas en terreno por parte de los investigadores y la lectura del libro que describe la historia de la institución de sus 60 años (Caiceo, 2021), se logró identificar importantes avances en cuanto a recursos e infraestructura, donde a contar del año 2004, cuando se termina el proceso de reconstrucción del establecimiento hasta la actualidad, se puede apreciar una evolución considerable, ya que se cuenta con espacios y equipamientos óptimos para el buen desarrollo de las actividades, teniendo hoy salas con equipamiento tecnológico de última generación, espacios de recreación, y medios pedagógicos que permiten hacer llegar el servicio de forma integral. A su vez, según lo establecido en su PEI, haciendo una revisión de medidas, políticas y hechos, se observa que varias de estas concuerdan y forman parte de los tópicos que se evalúan, donde en términos generales, la gobernanza es activa en el control, monitoreo, toma de decisiones y difusión de la información, poniendo como eje a los miem-

bros tanto funcionarios, alumnos y comunidad en general, a los cuales se les comunica, mantiene informados y por sobre todo, se les otorga y respeta sus respectivos derechos, todo esto acompañado también de lo antes señalado, una infraestructura óptima, la cual les brinde seguridad física, mental y de vida, a toda la comunidad.

Con estos hallazgos, es que mediante el cuestionario y la entrevista, se busca complementar e indagar el cumplimiento de estas medidas a través de la percepción de sus propios miembros, quienes bajo su experiencia y observación, a nivel del cuestionario, evalúan las distintas medidas de manera satisfactoria, donde como resultado general, se aprecia que 16 de las 17 medidas dispuestas, en promedio el 90% de los 27 encuestados evaluó como buena y muy buena, obteniendo un porcentaje de percepción bastante positiva en relación a las medidas propuestas respectivamente, tal como se aprecia en el gráfico N°1, el cual hace un pequeño resumen de dicha herramienta, y donde se logra apreciar que en cada uno de los 7 tópicos a evaluar son calificados por sobre un 90% de los encuestados como buena o muy buena, lo que deja y permite concluir que por parte de la institución se están implementando las medidas y políticas necesarias para determinar que bajo estos factores, el colegio Santa Isabel de Hungría es socialmente responsable. Cada encuestado podía evaluar varias preguntas referidas a cada tópico; por ello, el resultado es superior a 27 en cada uno de los 7 aspectos estudiados.

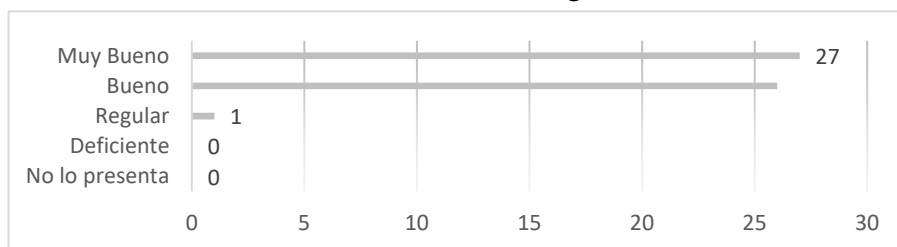
Gráfico N°1: Tabulación de Datos



Fuente: Elaboración Propia

Posterior a estos resultados, se realiza un análisis de carácter mucho más específico considerando cada tópico. En este contexto, a nivel general, a través de la aplicación del formulario, luego del análisis de los respectivos resultados, la tabulación de estos expresa lo siguiente: Respecto a la **gobernanza** se evaluó en general la comunicación y la transparencia de la información, identificando desde la perspectiva de la comunidad, las acciones de la administración. El nivel de satisfacción es sobre el 90%, según los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento, considerando que existe constante difusión de la información por parte de la administración; además, se identifica un constante monitoreo del entorno, a fin de establecer y tomar decisiones que acompañen un desarrollo continuo de todas las partes interesadas, lo cual, fue calificado como muy eficiente, pues como se destaca en el gráfico N°2, este tópico es uno de los mejores evaluados y más reconocidos por la comunidad. Aquí también cada encuestado evaluaba 2 preguntas referidas al aspecto gobernanza.

Gráfico N°2: Calificación de gobernanza



Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al **derecho laboral**, se evaluó el nivel de compromiso por parte de la administración con este grupo de interés tan importante.

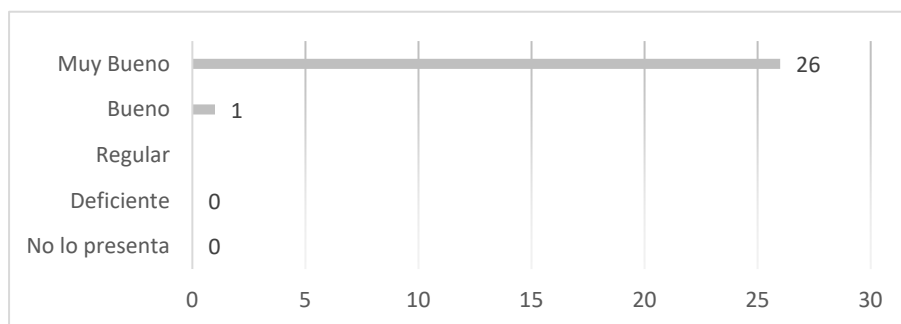
Gráfico N°3: Encuestados respecto a medidas laborales

Comentarios/Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No ve transgredido sus derechos laborales, se siente cómodo realizando sus deberes cotidianos.</i> • <i>Crecimiento profesional es más recatado, falta de impulso, se hace, pero puede ser mejor.</i> • <i>Más capacitaciones según el área o especialidad del trabajador.</i> • <i>Ausencia de cursos y/o capacitación para todos los sectores.</i>

Fuente: Elaboración Propia

Los comentarios asociados a esta categoría son buenos considerando el efectivo cumplimiento de las normas laborales, principalmente hablando de las obligaciones básicas de la organización, como realización de pagos, derecho de asociación y oportunidad de crecimiento personal y laboral, aspectos muy bien evaluados según el gráfico N°4.

Gráfico N°4: Calificación respecto al cumplimiento de obligaciones laborales por parte de la organización



Fuente: Elaboración Propia

Las medidas evaluadas en materia de **derechos humanos** se centraron en la protección de estos mediante la creación de protocolos. Se menciona el correcto manejo de políticas por parte de la organización en favor de resguardar y cumplir con la protección de estos derechos, según los resultados de la encuesta, y los comentarios observados, se aprecia un notorio aporte de la organización en esta índole, pues a la fecha, no se registran hechos de trasgresión a los derechos humanos, tal como evalúan los encuestados y se establece en el gráfico N°5 según sus propios comentarios.

Gráfico N°5: Encuestados respecto a actuación de la organización frente a los DDHH

Comentarios/Observaciones
<ul style="list-style-type: none">• <i>Existen algunas diferencias entre trabajadores o pares, pero se llega a soluciones efectivas</i>• <i>Aún no se ven casos de violación a los derechos humanos, pero si así fuese, el colegio está preparado para afrontar esa situación el caso de que ocurra</i>• <i>Hay y se comunican los protocolos por las distintas plataformas del colegio</i>• <i>Existe mucha inclusión en la institución</i>• <i>Se fomenta el respeto a los compañeros, profesores, etc.</i>

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a **factores ambientales**, se centró en evaluar la difusión respecto al cuidado de los recursos naturales como también las posibles políticas y proyectos. Se menciona el conocimiento de la importancia del cuidado del medio ambiente, principalmente por aspectos de equipamiento e infraestructura, pues existen zonas de reciclaje, contenedores y medidas para funcionarios y estudiantes; sin embargo, falta mayor difusión según los comentarios observados en el gráfico N°6.

Gráfico N°6: Encuestados respecto a medidas medioambientales

Comentarios/Observaciones
<ul style="list-style-type: none">• <i>Es reciente, y aún complicado, ya que es una labor compartida no solo responsabilidad del colegio Falta concientización a los niños.</i>• <i>No existe promoción de plan de mejoramiento que se mantenga en el tiempo, este no se ha masificado o mantenido en el tiempo.</i>• <i>Recién implementando.</i>• <i>Labor compartida con hogares.</i>• <i>Falta monitoreo constante el cual permita un análisis para dar seguimiento a las acciones que se toman en cuestión de medio ambiente.</i>• <i>Existen las herramientas, pero en ocasiones falta controlar que estas sean utilizadas.</i>

Fuente: Elaboración Propia

Respecto al **desarrollo comunitario**, en esta categoría se evaluó la relación que existe con la comunidad, las actividades extracurriculares dentro de la organización que permitan una relación entre todos los actores de la comunidad. Se menciona un uso correcto de medidas para relacionarse con el entorno, no obstante, el contexto actual (covid-19) dificulta la relación con la comunidad, según se explicita en Gráfico N° 7.

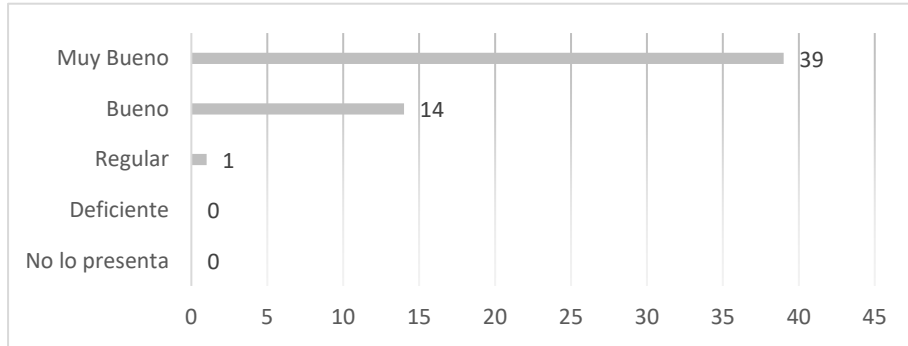
Gráfico N°7: Prácticas ejecutadas por el colegio para el desarrollo comunitario

Desarrollo de la Comunidad	<ul style="list-style-type: none">• Fomenta la participación de reuniones entre apoderados u entrevistas con algún profesor o miembro directivo.• Se promueve la participación de toda la comunidad escolar en actividades solidarias, de servicio y acción social.• Cuenta con un programa de voluntariado, el cual es un espacio de ayuda solidaria en las calles e instituciones de la ciudad, donde puede participar cualquier miembro de la organización.• La subvención escolar preferencial dispone que cualquier niño o adolescente, en situación de desventaja ante factores sociales, pueda incluirse a la organización.
----------------------------	---

Fuente: Elaboración Propia

Prácticas de operación: en esta materia se evaluó el compromiso de la administración con la aplicación de buenas prácticas y la transparencia de la información. En esta categoría se enfatiza la transferencia de la información donde más del 90% de la respuesta al instrumento son positivas, ya que los encuestados aseguran que los canales de información son utilizados de manera eficiente, lo cual se representa en el gráfico N°8 respecto a la percepción sobre dichas medidas. En este rubro el encuestado tenía 2 preguntas que responder.

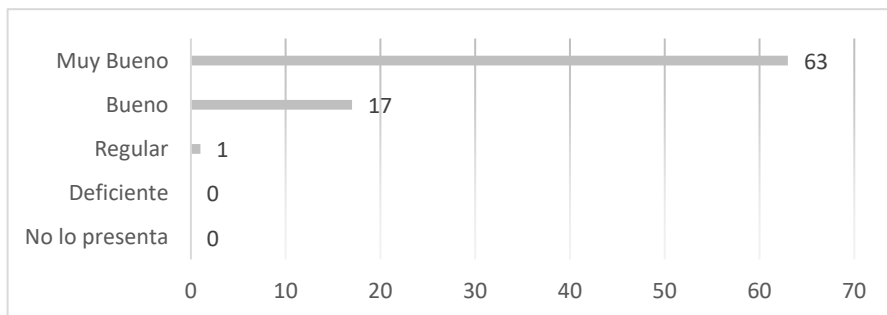
Gráfico N°8: Calificación de medidas aplicadas respecto a prácticas de operación



Fuente: Elaboración Propia

Por último, en cuanto a los **consumidores**, el enfoque estuvo en la consideración e importancia hacia los estudiantes y apoderados. Según los resultados obtenidos, alumnos y apoderados tienen la posibilidad de organizarse y forman parte del proceso educativo; además, se comenta la existencia de distintas instancias de reunión, así como también talleres que favorecen y aportan al desarrollo de habilidades extracurriculares. Por estas razones principales, en conjunto con distintas opiniones fundamentadas con la experiencia y convivencia con la organización, este tópico es evaluado por sobre un 90% de los encuestados como buena y muy buena, tal como se aprecia en el siguiente gráfico. En relación a los consumidores el evaluador tenía 3 preguntas que responder, según está contemplado en el instrumento.

Gráfico N°10: Calificación de medidas aplicadas respecto a consumidores



Fuente: Elaboración Propia

Lo anterior, como se señala, es resultado de la tabulación y análisis de cada medida evaluada en la encuesta, tipo cuestionario, para fortalecer y dar sustento a esto y al análisis bibliográfico principalmente del proyecto educativo, es que se realizó una pequeña entrevista a 4 funcionarios, donde, a través de 8 preguntas, se busca conocer de primera fuente los antecedentes que a los tópicos evaluados respectan.

Con estos resultados, en el gráfico N°11 recalcamos el nivel de aprobación que tienen los distintos tópicos evaluados y la respectiva descripción que posee cada una en la actualidad.

Gráfico N°11: Centralización de datos

Tópico	Satisfacción	Visión general
Gobernanza	98%	Gobernanza activa en monitoreo de decisiones, entorno, objetivos, etc., contempla a todos los miembros de la organización para la planificación. Proactiva en cuanto a las exigencias actuales.
Laboral	95%	Se respeta el acuerdo entre la organización y funcionarios, así también se brindan beneficios a estos mismos, los empleados se sienten cómodos en la institución.
DDHH	96%	No hay hechos que violen este derecho. Se concientiza e informa permanentemente respecto a este bajo las distintas plataformas o medios de difusión. Gran trabajo de inclusión.
Ambiental	89%	Es un tema nuevo para todos, la organización lo ha sabido afrontar, a través de la concientización y adaptación estructural mediante equipos y herramientas.
Comunidad	96%	La organización tiene mucho potencial en este factor, pues trata de involucrar a muchos actores a su sistema, lo cual permite generar un servicio mucho mas integro, llamativo y eficaz.
Operaciones	98%	Es una organización transparente, aprovecha muy bien sus medios de difusión y profesionales para entregar información clara, objetiva y oportuna.
Consumidor	98%	Son parte vital para su servicio, por ende, le entrega muchas facultades a fin de fidelizar a estos mismos. Abanico de herramientas, equipos y actividades son ofrecidos a estos.

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En función de los antecedentes recopilados en las visitas en terreno, donde se observaron las medidas, el equipamiento y la infraestructura, el análisis documental del proyecto educativo e historia de la organización y la evaluación de los funcionarios a través de los instrumentos aplicados, encuesta y entrevista, se concluye la concordancia que existe entre las 7 materias de responsabilidad social y la realidad institucional, lo que permite generar un resultado mucho más fidedigno y objetivo en cuanto a la situación actual de la organización. Los autores de este artículo piensan que el punto de partida y la base para establecer si el Colegio Santa Isabel de Hungría es socialmente responsable es la gobernanza, pues a través de esta es que se despliegan las decisiones y medidas que se van a llevar a cabo bajo los distintos factores evaluados en este estudio, en esa lógica, y por los resultados obtenidos, al problema de investigación, se responde que la institución tiene inserta la responsabilidad social organizacional, principalmente porque integran el desarrollo sostenible a sus decisiones y medidas, lo cual es reconocido por los distintos miembros de esta, otorgándole prestigio, y valor añadido a su servicio.

Cabe recalcar que, si bien al inicio se planteó y mencionó la reciente inserción de la responsabilidad social en Chile, la organización estudiada viene hace muchos años llevando este tipo de medidas, y ello se debe a que los propios valores del colegio favorecen la contribución a la comunidad y el respeto hacia los intereses y derechos de estos. Sin embargo, considerando las respuestas otorgadas a través de los instrumentos utilizados, y, los comentarios obtenidos por los distintos encuestados y entrevistados, también es posible señalar las falencias que se observaron en este proceso de evaluación, por lo que se sugiere implementar medidas para fortalecer y potenciar aún más el correcto desempeño de la institución, y con el fin de apoyar y complementar una cultura socialmente responsable. Al respecto, es posible sugerir:

- En el ámbito laboral, mejorar o implementar nuevos sistemas de capacitación para los trabajadores, el cual les permitirá un desarrollo tanto profesional como personal; que el sistema que se implemente abarque a muchos más funcionarios y que estos de vean beneficiados en conjunto.
- En cuanto a medio ambiente, crear actividades y proyectos que apoyen el reciclaje y el cuidado de los recursos naturales, aprovechando los buenos canales de difusión para disponer de mayor información respecto al tema.
- Aprovechar los canales de información para transmitir coordinar e informar sobre sostenibilidad el cual ayudará a crear una educación sostenible y responsable

Por otro lado, a nivel de investigación, los autores del artículo piensan que ejecutar este tipo de estudio, ya sea para organizaciones similares, e incluso pequeñas y medianas empresas del país, sería interesante y de mucha utilidad, ya que como se indicó anteriormente, la responsabilidad social es un tema relevante y, el cual, en la actualidad no solo de carácter empresarial, sino que involucra a todos los miembros de la sociedad, por lo que su implementación indudablemente favorece a la calidad de la organización, así como también del bien o servicio que esta disponga.

Otro aspecto que se considera importante para incentivar llevar a cabo este estudio, es integrar a todas las organizaciones a estos aspectos tan relevantes, sin importar el tamaño o recursos que esta tenga, lo cual, tal como se aprecia en este artículo, para alcanzar la responsabilidad social organizacional basta con implementar políticas y medidas que apoyen la creación de paradigmas y pensamientos útiles para el cuidado de aspectos tan influyentes como la gobernanza, los derechos laborales, los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo comunitario, las prácticas operativas y los consumidores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (Hypothesis, Method & Research Design). *Daena* 7(2), 187-197.
- ARREDONDO, F. G., DE LA GARZA, J., & VÁSQUEZ J. C. (2014). Transparencia en las organizaciones, una aproximación desde la perspectiva de los colaboradores. *Estudios Gerenciales*, 30, tema 133, 408-418. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.06.007>.
- BERBEL, G.; REYES, J.D. & GÓMEZ, M. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones (RSO): análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 27-47.
- CAICEO, J. (2018). El porqué del desarrollo insuficiente de la filosofía de las ciencias sociales. *El Futuro del Pasado*, 9, 393-418.
- CAICEO, J. (2021). *Colegio Santa Isabel de Hungría: 60 años al Servicio de la Educación Chilena con carisma Franciscano*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Isabel de Hungría de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales, Talleres Innovación Gráfica Ltda., ISBN 978-956-9423-12-3, 302 pp.
- COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA (2022). *Proyecto Educativo Institucional* (actualización). Santiago de Chile: Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales.
- EMBID IRUJO, J. M. & DEL VAL TALENS, P. (2016). *La responsabilidad social corporativa y el derecho de sociedades de capital: entre la regulación legislativa y el soft law*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- GARCÍA, J.; PALACIOS, B. & ESPASANDÍN, F. (2014). *Manual de Responsabilidad Social Corporativa*. Sevilla: Pirámide.
- GORROCHATEGUI, N. & MARTINS DE OLIVEIRA, V. (Eds.). (2011). *Responsabilidad social de las organizaciones: Perspectivas de nuevos marcos institucionales en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- GRUPO CAVALA. (2018, February 13). SISTEMA SA 8000. *Responsabilidad Social Corporativa*. Disponible en: <https://responsabilidad-social-corporativa.com/sistema-sa-8000/>. Consultado el 15 de enero de 2022.
- HERZ, J. (2018). Reportes integrados y teoría de la legitimidad. *Review of Global Management*, 4(2), 18-19.

- ISO (2010). ISO 26.000. Guía de Responsabilidad Social. Disponible en: <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:26000:ed-1:v1:es>. Consultado el 20 de octubre de 2021.
- MORA, A., LÓPEZ, C. & HILLIARD, I. (2018). Evaluando los stakeholders de la Economía del Bien Común. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 251-283. DOI: <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.10458>.
- MOZAS, A. & PUENTES, R. (2010). La responsabilidad social corporativa y su paralelismo con las sociedades cooperativas. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 103, 75- 100.
- NAVARRO, F. (2008). *Responsabilidad social corporativa: Teoría y práctica*. Madrid: ESIC Editorial.
- NOTERDAEME, J. (2011). ¿RSE o RSO? *ComunicarSe*. Disponible en: <https://www.comunicarseweb.com/biblioteca/rse-o-rso>. Consultada el 10 de enero de 2022.
- ONU. (2002). Cumbre de Johannesburgo 2002. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm>. Consultado el 15 de enero de 2022.
- PACTO GLOBAL DE RED CHILE (2015). Hacer de los Objetivos Globales, Negocios Locales. Disponible en: <https://pactoglobal.cl/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/>. Consultado el 30 de mayo de 2022.
- PORTER, M., & KRAMER, M. (2011, enero). La creación de valor compartido. *Harvard Business Review*. Disponible en: <https://www.iarse.org/uploads/Shared%20Value%20in%20Spanish.pdf>. Consultado el 3 de febrero de 2022.
- REPÚBLICA DE CHILE. Ministerio de Educación Pública (1961). Decreto N° 17.493: Créase la Escuela Particular N° 447 Santa Isabel de Hungría, con fecha 13 de noviembre.
- REPÚBLICA DE CHILE. Ministerio de Educación (2004). Ley 19.979: Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. Publicada en el *Diario Oficial* el 6 de noviembre. Disponible en: <https://bcn.cl/3ccb1>. Consultado el 18 de marzo de 2023.
- REPÚBLICA DE CHILE. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2013). Decreto 60: Crea Consejo de Responsabilidad Social para el Desarrollo Sostenible. Publicado en el *Diario Oficial* el 3 de junio. Disponible en: <https://bcn.cl/2wl8w>. Consultado el 15 de enero de 2022.
- RUBIO GUERRERO, G., & FIERRO CELIS, F. A. (2016). La RSE: Una teoría, diferentes visiones aplicadas. *Revista de Administración & Desarrollo*, 46 (2), 160-174.

- SOLÍS, J. L. (2008). Responsabilidad social empresarial: un enfoque alternativo. *Análisis Económico*, 23(53), 227-252.
- THOMPSON, I. (2007). Concepto de organización. Disponible en: <http://www.promonegocios.net/empresa/concepto-organizacion.html>. Consultado el 12 de enero de 2022.
- TRISTÁN, M. A. (2008). Análisis de los Stakeholders (actores) como instrumento potencial en los procesos de participación de las agendas 21 local. El caso de Soná (Panamá). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 22, 181-202.
- TUA PEREDA, J., & GONZALO ANGULO, J. A. (2015). La responsabilidad social del auditor. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (15), 9-44. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/25001>. Consultado el 3 de febrero de 2022.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de sostenibilidad

Gobernanza	0	1	2	3	4	Observaciones
Comunica y transparente estrategias corporativas, así como objetivos propios de la organización, con el propósito de informar y que su comunidad esté al tanto, por ello, la entidad y sus colaboradores conocen el impacto de las decisiones y acciones sobre su entorno, factores organizacionales que son planteados en función del bienestar de la entidad y su alrededor						
Evalúa constantemente su posición y rol en la sociedad a fin de obtener antecedente que hagan alusión a sus fortalezas y debilidades, así como también de sus potenciales amenazas y oportunidades, De tal forma propone objetivos y						

toma de decisiones en función del bienestar propio y de su entorno, asegurando el uso eficiente de los recursos humanos, financieros y naturales dispuestos en la organización						
Prácticas laborales	0	1	2	3	4	Observaciones
Las obligaciones de la organización con el empleado se cumplen en fondo y forma, respetando acuerdos y normativa vigente, por ejemplo, el pago de remuneraciones y cotizaciones en el plazo adecuado o proporciona el equipo de seguridad necesario, incluyendo el equipo de protección personal para la prevención de lesiones, enfermedades y accidentes laborales						
La organización apoya la libertad de afiliación, permitiendo que						

Responsabilidad Social Organizacional

<p>los trabajadores se puedan asociar en vista de facilitar las negociaciones colectivas, permitiendo a través de canales efectivos la correcta comunicación y la libertad de expresión y opinión, las cuales son consideradas para el mutuo acuerdo y para futuras decisiones</p>						
<p>Proporciona a los trabajadores acceso al desarrollo de sus habilidades, formación o aprendizaje y oportunidades de promoción profesional, permitiendo el crecimiento personal y profesional de cada uno de estos, asegurando una estable y eficiente oportunidad laboral, acompañado de valores de respeto, ética y conciencia de la importancia de su labor para el desarrollo de la organización y su entorno</p>						

Derechos humanos	0	1	2	3	4	Observaciones
<p>Promueve una política de derechos humanos la cual es conocida por distintos actores de la organización y a su vez se mide el cumplimiento de esta, asegurando que se beneficie las relaciones humanas y el bienestar de la comunidad, esto acompañado de examinar sus operaciones para determinar si existe algún tipo de discriminación o trasgresión de los derechos humanos</p>						
<p>Realiza declaraciones públicas o comparte instrumentos informativos donde indiquen que no se consentirá abusos de derechos humanos y en caso de ser así serán sancionados, así también facilita y dispone de canales o medios de comunicación en caso de que algún miembro</p>						

Responsabilidad Social Organizacional

vea transgredidos alguno de sus derechos						
Considera al momento de tomar medidas o decisiones, que estas puedan afectar los derechos de los demás, tomando en consideración aspectos de inclusión, dignidad y respeto con los demás, asumiendo que el entorno actual ha cambiado en aspectos culturales, sociales, religiosos, entre otros, cambios que la organización vela sean respetados						
Medio ambiente	0	1	2	3	4	Observaciones
Se concientiza, y es tema de discusión el problema medioambiental presente actualmente a nivel global, estudiando nuevas alternativas que aporten al cuidado del medio ambiente promoviendo a su comunidad						

<p>la relevancia de este factor como problema social y la importancia de actuar de manera preventiva ante el desarrollo de dicha amenaza, tomando acciones que se opongan al deterioro ambiental como el uso excesivo de la energía, el agua, etc.</p>						
<p>La organización se ha acondicionado en función de los cambios que trae consigo un mejoramiento ambiental, sea a través de cambios en la estructura del establecimiento, equipos, herramientas de reciclaje, etc., esto también acompañado de normativa y reglamentos internos que vayan en dirección a respetar el entorno y a su vez concientizar respecto a factores ambientales</p>						

Desarrollo de la comunidad	0	1	2	3	4	Observaciones
<p>La organización se considera un ente importante para el desarrollo de la comunidad, por ende, actúa como tal, con los principios y medidas que esto implica, en ese sentido crea canales y circunstancias de comunicación con el entorno, se llevan a cabo actividades que permitan estimular y fortalecer las capacidades de los distintos miembros que se relacionan con la entidad, promoviendo el beneficio personal y la protección del entorno y patrimonio cultural</p>						
<p>Ante cualquier proyecto planificado, el desarrollo comunitario es un factor a considerar para su ejecución, en ese sentido, la organización trabaja en razón de favorecer el</p>						

<p>avance de la comunidad en general, otorgando a través de su servicio, la tecnología, equipos e infraestructura un aporte no solo a la organización, sino que acompañe el mejoramiento de la imagen de todo el entorno</p>						
Prácticas de operación	0	1	2	3	4	Observaciones
<p>La prevención es fundamental para la organización, por lo que existe un análisis de riesgo, al nivel que le permita identificar un correcto funcionamiento de los procesos y que estos no sean interrumpidos por aspectos externos o bien internos, por ello, a nivel interno, todos los procesos de la organización, el actuar ético es un valor fundamental. Transmitiendo este mensaje desde la dirección a los niveles</p>						

Responsabilidad Social Organizacional

operativos a través de un reglamento interno.						
Es una organización transparente en el uso correcto de la información tanto propia como la de sus colaboradores, por ejemplo, es cuidadosa y responsable con los recursos públicos otorgados por el Estado, creando controles para mantener monitoreado el traspaso de fondos y subvención por parte del ministerio de educación y, a nivel de sus colaboradores, la organización cuenta con un correcto manejo de la información, ya sea de usuarios o transacciones, con fines de transparencia, privacidad y sustento de sus operaciones						
Consumidores	0	1	2	3	4	Observaciones

<p>Los miembros de la comunidad educativa poseen la potestad de asociación y organización entre ellos, a fin de representarse de manera independiente en contextos de acuerdos o mencionar sus propias necesidades, facilitando canales de comunicación eficientes que permitan la interacción entre la organización y estudiantes y/o apoderados, logrando en contexto de diferencia o acuerdos un desarrollo oportuno</p>						
<p>Por aspectos de transparencia, la organización comunica y pone a disposición de la comunidad todo tipo de información relevante al desarrollo de la entidad, como antecedentes normativos, éticos, u otros hechos en los que la organización se vea involucrada y sea importante dar a conocer</p>						

<p>El servicio otorgado va de la mano con los requerimientos que la sociedad hoy enfrenta, debido a avances ya sea tecnológicos, ambientales, entre otros, por lo que se trabaja de manera constante en mejorar el servicio otorgado, así como también generar acuerdos con otras entidades para agregar valor al servicio y satisfacer en mayor grado a los consumidores</p>						

Anexo 2: Pauta de Entrevista

¿Existen canales de comunicación donde se difunda las decisiones tomadas por la organización?

¿Cómo ha visualizado la evolución del colegio a través de los años?

¿Cómo se desarrolla el ambiente laboral en la institución?

A lo largo del tiempo que llevan desarrollando sus labores en la organización ¿ha evidenciado o sido testigo de alguna violación a los derechos humanos?

¿Crees que los estudiantes están bien informados y entienden la relevancia del cambio climático y la importancia que es cuidar los recursos naturales?

Existen instancias que permitan vinculación de los estudiantes con los padres, apoderados y educadores que no se relacionen con actividades académicas

¿La institución es transparente y confiable en cuanto al uso correcto de la información, ya sean personal y/o información pública que se debe entregar al Ministerio de educación?

¿Cómo se considera el servicio otorgado considerando que el entorno está cada vez más exigente?

LA FAMILIA COMO ESCUELA DE VALORES, VIRTUDES SOCIALES Y DERECHOS DESDE UNA VISIÓN CATÓLICA

*The family as a school of values, social virtues
and rights from a catholic vision*

Claudia Alejandra Pedreros Silva

Fernando González Alonso

José David Urchaga Litago

RESUMEN: *El artículo se centra en la familia y su acción educadora que garantiza el derecho universal a la educación, a una educación cristiana y al progreso de la cultura. Se promueven los valores desde una visión cristiana en relación con la identidad y misión de la escuela y la universidad católica. Se destaca a la familia como educadora necesaria y escuela de valores para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente hacia los más vulnerables. Los documentos del Magisterio de la Iglesia son un especial referente, que evidencian la educación de la libertad, el desarrollo de hábitos, del afecto y del cuidado de la casa común. La familia se convierte así, en educadora de la vida y de la fe.*

Palabras clave: *Familia, escuela, Derechos, educación, valores cristianos, Magisterio.*

ABSTRACT: *The article focuses on the family and its educational action that guarantees the universal right to education, Christian education and the progress of culture. Values are promoted from a Christian vision in relation to the identity and mission of the Catholic school and university. The family is highlighted as a necessary*

educator and school of values for boys, girls, adolescents and young people, especially the most vulnerable. The documents of the Magisterium of the Church are a special reference, which demonstrates the education of freedom, the development of habits, affection and care for the common home. The family thus becomes an educator of life and faith.

Keywords: *Family, school, Rights, education, Christian values, Teaching.*

1. INTRODUCCIÓN

La familia como escuela de valores, es un desafío sustancial que nos interpela es la educación de hijos e hijas. Un camino para la comprensión de esta labor, es ver a la familia como el mejor contexto educativo que los hijos e hijas pueden tener, lo que resalta su valor y calidad. La familia y la escuela son agentes e instituciones educativas que han de colaborar estrechamente a favor del desarrollo integral y la formación de niños, niñas y adolescentes, tan necesaria en la sociedad actual. Hay que destacar, que en esta cultura colaborativa se ha de apostar

responsablemente por la actitud generosa y desinteresada como modo de vida, frente a las actividades que forman parte del proyecto escolar, de la interrelación con todos, de la cooperación y participación en el bien común, especialmente en el aprendizaje y desarrollo de los menores, los hijos de las familias, los alumnos y alumnas en las aulas (González-Alonso, et al, 2019, p. 112).

Los intereses particulares, el declive y la inercia ocasional de ambas instituciones, pueden afectar al logro de las competencias y la colaboración que les han de ser propias. Así, la falta de implicación, de integración de las familias, la carencia de participación en actuaciones o las delegaciones no asumidas, pueden ser algunas de ellas.

En concreto, la función formativa y educativa de la familia se puede ver menguada por factores que la dificultan como la escasa comunicación familiar, los encuentros no producidos, la falta de ayudas desinteresadas, la escasez de apoyos experienciales, la disminución de tiempos y espacios compartidos, entre otros.

El Papa Francisco en *Amoris Laetitia* (AL) (2016) señala algunas causas que obstaculizan la educación y formación desde la familia:

El trabajo fuera del hogar que realizan ambos padres, cuestión que se ve más afectado aún, cuando hablamos de madres solas que son *jefas de hogar*; la falta de tiempo para rituales como la comida en familia; el uso excesivo de las pantallas, en una realidad virtual que muchas veces aleja a los miembros de la familia de un diálogo personal y cercano, sin mencionar una gran variedad de ofertas de distracción, además de la adicción a la televisión. Esto ha cambiado las formas de comunicación y encuentro (AL, nº 50).

Sin duda que las exigencias de la sociedad post moderna nos invitan a reflexionar sobre la situación que viven el matrimonio y la familia. Es importante buscar apoyo especializado, que permita a los padres realizar su misión de una forma que impacta decisivamente en la educación de los hijos, estructure límites y permita una convivencia más sana, involucrando a cada miembro de la familia: esposos, padres, hijos y hermanos.

Según lo planteado por Río-Sánchez y Alcántara (2009), en la década de los 90 se observaban ciertos fenómenos en relación con la educación:

más bien con los cambios introducidos por la industrialización, la vida urbana, y una aceleración de las pautas educativas, de conducta favorecidas por la revolución tecnológica con la impronta de los medios de comunicación. Si bien es cierto que los roles de la familia van transformándose lentamente, se observa que la educación que imparten los padres, difiere bien poco de la que ellos vivieron. Puede ser autoritaria o laxa según los casos; estimuladora o no, según la formación de los padres, sin embargo, los padres educan generalmente de la única manera que saben; tal y como lo hicieron con ellos (p. 389).

Este hecho influye en la relación familiar actual y en el sentido bidireccional en la relación y educación de hijos e hijas.

Se ha pasado de una interacción unidireccional a un sentido bidireccional en la relación padres-hijos. Padres y madres marcaban la educación de los hijos. Este modelo bidireccional ha supuesto que

los progenitores ya no señalan ni el ritmo, ni la forma, ni el contenido de la relación y educación en el seno de la familia. Van construyendo su forma de educar y ser educados en relación con la realidad próxima en la que viven sin particulares referencias educativas, sino solo atendiendo al sentido común y las circunstancias concretas (Guzón y González, 2019, p. 38-39).

De ahí que, al reconocer nuevas pautas educativas, nos interesa destacar aquellas que afectan directamente a la construcción de la autoestima y los sistemas de valores. Es decir, los ejes alrededor de los cuales va a definir la persona el sentido de su propia existencia.

El niño ve el mundo a través de la familia porque los primeros años *mundo y familia* se relacionan en el enfoque cognitivo del aprendizaje y la globalidad coherente con su experiencia vital, y más adelante, accede al exterior a través de su entorno familiar. Por eso que,

si se encuentra rodeado de amor y de cariño, considerará el mundo un lugar positivo y acogedor y adoptará ante él una actitud abierta y constructiva que irá calando en su personalidad y será muy relevante en el futuro para todas sus decisiones. Esta mentalidad, evidentemente, no se transmite al niño de manera nocional, sino a través de las actitudes, sensaciones y vivencias que el niño percibe a su alrededor: caricias, atención, amor, tranquilidad, cariño, orden etc., (Burgos, 2004, p. 313).

Recogiendo la enseñanza actual de la Iglesia Católica, el Papa Francisco en *Amoris Laetitia* nos plantea la preocupación por la atención a los desafíos de la familia en situaciones especiales, y se nos recuerda una vez más, que la principal contribución a la pastoral familiar la ofrece la parroquia, que es una familia de familias, donde se armonizan los aportes de las pequeñas comunidades, movimientos y asociaciones eclesiales. “La Iglesia está llamada a colaborar, con una acción pastoral adecuada, para que los propios padres puedan cumplir con su misión educativa” (AL, nº 85).

Es importante comprender, a partir de *Relatio Finalis* (2015)¹, que el acompañamiento requiere sacerdotes preparados específicamente en las materias que nos convocan, a la vez que la institución de centros especializados donde sacerdotes, religiosos y laicos aprendan a asumir el cuidado de cada familia, con particular atención a las que están en dificultad (RF, n° 77).

Así, Juan Pablo II en *Familiaris Consortio* asegura que la familia es la primera, pero no la única y exclusiva comunidad educadora. La misma dimensión comunitaria, civil y eclesial del hombre exige y conduce a una acción más amplia y articulada, fruto de la colaboración ordenada de las diversas fuerzas educativas. Estas son necesarias, aunque cada una puede y debe intervenir con su competencia y con su contribución propias (FC, n° 40).

En la misma línea, el Papa Francisco en *Amoris Laetitia* nos orienta sobre una adecuada educación moral de los hijos e hijas, que debe llevarlos a:

madurar en su libertad, de capacitación, de crecimiento integral, de cultivo de la auténtica autonomía. Sólo así ese hijo tendrá en sí mismo los elementos que necesita para saber defenderse y para actuar con inteligencia y astucia en circunstancias difíciles. El énfasis de esta educación moral se encuentra en saber dónde está en un sentido existencial, dónde está posicionado desde el punto de vista de sus convicciones, de sus objetivos, de sus deseos, de su proyecto de vida (AL, n° 261).

Tal vez para una sociedad en vías de desarrollo, o más bien, que promueve el individualismo, la idea de vigilancia que propone *Amoris Laetitia* reforzaría los cuidados que padres y madres han de ejercer a favor de sus hijos e hijas y que los Derechos del Niño destacan como responsabilidad, ya que [...] “el abandono nunca es sano. Los padres deben orientar y prevenir a los niños y adolescentes para que sepan enfrentar situaciones, donde pueda haber riesgos, por ejemplo, de agresiones, de abusos o de drogadicción” (AL, n° 260).

¹ Relación final del Sínodo de Obispos al Papa Francisco.

La educación moral permite formar la libertad, la voluntad, hábitos buenos e inclinaciones afectivas a favor del bien. La crisis de la fidelidad y la crisis de la paternidad son dimensiones de la crisis del sujeto moral, es decir, de la persona (López-Trujillo, 2003). Es Melina (2003) quien señala dos caminos para “reconstruir el sujeto moral, la vía de las virtudes y la vía de las relaciones interpersonales” (pp. 33-34).

La formación moral debería realizarse siempre con métodos activos y con un diálogo educativo que incorpore la sensibilidad y el lenguaje propio de los hijos. Además, esta formación tiene que realizarse de modo inductivo, de tal manera que el hijo pueda llegar a descubrir por sí mismo la importancia de determinados valores, principios y normas, en lugar de imponérselos como verdades irrefutables.

Como señala Juan Pablo II en *Familiaris Consortio* (1981),

el camino que pueden tomar las familias para transmitir estos valores, principios y normas es la comunión y la participación vivida cotidianamente en la casa, en los momentos de alegría y de dificultad, representa la pedagogía más concreta y eficaz para la inserción activa, responsable y fecunda de los hijos en el horizonte más amplio de la sociedad (FC n° 37).

La familia es portadora del bien personal de cada uno de sus miembros y con ello también del bien común, o la categoría de bien más universal. Según Galindo (2008) la familia manifiesta su sociabilidad

de forma integradora en el ambiente familiar. El desarrollo de su personalidad sólo puede realizarse en comunicación y participación con otros hombres y, si queremos llegar a lo más profundo y noble que hay en él, en comunión con Dios como culmen de la sociabilidad (p. 64).

En su función educativa, la familia es transmisora de tradiciones y conductas. Cobra una gran importancia en el desarrollo de cada uno de sus miembros y por extensión a la sociedad. Los valores culturales, éticos, sociales, espirituales y religiosos, son fundamentales

y esenciales para el desarrollo y bienestar de la familia y la sociedad. Así, el Pontificio Consejo Justicia y Paz en su compendio de Doctrina Social de la Iglesia (2005) expresa que, de esta manera “la familia contribuye al bien común y constituye la primera escuela de virtudes sociales, de la que toda las sociedades tienen necesidad” (PCJyP, n° 238).

El Magisterio de la Iglesia es rico en aportaciones y vinculaciones sobre la familia, los valores, el derecho y la escuela como observamos a continuación.

2. LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA Y EN ESCUELA CATÓLICA

El Concilio Vaticano II promovido por Pablo VI (1965) en *Gravissimum Educationis* (extrema importancia de la educación), también conocida como la *Declaración sobre la educación cristiana*, donde se destaca el *derecho universal a la educación y a una educación cristiana*. Los educadores, y entre ellos la familia, tenían que colaborar considerablemente, pues supone obligaciones y derechos de todos. También destacó algunos medios que ayudan y refuerzan la acción educadora, entre ellos la escuela, enfatizando su importancia por la educación moral y religiosa que ha de transmitir, matizando sobre las escuelas católicas, sus universidades y facultades.

Así, el mismo documento, refiere al derecho a una educación que atienda las diferencias, culturas, tradiciones y a la fraternidad entre los pueblos; a los niños, adolescentes y jóvenes, que tienen derecho a una educación sobre los valores morales (n° 1). De igual forma, refiere al derecho de los cristianos a la educación cristiana (n° 2).

Los padres y la sociedad civil tienen derechos y obligaciones sobre todo lo necesario para el bien común, así como a ser tutelados quienes intervienen y participan activamente en aplicar el derecho a la educación (n° 3). En relación con el Estado se indica que “debe proteger el derecho de los niños a una educación escolar conve-

niente, vigilar la capacidad de los maestros y la eficacia de los estudios, mirar por la salud de los alumnos y promover, en general, toda la obra escolar (nº 6).

Conviene resaltar que “el Concilio proclama el derecho de la Iglesia a establecer y dirigir libremente escuelas de cualquier orden y grado”. Son muchos los documentos del Magisterio de la Iglesia los que lo señalan, favoreciendo “la libertad de conciencia, la protección de los derechos de los padres y al progreso de la cultura” (nº 8).

Fue posteriormente el Papa Francisco quien creó la *Fundación Gravissimum Educationis* (2015) para la promoción de la educación cristiana en escuelas y universidades del mundo, fomentando los principios científicos y culturales a través de la investigación, el estudio, las publicaciones, las redes, los reconocimientos por la labor educativa católica... en base a jornadas, seminarios y congresos que asumen estos planteamientos.

El Papa Francisco cuenta con tres encíclicas con alguna importante vinculación a la educación y a las familias desde la visión eclesial: a) *Lumen Fidei* (2013) sobre la fe, que ilumina a las familias y la practican, presente desde la infancia en todas las etapas, especialmente entre los jóvenes, que han de sentir cerca el calor de la familia y la Iglesia; b) *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común, en la que se encuentra la familia como célula básica social, donde la Iglesia se preocupa por ella, con conciencia de que entre todos somos una familia humana a la que se asocian los problemas ambientales y donde “una buena educación escolar en la temprana edad coloca semillas que pueden producir efectos a lo largo de toda una vida... destacando la importancia central de la familia...” (nº 213, 2015) y c) *Fratelli Tutti* sobre la fraternidad y la paz social, donde los educadores en la escuela, educan a niños y jóvenes en valores de respeto, solidaridad y libertad en dimensiones sociales, morales y espirituales...” (nº 114, 2020).

Además el Papa Francisco, ha fundamentado sus ideas y reflexiones sobre la educación, las escuelas y las universidades católicas, de

interés también para padres, madres y entornos sociales en dos mensajes importantes y actuales, en proceso de reflexión, desarrollo y aplicación: 1) a los *participantes en el Congreso Mundial de la Oficina Internacional Educación Católica -OIEC-*, (2019), donde en un video mensaje Francisco se dirigió a los representantes de la educación católica de 107 países y de 210 mil escuelas que atienden a unos 62 millones de estudiantes. El tema central se inspiró en la encíclica *Laudato Si'* y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la construcción de “la civilización del amor” con el compromiso de las escuelas católicas del mundo. Y 2) sobre *el Pacto Educativo Global* (2020) en el encuentro llevado a cabo por la Congregación para la Educación Católica “*Global compact on education. Together to look beyond*”. En él, Francisco pone a la persona en el centro del quehacer educativo; pide la acción educadora hacia las niñas y jóvenes especialmente; coloca a la familia como educadora necesaria; abriéndonos a la educación de los más discriminados y vulnerables; salvaguardando y protegiendo la tierra como casa común.

Otros documentos que conectan educación y su derecho en el entorno familiar y escolar con visión cristiana son: a) el compendio de documentos que sobre educación católica aparecen como un anexo a un informe de la *Fundación Caritas in Veritate* (2019); b) respecto de las universidades, la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* del Papa Juan Pablo II (15, agosto, 1990), se centra en la identidad y misión de las universidades católicas; de la Congregación para la Educación Católica se destaca una selección de documentos sobre c) *educar al humanismo solidario para construir una civilización del amor* 50 años después de la encíclica *Populorum Progressio*, de Pablo VI respecto de la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos, y sobre d) la escuela católica (19, marzo, 1977). Finalmente, resaltar el pensamiento social católico a través del Pontificio Consejo “Justicia y paz” en el d) *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* (2004) dedicado a Juan Pablo II como maestro de la doctrina social de la Iglesia y testigo evangélico de justicia y paz. Se muestran diferentes apartados vinculados a los Derechos Humanos (cap. 3, IV); a la familia como célula vital de la sociedad (cap. 5) y su sentido y tarea educadora, la dignidad y los derechos de los niños (cap. 5, III).

3. LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD

Juan Pablo II en su discurso en el Encuentro mundial con las familias (EMF), celebrado en Roma (1994), exhortaba a las familias a dar testimonio de esperanza; testimonio de acogida, entrega y de generosidad:

Conservad, ayudad, proteger la vida de toda persona, especialmente de quien es débil, enfermo o minusválido; dar testimonio y sembrar a manos llenas el amor de la vida. Sed artífices de la cultura de la vida y de la civilización del amor (nº 6).

En este sentido los padres han de ayudar a que sus hijos asuman las responsabilidades familiares y sociales que les competen, donde educación y libertad como cualidad humana se unen para favorecer a formación de las personas, especialmente en la familia.

Ratzinger (1995) en relación con la libertad, nos plantea que:

Una libertad cuyo único argumento, consistiera en la posibilidad de satisfacer las necesidades, no sería libertad humana, seguiría recluida en el ámbito animal. La libertad individual huera se anula a sí misma, porque la libertad del individuo solo puede subsistir en un orden de libertades. El concepto de libertad reclama, por su misma esencia, un complemento que le proporcionan estos dos nuevos conceptos: lo justo y lo bueno. Podríamos decir que es propio de la libertad la capacidad de la conciencia para percibir los valores humanitarios fundamentales que atañen a todos los hombres. La libertad es indivisible y debe ser considerada siempre como conectada al servicio de la humanidad entera eso significa que no puede haber libertad sin sacrificio y renuncia (pp. 33-34).

Por ello, resulta particularmente complejo para los padres educar en la libertad a niños y adolescentes, ya que se confunde con el romper toda regla o norma que está establecida o dejar de hacer lo que los padres dicen. Comprender el para qué de la libertad es algo que, para muchos adultos, no tiene un mayor significado que confundirlo con libertinaje, la razón de ser, de educar la libertad es para que las personas, especialmente desde la visión familiar, puedan guiar sus decisiones y actuaciones hacia el bien, lo justo, bueno y correcto, con

actitudes, normas y valores adecuados y en menoscabo de situaciones dominadas solo por los gustos o satisfacciones puntuales, alejadas del deber y del derecho.

Esta educación en la libertad, según Juan Pablo II (1994) en su *Carta Gratissimam Sane* a las Familias, expresa que se podría identificar como la fase de la autoeducación, que se alcanza cuando, gracias a un adecuado nivel de madurez psicofísica, la persona empieza a “educarse sola”. Con el paso de los años, la autoeducación supera las metas alcanzadas previamente en el proceso educativo, en el cual, sin embargo, sigue teniendo sus raíces (nº 16).

Raíces existenciales que están vinculadas íntimamente a la familia, dan como resultado, que el adolescente o joven, sigue su existencia transformándose y encaminándose en la dirección por la que opta.

La libertad puede ser educada a través de “propuestas, motivaciones, aplicaciones prácticas, estímulos, premios, ejemplos, modelos, símbolos, reflexiones, exhortaciones, revisiones del modo de actuar y diálogos que ayuden a las personas a desarrollar los principios interiores estables que mueven a obrar espontáneamente el bien”. (Francisco, AL, nº 267).

Por ello, el desarrollo de la virtud como principio interno que da como resultado estabilidad a la acción, permite una “vida virtuosa que construye la libertad, la fortalece y la educa, evitando que la persona se vuelva esclava de inclinaciones compulsivas deshumanizantes y antisociales”. Por lo que la presencia de los padres como guías y ejemplo, es importante y necesaria en la vida del niño, niña y adolescente (AL, nº 267). La dignidad humana demanda que cada persona “actúe según una elección consciente y libre, movido e inducido personalmente desde dentro” (GS, nº 17).

Para que el niño forje su personalidad es determinante que reciba la ayuda, y orientación constante. Lo que se busca es que al final de la adolescencia posea una personalidad estable y segura, con criterios propios de actuación, comprensiva y con un nivel adecuado de autoestima. Y esto se consigue con “la constante y adecuada atención

de los padres que orientan y forman al niño de manera que éste vaya corrigiendo poco a poco sus defectos, superando sus problemas y dificultades y fortaleciendo sus cualidades” (Burgos, 2003, p. 314).

Por ello, una y otra vez recordamos este deber de los padres en la educación de los hijos: “los padres tienen la obligación gravísima y el derecho primario de cuidar, en la medida de sus fuerzas, de la educación de la prole, tanto física, social, cultural como moral y religiosa” (CDC, cann. 1136).

Pero no basta con recordarlo y afirmarlo, ya que nadie en estos tiempos, podría negar este derecho de los padres. Sin embargo en la práctica, la función educadora de padres y madres, en muchos casos pasa a un segundo plano, al delegar en instituciones educadoras parte de la función que les corresponde.

4. EL DESARROLLO DE HÁBITOS

Para contribuir a una adecuada educación de la libertad es necesario desarrollar hábitos, que lentamente se adquieran según la edad, dando un sentido positivo, lo que permite la integración de valores y virtudes que ayuden al desarrollo de comportamientos externos sanos y estables y conductas humanas responsables. Al respecto el Papa Francisco señala que,

El fortalecimiento de la voluntad y la repetición de determinadas acciones construyen la conducta moral, y sin la repetición consciente, libre y valorada de determinados comportamientos buenos, se puede dificultar la educación de dicha conducta. Las motivaciones, o el atractivo que sentimos hacia determinado valor, no se convierten en una virtud sin esos actos adecuadamente motivados (AL, n° 266).

La educación ética de los hijos requiere que los padres afronten decididamente una tarea educativa que ayude a fortalecer la voluntad, la tendencia hacia los hábitos buenos y la realización del bien. Por lo que Francisco expresa en *Amoris Laetitia* (2016) la implicación que esto tiene hacia comportamientos humanos que hay que aprender y desarrollar.

Pero siempre se trata de un proceso que va de lo imperfecto a lo más pleno. El deseo de adaptarse a la sociedad, o el hábito de renunciar a una satisfacción inmediata para adaptarse a una norma y asegurarse una buena convivencia, es ya en sí mismo un valor inicial que crea disposiciones para trascender luego hacia valores más altos (AL, nº 264).

La educación moral implica pedir a los menores que dediquen el esfuerzo necesario en las cosas que no les supongan un sacrificio muy grande y desmedido, sin que por ello provoque resentimientos o acciones puramente forzadas sólo.

El camino ordinario es proponer pequeños pasos que puedan ser comprendidos, aceptados y valorados, implicando una renuncia proporcionada. De otro modo, por pedir demasiado, no logramos nada. La persona, apenas pueda librarse de la autoridad, posiblemente dejará de obrar bien (AL, nº 271).

De lo dicho anteriormente, podemos fundamentar que en la familia las personas no cuidan sólo del propio interés, sino al mismo tiempo, al bien de los demás y del bien común, que es de todos y de cada uno. Si existe una atención preferencial es hacia los más débiles y vulnerables: niños, enfermos, discapacitados, ancianos, etc.

La dinámica del amor-don, hace madurar la conciencia y el respeto por la dignidad de cada persona, la confianza en sí mismo, en los demás y en las instituciones, la responsabilidad ética por el bien propio y de los demás; la sinceridad, la fidelidad, la generosidad, el compartir, la creatividad, la elaboración de proyectos, la laboriosidad, la colaboración, la sobriedad, la propensión al ahorro, el compromiso hasta el sacrificio y muchas otras virtudes, preciosas para las personas y para la sociedad (Antonelli, 2010).

Al respecto, Juan Pablo II en la *Carta Gratissimam Sane* a las familias (1994), señala la riqueza que supone para la familia y la sociedad, la persona que nace en su entorno, con la retroalimentación que supone para los propios padres, la educación que reciben de sus propios hijos e hijas:

La potencial riqueza, constituida por cada persona que nace y crece en la familia, es asumida responsablemente de modo que no degenera ni se pierda, sino que se realice en una humanidad cada vez más madura. Esto es también un dinamismo de reciprocidad, en el cual los padres-educadores son, a su vez, educados en cierto modo. Maestros de humanidad de sus propios hijos, lo aprenden de ellos y con ellos. Aquí emerge evidentemente la estructura orgánica de la familia y se manifiesta el significado fundamental del cuarto mandamiento (nº 16).

5. EL DESARROLLO AFECTIVO

El desarrollo afectivo es fundamental en los primeros años de vida de la persona, siendo vital para el desarrollo integral posterior de su existencia. En palabras de Río-Sánchez y Alcántara (1994),

desde hace tiempo, nadie discute desde distintos campos psicológicos, sean conductistas o constructivistas, que es en esos momentos cuando el ser humano accede a la construcción del sentimiento de seguridad que lleva incorporado un correcto desarrollo físico, intelectual y afectivo (p. 395).

El riesgo que se corre cuando estos aspectos de la personalidad no están fundados con bases que den cierta seguridad, se puede perder el equilibrio personal y no se logra fortalecer la autoestima. Si faltan estos elementos en la educación familiar, más bien al interior de la familia, el niño o adolescente, buscará otras relaciones, muchas veces poco positivas, que le permitan acceder a satisfacer sus necesidades de seguridad y validación social. Por ello, la familia es el lugar que otorga la seguridad y la solidaridad para sus miembros. Así lo expresa el Papa Francisco en su exhortación apostólica *Amoris Laetitia* sobre el amor a la familia:

Aunque los padres y madres necesitan de la escuela para asegurar una formación básica de sus hijos e hijas, nunca pueden delegar completamente su formación moral. El desarrollo afectivo y ético de una persona requiere de una experiencia fundamental: creer que los propios padres son dignos de confianza. Cuando un hijo ya no siente

que es valioso para sus padres, aunque sea imperfecto, o no percibe que ellos tienen una preocupación sincera por él, eso puede crear heridas profundas que originan muchas dificultades en su maduración. Esa ausencia y abandono afectivo, provoca un dolor más íntimo que una eventual corrección que reciba por una mala acción (AL, nº 263).

Siguiendo con la enseñanza de *Amoris Laetitia*, en relación con la espera indica que “este tiempo, en el que reinan la ansiedad y la prisa tecnológica, una tarea importantísima de las familias es educar para la capacidad de esperar” (AL, nº 275). La paciencia en la educación es fundamental por lo que también ha de ser educada. Se habla de educación de la paciencia cuando la formación está vinculada a la educación emocional, para la paz, la mejora de la convivencia y, en definitiva, la educación en valores. El control de las emociones visibiliza la paz, a través de la paciencia como estrategia que se ha de entrenar. A nivel personal y familiar favorece la paz y la convivencia (González Alonso, et al, 2019).

En educación, la espera paciente del momento adecuado hace de los miembros de la familia, controladores de sus propios impulsos y dueños de la seguridad personal, de los silencios y de posibles afectos cuando

se educa para aprender a posponer algunas cosas y para esperar el momento adecuado, se enseña lo que es ser dueño de sí mismo, autónomo ante sus propios impulsos. Así, cuando el niño experimenta que puede hacerse cargo de sí mismo, se enriquece su autoestima. A su vez, esto le enseña a respetar la libertad de los demás [...] En una familia sana, este aprendizaje se produce de manera ordinaria por las exigencias de la convivencia (AL, nº 275).

La buena relación y trato, el diálogo y los silencios oportunos y la resolución de posibles conflictos, favorecen en el entorno familiar la convivencia y la paz.

Por otro lado, cuando se trata de la educación sexual, que es parte fundamental de la formación integral de la persona, la sexualidad, en cuanto a dimensión de la vida que afecta al ser humano, ha de ser objeto también de la educación familiar. La intervención educativa

de los padres en este campo tampoco puede ser delegada, aunque sí apoyada y refrendada con las orientaciones adecuadas de educadores expertos. La no intervención de los padres puede ser cubierta por otras personas y recursos, pudiendo traer consecuencias complejas y dispares.

Al respecto, la Sagrada Congregación para la Educación Católica (1983), aporta con sus orientaciones educativas sobre el amor humano, marcando pautas para la educación sexual, aún sabiendo las diferencias sociales y culturales existentes. Se aporta significado de la sexualidad, se aportan algunos principios fundamentales en torno a la concepción cristiana de la sexualidad, su naturaleza, finalidad y medios; así como de la responsabilidad existente en la educación sexual, en sus condiciones y modalidades y el planteamiento de algunos problemas concretos (OEAH, 1983).

Una auténtica educación sexual busca la aceptación e integración de la sexualidad de la persona, la comprensión de su valor en todo el proceso de crecimiento y madurez humana, el desarrollo de actitudes y comportamientos equilibrados y la satisfacción que aporta una buena educación que ayuda a superar vacíos, miedos y temores.

La prudencia, el buen juicio y la sensatez no dependen de factores meramente cuantitativos de crecimiento, sino de toda una cadena de elementos que se sintetizan en el interior de la persona; para ser más exactos, en el centro de su libertad (AL, n° 262).

Al respecto, Brugués, Bedouelle y Becquart (2007) señalan la importancia formativa sobre el control de la razón en relación con la sexualidad, donde “la vigilancia del corazón y del cuerpo no consisten en una prohibición impuesta desde el exterior a la sexualidad para ponerle límites, sino un control interior de la razón que pone a la sexualidad al servicio del amor verdadero” (p. 199).

La escucha, la ayuda, el respeto, la disciplina, el diálogo, la paz y la convivencia, se ponen de manifiesto y se muestran ante las demás personas, habiéndose aprendido antes en la familia y su entorno. Esto forma parte del proceso de socialización y de cumplimiento de las normas (AL, n° 276).

La educación en la familia, en ocasiones puede suscitar dudas sobre la imagen que aportan los padres, las debilidades que muestran o las decisiones que desembocan en diálogos delicados, en aparentes abandonos, con consecuencias desalentadoras, de falta de afecto o por la imperfección o cansancio de los adultos. Por eso, es necesario

ayudar a los adolescentes a practicar la analogía: los valores están realizados especialmente en algunas personas muy ejemplares, pero también se realizan imperfectamente y en diversos grados. A la vez, puesto que las resistencias de los jóvenes están muy ligadas a malas experiencias, es necesario ayudarles a hacer un camino de curación de ese mundo interior herido, de manera que puedan dar un paso para comprender y reconciliarse con los seres humanos y con la sociedad (AL, n° 272).

Es importante conocer que ciertas tendencias y construcciones culturales, parecieran imponer una afectividad descontrolada, que impiden a la persona alcanzar la madurez en ese ámbito, enfrentando una afectividad débil e inestable que refieren a una persona con limitaciones formativas y de madurez. El uso inadecuado de internet, la difusión de la pornografía o la explotación del cuerpo y la práctica de la prostitución son otras consecuencias negativas (RF, 2015, n. 32).

Según Galindo (2007), es conveniente reconocer lo que afecta a la conducta de la persona, que en ocasiones es victimizada por la historia o por el entorno, sin que le facilite “el aprendizaje y la experiencia de amor y seguridad, necesarios para su humanización y madurez”. En este sentido, asegura que

el amor es una energía que nos empuja a la creatividad y que necesita del perdón y en ocasiones de una purificación y aprendizaje. El amor recibido de Dios y de los hombres es motor de superación en las divisiones tanto en el propio ser de cada persona, en la ruptura de parejas, como en las fracturas de la familia humana. (p. 190).

6. FAMILIA Y EDUCACIÓN DE LA FE

La primera comunidad educativa es la familia. En ella se da acogida a la persona que nace y es en ella donde comienzan a desarrollarse las capacidades y habilidades con la educación que recibe y su esfuerzo personal. “Es donde recibimos la vida, la primera escuela donde aprendemos a pensar y el primer templo donde aprendemos a orar”. (Hurtado, 2005, p. 53)

El mismo autor compara la misión educadora de la Iglesia con la de la familia al expresar que

En el mundo sobrenatural la Iglesia tiene la misma misión que la familia en el orden natural [...] en el orden sobrenatural, todos permanecemos siempre sus hijos necesitados hasta el último instante de su ayuda para realizar nuestro destino sobrenatural. Padres e hijos están aquí sobre el mismo plano, y reciben de la Iglesia la instrucción sobrenatural y los medios de gracia para realizarlos (p. 59).

Un llamado persistente del Papa Francisco a los padres es a ser testigos y dar testimonio de fe, de oración y de la ayuda fraterna al otro en la familia. Desde el bautismo, se recibe la fe como don y gracia divina. El padre y la madre por su colaboración activa, se convierten en instrumentos de Dios para la educación y crecimiento en la fe de sus hijos,

los padres son instrumentos de Dios para su maduración y desarrollo, como sujetos activos de la catequesis familiar por ello la importancia que tiene para los hijos es que los padres tomen conciencia de su misión de evangelizadores de su propia familia (AL, n° 287).

ya que “el primer ámbito que la fe ilumina en la ciudad de los hombres es la familia” (LF, 52).

La acción creadora y generadora de Dios Padre, se proyecta en las acciones educativas y generadoras de la propia familia. Con la oración y la lectura compartida de la Palabra, unida a la comunión eucarística, son el motor que hacen que el amor crezca y se conviertan en el templo del Espíritu Santo (AL, n° 29). La familia facilita y

transmite las gracias recibidas, a todos los que desde dentro o fuera del entorno familiar, viven, aprenden y se educan (AL, nº 289).

Es importante, como lo ha señalado en *Amoris Laetitia*, tomar en cuenta a cada hijo e hija con sus características, ya que como sabemos, aunque reciben la misma educación, son diferentes, y por ello, de acuerdo a su desarrollo se hace necesario buscar las mejores estrategias que permiten una adecuada educación y evangelización. El hecho de que sean niños, requieren de símbolos, gestos, narraciones, juegos... Por su parte, los adolescentes, que pueden entrar en crisis con la autoridad y con las normas, conviene estimular sus propias experiencias vitales y de fe y ofrecerles apoyos y testimonios íntegros y coherentes que faciliten su crecimiento.

El testimonio de los padres y del resto de la familia es fundamental para su desarrollo íntegro. Por ello, “los momentos de oración familiar y las expresiones de la piedad popular, pueden tener mayor fuerza evangelizadora que todas las catequesis y que todos los discursos” (AL, nº 80).

En este sentido, Benedicto XVI exhortaba a los jóvenes invitándoles a conocer sus creencias y su propia fe, de la misma forma que un informático conoce sus equipos con precisión o como un músico conoce su pieza musical: “Así debéis estar mucho más profundamente arraigados en la fe que la generación de vuestros padres, para poder resistir con fuerza y decisión a los desafíos y las tentaciones de este tiempo” (2011, prólogo).

Y cuando ha hablado a las familias, en muchas de sus intervenciones, refiere al testimonio de padres e hijos sobre situaciones de actualidad económica, de trabajo, de conciliación personal, social y laboral, etc. En relación con la familia, sobre el mayor número de separaciones y divorcios, el proceso creciente de laicidad y no creyentes, que afectan a muchos adultos, jóvenes y niños, por lo que se reafirma en los tiempos para la familia y sus expresiones vitales y celebrativas, necesarias para las vivencias y aprendizajes de los hijos (Benedicto XVI, 2012).

La Iglesia ha de ser una gran colaboradora en la misión y acción educadora y pastoral de la familia. Ha de reconocer la misión y función que le compete, apoyándola en todo lo posible. Los padres si han contraído el sacramento del matrimonio, con más razón, “se convierten en verdaderos ministros educativos, porque cuando forman a sus hijos edifican la Iglesia, y al hacerlo aceptan una vocación que Dios les propone, evitando el debilitamiento de la fe y las prácticas religiosas” (AL, nº 85).

7. CONCLUSIONES

La familia es una escuela de valores, una educación natural constantemente contrastada en los padres como modelos y por la escuela como referente necesario, que interpela a los hijos e hijas. La visión de la familia como contexto educativo para los hijos, revaloriza su importancia y calidad. Padres y madres han de ayudar a que sus hijos e hijas asuman progresivamente los compromisos familiares y sociales desde una corresponsabilidad consciente y activa.

La familia y la escuela como tal, junto con los hijos y/o alumnos, han de colaborar directamente para beneficio de estos últimos en su proceso formativo integral, como personas que han de ser colocadas en el centro de la acción educadora, entre los más influenciados y vulnerables de la sociedad. Familia y escuela han de impulsar el proyecto vital de los menores como agente educativo y ayudar, como institución, a resolver los problemas propios de su condición y edad, entre ellos, la educación para la vida, la resolución pacífica de conflictos y la educación en la fe. Se trata de una cultura colaborativa irrenunciable.

Los valores culturales, éticos, sociales, espirituales y religiosos, resultan básicos en la familia para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, fomentando el bien común, respetando su interés superior y el bienestar de todos sus miembros, con una fe recibida y cuidada. Así, “la familia contribuye al bien común y constituye la

primera escuela de virtudes sociales, necesarias en toda sociedad, según se recoge en el compendio de Doctrina Social de la Iglesia (2005). educación y libertad como cualidad humana se unen para favorecer a formación de las personas, especialmente en la familia

Resultan primordiales el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos en relación con la familia y la educación, ya sea informal o formal. Entre ellos, el derecho a la educación, el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, sin esclavitud, ni torturas; el derecho a la protección y cuidado; el derecho a la igualdad e inocencia; a la movilidad y la nacionalidad; el derecho a reconocer a la familia como elemento natural y fundamental de la sociedad...

Respecto de los Derechos de los Niños y siempre buscando el interés superior del menor, cabe destacar, atender y fomentar la educación de los niños, niñas y su entorno familiar, principalmente en estos derechos: a la protección y cuidado, a la educación y adiestramiento especial; a recibir orientación de los padres, madres y familia; a la vida, desarrollo y supervivencia; derecho a un nombre, nacionalidad y protección de la identidad; a la reunificación familiar; derecho a no ser trasladados de forma ilícita; derecho a expresar su opinión, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; a no recibir injurias en su vida personal y familiar; derecho de los niños y niñas al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y lúdicas.

Hay que formar en derechos a favor de la familia, en la escuela y en los contextos educativos un derecho emergente como es el Derecho Educativo, entendido como el que “garantiza e ilumina las acciones, planificaciones y pasos educativos a dar en el conocimiento y aplicación de las normativas internacionales, nacionales, comunitarias y de índole local (González-Alonso, 2020), así como los valores y legislación que sostiene y avala el derecho en la educación.

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible vinculados a la Agenda 2030, buscan erradicar la pobreza, el hambre, la enfermedad... y en especial desde nuestra perspectiva, el fomento de una educación de calidad. La educación desde las familias y las escuelas, ha

de tener presente esta finalidad, como eje vertebral de educación en los programas, planes y proyectos formativos de aplicación socio educativa.

El Magisterio de la Iglesia a través de sus documentos, son un especial referente formativo, de consulta y aplicación, no sólo para el ámbito religioso y eclesial, sino también como compendio clave de lectura, reflexión, orientación, formación y apoyo para el conocimiento, comprensión y aplicación en la familia y la escuela católica.

La educación moral requiere solicitar a los niños y niñas, que se esfuercen en lograr los valores que estimulan sus actuaciones diarias y las que dibujan un horizonte de futuro. El esfuerzo familiar supone crecer en los valores personales y grupales, atendiendo a los niños en su educación y formación, y en especial a los más débiles como los enfermos y discapacitados.

Hay que hacer hincapié en el desarrollo afectivo durante los primeros años de vida de los menores. Su desarrollo integral requiere de la atención a los sentimientos y el control de las emociones, desde un crecimiento físico, intelectual y afectivo apropiado. La atención conveniente al diálogo, las relaciones, la disciplina, la paciencia y los silencios oportunos favorecen en la familia y la escuela la convivencia y la paz.

Si la primera comunidad educativa ha de ser la familia, porque en ella recibimos la vida y es la primera escuela, la Iglesia ha de ser una especial colaboradora en la misión y acción educadora y pastoral de la familia, apoyándola en todo lo posible, acorde a los derechos y las virtudes y valores comentados, para lo que se necesita una adecuada formación permanente de sus miembros y una atención constante de la Iglesia, evitando que la fe y las prácticas religiosas se apaguen.

Las familias, la escuela, la sociedad y la Iglesia requiere de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, entre ellos los educadores, que siendo conscientes de su función educadora y del valor que

transmiten, se sientan motivados y preparados para afrontar generosamente el reto educativo y fomentar una educación basada en la libertad, el desarrollo de buenos hábitos humanos y cristianos, el estudio de la ciencia, el cuidado del desarrollo afectivo y del crecimiento en la fe y la solidaridad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONELLI, E. La familia imagen de Dios, célula vital de la Iglesia y de la sociedad. Consejo Pontificio para la Familia, 2010.
- BENEDICTO XVI. Audiencia General. *VII Encuentro mundial de las familias*, 6 de junio de 2012. <https://acortar.link/bclEMH>
- BENEDICTO XVI. *Discurso al Instituto Juan Pablo II para estudios sobre el matrimonio y la familia*, 13 de mayo, 2011. <https://bit.ly/3ILRqBi>
- BRUGUÉS, J.L., BEDOUELLE, G., BECQUART, P. *La Iglesia y la sexualidad*. BAC, 2007.
- BURGOS, J. *Diagnóstico sobre la familia*. Ed. Palabra, 2004.
- CÓDIGO DE DERECHO CANÓNICO, Libro IV, Parte I, Título VII, Capítulo VIII, *De los efectos del matrimonio*, cann. 1136. <https://acortar.link/1B2y8o>
- CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II. Constitución Pastoral *Gaudium et spes* sobre la Iglesia en el mundo actual, 1965.
- CONCILIO VATICANO II. (1965). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana*. <https://acortar.link/NZibpZ>
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. Card. Garrone, G.M. *La escuela católica*, (19, marzo, 1977). <https://n9.cl/9uwnwh>
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. Card. Giuseppe Versaldi. *Educación al humanismo solidario para construir una civilización del amor* 50 años después de la encíclica *Populorum Progressio*. (16, abril, 2017). <https://n9.cl/t710k>
- FRANCISCO. *El Pacto Educativo Global* (15 de octubre, 2020). <https://n9.cl/7jy32>
- FRANCISCO. Encíclica *Fratelli Tutti* sobre la fraternidad y la paz social, 2020. <https://n9.cl/cr8zi>
- FRANCISCO. Encíclica *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común, 2015. <https://n9.cl/98tq>
- FRANCISCO. Encíclica *Lumen Fidei* sobre la fe, 2013. <https://n9.cl/ndq0v>

- FRANCISCO. Exhortación apostólica postsinodal *Amoris Laetitia. Sobre el amor en la familia*, 2016. <https://acortar.link/Hk9C69>
- FRANCISCO. *Participantes en el Congreso Mundial de la Oficina Internacional Educación Católica -OIEC-*, (8 de junio, 2019). <https://n9.cl/mspml>
- GALINDO, A. Hemos creído en el amor de Dios: La opción fundamental como orientación decisiva del cristianismo. En J. Flecha (Ed.), *Dios es Amor. Comentarios a la encíclica de Benedicto XVI Deus Caritas Est.* (173-202). Ed. Universidad Pontificia de Salamanca, 2007.
- GALINDO, A. Horizonte antropológico y social de la familia. En A. Galindo (Coord.), *Hacia una teología de la familia.* (91-124). Ed. Universidad Pontificia de Salamanca, 2008.
- GONZÁLEZ-ALONSO, F., & DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R. M. *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo.* Tirant lo Blanch, 2019.
- GONZÁLEZ-ALONSO, F., Guzón Nestar, J.L., De Castro-Hernández, R.M. & Carballa-Rivas, N.M. Clave para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos. *Revista Educación y Futuro*, 41, 2019, p. 107-132.
- GONZÁLEZ-ALONSO, F., GUZÓN-NESTAR, J.L., DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R.M. & CARBALLA-RIVAS, N.M. Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos Keys to Improve Coexistence in Socio-educational Contexts. *Educación y Futuro*, 41, 2019, p. 107-132.
- GONZÁLEZ-ALONSO, F. Covid-19 y Derecho Educativo: Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo.* Isolma (Costa Rica), 2020.
- GUZÓN-NESTAR, J. L., & GONZÁLEZ-ALONSO, F. La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 2019, p. 31-54.
- HURTADO, A. *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado, S.J.* Ed. Universidad Católica de Chile, 2005.
- JUAN PABLO II. Año Internacional de la Familia 1994. *Carta Gratissimam Sane a las Familias*, nº 16, 1994. <https://acortar.link/18ThMQ>
- JUAN PABLO II. Constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre las universidades católicas. <https://n9.cl/dq71h>
- JUAN PABLO II. Encuentro mundial con las familias. *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a las familias y peregrinos en la plaza de San Pedro*, 8 de octubre de 1994. <https://acortar.link/tAasqt>

- JUAN PABLO II. *Ex. Ap. Familiaris Consortio*, 1981. <https://bit.ly/3OIYTEO>
- LÓPEZ-TRUJILLO, A. *Los valores de la familia contra el sexo seguro*, 2003. <https://bit.ly/45vnKIH>
- MELINA, L. La promozione di una cultura della famiglia dal punto di vista morale, en *Anthropotes*, 19, 2003, pp. 33-34.
- PABLO VI. Carta encíclica *Populorum Progressio*, de respecto de la necesidad del desarrollo de los pueblos.
- PONTIFICIO CONSEJO “JUSTICIA Y PAZ”. *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* (2004). A Juan Pablo II maestro de Doctrina Social, testigo evangélico de justicia y paz. <https://n9.cl/ji8o0>
- PONTIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ. *Compendio de Doctrina Social de la Iglesia (CDSI)*. BAC, 2005. <https://acortar.link/qqC5XJ>
- RATZINGER. Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista. Rialp, 1995.
- RÍO SÁNCHEZ, F. Y ALCÁNTARA, C. La década de los noventa en América Latina y el Caribe: Coyuntura y tendencias económicas. *América Latina hoy: Revista de ciencias sociales*, 22, 2009. <https://bit.ly/43bHjhn>
- SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual*. 1983. <https://acortar.link/nL6Ik>
- SÍNODO DE OBISPOS AL PAPA FRANCISCO. *Relatio Finalis*. Documento final del Sínodo de los Obispos sobre la vocación y la misión de la familia en la Iglesia y en el mundo contemporáneo. *XIV Asamblea general ordinaria (4-25 de octubre de 2015)*. <https://n9.cl/fnx28>
- THE CARITAS IN VERITATI FOUNDATION WORKING PAPERS. Compendio de documentos sobre Educación en la Iglesia Católica. Anexo a Informe de la Fundación *Caritas in Veritate. Education as a driver to integral growth and peace. Ethical reflections on the right to education*. 2019. <https://www.fciv.org/downloads/WP12-Book-web.pdf>

9. SIGLAS

AL: Amoris Laetitia

CDC: Código de Derecho Canónico

CDSI: Compendio de Doctrina Social de la Iglesia

CGS: Carta Gratissimam Sane

EMF: Encuentro Mundial de las Familias

FC: Familiaris Consortio

GS: Gaudium et Spes

LF: Lumen Fidei

OIEC: Oficina Internacional Educación Católica

PCJYP: Pontificio Consejo Justicia y Paz.

RF: Relatio Finalis

SCEC: Sagrada Congregación para la Educación Católica

ESCOLA, JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA: O FUTURO NÃO ESTÁ ESCRITO!

School, youth and life projects: The future is not written!

Lucí dos Santos Bernardi

Juliane Cláudia Piovesan

RESUMO: *Este artigo tem por objetivo pensar os desafios no âmbito da Educação para a Juventude, destacando a construção do Projeto de Vida dos jovens e as diferentes interlocuções possíveis de estabelecer com o cotidiano da escola. Tem âncora no conceito de foreground, que designa as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona. Ainda, discute o contexto escolar e as possibilidades do docente “ser e estar” presente no cotidiano sonhador dos estudantes.*

Palavras-chave: *Jovens, foreground, escola.*

ABSTRACT: *This article aims to think about the challenges within the scope of Education for Youth, highlighting the construction of the Life Project for young people and the different possible dialogues that can be established with the daily life of the school. It is anchored in the concept of foreground, which designates the intentions, expectations, aspirations and hopes that the individual has based on the social, political, economic and cultural opportunities that society provides them. Furthermore, it discusses the school context and the possibilities for teachers to “be and be” present in the students’ day-to-day dreams.*

Keywords: *Young people, foreground, school.*

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Escola, juventude e projeto de vida: o futuro não está escrito¹ é um manuscrito que objetiva pensar os desafios no âmbito da Educação para a Juventude, colocando em tela a construção do Projeto de Vida dos jovens e as diferentes interlocuções possíveis de estabelecer com o cotidiano da escola.

Mobilizamos pensar a singularidade do jovem para “escrever”, para projetar o seu futuro, ancorado na movimentação do coletivo. Partimos da premissa de que uma das funções da escola é a formação cidadã dos jovens. Para tanto, reconhecemos ser fundamental a reflexão sobre como essa instituição e seus docentes podem contribuir nos processos de construção de projetos que deem sentido ao futuro do ser humano.

Colocamos em pauta indagações que articulam o debate e são prementes de reflexões, como: o que o jovem pensa sobre a própria vida é uma preocupação da escola? Quais os campos de possibilidades do jovem para projetar sua vida? Que encaminhamentos, orientações e projetos são desenvolvidos nesse sentido? Como a escola tem percebido o interesse da juventude em planejar, ter perspectiva e sonhar? Como o professor pode fazer parte deste processo?

O futuro não está escrito! Ele precisa ser pensado, sonhado e planejado. É a dimensão do agir, por isso, com necessidade de ser projetado. Neste contexto, defendemos que pensar Projeto de Vida é ter a capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, articulado a identidade e o protagonismo do jovem. Nossa reflexão traz dois conceitos basilares: *background*, que diz sobre as experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo (Skovsmose, 2014), e *foreground*, para designar as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas

1 Grupo de Trabalho proposto no XII Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), V Ciclo de Estudos em Educação, VI Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, em 2022.

oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona (Skovsmose, 2007).

Destarte, o estudo se propõe pensar no como se pode escrever o futuro, colocando em pauta a conexão entre os *backgrounds*, o presente e os *foregrounds*, movimento que é fundante para a constituição de sonhos, e destacamos o Projetos de Vida de jovens, um processo que não começa na juventude, mas que tem uma caminhada desde a infância, na família, na escola e na sociedade. Ainda, ponderamos o contexto escolar e as possibilidades do docente “ser e estar” presente no cotidiano sonhador dos estudantes.

2. COMO ESCREVER O FUTURO?

*Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
João Sérgio (1978)*

Com o samba-enredo, de 1978, escrito por João Sérgio, propomos uma reflexão sobre o futuro, em especial, o futuro da juventude, como será o amanhã? Como o jovem está escrevendo seu futuro? Responda quem puder!

A preocupação com o futuro em nossa sociedade é foco de reflexões na literatura e, em diversas discussões. Dentre elas, aquelas que destacam o relevante e essencial papel da educação como representativo de esperança e alicerce para sonhos e projetos. Nessa perspectiva, a Educação é inserida na construção de um futuro com ética, com respeito a vida e a dignidade humana, é inserida também na dimensão educativa escolar.

O que é o futuro? Pensar, projetar o futuro é também levar em conta o passado, bem como configurar o presente. O passado, que podemos chamar de *background* e o futuro, *foreground*, processos fundamentados também no hoje, no presente, o qual amanhã já se desenha como *foreground*, sendo esse o ciclo que movimenta a vida, que baliza sonhos, esperanças e projetos.

Essa é uma construção dinâmica, pois o jovem constrói permanentemente um significado, um sentido para suas experiências, suas vivências anteriores, “refere-se a tudo o que ele já viveu, enquanto o seu *foreground* refere-se a tudo o que pode vir a acontecer com ele. Enquanto o *foreground* da pessoa é algo em aberto, o *background*, de alguma maneira, é algo que já se cristalizou no passado” (Skovsmose, 2014, p. 35). Pode-se considerar que é uma combinação entre o passado e futuro.

Compreendemos que o *background* de uma pessoa ao ser revisitado pode ser ressignificado. Com que lentes examinamos a caminhada que já empreendemos em nossa vida? Não podemos mudar nossa caminhada... mas podemos ajustar nossas lentes e atribuir novos significados ao vivido, ao experienciado, ao que chamamos de passado. Novos significados para o *background* contribuem para reelaboração do *foreground*, para novos desenhos do futuro.

Para o dicionário on-line de Português, “futuro é sinônimo de: porvir, horizonte, destino, direção, fado, orientação, sorte, meta, rumo”. Ainda um “tempo que está por vir, que se segue ao tempo presente”. Assim, escrever o futuro, esse tempo e espaço de porvir, de horizonte é pensar no que foi (passado), observar, refletir e ponderar o presente (o viver, o momento), já articulando perspectivas e sonhos, enfim projetando, imaginando e alicerçando.

Nesse aspecto é necessário fomentar processos escolares que dialoguem, se preocupem e reflitam o *background* do/com o jovem, proporcionando perspectivas de reelaboração de *foreground*, na expectativa de construção de projetos de gentes e de projetos de vida.

Com a pandemia da Covid-19², o futuro “mudou muito”. Passamos a viver um presente incerto, recheado de descontinuidades, medos e, de alguma forma, esperanças. As certezas sobre as condições do

2 De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 (*COronaVirus Disease*) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Destaca-se que, no Brasil, modificou o contexto da social a partir de março de 2020, com marcas profundas no cotidiano das pessoas.

futuro foram assoladas, pois, de forma brusca, o futuro ficou encoberto por uma espessa névoa, indistinguível... inconfiável!

Innerarity (2011) em sua obra “O futuro e seus inimigos” pondera sobre uma política do otimismo e da esperança numa ocasião em que diminui a confiança no futuro. O autor postula que, neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de *outros futuros*. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. Só o ser humano sabe que há futuro e é isso que nos distingue de todos os outros seres vivos.

Sabemos que a perspectiva de futuro de um ser humano é importante para entender os motivos que este tem para aprender, para se desenvolver, para construir e para projetar. Por perspectiva de futuro identifica-se como esse ser humano observa seu próprio futuro. Inclui seus sonhos, seus desejos, suas intenções, suas expectativas, suas esperanças, seus medos e obstáculos que possa se deparar no caminho da vida. Que motivos o jovem possui para pensar em seu futuro? Como a escola auxilia no movimento de construção de seu futuro

A discussão do conceito de *foreground* tem uma concepção social. As possibilidades e os obstáculos que um ser humano enfrentará estão relacionados com o contexto social, político, econômico e cultural em que vive, viveu, convive e conviveu. Mas essa circunstância não é determinante no futuro, pois a maneira como encara seu contexto e como planeja/projeta seu futuro também fazem parte de seu *foreground*.

Qual o sonho desse jovem? Para Freire (1992), sonhar não é um mero desejo, mas é um ato político, resultado da significação histórico-social de estarmos sendo mulheres e homens nesse mundo. É uma maneira de construirmos e reconstruirmos a história, como sujeitos que não só se inserem e se adaptam ao mundo, como também objetivam transformá-lo.

Talvez o conceito de sonho, em Paulo Freire, é o de *foreground*, em Ole Skovsmose³, mas que sonhos e perspectivas esse jovem possui? O que a sociedade coloca como futuro? O que é ter futuro? Como o jovem escreve seu futuro?

Freire ainda nos ajudar a compreender o *foreground* quando nos lembra que o ser humano é um portador de desejos que se relaciona com outros seres humanos. Tessaro e Bernardi (2019) complementam:

É um ser movido de desejos que se relaciona com outros humanos também portadores de desejos, sendo assim, é um ser sociável, que ocupa um lugar na sociedade, um lugar singular e único, pois tem uma história de vida, interpreta o mundo à sua maneira, atribui sentido a esse mundo, à posição que nele ocupa, às suas relações e à sua própria singularidade. (p. 429).

Portanto, para compreendermos o *foreground* de um jovem é fundamental levarmos em consideração a sua singularidade e o significado atribuído a ela. É necessário que nossa posição seja de escuta (e fazer ouvir sua voz) e que possamos pensar “de que lugar esse jovem fala” para construirmos pistas sobre “em que lugar ele quer chegar”.

Refletimos e expressamos a inquietação com os sonhos dos jovens estudantes e nos perguntamos: Como são constituídos os *foregrounds* de jovens estudantes? O que trazem de seu *background*? De que forma a escola tem trabalhado neste contexto e nesse processo?

Assim, escrever o futuro de um jovem que é presente, que é potente, é possibilitar sonhos, objetivos e perspectivas. É permitir que essa tessitura seja organizada em contexto familiar, escolar e social

3 Ole Skovsmose é dinamarquês, professor na Aalborg University (AAU/Dinamarca) e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Brasil). Possui doutorado em Mathematics Education - Royal Danish School of Educational Studies (DLH/Dinamarca). Desenvolve pesquisas em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Matemática em Ação, Educação Matemática Crítica, e Programa de Pesquisa em Educação Matemática Crítica.

durante sua caminhada de vida, de uma educação para a vida, para a realização, para mudar sua situação vivida e para a felicidade.

3. O JOVEM, O FUTURO E OS PROJETOS DE VIDA

*Um menino nasceu –
o mundo tornou a começar.
João Guimarães Rosa (1986).*

Todo jovem foi um menino, uma menina um dia e como nos traz João Guimarães Rosa, o mundo se transforma, começa, recomeça a cada nascimento. A cada novo ser, tem-se novas histórias, novos sonhos, novas angústias, ser este que pode arquitetar no mundo o que lhe foi concedido de herança cultural, biológica, familiar, escolar e social. A juventude, e em especial a adolescência, são consideradas as etapas mais importantes do desenvolvimento humano no tocante à construção de metas e de objetivos futuros para um projeto de vida (Damon, 2009).

Maia e Mancebo (2010), definem juventude como um processo que se assemelha com outras etapas da vida, que se constitui por influências e determinantes sociais, históricos e culturais, e que, diante e a partir de cada etapa apresenta distintas finalidades, simbolizações e definições. Pais (1993) reitera que juventude é um grupo de pessoas que se constitui socialmente, elaborado em situações específicas, individuais, financeiras, políticas ou sociais, um grupo suscetível a transformar-se no decorrer dos anos. São indivíduos com diversas chances, sonhos, medos, viabilidades e possibilidades.

Compreendemos o jovem como um indivíduo com diferenças e particularidades. São seres humanos que possuem vivências distintas na questão familiar, social, cultural e econômica, o que torna imprescindível reconhecer a realidade presente dos jovens, bem como sua condição de sujeitos, em preparação para o futuro.

A sociedade necessita olhar para o jovem como protagonista, ator de sua história, com experiências construídas pelas suas singularidades, anseios, medos, angústias, dificuldades para a

projeção de seu futuro, para a reelaboração e elaboração de seu *foreground*, culminando na construção de seu projeto de vida. Ainda, entendendo o jovem na sua forma de viver, dentro de um tempo e um espaço histórico, bem como de sua construção como sujeito incluso em uma sociedade.

Nesse aspecto, indagamos qual é o espaço que vem sendo proporcionado à juventude na nossa sociedade? Como entendemos seu percurso e desenvolvimento, como auxiliamos na construção de projetos de vida? La Taille (2009), destaca que há alguns aspectos fundamentais em relação à construção de projetos de vida no mundo atual, enfatizando a multiplicidade de possibilidades e a consequente necessidade de fazer escolhas. Nesse aspecto, ter um projeto implica ter uma intenção, uma finalidade, um objetivo, no sentido de conquistar, adquirir e realizar.

Serrão e Baleeiro (1999) ressaltam que a construção do projeto de vida é a instância final de um processo de desenvolvimento pessoal e social. Quando o jovem se revela preparado para iniciar essa construção, isso significa que formou sua identidade, compartilhou com o grupo e se tornou capaz de comunicar sonhos, desejos, planos e metas.

Mas o que é um projeto de vida? Para Damon (2009, p. 173), “o projeto de vida é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa”. Assim, os projetos se assentam nos interesses e valores do indivíduo, bem como nos valores culturais, sociais e nas influências de outros seres humanos. Na perspectiva de Ryff e Singer (1998, p. 7) ter um propósito na vida significa “[...] sentir que há sentido na vida presente e passada [...]”. E esse sentido de vida permite a construção de projetos de vida e estes, como algo que causa impacto significativo no mundo.

Quando pensamos em projetos de vida, inevitavelmente, nos vem no pensamento o significado da palavra projeto. No Dicionário online *projeto* pode ser definido como, plano; planejamento que se faz

com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa, como projeto de lei, esquema noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema. Assim, é possível afirmar que projetar é desenvolver planos, planejamentos, esquematizar com vistas a desejos, sonhos, construção e realização, se integrando e interconectando ao planejamento das trajetórias de vida.

Para Quevedo (2001, p. 15), a palavra “projeto” (do latim *projectus*) significa, literalmente, algo que é “lançado para diante”, “arremessado” ou “atirado” longe e com força. Projeto, então, designa a ideia de uma situação ou estado que se deseja alcançar no futuro. Para Dayrell (2014, p. 18), “a ação do indivíduo de escolher um dentre os futuros possíveis, capaz de transformar os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”.

E, ainda, esse rumo do jovem, essa construção de vida, é movida por muitos projetos. Conforme Alves (2015) e González-Alonso & De Castro-Hernández, (2019), há que se considerar, que não existe apenas um projeto de vida, mas vários, que não se resumem apenas à vida profissional, mas à construção de toda a vida do jovem no contexto social, cultural, político, econômico, que evidencia as possibilidades mediante a problematização de outras condições da vida, de diversos *backgrounds*, que movimentarão muitos *foregrounds*, muitos futuros. Sendo assim, “... falar em projetos de vida é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (Alves, 2015, p. 377).

É possível afirmar, nesse cenário que os projetos de vida estão intimamente ligados às condições disponíveis ao jovem no decurso de sua vida, os espaços sociais e culturais em que participou, as possibilidades econômicas, afetivas, familiares e intelectuais, enfim o contexto da comunidade em que vive. E então, esse ser humano consegue problematizar, refletir essas situações, esses *backgrounds*, bem como os projetos de vida arquitetados, sonhados são construídos

observando essa perspectiva. Isso nos remete a compreender o projeto como algo que não é unicamente subjetivo e individual, mas que nasce movimentado por um contexto histórico, cultural e social, portanto de um coletivo. Como infere Bernardi e Cecco (2021),

Projeto de sonho, que possibilite ao sujeito pôr em prática o que acredita a partir das concepções e crenças inerentes ao projeto de sociedade em que está inserido, permeado por valores e expectativas, por conhecimentos e comportamentos, impulsionados por sua consciência. (p.42).

Consideramos um dos elementos basilares para o debate pensar a articulação entre os interesses, entre projetos individuais e coletivos como uma tarefa permanente. Que sociedade queremos? Como o projeto de cada um insere-se na teia social?

Skovsmose e Penteado (2008) desenvolvem a ideia de projeto como uma tarefa coletiva em forma de rede. Para os autores:

...trabalhar com projetos significa se movimentar numa rede cujos nós são pessoas, objetos, instituições, entre outros. O acesso a esses nós não ocorre através de um caminho único. É possível adotar percursos diferentes. O movimento altera o contexto e o resultado. Numa rede não existe um centro e, pela sua mobilidade, todos os nós podem constituir-se no centro. O ritmo, a forma, as opções e as necessidades emergirão da situação e serão locais, datados e transitórios. (Skovsmose & Penteado, 2008, p. 04-05).

Logo, os projetos individuais entrecruzam-se permanentemente com outros projetos, de outros sujeitos, outros grupos. É necessário que a articulação entre eles tenha um objetivo maior, a luz da cidadania, em que cada um assuma a responsabilidade relativa ao interesse e ao destino do coletivo. É a ideia de cidadania que cria instrumentos legítimos de articulação entre os projetos individuais e os coletivos.

O movimento proposto nos conduz a uma importante premissa; projeto é uma construção dinâmica, que precisa ser revisitado e transformado, mas certamente, sempre sonhado!

Velho (1999) defende a ideia de que o projeto pode ser constantemente reelaborado. Para o autor, vivemos e convivemos em uma sociedade complexa, com categorias sociais distintas. Uma organização social com contradições e desafios, cujo impacto na construção de projetos é elucidado pelo autor:

De forma aparentemente paradoxal em uma sociedade complexa e heterogênea, a multiplicidade de motivações e a própria fragmentação sociocultural, ao mesmo tempo que produzem quase que uma necessidade de projetos, trazem a possibilidade de contradição e de conflito. Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade. (Velho, 2003, p. 104).

Assim, os projetos de vida são processos dinâmicos e imbuídos de contextos, de *background*, de personalidade, de identidade e precisam desempenhar um papel central na organização e na motivação da vida do jovem, na mobilização de seu *foreground*. São prementes tanto organizar as decisões quanto engajá-lo e encorajá-los em ações efetivas e sólidas. Nesse caminho, a leitura que o jovem faz de si e do mundo é de extrema importância no processo de construção do projeto de vida, pois este se desenvolve quando esses indivíduos exploram possíveis metas de vida e consideram o que a torna significativa, que proporcione satisfação e felicidade.

De acordo com Machado (2006), ter um projeto, projetar-se, é a essência de quem está vivo. O autor determina quatro características primordiais de um projeto, sendo:

- *o estabelecimento de objetivos*, pois sem intencionidade não há motivo para a ação em atingi- los;
- *a alusão ao futuro*, pois os objetivos projetam-se ao que está por vir;
- *os riscos*, esse futuro que está por vir não é determinado nem previsível;

- *autoria do projeto*, sendo que quem deseja alcançar seus projetos deve agir para esse propósito, ser protagonista de suas projeções e ações para concretizá-las. Ainda o autor coloca que,

As ações prefiguradas em um projeto devem ser realizadas pelo projetante, seja ele uma pessoa, uma equipe, um grupo social ou uma coletividade inteira. Em outras palavras, uma regra absolutamente fundamental é: podemos ter projetos juntamente com os outros, mas não podemos ter projetos pelos outros. Por mais que um pai ame seu filho, não pode desejar tanto seu bem ou seu sucesso a ponto de ter projetos por ele, o que corresponderia a viver a vida por ele... (Machado, 2006, p. 59).

Momentos do processo de vida que precisam fazer escolhas, eger caminhos, retirar, muitas vezes os sonhos das gaiolas⁴, transformando angústias e medos, em perspectivas e realizações.

Hurtado (2012) sublinha a relevância do jovem ter um projeto de vida, visto que, delinear um percurso para a própria vida é ao mesmo tempo significar empenhos do cotidiano, do presente, dando sentido à vida. Em função disso, o compromisso com ele é capaz de ser a causa de atitudes proativas e benéficas que podem colaborar para que o indivíduo consiga superar conflitos e pensar na forma como quer vivenciar sua existência, com autonomia e protagonismo. Ou seja, assumir um projeto de vida é apropriar-se como ator principal da própria vida.

Assim, há a necessidade de envolver ativamente os jovens em torno do processo de construção do projeto de vida, a fim de que ele forneça uma estrutura tanto organizacional quanto motivacional para suas escolhas, comportamentos e formação da identidade (Damon, 2009).

Nesse caminho, a escola, como parte do tecido social e principal lócus que agrega os jovens, precisa assumir-se como mobilizadora de protagonismos, necessita possibilitar, por meio de sua ação e desenvolvimento pedagógico, que projetos de vida sejam sonhados e

4 O termo expresso por Skovsmose (2012) para transmitir a ideia de que um *foreground* arruinado pode ser uma forma excessiva e brutal de exclusão que, inclusive, aprisiona os sonhos dos excluídos e limita a sua visão de futuro.

estruturados. Trajetórias escolares que se confundem nos imaginários sociais, com caminhos de vida, comprovando a importância da escola.

Eis a importância e a necessidade da escola constituir-se como espaço para pensar e projetar o futuro junto com o jovem, promovendo uma aprendizagem de sentido e significado, que oportunize a eles serem sujeitos e protagonistas da sua vida e de sua aprendizagem. Nos traz Skovsmose (2004, p. 117) que, “... se os educandos não puderem ver qualquer perspectiva no que eles estão fazendo, então não podemos esperar qualquer participação significativa deles”. E ainda complementa,

Eu vejo a aprendizagem como ação (não todos os tipos de aprendizagem, mas alguns). Em particular, estou interessado em situações onde os educandos entendam a possibilidade de estabelecer aprendizagem como ação e tenham a oportunidade de colocar suas intenções na aprendizagem. No entanto, estamos longe de todos os educandos terem a oportunidade de relacionar o conteúdo da aprendizagem ao seu *foreground* (Skovsmose, 2004, p. 111).

Cabe ressaltarmos que o *foreground* pode ser considerado como principal elemento para compreendermos as ações de um sujeito, de forma que merecem ser considerados pelos docentes para promover um processo educativo significativo. O cotidiano de um jovem é permeado por ações, desejos, comportamentos e perspectivas, que podem ser mediados pela escola.

A escola é um local de mediação, que é capaz de oportunizar ao aluno relacionar-se com o outro no contexto da diversidade cultural, com os conhecimentos historicamente construídos, tendo como principal função social a inserção dos cidadãos em espaços que visem formar a conscientização e reflexão crítica. É na escola que os jovens podem encontrar-se diante de uma posição de fronteira entre as coisas que gostam de fazer e as que não gostam ou não se identificam (Tessaro & Bernardi, 2019, p. 425).

Sobre posição de fronteira, a caracterizamos como um espaço de intercâmbio individual em que se negocia o significado das diferenças, portanto, uma situação relacional. Para Barth (1998), é necessário que os sujeitos tenham a consciência das fronteiras que

marcam o sistema social ao qual pertencem e para além das quais eles identificam outros sujeitos implicados em outros sistemas sociais. Sem dúvida, a escola é um espaço profícuo para essa reflexão.

Assim, nesse cenário está o papel da escola, e conseqüentemente do docente, de promover para o jovem uma vivência de processos educativos que tragam sentidos e significados de vida, de projeções para uma sociedade mais humana e mais feliz, de perspectivas de futuro, que não está escrito, mas que pode ser refletido com alicerces e bases sólidas, para um jovem que é presente e é sonho!

4. REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA E PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS

A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, durante o qual o maior desafio é aprender a escolher.

Juarez Dayrell (2014, p. 38)

O processo de aprender é impregnado de humanidade, de desejos, de sentidos e de significados. Vygotsky (2001) compreende que o desenvolvimento de determinada atividade requer um motivo e o envolvimento volitivo do sujeito, sendo que o indivíduo se desenvolve quando dá o salto qualitativo no nível de consciência daquilo que pensa, faz e sente. E como traz Dayrell (2014), o projeto de vida nasce de um processo de aprendizagem e na efetivação de escolhas. Vygotsky (2004, p. 64) nos coloca três momentos de aprendizagem: “a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva”.

Nesse universo, o estudante aprende com as experiências pessoais, reflete e reage diante delas e elabora e reelabora novas formas de comportamentos. E esse é o movimento da constituição de projetos de vida, refletir *backgrounds*, observar e agir no presente, na construção de seus *foregrounds*. É trazer o jovem para a aprendizagem com significado, de incentivar a pensar seus *foregrounds*, de refletir o presente, bem como seus *backgrounds*, pois observamos a relevância de interpretar também o *background* dos indivíduos quando se

pretende investigar suas perspectivas de futuro (*foreground*). Necessário que os *foregrounds* direcionados, nos quais “o significado tem a ver com as esperanças, prioridades e imaginação dos estudantes; tem, também, a ver com superar medos e aversões” (Skovsmose, 2018, p. 775).

Ressalta ainda o autor, que “um *foreground* fica direcionado quando um elemento específico domina o processo de criação de significado. Esse elemento poderia referir-se a objetivos específicos estabelecidos para o futuro ...” (Skovsmose, 2018, p. 776). Nesse aspecto, *foregrounds* direcionados representam e formam experiências de significado, podendo, talvez, possibilitar expectativas de futuro, de construção de projetos de vida.

Reiteramos que esse processo de construção do ser (verbo)⁵ humano se efetiva com o auxílio da família e da escola (Guzón-Nestar, & González-Alonso, 2019). Neste estudo, vamos ponderar a escola, a docência e seu envolvimento na construção/elaboração de projetos de vida. Quem sou eu? Do que eu gosto? O que quero fazer? Muitas das respostas a essas perguntas significam escolhas. E essas escolhas dependem de fundamentação, de conhecimento de si, da ciência e do mundo. Nesse caminho é essencial um profissional chamado professor, em um ambiente chamado escola. De entender quem é o jovem? O que ele pensa? O que ele projeta? Como a escola tem percebido o interesse da juventude em planejar, ter perspectiva e sonhar? Quais os campos de possibilidades do jovem para projetar sua vida?

Bombonato (2007) sublinha que a escola precisa ser um ambiente acolhedor, que auxilia na formação do caráter e contribui no

5 A compreensão do ser é uma linha, aparentemente tênue, entre verbo e substantivo: Sobrevivência e transcendência constituem a essência de ser [verbo] humano. O ser [substantivo] humano, como todas as espécies vivas, procura apenas sua sobrevivência. A vontade de transcender é o traço mais distintivo da nossa espécie. Não se sabe de onde provém a vontade de sobreviver como indivíduo e como espécie. Sem dúvida, está incorporada ao mecanismo genético a partir da origem da vida. Simplesmente constata-se que essa força e a essência de todas as espécies vivas. [...] Cada momento é um exercício de sobrevivência. (D’Ambrósio, 2001, p. 5).

crescimento da personalidade do jovem. Essa instituição é considerada um campo fértil para experimentações sociais, tendo como desafio primordial estimular a liberdade responsável e construir saberes, conhecimento no aprendiz, diante dos desafios impostos pelos avanços tecnológicos e pela torrente de informações. E nessa edificação poderá e deverá ser organizado o projeto de vida. Um ambiente formal no qual o ser humano perpassa por toda a sua vida, iniciando na infância, na busca de informação que gera conhecimento, para adquirir competências e habilidades que são suportes necessários para auxiliar na superação de desafios que a vida proporciona e na construção de sonhos e projetos.

Vygotsky (2001, p. 129) entende que "para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação". Assim, é necessário o docente considerar a dimensão afetiva, olhar e escutar esse jovem, o que está presente no contexto do pensamento e da fala, na sua compreensão da aprendizagem, tal como, aquilo que motiva esse ser. Visca (1987, p. 07), destaca que "para uma pessoa, a aprendizagem abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades, até de ser feliz" (VISCA, 1987, p. 07). Eis o desafio e a responsabilidade da docência, respeitando e buscando entender os sonhos, as angústias, as expectativas, enfim, o ser humano que está dentro de cada um, e ainda, ajudando a manter a esperança. Barbosa (2006, p. 17) enfatiza que

... mediar a ação de aprender no âmbito escolar é a grande tarefa do professor. Se temos um aprendiz por inteiro, pluridimensional e uma tarefa educacional que possibilita a interação deste aprendiz com o conhecimento historicamente constituído, para incentivar novas construções, novos saberes, necessitamos conceber os alunos e alunas do atual momento histórico como sujeitos capazes de agir sobre o mundo.

Neste caminho, a ação, a atividade, o trabalho pedagógico do professor são de extrema relevância, pois ele contribui no desenvolvimento das habilidades, proporciona a construção do conhecimento, dialoga com esse jovem, aproveita as vivências e

experiências para o debate em sala de aula, e certamente, pode motivar e auxiliar na busca de horizontes, na constituição de projetos de vida. Sabedores, ainda, como destaca Silva (2008) que projeto de vida não é algo acabado que um dia se alcançou e se conseguiu para sempre. É algo que cresce, desenvolve-se, aprimora-se. É um processo que tem metas, passos, etapas, pessoas, gestos visíveis e tempos de avaliação.

Segundo Libâneo (1994, p. 249), “as relações entre professores-alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente”. E essas relações e ações certamente fundamentarão aprendizagens com sentido, quando professores e alunos dialogam sobre a ciência, sobre o contexto social, sobre a vida e seus mais diversos tons, quando buscam respostas e trazem novas perguntas.

Tessaro e Bernardi (2019) inferem sobre a importância de possibilitar o desenvolvimento do *foreground* dos estudantes, no sentido de refletir as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas na escola. Concordamos com as autoras que os docentes precisam permitir-se pensar criticamente sobre o contexto em que os jovens estão inseridos, tanto em relação ao contexto social quanto escolar, com um olhar voltado às múltiplas necessidades sociais, econômicas e afetivas. Ainda, oferecer a eles possibilidades que possam estimular a autonomia cognitiva e pessoal através dos processos educativos.

O docente é um profissional de influência na constituição dos projetos de vida. No espaço escolar ele precisa motivar a formação de identidade, trazer referências significativas para a juventude, pois a escola é um tempo e um espaço decisivo para a socialização do jovem, onde aprende a interagir com os outros, adquirindo grande parte dos conhecimentos que lhe permitirão se tornar protagonista de sua vida, de sua trajetória e de seu projeto de vida. Neste cenário, Serrão e Baleeiro (1999) sobrelevam que o professor precisa estar atento e compreender às diferentes épocas, à diversidade de histórias, os sonhos e os projetos, para cumprir seu papel de facilitador da trajetória do jovem rumo ao encontro de si mesmo.

Ressalvamos, então, a responsabilidade da escola, o preparo de um docente (que também precisa ter sonhos, ter projetos, revisitar seu *background*, viver e realizar no presente e reelaborar seu *foreground*) em movimentar ações, dinâmicas, metodologias que permitam este jovem se conhecer, a expressar a sua condição sociocultural, de ser visto como protagonista, como cidadão, criativo e detentor de vivências e de experiências que acrescentarão ao processo de aprendizagem. Um jovem que precisa ter sonhos, que precisa desejar, ter curiosidade, que precisa projetar, que é presente, mas que necessita ter uma visão de futuro e que agregue valor a sua existência. Enfim, precisa voar!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte
do voo.*

*Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.*

*Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.*

*O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer,
porque o voo já nasce dentro dos pássaros.*

*O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.
Rubens Alves (2004).*

Rubens Alves nos convida a pensar voos...

No fundo, esse é o convite do nosso texto... pois escrever o futuro significa pensar em sonhos e em voos!

Acreditamos que os sonhos nos constituem e nos mobilizam às lutas diárias e ao devir, a rever nossa presença na sociedade, a alcançar nossos voos. E cremos, ainda, que a escola e os professores podem assumir importante papel no sentido de encorajar ou aprisionar sonhos, que encorajam ou aprisionam voos... que escrevem ou reproduzem futuros. Queremos escrever futuros!

Nossa reflexão colocou em tela o projeto de vida do jovem, um caminho de pensar no futuro. Reafirmamos a sua importância na vida do jovem, para sua reafirmação, para sua segurança, para orientação de sua caminhada, compreensão de seus desejos e, através disso, elevação da autoconfiança, tão necessária para a juventude. A elaboração do projeto de vida pode possibilitar a forma como o jovem se enxerga e pensa nas suas relações na sociedade como um todo, colocando-se como protagonista da sua existência, da sua história.

Dessa forma, acreditamos que é necessário refletir na escola as individualidades do jovem, seus *backgrounds*, suas histórias, experiências, vivências, sonhos, medos e expectativas. A juventude precisa de possibilidades para demonstrar suas potencialidades, habilidades e a escola é o espaço que pode (e precisa) servir de base e sustentação, na conquista da independência e autonomia.

É um momento da vida, guiado também, pelo caminho já trilhado, que começam a projetar suas ações futuras, os objetivos que desejam alcançar, necessitando fazer escolhas, delimitar metas e correr riscos, enfim, elaborar e reelaborar seus *foregrounds*, as oportunidades, mas como essas situações são percebidas por esse jovem.

Inferimos ainda a necessidade de pensar a formação docente no contexto de projeto de vida, para além de mediador no processo do estudante, mas que ele próprio possa articular fatores que envolvem as suas experiências, as suas vivências, ou seja, os *seus backgrounds*, pensar seus *foregrounds*, elementos fundamentais para projetar o seu futuro, que ainda não está escrito.

Por fim, partilhamos com o leitor um recorte do pensamento do escritor argentino Jorge Luis Borges, que no epílogo de “O fazedor” escreveu: “Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao

largo dos anos povoa um espaço com a imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naves, de ilhas, de peixes, de habitações, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto”.

Ao desenhar o mundo... nos desenhamos e nos redesenhamos!

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Z. & DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação Pesquisa*, 41 (02), 2015, 375-390. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf>.
- ALVES, R. *Gaiolas ou asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*, 2004, Porto: Edições Asa.
- BARBOSA, L. M. S. *Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação*, 2006, (2a ed. rev. e aum.) Curitiba: Bolsa Nacional do Livro.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: P. Poutignat & J. Streiffenart (Eds.), *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*, 1998, São Paulo: Unesp.
- BERNARDI, L.S. & Cecco, B. L. Educação financeira e projetos de vida: tecendo formas para o ser humano sobreviver e transcender. In: J. Moll & L. S. Bernardi, *Cidades educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL*, 2021, Frederico Westphalen: URI Westph.
- BOMBONATTO, Q. O sentido da escola. *Revista Mente e Cérebro – O Olhar Adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta*, 2007, Edição Especial (3), 21-29.
- BORGES, J. L. O fazedor. In: Borges, J. L. *Ficciones*, 1996, Buenos Aires: Emecé.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a Doença*. <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>
- D’AMBROSIO, U. Paz, educação matemática e etnomatemática. *Teoria e Prática da Educação*, 2001, Maringá, 4 (8), 15-33.
- DAMON, W. *O que o jovem quer da vida?* 2009, São Paulo: Summus.
- DAYRELL, J. & CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: J. Dayrell & P. Carrano (mais Orgs.). *Juventude e*

- ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*, 2014, Belo Horizonte. Editora Ufmg.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, 1992, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FUTURO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/futuro/>
- GONZÁLEZ-ALONSO, F., & DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R. M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo*. Tirant lo Blanch.
- GUZÓN-NESTAR, J. L., & GONZÁLEZ-ALONSO, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 31–54. <https://doi.org/10.36576/summa.108386>
- HURTADO, D. H. *Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo*, 2012, (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- INNERARITY, D. *O futuro e os seus inimigos*, 2011, Lisboa: Teorema.
- LA TAILLE, Y. M. R. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*, 2009, Porto Alegre: Artmed.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*, 1994. São Paulo: Cortez
- MACHADO, N. J.; MACEDO, L. & ARANTES, V. (Orgs). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos*, 2006, São Paulo: Summus.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*, 1993, Lisboa: Imprensa Nacional.
- PROJETO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/projeto/>
- QUEVEDO, L. G. *Projeto de vida: amar e ser amado*, 2001, São Paulo: Loyola.
- MAIA, A. A. R. M. & MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010, 30 (2), 376-389. <<http://www.redalyc.org/pdf/2820/282021782012.pdf>>.
- RYFF, C. D. & SINGER, B. Middle age and well-being. In: *Encyclopedia of mental Health*, 1998, 2, 707–719.
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*, 1986, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SERRÃO, M. & BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*, 1999, São Paulo: Fundação Odebrecht/ FTD.
- SILVA, E. P. *Projeto de vida pessoal*, 2008, Brasília: Cisbrasil-CIB.
- SKOVSMOSE, O. & Penteado, M. G. *Trabalho com projetos na educação matemática*, 2008, Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte, SBEM.

- SKOVSMOSE, O. *et al.* A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*, 26 (42), 231-260. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>.
- SKOVSMOSE, O. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*, 2007, São Paulo: Cortez.
- SKOVSMOSE, O. *Um convite a educação matemática crítica*, 2014, Campinas: Papirus.
- SKOVSMOSE, O. Interpretações de significado em educação matemática. *Bolema*, 2018, 32 (62), 764-780. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01>.
- TESSARO, M., & dos Santos Bernardi, L. T. M. O futuro pode ter muitos nomes: significando o foreground. *Práxis Educacional*, 15(36), 2019, 415-432. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5898>
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, 1999, Rio de Janeiro: Zahar.
- VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, 2003, Rio de Janeiro: Zahar.
- VISCA, J. *Clínica psicopedagógica - epistemologia convergente*, 1987, Porto Alegre: Artes Médicas.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*, 2001, São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*, 2004, 3. ed. São Paul: Martins Fontes.

POLÍTICAS DE ACCESO Y ADMISIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL. UN ESTUDIO COMPARADO

*Access and admission policies towards initial
teacher training programs in Spain and
Portugal. A comparative study*

David Revesado Carballares

David Gutiérrez Rodríguez

RESUMEN: *El presente trabajo se centra en el estudio comparado de los procesos de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente en los sistemas educativos de España y Portugal, a partir de los aspectos más relevantes e influyentes que intervienen en ambos sistemas. En este aspecto, partimos de la idea de que España y Portugal son dos países que comparten muchos rasgos comunes en cuanto a los aspectos administrativos de su sistema educativo, pero también presentan algunas diferencias notables, una de ellas, en lo referente a las políticas de acceso y admisión a los estudios de educación superior. De este modo, el objetivo que planteamos a continuación no es otro que el de identificar las principales semejanzas y diferencias encontradas entre ambos sistemas en este proceso de transición, tomando como referencia el contexto sociohistórico, político, económico y cultural que rodea a ambos sistemas educativos. Desde el punto de vista metodológico, nos valdremos del método clásico de comparación, desarrollado por Bereday y Hilker en el último tercio del pasado siglo, y que ha sido redefinido por numerosos autores hasta nuestros días. La*

investigación parte de una serie de variables que han sido analizadas de manera individual en cada uno de los sistemas educativos; estas son las que, a nuestro parecer, cuentan con una mayor relevancia en el proceso de transición universitaria. Posteriormente, se inicia la fase comparación en torno a las mismas, encontrando puntos de encuentro en torno a las políticas de acceso, como es la incidencia del título de educación secundaria superior o la heterogeneidad de estudiantes que están en disposición de acceder al contexto universitario. Sin embargo, también apreciamos diferencias significativas, como son las pruebas de acceso que pone en marcha el sistema educativo español o la concepción que ambos sistemas presentan con respecto al proceso de admisión. Todo ello, vendrá por el contexto sociohistórico, político y cultural de ambos países, que determinará en gran medida las principales convergencias y divergencias de nuestro estudio.

Palabras clave: Educación comparada, acceso, admisión, formación inicial docente, España, Portugal.

ABSTRACT: *This work focuses on a comparative study of the processes of access and admission to initial teacher training programmes in the education systems of Spain and Portugal, based on the most relevant and influential aspects involved in both systems. In this respect, we begin from the idea that Spain and Portugal are two countries that share many common features in terms of the administrative aspects of their education systems, but also have some notable differences, one of them in terms of access and admission policies to higher education studies. Therefore, the following objective is none other than to identify the main similarities and differences found between the two systems in this transition process, taking as a reference the socio-historical, political, economic and cultural context surrounding both educational systems. From a methodological point of view, we shall use the classical method of comparison, developed by Bereday and Hilker in the last third of the last century, and which has been redefined by numerous authors up to the present day. The research is based on a number of variables that have been analysed individually in each of the educational systems; these are the ones that, in our opinion, are most relevant in the process of university transition. Subsequently, the comparison phase begins, finding meeting points around access policies, such as the incidence of the upper secondary education degree or the heterogeneity of students who are in a position to access the university context. However, we also see significant differences, such as the access tests implemented by the Spanish educational system or the conception that both systems present with respect to the admission process. All of this will come from by the socio-historical, political and cultural context of both countries, which will determine to a large extent the main convergences and divergences in our study.*

Keywords: *Comparative education, access, admission, initial teacher training, Spain, Portugal.*

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, se ha producido un notable incremento en la demanda de educación superior (Banks, 2001; Meyer y Schofer, 2006). Frente a este contexto, los centros de educación superior están destinados a desempeñar un papel fundamental (Naval y Ruíz-Corbella, 2012) en la denominada sociedad del conocimiento, en donde las habilidades y competencias adquiridas a través de estos centros se están volviendo cada vez más importantes. Por este motivo, debe de ser imperativo social, no solamente ampliar sino también mejorar las oportunidades de acceso hacia estas instituciones (European Commission, 2015).

En consecuencia, el objetivo que pretendemos analizar a lo largo de este trabajo no es otro que el de analizar, desde el punto de vista comparado, el proceso de transición hacia las instituciones de educación superior en España y Portugal. Sin embargo, no nos detendremos en el análisis ordinario hacia tales instituciones, tal y como ya han hecho otras investigaciones (Revesado, 2022), sino que lo haremos de manera más pormenorizada, en lo referente a los programas de formación inicial docente. Y es que, estos programas han adquirido un papel fundamental en el desarrollo y mejora de los sistemas educativos, un hecho que, sin duda alguna, tendrán un impacto directo en el desarrollo y crecimiento de la sociedad en la que se desenvuelven (Furlong et al., 2019; Marcelo, 2011). En este sentido, la frecuente aparición de estudios nacionales e internacionales que abordan el ejercicio de la profesión docente (Cacheiro et al., 2016; Enkvist, 2016; Merino et al., 2019; OCD, 2019; Prats, 2016) ponen de manifiesto una gran preocupación e interés en torno a este colectivo. Por este motivo, a lo largo de este trabajo nos detendremos en analizar cuál es el proceso que los estudiantes deben acometer para iniciar los estudios de formación inicial docente. A este respecto, es importante hacer alusión a dos conceptos que guardan una gran importancia en el devenir de nuestro trabajo, como son los términos acceso y admisión. Y es que, aunque en ocasiones se utilicen de forma indistinta, lo cierto es que tienen connotaciones diferentes. El acceso hace referencia a los requisitos necesarios para la entrada al

sistema universitario, con el objetivo de garantizar la consecución de unas competencias mínimas, que atestigüen el correcto desarrollo del alumno en el contexto universitario. Mientras que la admisión se refiere a las condiciones fijadas desde la propia universidad; estos procedimientos utilizados por las instituciones de educación superior pretenden adecuar los perfiles de los alumnos frente a los estudios seleccionados, favoreciendo la idoneidad de los candidatos (Revesado, 2018).

Por último, no podemos dejar de aludir a la elección de ambos sistemas educativos. En este sentido, hemos de reconocer que esta no ha sido azarosa, sino que se encuentra fundamentada en la situación de colindancia entre ambos territorios, con las consecuentes similitudes históricas, sociales y culturales existentes. Además, la adscripción tanto de España como de Portugal, al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha denotado políticas y estrategias educativas en el contexto universitario que guardan similitudes, un hecho que favorece la comparación de fenómenos educativos. Si bien, y tal y como podremos apreciar a lo largo del presente trabajo, ambos sistemas también presentarán notorias diferencias en lo que a sus políticas de acceso se refiere, tanto en lo que respecta al plano administrativo como al pedagógico e institucional.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, nos valdremos del método clásico de comparación, impulsado de manera, casi contemporánea, por Hilker (1964) y Bereday (1968), a través de sus obras. Si bien es cierto que, tras ellos, han sido muchos los autores de reconocido prestigio los que han trabajado, e incluso, ampliado este entramado metodológico: Altbach y Kelly (1990), Ferrer (2002), García Garrido (1986) Novoa y Yariv-Mashal (2003), Raventós (1990), Vega (2011), etc.

A nivel histórico, podemos afirmar que el método clásico de comparación tiene sus raíces en los años 60 del siglo pasado, momento

en el que se produjo una gran eclosión de los estudios comparados en el ámbito educativo. En sus orígenes, este método centraba su atención en las semejanzas y diferencias existentes entre los diferentes sistemas educativos, si bien, hemos de reconocer que a lo largo de las últimas décadas ha experimentado una gran evolución, gracias a la irrupción de fenómenos como la globalización o la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han impulsado un cambio de paradigma en torno a esta disciplina. Y es que, la revalorización de la educación comparada pasa, necesariamente, por una puesta en cuestión del Estado-Nación como unidad exclusiva de comparación (Altbach y Kelly, 1990). En los últimos tiempos, han surgido nuevas unidades de análisis que están demandado, cada vez más, una reconceptualización de esta disciplina (Crossley, 2002). En este sentido, uno de los enfoques que está adquiriendo un mayor protagonismo, es la comparación de contextos, donde el método comparado servirá de herramienta para conocer todas aquellas circunstancias que rodean una determinada acción pedagógica (Steiner, 2010).

Esta disciplina aportó al área de la Pedagogía y de las Ciencias Sociales importantes servicios ya que, conocer el funcionamiento de otros sistemas educativos, favorecerá un mayor y mejor conocimiento sobre el nuestro propio (Bereday, 1968).

Siguiendo las directrices marcadas por estos autores, esta metodología se asienta sobre distintas fases, claramente definidas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. La primera de ellas pretende analizar una serie de variables o descriptores en torno a los que gira la investigación, en este caso, las políticas de acceso y admisión hacia las instituciones de educación superior. La fase de interpretación pretende someter los datos analizados en base al contexto en el que se desarrollan, bajo la premisa de que existen numerosas interrelaciones entre el sistema educativo y la sociedad en la que esta se enmarca. Las últimas dos fases, son aquellas que desarrollan el proceso de comparación propiamente dicho. En primer lugar, de manera individual, a través de la yuxtaposición, tomando en consideración las variables de análisis anteriormente descritas y,

en segundo lugar, mediante la fase de comparación, donde se pondrán de manifiesto las principales semejanzas y diferencias encontradas, tratando de ofrecer una explicación fundamentada y racional de las mismas.

3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN EL ACCESO Y ADMISIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Uno de los aspectos más determinantes a la hora de formular nuestra investigación es la elección de las categorías o variables de análisis. Somos conscientes de que son muchas y muy variadas las variables que, directa o indirectamente, inciden en el proceso de transición aquí analizado. A continuación, vamos a formular una pequeña descripción de aquellas que, a nuestro juicio, guardan una mayor trascendencia en este proceso, como son: el perfil del alumnado que está en disposición de acceder a los programas de formación inicial docente, el modelo de acceso hacia las instituciones de educación superior, las pruebas de acceso, los requisitos de acceso y admisión y, por último, las instituciones sobre las que recae la competencia organizativa de este proceso.

3.1. El Alumno

Nos encontramos ante el principal agente dentro del proceso de transición aquí analizado. Teniendo en cuenta que nuestro estudio centra su atención en torno al acceso y admisión a los programas de formación inicial docente, el alumnado sobre el que centramos principalmente nuestra atención será aquel que se encuentra finalizando la etapa de educación secundaria. No obstante, y como más adelante observaremos, hay algunas excepciones en algunos itinerarios académicos concretos. En este sentido, diferentes estudios ponen de manifiesto la influencia de distintas variables a la hora de elegir los estudios universitarios y que, por tanto, deben de ser tomadas en consideración para nuestro estudio, como son el género, el expediente

académico y la rama de conocimiento en la que ha desarrollado la etapa de educación secundaria (Martínez et al, 2016). Por lo tanto, podemos concretar que los años previos a esta transición desde la educación secundaria hacia los estudios de educación superior y, por ende, hacia los programas de formación inicial docente, tienen un valor determinante en la elección final del estudiante.

3.2. Modelos de acceso

Los modelos de regulación aluden a la organización legislativa que regulan la ordenación académica. En este sentido, con la llegada del EEES, podemos apreciar como los distintos estados participantes han acometido una serie de reformas que le han permitido alcanzar los objetivos marcados: se estableció un sistema de títulos fácilmente comparables, se conformó una estructura en base a tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), se puso en marcha un sistema de créditos ECTS, se eliminaron todo tipo de obstáculos en pos de promover la movilidad y el derecho a la libre circulación, etc. (González Faraco et al., 2009; Luzón et al., 2009). En cambio, resulta paradójico cómo, frente a este contexto, no se haya tenido en consideración un aspecto de vital importancia, como son los sistemas de acceso y admisión hacia los estudios de educación superior, que se ha dejado en manos de los propios países, generándose diferentes escenarios educativos que, en ocasiones, pueden ser ejemplificados en un mismo país (Egido, 2020). De este modo, podemos hacer alusión a diferentes modelos de acceso a la educación superior, que atendiendo a diferentes autores (Valle, 2001), los encuadra en: abiertos, cerrados y entreabiertos. El modelo abierto, es aquel que permite que todos los alumnos que estén capacitados para seguir con su formación académica puedan hacerlo. Mientras que, en el modelo cerrado, no todos los alumnos que estén capacitados para seguir su formación podrán hacerlo, ya que se produce una selección muy rigurosa de los candidatos, para adecuar la oferta académica a la demanda del mercado laboral. Por último, el modelo entreabierto es aquel en el que se limita el acceso y admisión a los programas universitarios, pero no de

una forma tan rigurosa como para hacerlo pensando, solo y exclusivamente, en las necesidades del sistema económico productivo (Valle, 2001).

A este respecto, una de las amenazas que podemos encontrar, y que debemos tomar en consideración, es que los sistemas de acceso y admisión no partan de la misma filosofía de selección y que, por tanto, no sean armonizables entre sí, impidiendo que podamos hablar de un «Pasaporte Universitario Europeo» (Valle, 2008).

3.3. Pruebas de acceso

Otra de las variables que analizaremos en nuestra investigación, son las pruebas de acceso a la universidad. Valorar aquellas competencias que están relacionadas con los programas de educación superior es uno de los grandes retos a los que se enfrentan las instituciones educativas. Para ello, comúnmente se han establecido una serie de pruebas que pretenden garantizar la igualdad de oportunidades en dicho proceso. Si bien, hemos de reconocer que no es posible a día de hoy asegurar que estas pruebas cumplan con el propósito de asegurar la adquisición competencial, convirtiéndose, de este modo, en un instrumento de admisión al servicio del sistema educativo (Ruiz, 2021). A este respecto, uno de los principales debates que han venido generando en torno a estas pruebas a lo largo de los últimos años es la función que cumplen. Por un lado, hay quien señala que su objetivo no es otro que el de valorar el rendimiento competencial de los alumnos que están en disposición de acceder a los estudios universitarios, garantizando, de este modo, unos mínimos culturales. En contraposición, también existe una vertiente que, por el contrario, señala que el único fin de estas pruebas es el de ubicar y organizar a los alumnos en los distintos itinerarios académicos (Lorenzo et al., 2014), sirviendo como un elemento clave en el proceso de admisión hacia programas altamente demandados o que, por el contrario, cuenta con una oferta muy limitada.

3.4. Requisitos de acceso y admisión

Los estudios de educación superior han experimentado un gran crecimiento a lo largo de los últimos años. No obstante, es importante recalcar que no todo el mundo tiene cabida en este contexto ya que, generalmente, el acceso y admisión se encuentra supeditados a una serie de condicionantes que deben ser cumplidos por aquellos estudiantes que pretendan ingresar en el sistema universitario. Hablamos de requisitos de acceso, cuando estos son fijados desde la administración educativa, mientras que los requisitos de admisión son establecidos por las propias instituciones universitarias y que, por lo general, tienen como objetivo adecuar el perfil del estudiante a los estudios elegidos, garantizando que la oferta educativa se adecue a la demanda del mercado económico productivo.

Estos requisitos pueden variar en función del sistema educativo, llegando incluso a ser diferentes en el seno de un mismo sistema educativo, en función de los programas curriculares, en donde las propias instituciones dispondrán de autonomía para establecer aquellos que estimen pertinentes.

3.5. Competencia organizativa

La transición desde la educación secundaria hasta las instituciones de educación superior representa un proceso de gran complejidad en el que intervienen diferentes agentes e instituciones educativas. En este sentido, hemos de reconocer que este proceso está estrechamente relacionado con el modelo de regulación que, a grandes rasgos, se canaliza en torno a dos vías: centralizado y descentralizado. Un sistema centralizado es aquel en el que tanto las responsabilidades como la toma de decisiones recae sobre una autoridad superior, determinando, desde arriba hacia abajo, que puede y no hacerse. Mientras que el sistema descentralizado es aquel en el que las responsabilidades y el poder se transfieren desde las autoridades superiores hacia agentes intermedios. Tal y como veremos a lo largo de nuestro trabajo, el modelo de regulación va a condicionar en gran medida el proceso de transición hacia las instituciones de educación

superior y, de una forma más específica, hacia los programas de formación inicial docente, con la participación de distintos agentes e instituciones.

4. POLÍTICAS DE ACCESO Y ADMISIÓN A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL

A continuación, procedemos a identificar el carácter unificador entre las realidades objeto de comparación, teniendo como objetivo establecer la contraposición de variables anteriormente descritas en torno a los sistemas educativos de España y Portugal; de esta manera, podremos establecer un marco adecuado que nos permita llevar a cabo el proceso de comparación.

4.1. Sistema educativo español

4.1.1. El alumno español

Con la finalidad de llevar a cabo un análisis exhaustivo del perfil académico del alumno español que está en disposición de acceder a los estudios de educación superior nos valdremos de los datos ofrecidos por el Ministerio de Universidades a través de su conocido estudio Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. De este modo, podemos observar cómo, mayoritariamente, el alumnado español accede a los estudios universitarios a través del título de Bachillerato. Los últimos datos oficiales relativos al curso académico 2020-2021, muestran como 687.084 alumnos se encontraban matriculados en Bachillerato. En relación con las cifras de los cinco cursos anteriores, se puede apreciar un aumento paulatino del número de alumnos matriculados en una etapa que, recordemos, carece de obligatoriedad en nuestro país.

Asimismo, también están adquiriendo una gran relevancia en este proceso de transición los alumnos procedentes de los estudios de for-

mación profesional. En este caso, nos centraremos de manera específica en aquellos que cursan ciclos formativos de grado superior, título que faculta para el acceso a los programas de educación superior. En este sentido, durante el último curso, un total de 507.335 alumnos estaban matriculados en este itinerario formativo. De este colectivo, en el año 2021, se matriculan en las pruebas de acceso a la universidad 324.810 alumnos, de los cuales se presentaron 308.476 y aprobaron un total de 279.386, lo que supone un 90,6%. Por tanto, podemos apreciar como este colectivo está adquiriendo una gran relevancia en el proceso de transición aquí analizado.

Sin embargo, no debemos obviar que en nuestro sistema educativo cuenta con varios itinerarios de acceso oficiales, un hecho un tanto inusual fuera de nuestras fronteras (European Commission, 2014). Por tanto, y pese a que otros grupos tienen una representación más residual en este proceso de transición, podemos afirmar que el perfil del estudiantado que está en disposición de acceder a los estudios universitarios en España es muy heterogéneo: alumnos mayores de 25 años, alumnos mayores de 45 años, alumnos que proviene de otros sistemas educativos, etc.

Por otro lado, nos gustaría cerrar este apartado haciendo alusión a una variable de gran interés, como es el nivel educativo alcanzado por los progenitores de los estudiantes que están en disposición de acceder a los estudios educación superior y, de una forma más concreta, a los programas de formación inicial docente. En este sentido, debemos destacar que, un porcentaje significativo de alumnos proceden de familias cuyos progenitores tienen los máximos niveles de estudios, o lo que es lo mismo, lo que la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la UNESCO (2013) asigna los niveles 5 y 6. En concreto, en el curso 2021-2022, el porcentaje de estudiantes que, al menos tenía un progenitor con estudios superiores, ascendía hasta el 61,5% (Ministerio de Universidades, 2023). Este factor, tiene una gran relevancia para nuestro trabajo, ya que hay varios estudios (véase Orr et al., 2011) que ponen de manifiesto que, cuando el nivel educativo de los progenitores es bajo (CINE 0-

2), se produce una ralentización en el acceso a los programas de educación superior.

4.1.2. Modelo de acceso al sistema universitario español

España presenta un modelo de acceso fundamentalmente abierto que, sin embargo, presenta algunos matices en algunos itinerarios formativos muy concretos. Comparando el acceso a la formación inicial docente con la del resto de grados, identificamos que el acceso es común, ya que los programas de formación inicial docente no presentan especificidad alguna, tal y como si hacen algunos sistemas del contexto internacional: Inglaterra, Gales, Holanda, Italia, etc. (Egido, 2020). Si bien, existe una falsa creencia de que nuestro modelo no es abierto, al tener que superar una prueba de acceso, conocida coloquialmente como Selectividad pero que, con los datos en la mano, es escasamente selectiva.

Por tanto, defendemos que el sistema educativo español presenta un modelo de acceso abierto, en donde la prueba de acceso a la universidad, recientemente denominada EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), que se presenta como el requisito indispensable de acceso no es más que una prueba de madurez cultural (Vega y Hernández, 2015), más allá de lo estrictamente competencial que se le presupone a nivel social.

4.1.3. Pruebas de acceso a la universidad en España

El sistema educativo español, pese a contar con una amplia tradición de pruebas de acceso a la universidad (véase el Examen de Facultades o el Examen de Estado, que son la antesala de lo que hoy conocemos como EBAU), históricamente ha rehusado la incorporación de procesos selectivos para la admisión universitaria.

De este modo, desde el curso académico 1974-1975, el sistema educativo español ha contado con una prueba de acceso que, pese a sufrir modificaciones tanto en su estructura como en su denominación, lo cierto es que mantiene intacta la misma esencia con la que

nació décadas atrás: servir como filtro académico para los estudiantes que estén en disposición de acceder a los estudios de educación superior. Y es que esta prueba, que nace con el objetivo de evaluar el nivel cultural y competencial de los estudiantes, se puso en marcha con la eclosión de los niveles postobligatorios del sistema educativo español (durante el último tercio de s. XX), estableciéndose como un filtro que, si bien es cierto, en realidad no lo era, ya que contaba con unos niveles de flexibilidad realmente altos, respetando, minuciosamente, dos de los principios básicos sobre los que se sustenta la educación española: derecho a la educación e igualdad de oportunidades.

En la actualidad, la configuración de la EBAU responde a una parte general de carácter obligatorio, que debe ser superada por todos los alumnos, compuesta por cuatro exámenes (tres de carácter troncal como son Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y la libre elección entre Historia de España o Filosofía, y un cuarto examen correspondiente a una asignatura de la modalidad estudiada por el alumno en cuestión). Y, por otro lado, hay una segunda parte, que es opcional (denominada fase específica). Dentro de ella, el alumno puede escoger hasta cuatro materias de su modalidad (a excepción de la escogida en la parte general), y su objetivo no es otro que el de mejorar la calificación de la fase ordinaria.

Cada una de las pruebas será calificada de 0 a 10 puntos. La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de todos los ejercicios realizados; será necesario obtener una calificación igual o superior a 4 puntos. Mientras que, en la fase específica, las materias también serán calificadas de 0 a 10 puntos; en este caso, se darán por superadas cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos; si no obtuviesen esa calificación mínima, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso del alumno.

4.1.4. Requisitos de acceso a la universidad España

Como hemos comentado con anterioridad, el requisito básico para el acceso a la universidad en España es la superación de una prueba

que, pese a los múltiples cambios que ha experimentado en los últimos años, mantiene intacta su esencia. El acceso a esta prueba está supeditado a la obtención del título de Bachillerato.

Sin embargo, y tal y como ya hemos comentado previamente, esta no es la única vía de acceso, ya que existen otros itinerarios de acceso que cuentan con validez administrativa y que, pese a no contar con unos porcentajes de participación muy elevados, deben de ser tenidos en cuenta. Así, podemos encontrar pruebas para mayores de 25 años, pruebas para mayores de 45 años, acceso a través del título superior de formación profesional, acceso para personas mayores de 40 años con experiencia laboral homologada en relación con la titulación universitaria específica elegida o acceso de estudiantes extranjeros susceptibles de homologación de estudios.

Además, frente a estos requisitos de acceso, debemos hacer alusión también a los requisitos de admisión. Y es que, pese a que no es muy común, algunos itinerarios formativos, fijan una serie de requisitos específicos de admisión, que complementan al proceso general, y que tiene como objetivo la adecuación del perfil del estudiante frente a los estudios elegidos. Así, podemos encontrar como el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte establece una serie de pruebas físicas o el grado en Traducción e Interpretación, que incluye una prueba de aptitud lingüística. En lo que a nosotros nos respecta, que son los programas de formación inicial docente, no existen pruebas específicas de admisión, sin embargo, algunas comunidades autónomas, como Cataluña, llevan varios años instaurando algunos requisitos adicionales, como la superación de la prueba de matemáticas y lengua castellana y literatura en la prueba de acceso (Ametller y Codina, 2017).

4.1.5. Competencia organizativa de acceso en el sistema universitario español

La competencia organizativa de acceso al sistema universitario español recae sobre dos organismos: administración educativa y universidades. Dado el proceso de descentralización educativa presente

en nuestro país, son las comunidades autónomas las encargadas de gestionar el proceso de transición con la colaboración de las universidades públicas de dicha comunidad. Y es que ambos serán los organismos encargados de organizar y gestionar la prueba de acceso.

De este modo, de acuerdo con la ley estatal vigente se requiere de la creación por parte de cada Comunidad Autónoma de una comisión organizadora, en la cual tomen parte agentes tanto de la Consejería de Educación como de las diferentes universidades públicas de dicho territorio. Además de esta comisión, con el objetivo de aumentar la eficiencia de la prueba se crean los denominados grupos técnicos de materia, compuestos por un profesor universitario y un funcionario que pertenecerá al cuerpo de catedráticos o de profesores de enseñanza secundaria de cada una de las especialidades presentes en la prueba. De este modo, será necesario nombrar tantos grupos técnicos de materia como especialidades sean convocadas.

Por tanto, la competencia organizativa de acceso hacia los programas de formación inicial docente estará repartida entre ambos organismos que, de manera conjunta, se encargan de organizar, ejecutar y gestionar las pruebas de acceso y, por consiguiente, el proceso de transición aquí analizado.

4.2. Sistema educativo portugués

4.2.1. El alumno portugués

Al igual que el sistema educativo español, el portugués también presenta varios itinerarios de acceso válidos hacia los estudios de educación superior, un hecho que supone que el perfil del alumnado también sea muy heterogéneo. De este modo, y atendiendo a los últimos datos publicados por la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) durante el curso 2021-2022, el 52,7% (31.024) de los estudiantes de nuevo ingreso en licenciatura acceden a través del Concurso Nacional, mientras que el 19,8% (11.633) de los estudiantes admitidos proceden de los Concursos Locales. Asimismo, tan sólo el 3,4% (3.461) proceden de las pruebas para mayores de 23

años y el 16,1% (9.456) de otras modalidades de ingreso detalladas más adelante. Por último, cabe destacar que el 5,6% (3.276) de los alumnos que cursan su primer año de licenciatura proceden de otras licenciaturas.

De acuerdo con el estudio Cerdeira et al. (2018), se concluye una relación directa entre el nivel socioeconómico del alumnado portugués y el área de estudio seleccionado. En el apartado que a nosotros nos concierne, podemos apreciar que los alumnos que acceden a las titulaciones del ámbito educativo son aquellos que presentan un nivel de renta más bajo, en contraposición con otros sectores, como el de medicina e ingeniería que destacan por contar con un nivel socioeconómico más alto.

4.2.2. Modelo de acceso al sistema universitario portugués

El modelo de acceso a la educación superior en el país luso podría definirse como entreabierto. Esto es así debido a que los estudiantes que estén en disposición de acceder al sistema universitario deberán superar, por un lado, el Concurso Nacional y, a su vez, también los Concursos Locales. El primero se trata de una prueba que presenta un gran nivel de flexibilidad, y que viene gestionada desde la administración central. En cambio, y a diferencia de lo que ocurre en España, las restricciones de acceso se producen en los Concursos Locales, que son llevados a cabo por las propias instituciones de educación superior, que gozan de autonomía para establecer aquellos requisitos adicionales que estimen oportunos, con el objetivo de adecuar al perfil de los estudiantes a los estudios seleccionados.

4.2.3. Pruebas de acceso a la universidad en Portugal

El acceso a la enseñanza universitaria pública en Portugal está supeditado a la superación del *Ensino Secundário*. Para ello, la DGES organiza el Concurso Nacional en torno a varias fases que, de una forma muy genérica, centran su atención en la evaluación de una asignatura de lengua portuguesa y tres asignaturas de especialidad en

relación a la titulación a estudiar. Las calificaciones mínimas, así como los requisitos previos de acceso para cada una de las licenciaturas son fijados anualmente por cada institución de *Ensino Superior*. Estas pruebas pueden ser eliminatorias, destinadas a la selección y seriación o sólo a la seriación de los candidatos.

Asimismo, existen ciertos itinerarios formativos que, por su naturaleza y, sobre todo, su alta demanda, su acceso se encuentra regulado a través de Concursos Locales -previa autorización expresa del Ministerio de Educación-. Basándose en las reglas generales a las que debe obedecer el proceso de evaluación en relación a la capacidad de concurrencia, selección y seriación de los candidatos, cada institución educativa regula de manera libre la admisión a la modalidad de estudio ofertada. Y es que, las plazas vacantes son fijadas anualmente por las propias instituciones, teniendo en cuenta los recursos de cada una de ellas. Además, el sistema educativo portugués valora diferentes modalidades de acceso que se suman a las ya mencionadas, las cuales son reguladas a través de los Concursos Especiales, dirigidos a estudiantes que reúnan requisitos específicos como forma autónoma de acceso universitario, cuyos destinatarios son: titulares de las pruebas especialmente adaptadas destinadas a la evaluación de la aptitud para cursar estudios superiores para mayores de 23 años, titulares del diploma de especialización tecnológica, titulares del diploma de técnico superior profesional, titulares de otros ciclos formativos de grado superior, poseedores del título de licenciado para el acceso a la carrera de medicina y estudiantes internacionales.

4.2.4. Requisitos de acceso a la universidad en Portugal

Ya hemos comentado como, al igual que en España, Portugal también presenta varios itinerarios de acceso válidos hacia los estudios de educación superior. La forma más común de hacerlo es a través de la superación del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENES), también conocido como Concurso Nacional, que se realiza al finalizar el último año de *Ensino Secundário*. Los estudiantes pueden presentarse a este examen para obtener una calificación que les

permita acceder a una institución universitaria de carácter público. Además, los estudiantes de la Unión Europea pueden solicitar la admisión a la universidad en Portugal en igualdad de condiciones con los estudiantes portugueses.

Adicionalmente, tal y como hemos comentado previamente, existe la posibilidad de acceder a la enseñanza superior a través de Concursos Locales, Concursos Institucionales o Concursos Especiales, sin embargo, los requisitos varían atendiendo a la universidad o al programa de estudio, un hecho que dificulta la especificación de los criterios de acceso y admisión de cada institución. Pese a ello, podemos concretar que dentro de las diferentes pruebas y los distintos itinerarios, se hallan ciertas restricciones, que son prescritas y fijadas de manera previa por la *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior* (CNAES). Esta, parte de tres herramientas básicas que cada una de las instituciones podrá valorar para regular el acceso (Revesado, 2022):

- Nota final de egresión del *Ensino Secundário*, cuya ponderación mínima será del 50%
- Calificación del examen o exámenes de ingreso implantados por las diferentes instituciones, con un peso de al menos el 35%.
- Valoración de los requisitos previos demandados por la institución educativa en cuestión, cuya ponderación máxima es del 15%.

En el tema que a nosotros nos concierne, la admisión a los programas de formación inicial docente, debemos hacer alusión al *Decreto-Lei 43/2007*, de 22 de febrero, que establece los requisitos básicos para el acceso a los programas de formación docente, de acuerdo a las exigencias derivadas del Proceso de Bolonia. Este plan incluye la necesidad de formular programas que fomenten una comprensión de los sistemas educativos y las políticas, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos culturales y lingüísticos, y el desarrollo de habilidades pedagógicas y de investigación. Además, se es-

para que incluyan oportunidades para la práctica docente y la reflexión crítica en los entornos educativos que propone la realidad del siglo XXI. Mediante esta disposición, la cualificación profesional para la docencia ha sido reorganizada en torno a dos ciclos, licenciatura y máster (Bonifácio y Ibraimo, 2021).

Por tanto, es imprescindible analizar los requisitos específicos de cada institución y programa antes de que los estudiantes puedan aplicar, ya que existen diferencias significativas entre itinerarios formativos, e incluso, entre dentro de los mismos itinerarios, entre las propias instituciones.

4.2.5. Competencia organizativa de acceso en el sistema universitario portugués

En el sistema educativo del país luso, resulta complejo establecer de manera clara la responsabilidad de gestión y organización del proceso de transición aquí analizado. Tal y como establece el *Decreto-Lei n° 113/2014* compete a las propias instituciones de educación superior, en virtud de lo dispuesto previamente por la CNAES, establecer la forma de llevar a cabo la forma de acceso a la enseñanza superior y, por tanto, a los programas de formación inicial docente, así como los criterios de selección y seriación de los candidatos presentados.

Sin embargo, la fase previa, donde los estudiantes deben superar el Concurso Nacional, es gestionada desde la administración educativa quien, a través de la Dirección General de Enseñanza Superior, se encarga de planificar, controlar y coordinar el sistema de educación superior portugués y establece los criterios de acceso y admisión de los estudiantes. En este aspecto, el ENES es utilizado por la DGES para calcular la calificación de admisión de cada estudiante. Además de esta calificación, la DGES también tiene en cuenta otros factores, como la elección de cursos o la disponibilidad de plazas en cada titulación, para así ser capaz de determinar qué estudiantes son admitidos en cada universidad y programa de su competencia.

5. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Una vez realizado el análisis individualizado del acceso a la formación docente en los sistemas educativos de España y Portugal, es momento de manifestar las principales similitudes y diferencias encontradas al respecto.

Una de las similitudes más recalables es la importancia del título de educación secundaria superior en ambos sistemas educativos, que condicionan el acceso hacia los programas de educación superior. En el caso de España, supone un 60% de la calificación final, mientras que en Portugal la CNEAS establece una ponderación mínima del 50%. No obstante, en este mismo sentido podemos localizar la primera gran diferencia ya que, en Portugal, este certificado habilita directamente para el acceso a la enseñanza superior, mientras que, en España, adicionalmente, se requiere la superación de una prueba de acceso. Esta prueba, sin lugar a dudas, es uno de los principales puntos de desencuentro localizados ya que, mientras que España cuenta con una consolidada tradición de pruebas de acceso, en Portugal no es así, existiendo solamente pruebas de admisión, que son desarrolladas por las propias instituciones de educación superior con el objetivo de valorar la idoneidad de los candidatos. Esta sería otra de las diferencias encontradas puesto que, en España, pese que algunos desarrollos institucionales si que las establecen, lo cierto es que no es muy común, limitándose el proceso de admisión a la mera superación de la prueba de acceso a la universidad.

También en lo que respecta al modelo de regulación encontramos diferencias notorias. Mientras que España presenta un modelo descentralizado, donde las CC. AA ostentan la competencia educativa, el país luso se asienta sobre un modelo centralizado que, si bien es cierto, presenta una cierta tendencia hacia la descentralización. En el apartado que a nosotros nos concierne, el del acceso universitario, el sistema educativo español establece una serie de comisiones en cada una de las comunidades autónomas que se encargan de administrar

y gestionar las pruebas de acceso, unas pruebas que, en última instancia, son las encargadas de determinar el éxito del proceso de transición. En cambio, en Portugal, las instituciones de educación superior tienen la tarea de establecer los criterios de selección y seriación que estimen más oportunos, siempre en consonancia con las premisas establecidas desde la administración central.

Por otro lado, si ponemos nuestro foco de atención sobre la población estudiantil que, potencialmente, puede acceder a los estudios de educación superior, y por ende, a los programas de formación inicial docente, observamos tanto en España como en Portugal una relación directa entre el nivel socioeconómico del alumnado y las titulaciones a las que estos acceden, estableciéndose en ambos territorios un nexo entre aquellos estudiantes que presentan un origen socioeconómico más humilde y la rama de Ciencias Sociales, entre las que se encuentra la Educación. En este sentido, también es destacable que, tanto en el sistema educativo español como el portugués, cuenta con otros itinerarios de acceso válidos, lo que supone una mayor heterogeneidad en el perfil del estudiantado. De este modo, en España podemos hacer alusión al acceso a través de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, acceso a través del título de técnico superior de formación profesional y la habilitación para personas mayores de 40 años con experiencia laboral homologada; mientras que en Portugal podemos aludir al acceso mediante las denominadas pruebas especialmente adaptadas, destinadas a la evaluación de la aptitud para cursar estudios superiores para mayores de 23 años, diplomados de especialización tecnológica o titulados como técnico superior profesional.

Otra de las diferencias identificadas radica en torno al modelo de acceso de cada uno de los sistemas educativos analizados. España presenta un modelo abierto, escasamente restrictivo, y con un porcentaje de éxito en el proceso de transición muy elevado. Si analizamos de una forma más específica el acceso hacia los programas de formación inicial docente, observamos como la tendencia es la misma ya que, en la actualidad, no se establecen requisitos adicionales de admisión, un hecho que, junto a la amplia oferta formativa de

estos estudios, hacen que el proceso de transición sea muy accesible. Sin embargo, este modelo también presenta debilidades, como son las altas tasas de abandono universitario. Si tomamos como referencia los datos ofrecidos por el Ministerio de Universidades (2023), podemos observar cómo el 13,5% de los alumnos entrantes en universidades presenciales abandonaron el sistema, mientras que un 12,5% cambiaron de titulación. Además, estos datos, que van creciendo año a año, son mayores en la rama Ciencias Sociales y Jurídicas (donde encontramos las titulaciones correspondientes con la formación inicial docente) que en Ciencias de la Salud, denotando así la importante influencia de la nota de admisión con la que se accedió al contexto universitario. Por el contrario, el modelo de acceso portugués puede ser definido como un modelo entreabierto debido a la variedad de pruebas de admisión que las instituciones de educación superior establecen para regular este proceso de transición. Concretamente, en lo que respecta a los programas de formación inicial docente, estas pruebas, no solo responden a cuestiones estrictamente pedagógicas, sino también económicas, ya que el exceso de desempleo en la profesión docente a lo largo de los últimos años ha obligado a la administración educativa a ser mucho más meticulosa en sus procesos selectivos (Flores, 2011).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que una de las principales diferencias gira en torno al modelo de admisión y, sobre todo, la forma en la que ambos sistemas lo interpretan. En España este proceso no es especialmente claro ya que suele utilizarse el acceso como elemento de admisión. Y es que la nota de acceso a la universidad (obtenida a partir de la media ponderada del expediente académico del alumno y de su calificación en la prueba de acceso a la universidad), es utilizada como mecanismo de admisión, mediante los famosos números *clausus*. De este modo, para equilibrar la oferta y la demanda, en vez de establecer procedimientos específicos de admisión que valoren la idoneidad del estudiantado, lo que se hace es utilizar la nota de acceso como un elemento de admisión. En cambio, en el país luso si se puede diferenciar de una forma más nítida, ya que existen varias modalidades de pruebas de admisión, a través de los Concursos Nacionales, los Concursos Institucionales y los Concursos Locales.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar, procedemos a analizar las principales conclusiones alcanzadas en el desarrollo de nuestra investigación, con el objetivo de dar luz a todos los interrogantes que, inicialmente, dieron pie a este análisis comparativo.

Cabe destacar que, pese al carácter fronterizo de ambos países y la cercanía existente entre ellos a nivel cultural, social y político, podemos observar grandes diferencias en el ámbito académico desde la propia base de sus sistemas educativos. Pese a ello, también evidenciamos similitudes muy claras cuyo factor desencadenante puede establecerse en torno a la proximidad sociocultural, ya que cada sistema educativo puede ser entendido como un reflejo de la sociedad en la que se inmiscuye. De hecho y para refrendar esta afirmación, hemos de destacar que las variables objeto de estudio responden no sólo a aquellas que consideramos resultan más trascendentes para el acceso a la formación inicial docente, sino a aquellas que, en el contexto sociocultural concreto de cada sistema educativo, pueden tener una mayor trascendencia académica.

Como principal conclusión de nuestro estudio podemos evidenciar que existen claras diferencias entre el acceso y la admisión a los programas de formación inicial docente en el sistema educativo español y el portugués. De hecho, dentro de nuestro sistema educativo, ambos términos son utilizados de manera indistinta, ya que la nota de acceso es utilizada como una herramienta de admisión. De este modo, a diferencia de lo que ocurre en el sistema luso, la admisión a los programas de formación inicial docente en España no está supeeditada a la superación de unas pruebas específicas que valoren la idoneidad de los candidatos. Este hecho es muy significativo, ya que hemos podido constatar como el simple establecimiento de pruebas de acceso a la universidad no garantiza, por sí mismo, que el proceso de transición, se desarrolle de una manera más eficaz.

Otra de las principales ideas que queremos analizar es la relación entre el acceso a los programas de formación inicial docente y las

necesidades del sistema económico productivo. Este, sin lugar a dudas, es uno de los principales problemas que presenta el sistema educativo español que, al contar con un modelo de acceso abierto, carente de restricciones, aún, año tras año, un gran número de estudiantes en las aulas universitarias que, a la postre, no consiguen cobijo laboral. Y es que, la masificación en las aulas, además de denotar una pérdida de calidad en los procesos formativos, acaba derivando en una masificación de egresados que, en muchas ocasiones, no tienen garantizado un puesto en el mercado laboral. Este hecho, a su vez, trae consigo otra serie de problemas de gran alcance, como la sobrecualificación de los egresados, que tendrán que desempeñarse en puestos laborales que demanden una cualificación menor a la que ellos han obtenido, fuga de cerebros o *brain drain* frente a la falta de oportunidades en el país de origen o la escasa rentabilidad sobre la inversión realizada por el Estado. Todo lo contrario, ocurre en el país luso, que tras padecer una situación similar a la que presenta el sistema educativo español, comenzó a realizar una serie de cambios en el proceso de admisión con el objetivo de adecuar la oferta formativa a la demanda del sistema educativo.

Por tanto, factores como la estructura y organización de los sistemas educativos, la cultura social y la tradición escolar son elementos clave y tienen una fuerte influencia sobre los requisitos de acceso y admisión a la formación inicial docente, desarrollando una mayor incidencia que los propios requerimientos del sistema económico productivo. Y es que, el modo en el que entendemos el concepto de igualdad de oportunidades en las sociedades actuales difiere de las exigencias del mercado laboral, que demanda cada vez mayores competencias y mayor diversidad de las mismas al individuo.

Por todo lo expuesto, y ya para poner punto y final a nuestro trabajo, creemos que existen motivos que nos animan a defender las restricciones dentro del sistema de acceso y admisión a la formación inicial docente, con el objetivo de conseguir el ajuste entre la oferta formativa y la demanda del sistema educativo, en pro del beneficio de los alumnos y, por tanto, de la sociedad en la que este se va a desempeñar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P.G. Y KELLY, G.P. (1990). *Nuevos enfoques de educación comparada*: Mondadori
- AMETLLER, J. Y CODINA, F. (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros*. Colección Documentos MIF
- BANKS, A. (2001) *Cross-national time-series data archive* Computer Systems Unlimited.
- BONIFÁCIO, E., Y IBRAIMO, M. N. (2021). (Per) cursos de formação de professores - abordagens intercontinentais. Em E. Eyeang, & J. M. Díaz (Eds.), *Formation des Enseignants dans les Systèmes Éducatifs Africains* (pp. 87-98). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0317>
- CACHEIRO, M. L., GARCÍA, F., & MORENO, A. J. (2016). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7 (2), pp. 132-151. <https://bit.ly/3RBfg4A>
- CERDEIRA, L.; CABRITO, B.; PATROCÍNIO, T.; BRITES, R.; & MACHADO, L. (2018). Custos dos estudantes do ensino superior português - Relatório CESTES 2: Para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior. Educa.
- CROSSLEY, M. (2002). Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. *Current Issues. Comparative Education, Teachers College*, 4 (2), pp. 81-86. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25691_4_2_Crossley.pdf
- DECRETO-LEI n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, pp 1320 – 1328
- DECRETO-LEI n.º 113/2014 que regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior. Diário da República, n.º 135/2014, Série I de 2014-07-1
- EGIDO, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197–211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- ENKVIST, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Fineo Editorial.
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- FLORES, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), pp. 461–70. doi.org/10.1080/02607476.2011.611015.
- FURLONG, J. COCHRAN- SMITH, M. Y BRENNAN, M. (2019). *Policy and politics in Teacher Education. International perspectives*. Routledge.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986). *Fundamentos de educación Comparada*.: Dykinson.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. Y TORRES, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), pp. 33-46. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/226>
- LÓPEZ-PALACIO, J. V. (2017) *Educación comparada: conceptualización científica: el análisis comparativo como método de investigación aplicada*. Editorial Feijóo.
- LORENZO, M., ARGOS, J., HERNÁNDEZ, J. Y VERA, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la Universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), pp. 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- LUZÓN, A., SEVILLA, D. Y TORRES, M. (2009). El proceso de Bolonia: Significado, objetivo y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, pp. 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/397>
- MARCELO, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Participación Educativa*, 16, pp. 49-68. <https://bit.ly/3D1nsar>
- MARTÍNEZ, A., ZURITA, F., CASTRO, M., CHACÓN, R., HINOJO, M. A. Y ESPEJO, T. (2016). La elección de estudios superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), pp. 1-18.

- MEYER, J.W. Y SCHOFER, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 15-36. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7423>
- MERINO, C., MONREAL, I. Y CORTÓN, MARÍA DE LA O. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, pp. 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español: Publicación 2022-2023*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- NAVAL, C. Y RUIZ-CORBELLA, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (3) pp. 103-115.
- NOVOA, A. Y YARIV-MASHAL, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), pp. 423-438. <https://www.jstor.org/stable/3593413>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- ORDEN EDU/163/2020, de 19 de febrero, por la que se crea la Comisión Organizadora de la Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad de Castilla y León y se establecen determinados aspectos de la evaluación. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 21 de febrero de 2020, Núm. 36, pp. 6330-6337.
- ORR, D., GWOSC, C., Y NETZ, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of indicators - Final report - Eurostudent IV 2008-2011*. W. Bertelsmann Verlag.
- PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre el profesionalismo y las vías alternativas: mirada internacional. *Revista Bordón*, 68 (2), pp. 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- RAVENTÓS, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Boixareu Universitaria
- REVESADO, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32 (julio-diciembre), pp. 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- REVESADO, D. (2022). Proceso de transición hacia las Instituciones de Educación Superior en España y Portugal. Convergencias y divergencias. En

- T. Calderón y N. Corral: *A ambos lados de la raya: Estudios interdisciplinarios sobre la frontera hispano-portuguesa* (pp. 101-116). Doce Calles.
- RUÍZ, J. (2021). *Acceso a la universidad en España: análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.305746TES&lang=es&site=eds-live&scope=site&authtype=sso&custid=s4194169>
- STEINER, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- VALLE, J. M. (2001). Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 191-227.
- VALLE, J. M. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. EN: J. L. García Garrido (Ed.). *Formar ciudadanos europeos* (pp. 99-156). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- VEGA, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- VEGA, L. Y HERNÁNDEZ, J. C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education. EN: V. Stead (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader* (pp. 114-127). Peter Lang.

EL PROCESO DE CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA REFLEXIÓN A TRAVÉS DE AUTORES DE REFERENCIA

The process of knowledge creation: an essay through scientific epistemology

Rubén Maneiro Dios

RESUMEN: *El objetivo del presente artículo es analizar las vías de creación de conocimiento a través de la visión de diferentes autores y teorías existentes. Además, se analiza el papel del método como elemento vehicular, examinando la aportación de filósofos de la ciencia como Mario Bunge, Gaston Bachelard o Bertrand Russell. Por último, se reflexiona sobre algunas de las principales corrientes epistemológicas del siglo XX, como el Círculo de Viena, los paradigmas kuhnianos, el falsacionismo de Lakatos o el anarquismo metodológico de Feyerabend, y cómo a pesar de sus discrepancias primarias, todas han contribuido (y siguen contribuyendo) a la comprensión del mundo y a dotar de significado a la realidad.*

Palabras clave: *Ciencia, epistemología, filosofía, filosofía de la ciencia, método, paradigma.*

ABSTRACT: *The objective of this article is to analyze the ways of creating knowledge through the vision of different authors and existing theories. In addition, the role of the method as a vehicular element is analyzed, examining the contribution of philosophers of science such as Mario Bunge, Gaston Bachelard or Bertrand Russell. Finally, it reflects on the main epistemological currents of the 20th century, such as the Vienna Circle, Kuhnian paradigms, Lakatos's falsificationism or Feyerabend's*

methodological anarchism, and how, despite their discrepancies, they have all contributed (and continue to contribute) to the understanding of the world as we know it today.

Keywords: *Science, epistemology, philosophy, philosophy of science, method, paradigm.*

1. FUENTES DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO: EL PAPEL DEL MÉTODO

Afirmaba Sócrates hace más de 2000 años que la ciencia humana consiste más en destruir errores que en descubrir verdades. Esta célebre afirmación pone de manifiesto que el ser humano se ha valido en ocasiones de interpretaciones más que de certezas para describir la realidad y sus fenómenos. Alcanzar la “Aletheia¹ del saber” ha sido una máxima a lo largo de la historia del pensamiento, intentando sentar las bases de un conocimiento que ha ido evolucionando y refinándose a lo largo de los siglos, aunque no siempre basado en posturas eclécticas. Los caminos que conducen al “saber” han adoptado tradicionalmente vías divergentes y en raras ocasiones han coincidido en una única explicación racional del mundo y sus fenómenos.

Pero, ¿qué es el saber y el conocimiento? El término conocimiento tiene un acotamiento complejo por cuestiones epistemológicas. Pero un cauce común donde concurren diversas acepciones coinciden en afirmar que, a grandes rasgos, existen cuatro tipos de “saber” (Ramírez, 2009): el conocimiento común o empírico, el conocimiento filosófico, el conocimiento científico y el racional. El primero de ellos nace en la época primitiva, mediante observación natural el ser humano comienza a comprender los fenómenos que le rodean. La experiencia es la única forma de conocimiento. Los sentidos tienen un papel clave en este tipo de conocimiento, pues es la fuente de crea-

¹ En griego, *Aletheia* hace referencia sin-ocultar. Es un concepto filosófico que hace referencia a la sinceridad de los hechos, a la verdad. La ciencia busca un desocultamiento del saber.

ción de éste En segundo lugar, el conocimiento filosófico avanza paralelamente a la evolución del hombre. Éste comienza a cuestionarse cada hecho aprehendido en la etapa del conocimiento empírico, y comienza a preguntarse por los fenómenos que le rodean. Nace así la Filosofía y el conocimiento filosófico. Este conocimiento se aleja del empirismo y el racionalismo, basándose en la observación, análisis y posterior reflexión sobre la naturaleza del ser y sus fenómenos. El ser humano sigue su avance y, apoyado en la duda y la curiosidad, explora una nueva manera de “conocer”, al que denomina conocimiento científico. Para ello, se basa en un procedimiento sistemático que, por deducción o inducción, busca obtener conclusiones que validen o descarten sus hipótesis². En esta época, se considera a Galileo Galilei el precursor de la revolución científica moderna durante el Renacimiento. Por último, el conocimiento de tipo racional también se abre camino. Tradicionalmente opuesto al empirismo, este tipo de conocimiento sienta sus principios sobre la razón, la lógica, las ideas innatas y los procedimientos deductivos, considerando al pensamiento superior a las emociones y a la experiencia.

Todas estas rutas de conocimiento han contribuido, en mayor o menor medida, a la comprensión por parte del ser humano del mundo que le rodea. Ha evolucionado desde la época primitiva hasta la actual gracias al constante aprendizaje y adaptación y sobre todo a la capacidad de utilizar y transformar los recursos de su entorno.

Diferentes científicos, filósofos de la ciencia y epistemólogos han realizado sus personales aportaciones a este particular. A pesar de que son varios los puntos de vista, y no pocos los desencuentros, todos coinciden en la búsqueda del mismo objetivo: aproximarse a una explicación coherente de la naturaleza.

Mario Bunge (2005), afirma que la ciencia crece a partir del conocimiento empírico, pero que le rebasa con su crecimiento. Reconoce en este tipo de conocimiento un importante grado de falibilidad,

² Si bien es plausible pensar que el método científico es el procedimiento más recomendable, el ser humano en su vida cotidiana se comporta más bien de forma empirista (ensayo-error).

ya que es un tipo de conocimiento no organizado (tanto en su obtención como en su transmisión y verificación); superficial y no fundamentado en la descripción sistemática de los fenómenos. Refuerza la alternativa del conocimiento científico, afirmando que éste sienta sus pilares en robustos principios que otorgan su carácter científico: sigue una disciplina metodológica; es replicable (garantizando así la verificabilidad de sus proposiciones); sus resultados pueden extrapolarse a otras condiciones diferentes; es aséptica (libre de valoraciones humanas y personales); y, por último, intenta acercarse lo más posible a la verdad, entendida ésta como evidencia objetiva y no como creencia.

Claude Bernard (1976), afirma que lo que da a las ciencias su verdadero carácter es la crítica de los hechos, y que ésta “debe referir los hechos al racionalismo” (p. 134). Por otro lado, manifiesta que el conocimiento científico se obtiene mediante observación y experimentación, pero es de la observación de la naturaleza de donde se extrae el fundamento último de este conocimiento. Es decir, no será científico un conocimiento obtenido por especulación, sino que únicamente merecerá el apellido de científico aquel conocimiento que se logre empleando un método. El conocimiento científico combina los diferentes tipos de conocimiento, con la capacidad reflexiva (atribuido históricamente a la Filosofía³), y se obtiene por acumulación de nuevas informaciones procedentes de la descripción sistemática de los hechos.

Destacada ha sido también la posición de Bachelard (1973). Apoya la alternativa que proporciona la investigación que utiliza un

3 Existen muchas corrientes de opinión que recogen que la Filosofía no tiene el patrimonio exclusivo de la reflexión. Hasta el siglo XVII el conocimiento científico forma parte de la Filosofía. Es a partir de entonces cuando el empirismo (David Hume, Isaac Newton) distancia a los científicos de los filósofos, quedándose éstos con la reflexión especulativa no empírica. A partir de finales del siglo XIX con la eclosión de la sociedad de masas y la aparición de teóricos que hacen de “lo social” la materia de su reflexión, surgen nuevas disciplinas como la Sociología (Émile Leopold von Durkheim), la Psicología o la Historia entendida desde nuevos paradigmas pretendidamente científicos (Ranke y los positivistas)

método, y concluye que el conocimiento común es un tipo de conocimiento que no puede evolucionar ya que se construye sobre respuestas, y no sobre preguntas.

Heller (1991), retoma la diferenciación platónica entre “la doxa” (opinión) y “la epísteme” (saber filosófico o científico), y apunta a que “los fragmentos particulares del saber doxa no se relacionan entre ellos, sino que están siempre referidos solamente a una determinada praxis y el eventual contacto recíproco es muy efímero” (p.334). Es decir, este conocimiento no puede generalizarse a un cúmulo de eventos más numeroso, porque se refiere a la realidad aludida (existen tantas verdades como realidades). Aquí radica la principal diferencia con la epísteme, “ya que, por el contrario, no constituye nunca un saber relativo a una sola cosa, sino que es un saber sobre una cosa en relación con otras cosas (interrelación)”. (p.334)

Teniendo en cuenta estas reflexiones, las cuestiones que emergen son evidentes: ¿se debe rehusar todo conocimiento que no siga un método⁴? ¿los razonamientos deductivos y la intuición son la única fuente del conocimiento humano? ¿el empirismo, el racionalismo o la filosofía deben ser rechazados en favor de otros tipos de conocimiento basados en la sistematicidad?

A pesar de que la evidencia a partir de un método parece el camino más seguro hacia la descripción de los fenómenos, la comprensión de la naturaleza, y la predicción de hechos futuros, es de toda justicia afirmar que todas las fuentes del conocimiento han contribuido en el pasado (y siguen contribuyendo en el presente) a dotar de significado a la realidad⁵, y en ocasiones dotarla de utilidad como recurso. En palabras de Moscovici (1979), el conocimiento empírico, a pesar de sus limitaciones, no debe ser descartado ya que también se basa en

4 Si alguien pensase en el método científico como un camino que conduce al éxito en la ciencia, se sentirá decepcionado. No hay camino real para el éxito” (Popper, 1972).

5 “El conservador teme que la ciencia destruya el único mundo que conoce; el progresista imagina que envenenará el paraíso futuro; el demócrata se muestra precavido ante las capacidades tiránicas de la técnica; el aristócrata teme la tendencia igualadora de la máquina” (Ziman, 1981).

la razón⁶, y posee objetivos y normas. Afirma que el sentido común es la base de todo tipo de conocimiento, ya que parte de los mismos supuestos: los sentidos, la experiencia y la observación. En la misma línea, Alonso (2004) afirma que por no ser el saber científico omniabarcante, no puede ambicionar ser un saber absoluto, ni tampoco ser el único saber certero, puesto que “el científico puede caer en el cientificismo, es decir, creer que sólo mediante la ciencia se puede conocer, desestimando el resto de tipologías del conocimiento” (p. 49). Por otro lado, Anger-Egg (1990), abiertamente declarado pro-científico, no rechaza el empirismo, ya que “es ese saber que llena nuestra vida diaria y que se posee sin haberlo buscado o estudiado” (p. 76). En esta línea, especialmente destacadas fueron las palabras de Jesús Mosterín (2000):

“El monismo es inaceptable, tanto en ciencia como en política. Hay muchas maneras posibles de enfocar la realidad física o social, y no sólo una. La noción de verdad total o de justicia total sólo conducen a la paralización de la empresa científica y a la dictadura del partido único. Por eso somos pluralistas. Pero, por otro lado, no todo da igual. Como dice Putnam, conceder que hay más de una versión verdadera de la realidad no es negar que algunas versiones sean falsas” (p. 309)

Una vez contrastadas las diferencias entre los tipos de “saberes” y sus raíces diversas, conviene volver sobre las palabras de Bunge (2005). El autor introduce un concepto destacado, el de “verdades parciales” (p. 20), como la meta o aspiración última del conocimiento científico. Pero, ¿qué es una verdad parcial?

El autor afirma:

La historia de la Ciencia enseña que las explicaciones científicas se corrigen o descartan sin cesar. ¿Significa esto que son todas falsas? En las ciencias fácticas, la verdad y el error no son del todo ajenos

6 A pesar de que el autor utiliza el concepto de “razón”, en su trabajo no deja claro si se refiere a la escuela de pensamiento racionalista. A pesar de que el racionalismo y el empirismo buscan lo mismo, explicar la forma en que el ser humano adquiere conocimiento y *saber*, ambas escuelas se fundamentan en filosofías opuestas.

entre sí: hay verdades parciales y errores parciales. Las explicaciones científicas no son finales, pero son perfectibles. (p.20)

En tal sentido, es posible afirmar que la idea de “verdad” resulta engañosa y no debe entenderse en términos absolutos⁷. Destacadas son también las palabras de Karl Popper (1994, en Azcárraga, 1997): “la verdad en ciencia siempre es provisional”. Y concluye afirmando:

“Siempre existe la posibilidad de probar que una teoría es incorrecta, pero nunca podemos probar que es correcta. Supongamos que intuyes una buena idea, calculas sus consecuencias y descubres que están de acuerdo con el experimento. ¿Es correcta la teoría? No, simplemente has probado que no es incorrecta. En el futuro podrías considerar un abanico más amplio de consecuencias, podría haber nuevos experimentos, y descubrir entonces que la cosa ya no funciona. Nunca sabemos si estamos completamente en lo cierto; sólo podemos estar seguros cuando estamos equivocados” (Popper, 1994).

Popper sienta así las bases del *Falsacionismo*, una corriente epistemológica que es actualmente una de los pilares del método científico. Afirma que lo que diferencia a las teorías científicas de las que no lo son no es su capacidad de ser verificadas, sino la de ser refutadas⁸. Si no es posible refutar una teoría (con un contraejemplo), dicha teoría queda corroborada, pudiendo ser aceptada provisionalmente, pero no verificada. Ninguna teoría es absolutamente verdadera, sino

7 Los filósofos aristotélicos, mayoritariamente en las universidades de la época, basaban sus creencias en razonamientos abstractos y perseguían las causas de los fenómenos, en lugar de cuestionar directamente su naturaleza primaria. En su obra *Metafísica*, Aristóteles afirmaba que “la verdad y la falsedad no se dan en las cosas, sino en el pensamiento, “ya que es en el pensamiento donde se da el juicio”. Afirmaba que el conocimiento se inicia en los sentidos, y que la ausencia de éstos imposibilita la vida psíquica.

8 Al respecto, la postura Mosterín (2000) es discrepante, afirmando que la propuesta de refutar o falsear una teoría científica es impracticable, al menos en las teorías abstractas. Y concluye: “no se trata de confirmar o refutar una teoría abstracta de un modo absoluto, sino de averiguar dónde y hasta qué punto y con qué margen de error vale o no vale, donde es aplicable y dónde no. Diversas teorías tienen ventajas distintas y diferentes ámbitos de aplicación y validez” (p. 312).

a lo sumo “no refutada”⁹. Para Popper, el científico, independientemente de que sea teórico, observacional o experimental, propone enunciados, hipótesis o sistemas de teorías y los contrasta paso a paso por medio de observaciones y experimentos.

Una primera conclusión que podemos extraer de las reflexiones de Popper y Bunge es que cualquier descubrimiento científico no es definitivo en sí mismo, por muy trascendental que pueda parecer en un primer momento¹⁰. A lo sumo, debe considerarse como un hallazgo acotado y en todo caso temporal, sometido a las limitaciones de los recursos disponibles¹¹, y esperando a ser perfeccionado (Bunge, 2005) o refutado (Popper, 1994). Cada paso adelante de la Ciencia, cada nuevo descubrimiento, no es más que una aproximación “mejorada” a la verdad¹².

A pesar de que las discrepancias todavía continúan, todas las posturas epistemológicas aspiran a alcanzar la verdad sustantiva sobre el mundo, y a poder comunicarla racionalmente

9 Las ideas de Popper han encontrado una fuerte oposición entre algunos de sus colegas, como Lakatos (1998) y Feyerabend (2000). El primero discrepa de que una proposición pueda ser aceptada o rechazada por los hechos, puesto que, en función de las reglas de la lógica, este hecho supondría mezclar lenguajes distintos. Por otro lado, Feyerabend (2000), señala que las teorías científicas generales no son comprobables por la experiencia; son construcciones teóricas tan extremadamente elaboradas y complejas que están alejadas del plano de los hechos (García-Jiménez, 2008). También Kuhn (1989), se opone al falsacionismo de Popper, porque considera que todos paradigmas (eje de sus teorías) tendrán anomalías, pero éstas se consideran como fracasos concretos y particulares del científico.

10 Galileo primero, y Newton más tarde, consiguieron explicar las consecuencias de la gravedad. La ley de Gravitación Universal de Newton (1684) establece que todos los objetos ejercen una fuerza de gravedad sobre otros. Si bien la teoría explicaba de manera precisa las consecuencias de la gravedad, nunca llegó a explicar de manera íntegra su naturaleza. Newton consiguió explicar las consecuencias del fenómeno, pero nunca llegó a conocer la causa del mismo. Es decir, su teoría era *verdad*, pero una *verdad parcial*. Hubo que esperar más de 200 años, hasta la aparición de Albert Einstein y su Teoría de la Relatividad Especial (1905) y General (1915), para conocer qué es la gravedad, y cómo afecta de manera trascendental al tiempo, al espacio, y a la luz.

Pero de nuevo, nos encontramos en la misma tesitura que Newton años antes: ¿cuánto ha conseguido explicar la Teoría de la Relatividad, de la realidad total?

11 Incluidas las limitaciones y fronteras de la Psicología humana.

12 En este sentido, Galassi (2008), es especialmente crítico: “¿por qué seguir creyendo en las teorías científicas de hoy, si tenemos la expectativa que ellas se modifiquen en el futuro, incluso sustancialmente?” (p. 219).

2. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: PRINCIPALES CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS

Para alcanzar verdades parciales, y poder hacer explícita la “Aletheia del saber”, es necesario abordar la literatura para conocer qué posición ocupa el método y las principales corrientes epistemológicas dentro de la estructura de creación de conocimiento a través de la visión de diferentes autores de referencia.

En la actualidad, una gran parte de la comunidad científica acepta un pluralismo metodológico más o menos amplio, que en buena medida ha servido (y continúa sirviendo), a dar forma al corpus de conocimiento del que hoy disponemos. El método, único o plural, es necesario e imprescindible para el progreso de la ciencia (Bernard 1976; Russell, 1973; Bunge, 2005) y, en caso contrario, nos encaminaríamos hacia la posición, no compartida, de Feyerabend (1975), que sostiene que en todo estudio se violan reglas metodológicas, sea voluntaria o involuntariamente.

Francis Bacon, en *Indicaciones relativas a la interpretación de la naturaleza (Novum organum)* (1620), rompe con la tradición deductiva, y establece las reglas del método científico experimental. Creador del método inductivo (Arregui, 2015), trata de sentar las bases de un método donde la inducción permita ir de casos singulares a proposiciones generales de una forma sistemática, para alcanzar así “un conocimiento seguro sobre la naturaleza”.

Pocos años después, René Descartes (1637), padre del racionalismo, afirma que los sentidos no son dignos de confianza (teorizaba acerca de la naturaleza, sin observarla), y que el pensamiento y la razón son más poderosos que los sentidos y la experiencia. Rechaza todo conocimiento que proceda de la experiencia del ser o de sus impresiones sensoriales, ya que éstas no son fiables. Destacada ha sido su obra *El Discurso del Método* (1637). En ella, desarrolla los principios de la Duda Metódica, una propuesta estructural en forma de principios metodológicos, que se asientan sobre cuatro premisas:

- No admitir como verdad nada que no resulte evidente.

- Dividir cada dificultad en tantas partes posibles y que fueran necesarias (Regla del análisis).
- Proceder de lo simple a lo compuesto (Regla de la síntesis).
- Realizar enumeraciones tan completas y recuentos tan generales, que se tenga la certeza de no olvidar nada (Regla de la enumeración).

A principios del siglo XX, y fruto del extraordinario auge cultural y artístico de Viena, se constituye uno de las asociaciones filosófico-científicas más influyentes en la sociedad de entonces, como es el Círculo de Viena. Este círculo aglutinó a diversos¹³ científicos y filósofos y se propuso dar respuesta al cambio de paradigma que se produjo en el siglo XX con la Teoría de la Relatividad General de Einstein y los avances en la lógica matemática conectada a la teoría de conjuntos y la mecánica cuántica (Echevarría 1998, en Garay y Hernández-Mendo, 2005). El objetivo del Círculo de Viena fue la concepción científica del mundo, considerando a la filosofía como la disciplina encargada de distinguir entre lo que es ciencia y lo que no, así como también buscar una *cientificación* del lenguaje, buscando en él una precisión casi matemática. Para dar respuesta a esta problemática, Wittgenstein publica *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), con el objetivo de identificar la relación entre el lenguaje, la realidad y definir los límites de la ciencia. En 1929, e inspirados en la obra de Wittgenstein, el Círculo aspiraba a que el lenguaje fuese tan preciso y meticuloso como una prueba matemática. En ese año publican su manifiesto programático titulado “La visión científica del mundo”, en donde proponían utilizar un lenguaje común elaborado por la filosofía y basado en el lenguaje de la física (la ciencia que más avances había experimentado hasta ese momento). A pesar de que sus miembros no estaban de acuerdo en todo, estaban comprometidos con dos pilares básicos (Muñoz, 1997; Gloria-Báez, 2021). Por un lado, sientan los pilares del “empirismo lógico” o “neopositivismo”, en donde limitan la validez del método científico en favor de un empirismo modernizado. Afirmaban: “hay conocimiento solo de la

13 Entre otros, Albert Einstein, Hans Hahn, Rudolf Carnap, Bertrand Russell, Kurt Gödel, Otto Neurath y Ludwig Wittgenstein.

experiencia, que se basa en lo que se da inmediatamente. Esto establece los límites para el contenido de la ciencia legítima”. Por otro lado, defendían que la concepción científica del mundo está marcada por la aplicación de un determinado método, el análisis lógico”. El Círculo de Viena se disolvió a consecuencia del ascenso del nazismo en Austria, en donde la mayor parte de sus miembros escaparon a otros países, desde donde siguieron desarrollando sus visión filosófica-científica del mundo.

Especialmente destacada han sido también las aportaciones Thomas Kuhn y el concepto de *paradigma*. Kuhn (1989, 2001), sostiene que toda actividad científica se desarrolla bajo un paradigma, entendido éste como un hito que provoca una revolución en la ciencia. Un ejemplo de paradigma kuhniano podría ser la Teoría Heliocéntrica de Copérnico, el *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* de Newton, la Teoría de la Relatividad General de Einstein, o la Mecánica Cuántica de Max Planck y Werner Heisenberg. Para Kuhn, el paradigma debe ser lo suficientemente inconcluso como para que en él se alberguen los distintos desarrollos teóricos de un período histórico determinado (García-Jiménez, 2008). Una vez establecido el paradigma, el autor considera que las únicas empresas posibles para un científico son: *ciencia normal*, *descubrimiento* y *verificación* (Figura 1).

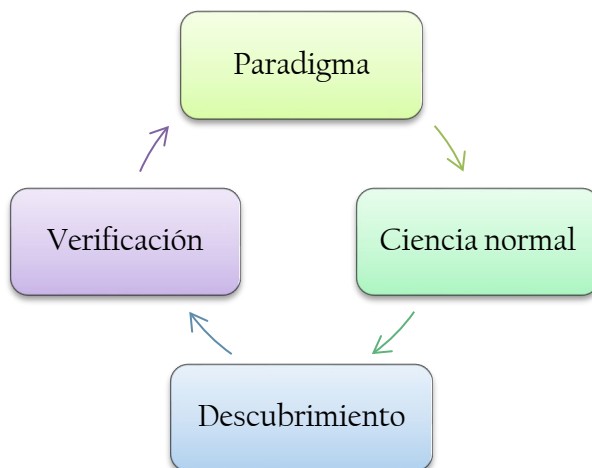


Figura 1. El proceso científico según Kuhn (1989)

Para Kuhn, la *ciencia normal* es a la que los científicos dedican la mayoría de su tiempo, ya que las tareas de *descubrimiento* y *verificación* son acontecimientos extraordinarios. Pero llega un momento en que comienzan a aparecer numerosas dificultades que se escapan al paradigma original. En este momento, se entra en un período de crisis, que finalizará cuando emerja un paradigma completamente nuevo que gane la adhesión de la mayoría de la comunidad científica. Cuando un paradigma sustituye a otro, se produce un cambio revolucionario, ya que debe albergar esos nuevos descubrimientos que no han podido ser articulados en los conceptos que eran habituales en el paradigma anterior. En definitiva, es posible afirmar que para Kuhn la Ciencia progresa a través de revoluciones, en donde un paradigma sustituye a otro, más que por un proceso *continuum*. Aquí radica la principal diferencia entre los principios de Popper y Kuhn: mientras que para el primero se trata del abandono de una teoría por otra (falsacionismo), Kuhn habla del cambio en la visión del mundo, una transformación más radical y profunda a todos los niveles.

Lakatos (1998), formula el concepto de *falsacionismo sofisticado*, en clara contraposición al falsacionismo de Popper. También fue especialmente crítico con las teorías de Kuhn, e intentó superar las debilidades de los “cambios de paradigma” que proponía éste. Para ello, propuso los “Programas de investigación científica”, que cuentan con un núcleo teórico-hipotético protegido por diversas hipótesis auxiliares y con una maquinaria elaborada para solucionar problemas (García-Jiménez, 2008). Así, el programa posee una serie de *reglas metodológicas* que marcan qué rutas de investigación deben ser evitadas (heurística negativa) y cuáles seguidas (heurística positiva). Las hipótesis generales son las que dan forma al programa. Lakatos rompe en un primer momento con los postulados de Popper, afirmando que “las refutaciones no indican un fracaso empírico, porque todos los programas crecen en un océano permanente de anomalías” (p. 15). Y también critica los “cambios de paradigma” de Kuhn, sobre quien afirma “el cambio de un paradigma a otro es una conversión mística que no puede estar gobernada por pruebas racionales”. (p. 19)

Umberto Eco (2007), formula el concepto de *cientificidad*, y concluye que la elección del método adecuado es un eslabón fundamental del proceder científico, posibilitando la reorganización del tiempo y recursos. Afirma que una investigación merece el apodo de “científico” únicamente cuando se cumplen los siguientes requisitos:

- a) La investigación versa sobre *un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocible por los demás*.
- b) Tiene que decir sobre este objeto *cosas que todavía no han sido dichas*, o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.
- c) Tiene que *ser útil a los demás*.
- d) Debe *suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta*.

Llegados a este punto, es plausible pensar que existe un consenso más o menos generalizado sobre la importancia que presenta el método en la creación de conocimiento. En cambio, es también posible referir importantes posiciones contrapuestas que socavan la importancia de éste.

Especialmente crítica ha sido la postura de Feyerabend (1975). El autor rehúsa de todo tipo de conocimiento que sigue un método, ya que “la existencia de reglas metodológicas universales es un sinsentido”. Como alternativa, habla de un “anarquismo metodológico”, en donde afirma:

“La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra”. (p.3)

La postura de Feyerabend es excepcional, ya que el autor rompe con los métodos tradicionales de la ciencia, y aboga por una metodología específica y concreta para cada empresa científica. Además,

concluye afirmando que no existe regla metodológica alguna que no haya sido violada en alguna ocasión:

“No hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que éste en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra. Resulta evidente que estas infracciones no son sucesos accidentales [...]. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso” (p. 7)

Otro de los grandes nombres de la Ciencia que ha tenido una posición díscola con respecto al método (o cuanto menos, una posición crítica), ha sido Ramón y Cajal (1941). A pesar de que afirma “los grandes impulsores científicos han sido, por lo común, creadores de métodos” (p. 91), el autor adopta una posición crítica con respecto a los tratados metodológicos de Bacon en *Novum organum* (1878), y de Descartes en *El discurso del método* (1637), afirmando:

“esas panaceas de la investigación científica [...], excelentes para hacer pensar, pero de ningún modo eficaces para enseñar a descubrir. (p.26). Tengo para mí que el poco provecho obtenido de la lectura de tales obras, y en general de todos los trabajos concernientes a los métodos filosóficos de indagación, depende de la vaguedad y generalidad de las reglas que contienen, las cuales, cuando no son fórmulas vacías, vienen a ser la expresión formal del mecanismo del entendimiento en función de investigar [...]. Importa consignar que los descubrimientos más brillantes se han debido, no al conocimiento de la lógica escrita, sino a esa lógica viva que el hombre posee en su espíritu, con la cual labora ideas”. (p. 29)

El autor, concluye afirmando:

“Apresurémonos, pues, a declarar que no hay recetas lógicas para hacer descubrimientos, y menos todavía para convertir en afortunados experimentadores a personas desprovistas del arte discursivo natural a que antes aludíamos. En cuanto a los genios, sabido es que difícilmente se doblegan a las reglas escritas: prefieren hacerlas [...]. Toda obra grande, en arte como en ciencia, es el resultado de una gran pasión puesta al servicio de una gran idea” (p. 30)

Siguiendo los postulados de Feyerabend y Ramón y Cajal, ¿debemos aceptar la idea de que, en toda investigación, o en cualquier proceso de creación de conocimiento, se violan reglas metodológicas ya que éstas no son realistas? ¿Debemos adherirnos a la idea de un “anarquismo metodológico”, y rechazar las metodologías universales, como afirma Feyerabend? ¿Podemos aceptar que la pasión y las ideas son mecanismos más fiables, que los métodos de investigación universales, como sustenta Ramón y Cajal?

A pesar de que las palabras de Feyerabend y Ramón y Cajal merecen especial consideración por ser algunos de los grandes nombres de la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia, y con un importante recorrido epistemológico, una postura prudente invita a despegar de tales afirmaciones. Si bien es indiscutible que la empresa científica necesita de flexibilidad intelectual y márgenes de improvisación amplios para poder escrutar los diferentes matices que poseen las ideas, consideramos que la creación de conocimiento necesita también de disciplina y rigor para reducir al máximo la falibilidad. Este rigor y disciplina radica en el método. Y gracias a él, es posible alcanzar la máxima de toda investigación: la falsabilidad, la reproducibilidad y la repetitividad.

De esta manera, es posible afirmar que la inclusión del método (Bacon, 1620; Descartes, 1637; Russell, 1973; y Eco, 2006), se erige como un principio rector en la creación de conocimiento científico (Bernard, 1976), que logre describir la verdad (Bunge, 2005, Popper, 1994).

2.1. El valor de los problemas de Karl Popper

En este punto es importante destacar que, si bien la inclusión del método parece un eslabón fundamental de cara a la creación de conocimiento, éste no supone en sí mismo el punto de partida. De nada serviría un excelente desarrollo metodológico, si las cuestiones sustantivas previas no están precisadas. En esta línea, Popper (1994,

en Azcárraga, 1997) pone la atención en los *problemas*. Los problemas son los precursores de toda ciencia, ya que ésta *siempre empieza y concluye con problemas* (Figura 2)

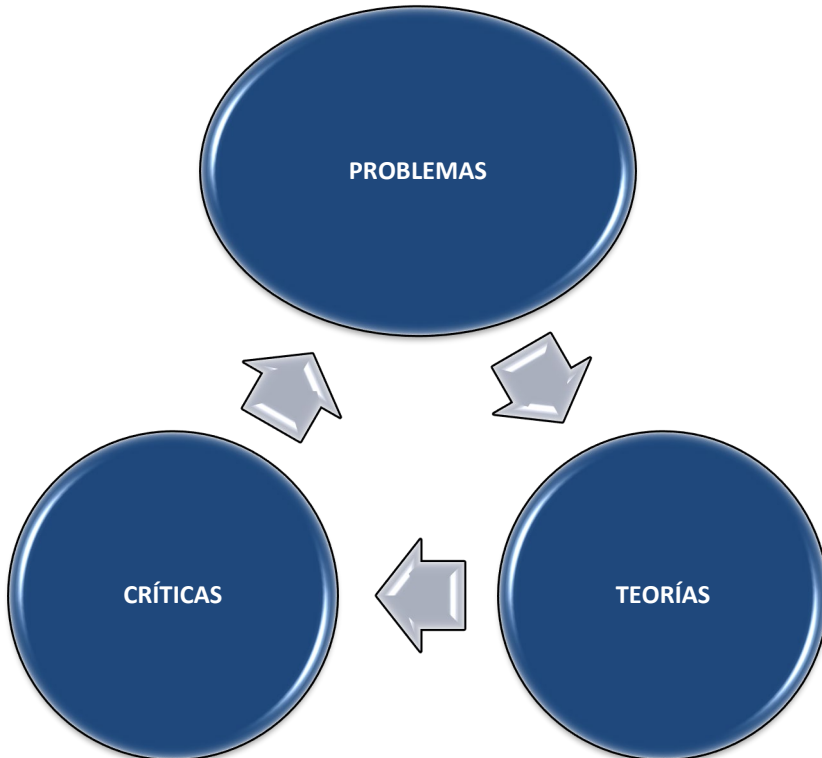


Figura 2. Estructura del progreso científico según Popper (1994)

Popper afirma que la labor de un científico no empieza con la colección de datos, sino con la selección de un *problema prometedor*¹⁴.

14 “La ciencia nunca resuelve un problema sin crear otros diez más”, George Bernard Shaw

El investigador debe disponer de una moderada intuición¹⁵ para identificar estos problemas, valiéndose de una cuidada capacidad de reflexión¹⁶ y de un notable sentido crítico.

De este modo, siguiendo los principios estructurales de Francis Bacon, Renè Descartes, Karl Popper, Bertrand Russell, Mario Bunge, Thomas Kuhn y Claude Bernard, es plausible afirmar que:

Los problemas (Popper, 1994), son la base de la Ciencia, que mediante la aplicación de un método (Bacon, 1620; Descartes, 1637; Russell, 1973), permite la creación de un conocimiento científico (Bernard, 1976) en torno a un paradigma (Kuhn, 2001), que alcance a explicar la verdad, entendida ésta como hecho objetivo y parcial (Bunge, 2005), que siempre redundará en nuevos problemas (Popper, 1994). (Figura 3).

15 Albert Einstein, Jacques Hadamard, Francis Bacon o Ramón y Cajal dan testimonio del carácter intuitivo y espontáneo de sus descubrimientos. Notorio es el caso del descubrimiento de los rayos X, hecho por el profesor Roentgen. Repetía en su laboratorio de Würzburgo los experimentos de Lenard sobre las propiedades de los rayos catódicos. Según era costumbre en la época (1895), estas radiaciones eran proyectadas sobre la pantalla fluorescente de platino-cianuro de bario. De manera espontánea y azarosa, Roentgen se le ocurre oscurecer el laboratorio, cubriendo con una caja de cartón la ampolla de Crookes (aparato generador de los rayos catódicos). Puesta en acción la bobina, miró a la pantalla y vio con asombro que ésta se iluminaba intensamente. Interpuso un trozo de madera, un libro y observó que las radiaciones atravesaban fácilmente los cuerpos opacos. Cuando interpuso la mano de su esposa, de manera espontánea realizó la primera radiografía humana. Seis años después, recibiría el premio Nobel de 1901 por este hallazgo.

16 En esta línea, Erwin Schrödinger, propone el concepto de “pensamiento productivo”, afirmando que “el pensamiento productivo -o creativo- no es tanto ver lo que aún nadie ha visto, sino pensar en lo que todavía nadie ha pensado sobre aquello que todos ven”.

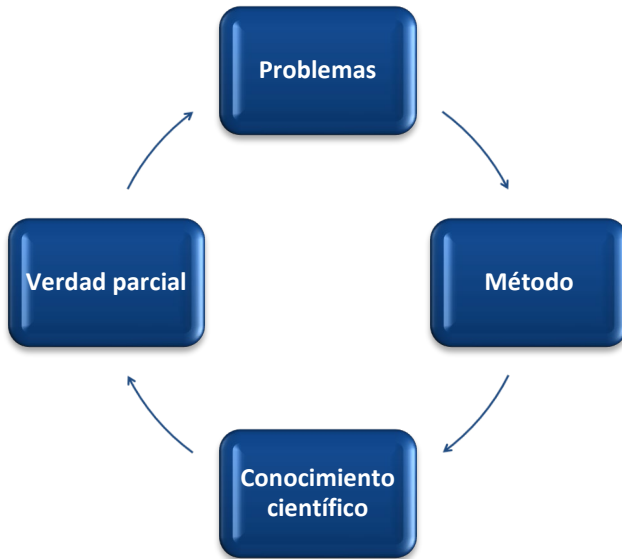


Figura 3. Proceso de creación de conocimiento científico, según autores de referencia

Fuente: elaboración propia

2.2. La importancia de la hermenéutica

Aunque el andamiaje de creación de conocimiento constituye el punto de partida hacia el *saber*, no conviene olvidar en último lugar (y no por ello menos importante) la importancia de la transferencia y comunicación de los descubrimientos científicos. En esta transferencia cobra especial importancia la hermenéutica como elemento vehicular en la interpretación del conocimiento. El empleo del lenguaje (tal y como afirmaban los neopositivistas del Círculo de Viena) adquiere un valor fundamental¹⁷, así como también la creación de puentes con otras ramas de la Ciencia, incorporando así una mayor perspectiva.

17 “La mayor parte de las ideas fundamentales de la Ciencia son esencialmente sencillas y puede expresarse en un lenguaje comprensible para todos” (Einstein, 1952).

Cécile Ladjali y George Steiner (2005), afirman que para una correcta transferencia e interpretación de documentos académicos o científicos es fundamental la alteridad y la integración de diferentes campos del saber. Por otra parte, Staats (1987), defiende que el progreso de la Ciencia está ligado a la “unificación de diferentes elementos” como las teorías, los problemas y los métodos. También Ortega y Gasset (1999), propone la integración de diferentes áreas del conocimiento como acto irrenunciable para alcanzar el conocimiento verdadero.

En definitiva, la transferencia del conocimiento, la utilización de un lenguaje accesible para el público interesado, la hermenéutica y la creación de puentes con otras ramas de conocimiento se erigen como elementos irrenunciables en la divulgación del conocimiento¹⁸.

Lo contrario a estos enunciados sería un conocimiento acotado en disciplinas aisladas que no alcanzan a explicar la realidad compleja e integral, tal y como se presenta¹⁹. En sentido figurado, *no tiene sentido ser especialista en tocar el piano con un solo dedo, y sobre una sola tecla*. Es necesaria la perspectiva y el contexto o marco general. Ampliar sus fronteras y expandir y vincular el conocimiento con otras ramas del saber, que, a su vez, también son las propias²⁰.

18 La Ciencia es cada vez más especializada, de modo que un científico puede emplear toda su vida trabajando en un campo concreto, sin llegar a ponerse en contacto con el contexto más amplio de su material. Ortega y Gasset (1999), habla de “La barbarie del especialismo”, y afirmaba al respecto: “Nos encontramos con un tipo de científico sin ejemplo en la historia [...] Conoce sólo una ciencia determinada, y aún de esa ciencia sólo conoce la pequeña porción en que él es activo investigador [...] El caso es que, recluso en la estrechez de su campo visual, consigue, en efecto, descubrir nuevos hechos y hacer avanzar su ciencia, que él apenas conoce, y con él la enciclopedia del pensamiento, que concienzudamente desconoce.”. Añadiendo: “Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva”. Y concluye: “Habremos de decir (a propósito del especialista) que es un sabio-ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor que se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio”.

19 *El conocimiento es uno; su división en partes diferentes es una concesión a la debilidad humana* (Halford J. Mackinder).

20 Bertalanffy (1976). Teoría General de los Sistemas

También es fundamental potenciar una *alfabetización científica*²¹ de la sociedad, hacer llegar al tejido social el conocimiento disponible, en loor de una mayor democratización de la ciencia.

Los descubrimientos que hoy se producen son los cimientos del conocimiento que vendrá en un futuro. A partir de lo que conocemos, surgen las preguntas que abren las puertas de lo desconocido, a ese conocimiento que todavía no somos conscientes que existe, pero está ahí fuera esperando.

Es indudable que el avance científico es un desafío comunitario. En palabras de Ramón y Cajal, *las personas de Ciencia* encargadas de abordar los desafíos científicos venideros serán nuestros representantes en el futuro. El conocimiento y el saber se abren camino a través de diferentes caminos y diferentes propuestas, pero como recuerda sabiamente Jesús Mosterín, “yo lo que estoy a favor es de la racionalidad”

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C. J. (2004). *La agonía del científicismo. Una aproximación a la filosofía de la ciencia*. Navarra: Eunsa.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. México: El ateneo
- ARREGUI, M. O. (2015). Francis Bacon y el Novum Organum. *ArtyHum: Revista Digital de Artes y Humanidades*, (13), 64-72.
- AZCÁRRAGA, J. A. (1997). *En torno al conocimiento científico: Ciencia y sociedad*. Universitat de València.
- BACHELARD, G. (1973). Conocimiento común y conocimiento científico. En D. Lecourt (Comp.). *Epistemología*. (pp. 99-113). Barcelona: Anagrama.
- BERNARD, C. (1976). *Introducción al estudio de la medicina experimental*. Barcelona: Fontanella.
- BERTALANFFY, V. L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

21 “La ciencia peca de falta de responsabilidad pedagógica para con la población en general, así como para con la gente que ha alcanzado un cierto nivel educativo” (Steiner y Ladjali, 2005)

- BUNGE, M. (2005). *La Ciencia. Su método y su filosofía*. Siglo Veinte: Buenos Aires.
- ECO, U. (2007). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa: Barcelona.
- FEYERABEND, P. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- GALASSI, J. G. (2008). Una discusión en torno a verdad en ciencias y humanidades. *Alpha (Osorno)*, (26), 217-232.
- GARCÍA-JIMÉNEZ, L. (2008). Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend. *Andamios*, 4(8), 185-202.
- GLORIA-BÁEZ, M. (2021). EL círculo de Viena, filosofía y ciencia entre guerras. <https://www.ultimahora.com/el-circulo-viena-filosofia-y-ciencia-guerras-n2947833.html>
- HELLER, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- HERNÁNDEZ- MENDO, A., Y PLAZA, J. Ó. G. (2005). La actividad física y el deporte en el marco científico. *Lecturas: Educación física y deportes*, (85), 7.
- KUHN, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- KUHN, T. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo Económica.
- LAKATOS, N. (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul
- MOSTERÍN, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Alianza
- MUÑOZ, J. (1998). Ludwig Wittgenstein y la idea de una concepción científica del mundo. In: GÁLVEZ, Jesús P. e BALDRICH, Raimundo D. (orgs). Wittgenstein y el Círculo de Viena – Wittgenstein und der Wiener Kreis. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 105-114.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1999). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Austral.
- POPPER, K. (1972). *Objective knowledge: an evolutionary approach*. Clarendon Press,
- RAMÍREZ, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1941). *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Barcelona: Austral.

- RUSSELL, B. (1975). *Fundamentos de filosofía*. Barcelona: Plaza y Janes.
- STAATS, A.W. (1987). Unified positivism: Philosophy for uninomic Psychology. In W.J. Baker, M.E. Hyland & H.V. Rappard (Eds.), *Current issues in theoretical Psychology*. Amsterdam: North-Holland.
- STEINER, G., & LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión: maestro y alumno* Madrid: Siruela.
- ZIMAN, J. (1981). *La credibilidad de la Ciencia*. Madrid: Alianza

FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA DEL HUMANISMO INTEGRAL Y SOLIDARIO EN EDUCACIÓN

Foundations and methodology of integral and solidarity humanism in education

María Ángeles Navarro Mazón

Fernando González Alonso

RESUMEN: *Ante el escenario actual de deshumanización de la persona y la sociedad, la cuestión social se ha convertido en una cuestión antropológica que requiere promover un nuevo humanismo integral y solidario que construya modelos de pensamiento responsable que se hagan vida. La educación se convierte en pieza indispensable al servicio del nuevo humanismo, construyendo la personalidad social de las nuevas generaciones. A la luz del Magisterio reciente de la Iglesia en materia educativa y el lanzamiento del Pacto Educativo Global, se muestra cómo el humanismo teocéntrico, integral y solidario, constituye la base adecuada sobre la que cimentar el cambio de paradigma educativo. La descripción detallada de este humanismo, así como la metodología propia a aplicar en el aula, para cualificar el proceso de asimilación de estos fundamentos por el alumnado, se convierten en el núcleo central del presente artículo.*

Palabras clave: *Humanismo Integral y Solidario, Educación, Bien común, Antropología, Doctrina Social de la Iglesia, Pacto Educativo Global.*

ABSTRACT: *Given the current scenario of dehumanization of the person and society, the social question has become an anthropological question that requires promoting a new comprehensive and supportive humanism that builds models of responsible thought that come to life. Education becomes an indispensable piece at the service of the new humanism, building the social personality of the new generations.*

Considering the recent Magisterium of the Church in educational matters and the launch of the Global Compact on Education, it is shown how theocentric, integral and supportive humanism constitutes the appropriate basis on which to build the change in the educational paradigm. The detailed description of this humanism, as well as the methodology to be applied in the classroom, to qualify the process of assimilation of these fundamentals by students, become the central core of this article.

Keywords: *Integral and Solidarity Humanism, Education, Common Good, Anthropology, Social Doctrine of the Church, Global Compact on Education.*

1. INTRODUCCIÓN

El constante proceso de secularización y una globalización carente de sentido que genera indiferencia, desconfianza mutua, abusos medioambientales, dominación y reverencia tecnológica señalan un cambio epocal que tiene su origen en un peligroso proceso de deconstrucción del concepto de persona. Además, el ensimismamiento de la persona y su narcisismo hace patente cómo en nuestros días se margina su dimensión trascendente relegándola y admitiéndola sólo como lícita en la esfera privada. Se asiste hoy a un descarte de la cuestión antropológica, es decir, de la cuestión relativa a la plena dignidad y al destino del ser humano. Esa negación y olvido del otro y de lo Absoluto hace sentir la necesidad de plantear nuevamente la cuestión de la persona porque es innegable que a pesar de innumerables progresos, el hombre y la mujer de nuestra época experimentan dificultad para definirse a sí mismos.

Se hace necesaria, pues, una antropología que se preocupe por el desarrollo sostenible. Pero aún más, una antropología que haga referencia a Dios. Sólo desde una mirada correcta hacia el ser humano podrán desarrollarse modelos de integración social y de encuentro entre la dimensión individual y comunitaria de cada persona, que restauren los lazos de fraternidad y comunión social. En este sentido, la educación se convierte en pieza indispensable para abrir la mente y el corazón a una comprensión más amplia y profunda de la realidad y capacite la voluntad de la persona hacia la solidaridad universal, hacia un nuevo humanismo.

Tal era el planteamiento de Benedicto XVI (2009, n. 75) que nos urgía a dar impulso a formas de pensamiento y acción orientadas a la solidaridad pues reconocía la dimensión antropológica que presentaba la cuestión social y que requería con emergencia de la educación. El Papa Francisco (2013, n. 87) recogiendo la herencia de sus predecesores nos interpelaba ya al inicio de su pontificado a formar una gran alianza entre los distintos agentes implicados en la educación a fin de reconstruir la fraternidad originaria. Esa visión se materializó en la propuesta del Pacto Educativo Global.

Es en este contexto orientado a un nuevo paradigma educativo donde se enmarca el presente artículo que pretende exponer los fundamentos de humanismo integral y solidario sobre los que se asienta el Pacto Educativo Global así como la metodología adecuada para promover ese nuevo humanismo en las aulas desde las orientaciones que nos ofrece el Magisterio reciente de la Iglesia Católica.

2. ¿QUÉ ES HUMANIZAR LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE UN HUMANISMO CRISTIANO?

Educación es un acto de humanización. Para Alfonso X el Sabio (2011, P3, 20) la educación es el “acabamiento del hombre” y Santo Tomás de Aquino (2023) afirmaba que la educación es promoción del hijo/a (podríamos también entender del alumno/a) a la “calidad de persona en cuanto persona, que es el estado de la virtud” (Suppl. III, q. 41 a.1 in c.). Para Maritain (2008) educar es despertar la humanidad en la persona y “el objetivo principal de la educación es ser buen hombre / buena mujer antes que convertirse en alguien culto” (p. 40). En propuestas recientes encontramos que educar es

suscitar personas conscientes de ser persona, responsables de su libertad, creativas, creadoras y motivadas, que ejercen la vocación primera de ser hombre y ser mujer. Por ello el objetivo de la educación es la realización honda y verdadera de la persona, ofreciendo las condiciones adecuadas para que el alumno descubra su propia y primera vocación y sus posibilidades de su vocación a ser persona. (Sánchez Manzanares, 2021, p. 266)

Humanizar la educación significa poner a la persona en el centro de la misma, en un marco de relaciones interdependientes, vinculadas a un destino común. Supone además, capacitarla para el servicio a la sociedad, teniendo en cuenta el marco general de las actitudes personales, morales y sociales de todos los sujetos que participan en el proceso educativo: docentes, estudiantes, instituciones locales. Por último, humanizar la educación es indicar itinerarios educativos adecuados a los desafíos actuales (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, n. 10)

Y dando un paso más, podemos proponer que para la educación cristiana, educar en humanidad incluye educar a la persona en trascendencia porque la realización de la persona es siempre trascenderse, es decir, salir de sí mismo e introducirse a la totalidad de la Verdad o como lo expresa el Papa Francisco (2015) educar es “despertar lo humano para abrirlo a lo divino”. La madurez, la libertad y responsabilidad de la persona se ensanchan al abrirse a la trascendencia, al otro y a la fe, hallando la plenitud de su condición humana a la medida de la humanidad en Cristo resucitado. La madurez humana viene de este modo repensada en términos de madurez en Cristo (Ef. 4:11-13).

Por ello, la nota característica de la educación católica es crear un ambiente de comunidad escolar que animado por el espíritu evangélico de libertad y de amor, ayuda a los adolescentes a que, al mismo tiempo en que se desarrolla su personalidad crezcan según la nueva criatura en que por el Bautismo se han convertido. Ordenar toda la cultura humana al anuncio de la salvación, de modo que el conocimiento que gradualmente van adquiriendo los alumnos sobre el mundo, la vida y el hombre sea iluminados por la fe (Conferencia Episcopal Española, 2007, n.15). Esta filosofía de la educación exige un respeto sincero al alumno y a las condiciones personales de quien camina hacia su plenitud.

Se educa no sólo para poseer conocimientos y contenidos sino también para entender mejor las razones, los hábitos y valores. Se trata de un estilo educativo que abre las puertas a un humanismo fraterno y solidario.

3. FUNDAMENTOS DE HUMANISMO INTEGRAL Y SOLIDARIO

Populorum Progressio, la Carta Encíclica de San Pablo VI (1967), ha sido considerada por el Magisterio de la Iglesia el documento programático de la misión de la Iglesia en la era de la globalización.

La sabiduría que emana de sus enseñanzas, continúa a guiar aún hoy el pensamiento y la acción de quienes quieren construir la civilización del *humanismo pleno* ofreciendo- en el cauce del principio de subsidiariedad- *modelos practicables de integración social* surgidos del ventajoso encuentro entre la dimensión individual y la comunitaria. (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, n. 2)

Como allí se señalaba, *la Iglesia “experta en humanidad” tiene la misión y la experiencia para poder crear espacios educativos adecuados* para hacer frente a los desafíos actuales y proponer una educación al servicio de un nuevo humanismo “donde la persona social se encuentra dispuesta a dialogar y a trabajar para la realización del bien común” (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, n. 7).

Consciente del “desafío educativo” (Papa Francisco, 2015, n.209) en el que nos enfrentamos, el Santo Padre, ha promovido un Pacto Educativo Global solicitando un cambio de modelo educativo basado en redes de relaciones humanas abiertas, un cambio de paradigma educativo que realmente humanice la educación.

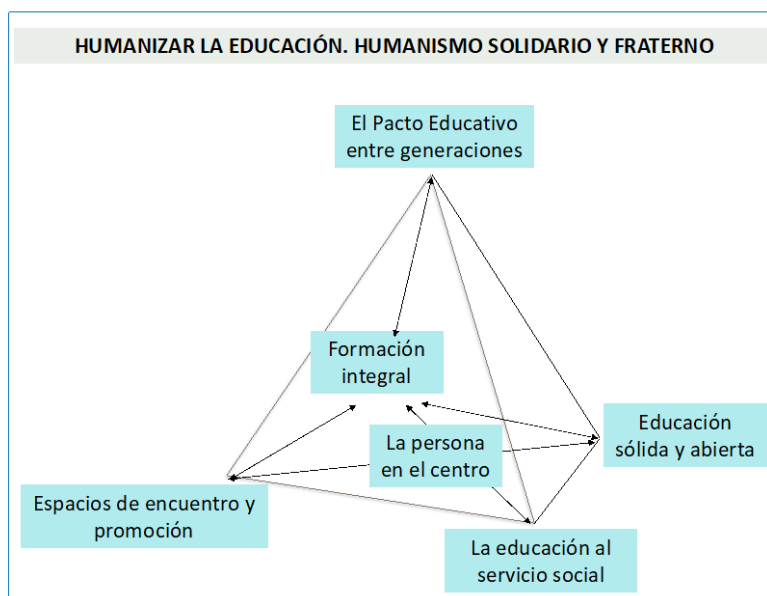


Figura 1 *Humanizar la educación y cualificar el humanismo solidario y fraterno*

Fuente: Elaboración propia

Desde esas directrices marcadas, y siguiendo el documento referencial de Dicasterio para la Cultura y la Educación (2017, nn. 8-10) podemos afirmar que Humanizar la educación y cualificar por tanto el humanismo solidario y fraterno significa:

3.1. Poner a la persona en el centro de la educación

La persona se presenta en un contexto relacional, injertado en una comunidad viva, interdependiente y unida a un destino común. Lo que supone:

Poner en el centro de todo proceso educativo formal e informal a la persona, su valor, su dignidad, para hacer sobresalir su propia especificidad, su belleza, su singularidad y, al mismo tiempo, su capacidad de relacionarse con los demás y con la realidad que la rodea. (Papa Francisco, 2020a)

En otras palabras, el centro en la educación no debe destacarse la importancia del rol del profesor o el alumno, como polemizan las distintas corrientes de pedagogía en el aula, sino que lo que prima es la *relación educativa*, la profundidad y riqueza que se establece en el encuentro entre el profesor, el alumno y la comunidad.

3.2. Actualizar el Pacto Educativo entre las generaciones

La familia es la principal responsable de la educación de los hijos y la escuela subsidiaria de ella.

La educación necesita de una gran alianza entre padres y educadores para proponer una vida plena, buena, rica en sentido, abierta a Dios a los demás y al mundo. Esta alianza es aún más necesaria porque la educación es una relación personal, que revela los trascendentales de la fe, de la familia, de la Iglesia y de la ética, insistiendo en su dimensión comunitaria. (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2014, III.)

El Papa Francisco (2015) subraya la necesidad de hacer red: “a problemas sociales se responde con redes comunitarias, no con la mera suma de bienes individuales” (n. 219). Hacer red significa también hacer de la escuela una comunidad educadora en la cual los docentes y los estudiantes no estén vinculados únicamente por el plano didáctico, sino también por un programa de vida y de experiencia capaz de educar para la reciprocidad entre generaciones diferentes, para preparar a los ciudadanos a involucrarse en los procesos sociales, desarrollando actitudes de escucha, confrontación, servicio y avance social construyendo una cultura basada en la ética intergeneracional (Zanni, 2021, p. 110).

Los proyectos para un desarrollo humano integral no pueden ignorar a las generaciones sucesivas, sino que han de caracterizarse por la solidaridad y la justicia intergeneracional, teniendo en cuenta múltiples aspectos, como el ecológico, el jurídico, el económico, el político y el cultural. (Benedicto XVI, 2009, n. 48).

3.3. No limitar la educación a ofrecer un mero servicio educativo

La educación no ha de estar orientada sólo a impartir conocimientos sino que ha de orientarse a la formación integral del alumnado. Una educación humanizada

no solicita simplemente al docente a enseñar y a los estudiantes a aprender, más bien impulsa a todos a vivir, estudiar y actuar en relación a las razones del humanismo solidario. No programa lugares de división y contraposición, al contrario ofrece lugares de encuentro y de confrontación para crear proyectos educativos válidos. (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, n. 10).

El *cómo* se aprende parece ser hoy más relevante que el *qué* se aprende, la metodología de la enseñanza parece más importante que los contenidos y el fin de la enseñanza. Pero, ambas cuestiones son importantes. Una enseñanza que sólo promueve el aprender repetitivo, que no favorezca la participación activa de los estudiantes, que no encienda su curiosidad, no es suficientemente desafiante para generar la motivación. Aprender a través de la investigación y la solución de problemas educa capacidades cognitivas y mentales diferentes, más significativas de aquellas de una simple recepción de informaciones; también estimula a una modalidad de trabajo colaborativo y didáctica intergeneracional (González y Guevara, 2022, p. 145). Con ello no va subestimado el valor de los contenidos del aprendizaje. Si no es indiferente el *cómo* un alumno aprende, no lo es tampoco el *qué* aprende. De lo contrario, “se corre el riesgo de una enseñanza orientada a ofrecer sólo lo que hoy se considera *útil*, porque lo requiere una contingente demanda económica o social, pero que se olvida de lo que es para la persona humana *indispensable*” (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2014, n.3).

Benedicto XVI (2009) lo expresaba así: “Con educación no nos referimos sólo a la instrucción o a la formación para el trabajo, que son dos causas importantes para el desarrollo, sino a la formación completa de la persona” (n. 61) y Papa Francisco (2020c) afirma en “la tarea educativa, el desarrollo de hábitos solidarios, la capacidad de pensar la vida humana más integralmente, la hondura espiritual, hacen falta para dar calidad a las relaciones humanas” (n.167). La

calidad educativa es necesaria en todo itinerario formativo, desde el diseño de los contenidos hasta las actividades, tareas y proyectos de trabajo en grupo.

3.4. Ofrecer una educación sólida y abierta

Una educación que favoreciendo la inclusión, integra los talentos individuales y capacita al alumnado a ser capaz de salir del aula generando comunión, solidaridad y fraternidad.

La enseñanza y el aprendizaje representan los dos términos de una relación que no es sólo entre un objeto de estudio y una mente que aprende, sino entre personas.

Tal relación no puede basarse en relaciones sólo técnicas y profesionales, más bien debe nutrirse de estima recíproca, confianza, respeto, cordialidad. El aprendizaje que se realiza en un contexto donde los sujetos perciben un sentido de pertenencia es muy diferente de un aprendizaje realizado en un entorno de individualismo, de antagonismo o de frialdad recíproca. (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2014, n.3)

Se hace necesario que la escuela sea inclusiva donde la diferencia sea reconocida, aceptada e integrada como un recurso educativo para el mejoramiento de todos. Quién tiene más dificultades, es más pobre, frágil, necesitado, no tiene que ser percibido como un obstáculo, sino como el más importante de todos, centro de la atención y de la ternura de todos (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2014, n.5). Incluidas las dificultades y desigualdades derivadas de la pandemia en el actual tiempo de posnormalidad (González-Alonso, 2020).

Humanizar la educación permite ofrecer itinerarios formativos completos, donde el alumno descubre que su aprendizaje se convierte en una ocasión de servicio a su propia comunidad. Esto nos ha de mover a proponer ocasiones donde el alumnado experimente el impacto social o las repercusiones sociales de lo que están estudiando, favoreciendo de este modo, la relación entre estudio y vida,

la interrelación de saberes, el sentido de la responsabilidad social, los límites a su actuación, el sentido de pertenencia a una comunidad y sus relaciones fraternas. Una razón ensanchada, abierta a la trascendencia. En esta forma de educar

el objetivo de estar juntos no es desarrollar programas, sino encontrar el paso común para reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, el diálogo constructivo y de la mutua comprensión. (Papa Francisco, 2020b).

3.5. No programa lugares de división y contraposición

Este humanismo no favorece la cultura del descarte. Al contrario, ofrece lugares de encuentro y de confrontación para crear proyectos educativos válidos.

El Papa Francisco entiende la escuela como un lugar para promocionar a la persona, acercarse a los niños y jóvenes a curar sus heridas y como un lugar muy apropiado para la evangelización. Concibe la escuela como “*una posada* donde los pobres puedan entrar, discipula y misionera donde los niños y jóvenes puedan discernir con juicio crítico los signos de los tiempos y se cambien estilos de vida”, no es un “bunker” elitista que quiere apartarse de los errores de “fuera” (Papa Francisco, 2019, n. 221).

La educación está llamada con su fuerza pacificadora a formar personas capaces de comprender que la diversidad no obstaculiza la unidad, sino que es indispensable para la riqueza de la propia identidad y de la de todos. (Papa Francisco, 2020b).

3.6. Educación al servicio de todo el cuerpo social

Basada en la confianza mutua y en la reciprocidad de los deberes. El verdadero servicio de la educación es la educación al servicio de los demás, de toda la comunidad y en especial de los que presentan una situación de mayor desafío y fatiga (Pacto Educativo Global,

Instrumentum Laboris, n. 3). Desde esta perspectiva educativa la fraternidad es la base antropológica de construcción social y el servicio es el modo de conseguirlo. “La solidaridad es en primer lugar que todos se sientan responsables de todos” (Benedicto XVI, 2009, n. 38).

Desde estos fundamentos la educación puede convertirse en un instrumento eficaz para construir en una perspectiva a largo plazo, una sociedad más acogedora y atenta al cuidado de los demás y de la creación. Es un programa de pensamiento y acción que implica un compromiso educativo que “no sólo se dirige a los beneficiarios directos, niños y jóvenes sino que es un servicio a la sociedad en su conjunto que al educar se renueva” (Pacto Educativo Global, *Vademecum*, español).

4. ¿QUÉ METODOLOGÍA EMPLEAR EN EL AULA PARA ALCANZAR EL HUMANISMO INTEGRAL EN EDUCACIÓN? LA METODOLOGÍA DE UN HUMANISMO INTEGRAL Y SOLIDARIO EN LAS AULAS

Todo lo expuesto en el epígrafe anterior justifica la necesidad de implementar una auténtica pedagogía que no debe prescindir de una concepción humanista de la persona como valor central, ya que no son en primer lugar las culturas e ideas las que entran en contacto sino las personas. Se trata de desarrollar una metodología que destaque la importancia de la dimensión social de la persona como paradigma pedagógico fundamental de modo que sea medio y fin para el desarrollo de su propia identidad como persona.

Se considera que la metodología óptima para humanizar la educación se asienta en los siguientes pilares básicos: a) Cultura del diálogo; b) globalización de la esperanza; c) una verdadera inclusión y d) generación de redes de cooperación

La cualificación de la relación educativa desde estos principios podría hacer frente a los principales desafíos del siglo XXI.

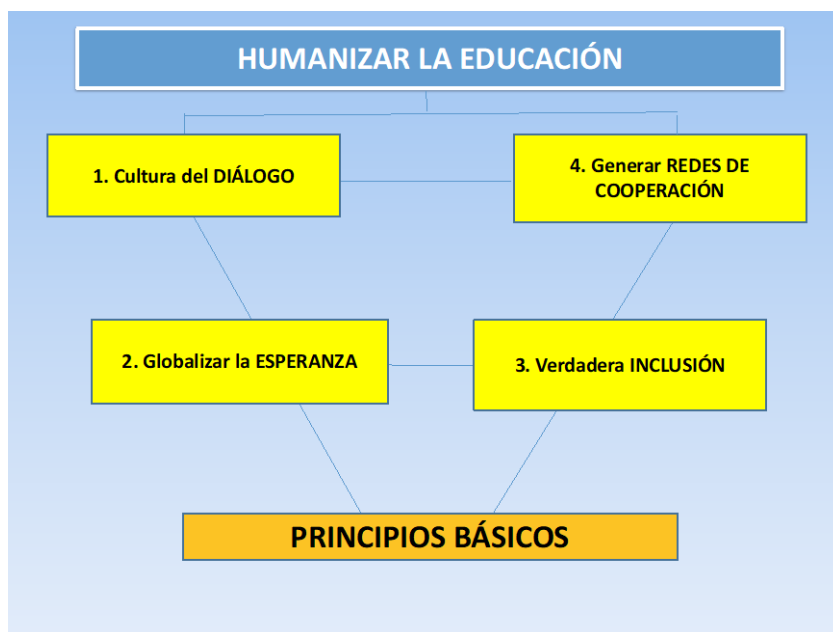


Figura 2: *Principios básicos para humanizar la educación*

Fuente: Elaboración propia

4.1. Cultura del diálogo

En el origen de las actuales fragmentaciones que conducen al conflicto, se encuentra el miedo a la diversidad. Construir un nuevo humanismo solicita, por tanto, educar en un nuevo modo de pensar, que sepa mantener juntas la unidad y la diversidad, la igualdad y la diversidad, la identidad y la alteridad. Se trata de comprender que la unidad y la diferencia no se excluyen, sino que se necesitan. Esto implica un ejercicio dialógico que potencie una cultura del diálogo y del encuentro.

El diálogo que propone este nuevo humanismo no se limita a hablar para conocerse. Es un diálogo entre diferentes que busca construir juntos un mundo mejor. El verdadero diálogo se lleva a cabo en un marco ético de requisitos y actitudes formativas. Estos requisitos

éticos necesarios son dos: la *libertad* y la *igualdad*. Construir un diálogo fraterno, implica a los participantes a ser independientes de sus ideas previas y reconocer la igual dignidad de todos los participantes en esa diálogo. Supone necesariamente coherencia para aunar los principios éticos enunciados (por ejemplo la paz, la equidad, la democracia,...) con las elecciones sociales y civiles realizadas (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, nn. 12-15; 2022, nn. 27-30).

En este escenario de pluralismo ético, las religiones pueden contribuir a alcanzar esos objetivos sociales de justicia y paz (Papa Francisco, 2020c, n. 271). Educar en la cultura del diálogo invita a los alumnos-ciudadanos a profesar en público sus creencias y valores éticos en lugar de sentir miedo y reducir su dimensión religiosa a la esfera privada pues el respeto y la tolerancia están configurando su personalidad.

4.2. Globalizar la esperanza

El segundo pilar o principio fundamental sobre el que fundamentar la metodología para un humanismo integral y solidario es la idea de que el mundo puede cambiar. Benedicto XVI (2009) ya planteaba esta cuestión y afirmaba “a veces se perciben actitudes fatalistas ante la globalización, como si las dinámicas que la producen, procedieran de fuerzas anónimas e impersonales o de estructuras independientes de la voluntad humana” (n.42).

Esto en realidad no es así, el devenir histórico-social no está determinado por leyes absolutas. La educación debe recuperar la esperanza en las nuevas generaciones, en nuevos estilos de vida conscientes y responsables, que contribuyan a un crecimiento personal y comunitario, sabiendo que pequeños cambios en sus comportamientos, pueden modificar las estructuras existentes. Esto abre al alumnado a generar esperanzas en una globalización con visión, no en una carente de sentido que promueve conflictos (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2017, nn. 16-19).

4.3. Una verdadera inclusión

El empobrecimiento de la razón hace que niños y jóvenes sólo contemplen el presente, el momento. Y sin pasado, ni futuro, estos se encuentran inseguros e inestables.

Por esta razón, se hace necesario la promoción de una verdadera inclusión. Una inclusión que permite a cada ciudadano sentirse participante en la construcción de ese nuevo humanismo. En este sentido, cobra especial atención e importancia todas aquellas estrategias orientadas a la integración de saberes de manera interdisciplinar que permitan que el aprendizaje de las ciencias, se haga desde un núcleo ético desde donde la persona actúa. La recta concepción de este núcleo ético, permite avanzar en el bien común ampliándose desde su mundo particular y cercano, hasta toda la familia humana, generando fraternidad.

Además, este proceso inclusivo no se centra en la atención exclusiva de lo presente y las generaciones actuales, sino que se mueve incorporando tanto a las generaciones pasadas como futuras, potenciando una inclusión intergeneracional, siendo personas “con raíces” que no ignoran la historia y ni desprecian la experiencia de los mayores (Papa Francisco, 2019, n.181; n. 191)

Herederos de generaciones pasadas y beneficiándonos del trabajo de nuestros contemporáneos, estamos obligados para con todos y no podemos desinteresarnos de los que vendrán a aumentar todavía más el círculo de la familia humana. La solidaridad universal, que es un hecho y un beneficio para todos, es también un deber. (Pablo VI, 1967, n. 17).

4.4. La generación de redes de cooperación

Por último, a fin de impulsar ese humanismo integral y solidario se necesita la generación de sinergias y redes entre los diferentes agentes educativos que rompan el individualismo y el egoísmo. *“Crear redes significa reunir las instituciones escolares y universi-*

tarias para potenciar la iniciativa educativa y de investigación, enriqueciéndose con los aspectos destacados de cada una, para ser más eficaces a nivel intelectual y cultural”. (Papa Francisco, 2018, n. 1)

En primer lugar, es necesaria la colaboración entre los profesores y los alumnos. Como partes destacadas en este humanismo, entre quien enseña y quien aprende, ha de crecer progresivamente una ética intergeneracional incluyente, plural y democrática, de modo que entre ellos crezca la cooperación y mutua ayuda. La cálida humanidad en el conversar y tratar a las personas, se promueve la humanización y la apertura a un diálogo entre fe y razón que enriquece a ambos.

En segundo lugar, es necesaria la colaboración entre la familia y los centros educativos (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019). La escuela subsidiaria de la familia en la labor educativa debe alcanzar una mayor participación de estas. Para que esta participación sea efectiva conviene motivar, coordinar y alimentar la sintonía de pensamiento, palabra y ejemplo de los padres con la acción educativa del centro a través de las asociaciones de padres y el contacto estrecho de los profesores con las familias.

Por último, es necesaria la cooperación con las comunidades locales, otros centros educativos y la universidad en los procesos educativos. De este modo podrán diseñarse proyectos de investigación y servicio que hagan converger las iniciativas educativas hacia los fines del humanismo solidario.

5. CONCLUSIONES

Ante el escenario actual de deshumanización de la persona y de la sociedad, la cuestión social se ha convertido en una cuestión antropológica que requiere promover modelos de pensamiento que fundamentados en el compromiso social y fraternidad se hagan vida. La educación se convierte en una pieza indispensable al servicio de este

nuevo humanismo fundamentando la personalidad social de las nuevas generaciones y proponiendo un modelo de convivencia alternativo a la cultura del descarte e individualismo.

Educación no es sólo instruir en conocimientos sino formar personas para promover su verdadero desarrollo integral. Humanizar la educación desde los fundamentos del humanismo teocéntrico, integral y fraterno propuesto por el Magisterio de la Iglesia y funda el Pacto Educativo Global, permite atender mejor a los desafíos sociales y educativos actuales.

Poniendo el acento en la relación educativa y ampliando los límites de la razón hacia la trascendencia, se ofrecen las condiciones adecuadas al alumnado para que avance en responsabilidad social, en humanidad, en ser más hombres y mujeres al hacer fructificar sus talentos al servicio de la fraternidad y el bien común. Hallan así su verdadera vocación de ser persona en la medida de la humanidad de Cristo resucitado.

Se hace necesario que los rasgos propios del humanismo integral y solidario, sean percibidos, testimoniados y formulados. Para ello, la metodología basada en el diálogo fraterno, la verdadera inclusión, la globalización de la esperanza y la generación de redes de cooperación se conviertan en los pilares fundamentales desde donde crear nuevas formas de pensamiento y acción, es decir, desde donde crear nuevos itinerarios educativos al servicio del bien común y la construcción de la *civilización del amor*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFONSO X EL SABIO. *Las siete partidas*. Boletín Oficial del Estado, Septiembre de 2011. <https://n9.cl/wk51ch>
- ALONSO, F. G., & GUEVARA-INGELMO, R. M. La didáctica como ciencia y tecnología de la enseñanza. *Papeles salmantinos de educación*, (26), 127-147, 2022.
- BENEDICTO XVI. *Carta Encíclica Caritas in Veritate*, 2009. <https://n9.cl/fxnya>

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA. La escuela católica: Oferta de la Iglesia en España para la educación del siglo XXI, 2007. *Catholic.net*. <https://n9.cl/74uj63>
- DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. Congregación para la Educación Católica. Card. Giuseppe Versaldi. *Educación al humanismo solidario para construir una civilización del amor* 50 años después de la encíclica *Populorum Progressio*. (16, abril, 2017). <https://n9.cl/t710k>
- DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. Congregación para la Educación Católica. *Educación hoy y mañana. Una pasión que se renueva*. Instrumentum Laboris, 2014. <https://n9.cl/x7ijx>
- DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. Congregación para la Educación Católica. *Instrucción de la Congregación para la Educación Católica «La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo»*, 25 de enero, 2022. <https://n9.cl/dsega>
- FRANCISCO. *Evangelii Gaudium: Exhortación Apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*, 24 de noviembre, 2013. <https://n9.cl/ulwc4>
- FRANCISCO. Encíclica *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común, 2015. <https://n9.cl/98tq>
- FRANCISCO. *A los miembros de la Fundación «Gravissimum Educationis»*, 25 de junio, 2018, <https://n9.cl/avpm5e>
- FRANCISCO. *El Pacto Educativo Global. Vademécum*. Español, 2019. <https://n9.cl/9sf8f>
- FRANCISCO. *El Pacto Educativo Global*. 15 de octubre, 2020. <https://n9.cl/7jy32>
- FRANCISCO. Encíclica *Fratelli Tutti* sobre la fraternidad y la paz social, 2020. <https://n9.cl/cr8zi>
- FRANCISCO. A los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica (de los Institutos de Estudios), 20 de febrero, 2020b. <https://n9.cl/e6g0o>
- FRANCISCO. Encíclica *Fratelli Tutti* sobre la fraternidad y la paz social, 3 de octubre, 2020c. <https://n9.cl/cr8zi>
- GONZÁLEZ-ALONSO, F. Covid-19 y Derecho Educativo: Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Isolma, 2020.
- GUZÓN-NESTAR, J. L., & GONZÁLEZ-ALONSO, F. La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 2019, p. 31-54.
- MARITAIN, J. *La educación en la encrucijada*. Palabra, 2008.

PABLO VI. *Carta Encíclica Populorum Progressio*, 26 de marzo, 1967.

<https://n9.cl/nk56q>

SÁNCHEZ MANZANARES, A. *El humanismo cristiano en educación. Identidad y configuración*. En Congreso Diocesano de Educación. En el camino de una Alianza: Ciencia y Fe. Diócesis de Orihuela Alicante, 2021.

SOCIEDAD BÍBLICA. La Biblia en Internet. *Biblija.net*. Ef. 4:11-13

<https://n9.cl/ay4g6k>

TOMAS DE AQUINO. *Suma Teológica*. Biblioteca de Autores Cristianos, BAC, 2023.

ZANNI, A. V. El magisterio actual de la iglesia sobre la educación: El Papa Francisco. En *Congreso Diocesano de Educación. En el camino de una alianza: Ciencia y fe*. Diócesis de Orihuela Alicante, 2021.

PROYECTO ACUARELA. CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL EN LENGUA INGLESA

Watercolour Project. Creativity in the teaching of children's literature in English

Patricia Martín Ortiz

RESUMEN: *El propósito de este artículo es presentar el Proyecto Acuarela llevado a cabo en la Facultad de Educación de Avila de la Universidad de Salamanca en el marco de la asignatura Literature and Literacy cursada por los alumnos de cuarto de la Mención de Inglés. En este proyecto se utiliza una metodología comunicativa, activa, participativa en la que se implica a los alumnos y donde el objetivo principal es fomentar la creatividad a través de diferentes actividades y talleres y diversas dinámicas de grupo tales como el trabajo individual, por parejas o en grupos pequeños donde se desarrollan las diferentes inteligencias. Los alumnos leen obras de literatura infantil, desde cuentos de hadas, libros ilustrados o textos de no ficción adaptados que deben representar de diferentes maneras, bien narrando la historia y acompañándola con música, escenificando y variando alguna de las escenas del libro o interpretando el cuento completo cambiando el final. En definitiva, se trata de que los alumnos expresen su creatividad de diferentes maneras partiendo de los libros. Supone una experiencia muy satisfactoria porque el alumno se siente responsable de su propio aprendizaje y tiene libertad para interpretar la obra literaria y para crear su propio objeto artístico.*

Palabras clave: *Literatura infantil, metodología, creatividad.*

ABSTRACT: *The purpose of this article is to present the Watercolour Project carried out in the Faculty of Education of Ávila in the University of Salamanca in the frame of the subject Literature and Literacy studied by the students of the fourth year of the English Mención. In this project it is used a communicative, active and participative methodology where students are engaged and where the main aim is to promote creativity through different activities and workshops and different group dynamics such as individual work, pair work or small groups where different intelligences are developed. Students read children's literature works, from fairy tales, illustrated books or non-fiction adapted texts which have to be acted in different ways, either narrating the story and supporting it with music, performing and changing some scenes from the book or acting the whole tale changing the end. In conclusion, it is sought that students express their creativity in several ways starting from the books. It is a really satisfactory experience because the student feels responsible of his own learning and is free to interpret the literary work and free to create his own artistic object.*

Keywords: *Children's literature, methodology, creativity.*

1. INTRODUCCIÓN

“No hay que olvidar que el niño no es una flecha que va solo en una dirección, sino muchas flechas que, simultáneamente, van en muchas direcciones”.

Gianni Rodari

Tradicionalmente la enseñanza de la literatura en nuestro país se había limitado al estudio de la vida del autor y obra, a leer fragmentos o quizás el libro entero para a continuación de la lectura realizar un breve resumen o responder a una serie de cuestiones, en general preguntas cortas de comprensión lectora; en algunas ocasiones encontramos ejercicios que demandaban un poco más de creatividad como podía ser adaptar la historia a un contexto diferente.

Desde la Facultad de Educación de Ávila en la Mención de Inglés dentro del marco de la asignatura de *Literature and Literacy in Early English Language Education* hemos desarrollado el proyecto Acuarela en el que se potencia la creatividad del alumnado y donde nos centramos fundamentalmente en las competencias de conocer y usar la literatura infantil, las técnicas de dramatización, narración oral y

animación de manera creativa con el fin de que los alumnos disfruten de la lectura.

El objetivo de esta propuesta es presentar la enseñanza de la literatura de una manera lúdica, placentera, innovadora, siguiendo una metodología activa y participativa en la que el alumno sea protagonista de su proceso de aprendizaje, en la que el alumno conozca la belleza de la imagen y de la palabra y también aprenda de valores como el respeto, la tolerancia, que aprenda a pensar en los demás, y sea generoso, altruista. A través de los relatos, pero también de las diferentes dinámicas de clase en la que tendrán lugar combinaciones variadas de alumnos, aprenden a respetar a los demás, a aceptar y comprender opiniones diferentes de tal modo que se convierta en una experiencia enriquecedora.

Dejemos atrás los listados de títulos, la memorización de fechas y datos que podemos consultar en cualquier enciclopedia o en internet. Aquí se trata de sacar lo mejor de cada alumno: su originalidad, autenticidad, singularidad; fomentar la libertad de ideas, la asociación de palabras, de conceptos; también favorecer la interdisciplinariedad; aprender literatura sí pero también música y pintura y por qué no repostería en alguno de los talleres.

Proponemos una metodología participativa e inclusiva donde tengan cabida las diferentes inteligencias, las diferentes competencias lingüísticas.

A través de un enfoque lúdico en la enseñanza se favorece el clima adecuado de confianza y seguridad para que el alumno pueda aprender y crear, pueda reconocer y producir su propio objeto artístico y en este marco abierto y flexible presentamos el Proyecto Acuarela.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Proyecto Acuarela, ¿por qué este nombre?

Son siete los colores del arco iris, los colores de la paleta del pintor.

Rojo es el color de la emoción, de la afectividad y del calor del corazón.

Amarillo el color de la creatividad y de la originalidad.

Verde el color de la fantasía y de la imaginación.

Azul el color de la reflexión y de la pausa.

Añil el color del movimiento y de la palabra.

Violeta el color del encuentro y de la ilusión.

Todos ellos son elementos clave en este viaje literario y artístico.

En primer lugar ¿Cómo comienza la clase? Con el lema Watercolour (Acuarela) donde ya se establece un ambiente positivo chocando las manos unos con otros y a medida que va pasando el curso surgen espontáneamente los abrazos. Es una forma de decir ¡Vamos a pasarlo bien! ¡Vamos a disfrutar! ¡Vamos a jugar con las palabras, a cambiarlas, a moldearlas!; a adoptar diferentes puntos de vista, diferentes acercamientos a las obras, cada uno desde su propia personalidad y capacidad; con su particular deseo de logro y de mejora. Con este pequeño gesto de bienvenida que se dan unos a otros se establece un clima de unión, cooperación, del sentimiento de pertenencia a un grupo y tampoco puede faltar la varita mágica que nos abre la puerta a este reino de la fantasía. Así, al comienzo de la clase la agitamos ante cada alumno que va diciendo su nombre.

No es una clase fría, teórica, donde el profesor da una lección magistral, sino que comienza una experiencia única protagonizada por los alumnos que interactúan y que hace que cada clase sea diferente.

2.1. Metodología

Esta metodología que queremos transmitir a los alumnos y que pone especial énfasis en la fantasía y la creatividad dando libertad al niño viene ya de atrás. En la India Rabindranath Tagore, poeta y Premio Nobel de Literatura, proponía este tipo de enseñanza en su escuela Shantiniketan:

La educación no consiste en hacer aprender a los muchachos cosas que olvidan en cuanto pasa el peligro de los exámenes, sino en estimular el desarrollo de sus caracteres en la forma que les sea más natural. Mientras más pequeños, más originales se muestran. Después, cuando la sombra de los exámenes universitarios comienza a oscurecerlos, pierden su natural frescura y originalidad y se convierten en candidatos a la matrícula.

¡Qué espontánea gracia, qué alegría de verdadera creación la de estos niños pequeños cuando intentan llevar a la práctica cualquier idea que se les ocurre! (Tagore, 1919)

También Paul Hazard señalaba la importancia de la imaginación y la creatividad en su obra *Los libros, los niños y los hombres*.

Habla de los niños como seres creadores, curiosos, intuitivos, receptivos que piden a voces que no les corten las alas de la imaginación.

Dadnos libros – dicen los niños-, proporcionadnos unas alas. Pues sois poderosos y fuertes, ayudadnos a evadirnos hacia la lejanía. Edificadnos palacios de azur, entre jardines encantados: mostradnos cómo discurren las hadas a la luz de la luna. No nos negamos a aprender lo que nos enseñan en la escuela, pero, por Dios, no nos quitéis el tesoro de nuestros ensueños. (Hazard, 1964)

Que no se les robe la libertad, que no se les cuadricule el pensamiento ni se silencie la voz de la gracia, de la inocencia.

El niño tiene que jugar en el parque, mancharse de tierra, pisar las hojas secas, saltar en los charcos y trepar a los árboles como apunta Zavalloni en su *Manifiesto de los derechos naturales de niños y niñas*:

1. El derecho al ocio, a vivir momentos de tiempo no programado por los adultos.
2. El derecho a ensuciarse, a jugar con la arena, en el suelo, con la hierba, las hojas, el agua, las piedras, las ramas...
3. El derecho a oler, a percibir el placer de olerlo todo, a reconocer los perfumes que nos ofrece la naturaleza.

4. El derecho al diálogo, a escuchar y poder tomar la palabra, a intervenir y dialogar.
5. El derecho al uso de las manos, a clavar clavos, a serrar madera, a cavar, a pegar, a modelar el barro, a hacer nudos, a encender un fuego.
6. El derecho a empezar bien, a comer sano y adecuadamente desde el nacimiento, a beber agua de calidad, a respirar aire puro.
7. El derecho a la calle, a jugar en la plaza libremente, a caminar por las calles.
8. El derecho a ser agrestes, a construir un refugio en el bosque, a tener escondites y árboles por los que trepar.
9. El derecho al silencio, a escuchar el soplo del viento, el canto de los pájaros, el borboteo del agua...

(Zavalloni, 2021)

Soplar el diente de león, deshojar la margarita, seguir la hilera de las hormigas, tan organizadas y vigilar el vuelo de la abeja bicolor.

Mario Lodi (1977), maestro, escritor y pedagogo, en *Comenzar por el niño* sostenía que la escuela era una cárcel para el niño y luchaba para darle libertad, no frenarle, y guiarle por el camino del sentimiento y la creatividad al igual que otros autores como Rodari (2008) que jugaba a descolocar los versos de los poemas y cambiaba los nombres de los personajes de los cuentos:

- *Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.*
- *¿No. Roja!*
- *¿Ah! Sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde...”*
- *¡Que no, Roja!*
- *¡Ah, sí, Roja! - “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata.”*

O Dahl (2008) que casaba a la Cenicienta con el vendedor de mermelada plantando al príncipe heredero y le regalaba a caperucita una maleta fabricada con la piel del lobo en Cuentos en verso para niños perversos.

2.1.1. Selección de obras

¿Cómo elegimos las obras? Nos centramos fundamentalmente en la literatura en lengua inglesa, aunque más adelante explicaré cómo también tienen cabida en nuestra aula otras literaturas del ámbito infantil.

Clásicos de oro

En primer lugar, hemos de hablar de los llamados clásicos de la literatura infantil como *El mago de Oz* de Frank Baum, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll o *Peter Pan* de J.M. Barrie. Estos libros pertenecen a la categoría de Clásicos de Oro y se realizarán una serie de talleres monográficos en torno a las obras donde tienen lugar diferentes actividades, por ejemplo, volamos con el paraguas, cantamos supercalifragilisticoespialidoso y reímos con el gas hilarante en *Mary Poppins*; pintamos las rosas de rojo y merendamos con el sombrero loco en *Alice* o buscamos los gemelos de Mr Darling y cosemos la sombra del protagonista en *Peter Pan*.

En estas sesiones relacionamos arte, música y pintura con la obra literaria.

En *El Hobbit* diseñamos un anillo mágico con papel albal; componemos una canción para los oompaloompas de *Charlie* y bailamos a la manera de Bollywood cuando leemos el capítulo del Príncipe Pondicherry que quiere un palacio de chocolate – acercándonos así a la cultura india- ; jugamos al glad game de *Pollyanna* donde se tienen que buscar siempre los aspectos positivos de la vida.

Intentamos favorecer que el alumno se exprese con todo su talento y todas sus habilidades y poner a su disposición todos los medios, proporcionándole historias de calidad, originales y divertidas.

Aquellos cuyo don sea el artístico disfrutarán coloreando *El jardín secreto* de F.H. Burnett, dibujando los animales de *Doctor Dolittle* o de *La telaraña de Carlota*, moldeando en arcilla los protagonistas de *El libro de la selva* o emulando los minilibros de Beatrix Potter. Al que le guste escribir imaginará los diálogos en cada uno de los talleres, otro se ocupará de las luces y la coreografía para el escenario en la representación teatral. Todo un mundo de magia que se descubre tras abrir la primera página del libro. El acceso a un nuevo mundo de conocimiento, de disfrute, de encuentro, de emoción donde el fomento de la creatividad es el objetivo principal.

Otra forma de conectar las diferentes disciplinas artísticas es poniendo música a las palabras. Así con el cuento *Vamos a cazar un oso* de Michael Rosen cantamos la melodía que el propio autor utiliza en su canal de youtube y paseamos por el jardín de la universidad al ritmo de la música o en *Donde viven los monstruos* con tambores ponemos música al alboroto que salta desde las páginas del premiado libro de Stendak.

Pintamos en papel continuo con ceras de colores en el suelo y los alumnos actúan de manera diferente dependiendo del motivo que esté representado a la manera de los cuadros pintados con tiza en el suelo en la escena protagonizada por el deshollinador en *Mary Poppins*.

Un sinfín de actividades originales, diferentes, pensando en los talentos de los alumnos; distintas formas de despertar su interés, su motivación e impulsar su creatividad, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples de Gardner.

Se trata de despertar los sentidos, llevándolo hasta el extremo en los talleres de degustación de la fábrica de chocolate de *Charlie*, en la cata de miel de diferentes flores a propósito de *Winnie the Pooh* o la merienda de no-cumpleaños de *Alicia*.

Conectamos también con el deporte y así practicamos croquet en *Alicia en el país de las maravillas* y realizamos un acercamiento al esgrima en la pelea de los piratas contra los indios en Neverland de *Peter Pan*.

Que sea libre desde el principio y elija el libro que le apetezca leer, quizá de aventuras como *La isla del tesoro*, centrado en el hogar como *Mujercitas* o a quien le guste los animales disfrutará con *El libro de la selva* o *Doctor Dolittle*.

De modo que de manera acompasada y con el ritmo del triángulo nos impregnamos de la literatura infantil desde el primer día buscando que su cerebro entre en ebullición y se entusiasme con esta galería de personajes, y con sus relaciones; que conozcan países, épocas y culturas diferentes.

Cuentos de hadas

Otro elemento importante son los cuentos de hadas, el origen de la literatura infantil. Desde Basile con sus *straparole*, los Hermanos Grimm y su recopilación de cuentos orales, Perrault, Andersen. Los alumnos leen y dramatizan *Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *Blancanieves* y *los siete enanitos*- y a veces modernizan la historia o proponen otro final como en las series actuales en las que se escribe el guion a demanda de la audiencia.

Los cuentos de hadas son fundamentales para el desarrollo del niño, como apuntaba Bettelheim (1999), les ayudan a prepararse para los peligros del mundo a través de personajes como el lobo feroz que espera en el bosque a Caperucita.

También abordamos autores más recientes como Oscar Wilde y sus relatos de “El gigante egoísta” o “El príncipe feliz” que nos enseñan el valor tan importante de la generosidad.

Storytelling

Otra de las actividades desarrolladas es Storytelling -llamado “Tusitala” en honor al novelista y poeta R.L. Stevenson. Tusitala que significa Contador de Historias fue el nombre que le pusieron los

nativos de la isla de Tahití - donde se retiró a vivir en los últimos años de su vida - inspirándose en su don para narrar historias.

En estos talleres se aborda el cuento en grupos. Uno de los alumnos lee y el resto apoya la historia dramatizándola, realizando algún tipo de coreografía, dando apoyo visual al relato. *Elmer* de David McKee, *Frederick* de Leo Lionni o *La oruga glotona* de Eric Carle son algunos de los textos seleccionados, todos ellos de gran calidad. Al final de la actividad los alumnos reciben el diploma de Storyteller tras recibir el aplauso de sus compañeros.

Non fiction

En las sesiones dedicadas a textos de no ficción en las que se busca el triple objetivo de informar, implicar e inspirar, leemos diferentes tipos de texto no ficción que resultan interesantes para el alumno porque suponen un acceso a otras áreas de conocimiento como la historia o la geografía. Leemos la biografía de *Pedro el Grande* donde se cuenta cómo fundó la ciudad de San Petersburgo o algunos capítulos sobre mitología donde sabemos por ejemplo acerca de los misterios de Egipto y sus dioses y curiosidades como el proceso de embalsamamiento de los muertos.

Poetry Day

En *The Poetry Day* realizamos un homenaje a la obra de diferentes poetas. En esta edición el protagonista ha sido R.L. Stevenson con su libro *Jardín de versos para niños* donde cada uno recita uno de los poemas mientras que un compañero acompaña con la guitarra. También contamos con un presentador que da paso a cada intérprete de forma solemne y ceremoniosa.

Reading Circle

Otra de las sesiones está dedicada al *Reading Circle* que equivaldría a un club literario donde los estudiantes se sientan en grupo colocando las mesas en círculo y comentan las lecturas. Cada alumno desempeña un papel diferente y ha de traer su tarea preparada desde casa. Los roles serían: *discussion leader*, *summarizer*, *connector*, *word master*, *passage person* y *culture collector*. El *summarizer* nos

hará un resumen de la historia, el *passage collector* nos leerá los fragmentos de la obra que considere más interesantes o más emotivos, etc. Esta actividad se utiliza mucho en centros de enseñanza como las Escuelas de Idiomas a menudo en torno a relatos cortos. Nosotros hemos elegido *Cuento de Navidad* de Dickens- cuento que enseña el valor de las relaciones humanas- para que conozcan a este genio universal de las letras y quizás más adelante quieran leer otras de sus obras.

Por otro lado damos a conocer una serie de obras más complejas de la literatura infantil y juvenil norteamericana donde se busca la formación en valores a través de historias como la de *La gran Gilly Hopkins*, donde se habla de los niños de acogida, familias desestructuradas y el efecto que tienen en la psique del niño, *Lloro por la tierra* que habla de la discriminación racial o *The Planet of Junior Brown* que aborda el tema de la salud mental.

2.1.2. Escritura creativa

En este apartado incluimos tareas de escritura en la que situamos al alumno fuera de su zona de confort, donde tiene que plasmar sus reflexiones después de haber tenido experiencias tanto visuales – bien de imágenes de libros o cortometrajes en inglés- como de interacción con personas fuera del entorno académico.

Dentro de las actividades de escritura creativa encontramos la propuesta *Crocodile Dundee* basada en la película homónima. El alumno sale a la calle ofreciendo una sonrisa a los transeúntes y luego escribe sus reacciones y cómo se ha sentido él mismo. Esta actividad que resulta muy interesante implica para el alumno una reflexión sobre sí mismo y sobre la sociedad y da lugar a un debate posterior

Otra de las actividades gira en torno al libro *The mysteries of Harry Burdick*. Se trata de un libro en el que solo aparece una ilustración y un párrafo breve y el alumno debe completar la historia a partir de

lo que le sugiere la imagen y esas pocas palabras. En esta actividad se fomenta la imaginación.

En *Visual Literacy* proyectamos diferentes cortos y el alumno escribe acerca de sus sensaciones, del sentimiento que le ha provocado esa obra visual. Se eligen cortos de una gran calidad artística y fuerte carga emocional como *Momentos* de Nuno Rochas que se centra en una persona sin hogar o *We've been all there* en el que vemos retazos de la vida de diferentes personas cada uno con su problema donde se les pide que imaginen la historia del protagonista.

Solemos presentar historias que contengan alguna sorpresa como *Small Pleasures* que activan la capacidad imaginativa y de deducción del alumno, un relato en el que al final descubrimos que el protagonista es ciego.

Se plantean una serie de tareas muy diversas y de diferentes grados de complejidad en el sentido de que son actividades que exigen más o menos implicación tanto intelectual como emocional por parte del alumno.

En las actividades de *Writing an Image* presentamos un cuadro, por ejemplo, *La novia* de Chagall y tienen que inventar la historia de la protagonista de la obra; o *Las Hilanderas* o *Las Meninas* de Velázquez donde tienen que decir en voz alta el pensamiento de los personajes llevando a cabo la técnica de *thought tracking*. También se les propone contar y dibujar un sueño que hayan tenido.

2.1.3. Roald Dahl. Dramatización: Matilda

Otro de los talleres realizados sería aquel en torno a las obras de Roald Dahl.

Consideramos a Dahl nuestro escritor estrella por su obra llena de imaginación, fantasía, originalidad, creatividad, humor e irreverencia. Es muy divertido. Escribe historias en las que provoca al lector, ataca al adulto y se pone del lado del niño, como en *Las brujas*, *Matilda* o *Charlie* donde a través del humor de sus canciones presenta reflexiones y críticas sobre la educación.

En el taller de Dahl jugamos a convertirnos en los personajes de la historia: a hablar en primera persona sobre nuestra motivación para conseguir el billete dorado Wonka o a recorrer los pasillos de la fábrica de chocolate, señalamos los rasgos que caracterizan a las brujas, interpretamos a la familia Wormwood, todo ello nos prepara para la actuación final en un colegio.

En la obra de teatro que representamos, en esta ocasión basada en el libro de *Matilda*, el protagonista no es el alumno que tenga más dotes para la actuación o que hable mejor inglés. No. Matilda funciona como escaparate para la diversidad, la multiculturalidad; la clase así es un reflejo de la sociedad.

En la obra de Matilda el personaje de Miss Trunchbull es representado por un alumno colombiano, la madre de Matilda es italiana y la alumna que lee una frase de la pizarra es de origen chino.

Disfrutamos así de la riqueza del intercambio de culturas apostando por la integración, la igualdad y la tolerancia a través de la dramatización.

2.1.4. Escritor invitado: Michael Ende

Para dar cabida también a otras literaturas que no sean propiamente inglesas tenemos la sección de *Guest Star* (Estrella invitada) donde tratamos autores que escriben en otras lenguas.

El objetivo de esta sección es proporcionar un espacio a escritores de renombre en el campo de la literatura infantil a los que quizás los alumnos no tengan acceso dentro del grado.

En esta ocasión el protagonista es el alemán Michael Ende y su libro *La Historia Interminable*. La idea es conocer al autor y esta obra extraordinaria, contar la historia, escenificar los capítulos más representativos y los alumnos se caracterizan como los personajes protagonistas: el dragón Fújur, el valiente guerrero Atreyu o la Emperatriz Infantil.

2.1.5. Congreso de literatura infantil

Otra de las actividades importantes dentro del proyecto es el Congreso Internacional de Literatura Infantil en el que todos los alumnos adquieren responsabilidad. son ponentes, actúan como moderadores de las mesas redondas, intervienen en conferencias plenarias y posters.

En el congreso los alumnos son especialistas en la obra que ellos mismos hayan elegido de una amplia selección de libros en inglés que incluye las principales obras infantiles escritas en Canadá, Estados Unidos, Australia, Irlanda, Reino Unido, Escocia y Gales. Hablan del autor y del libro y a continuación tiene lugar un coloquio en el que responden a las preguntas de los asistentes.

El propósito de este congreso es que el alumno sea independiente y responsable de su propio aprendizaje.

Son libres para elegir el libro que más les guste y la presentación que deben realizar puede durar de cinco a diez minutos. Si lo desean pueden utilizar material de apoyo audiovisual.

En primer lugar, aprenden el funcionamiento de un congreso real. En el *registration desk* tienen que dar su nombre, se les entrega la documentación, una carpeta sencilla y una camiseta diseñada por los propios alumnos. La apertura del congreso va a cargo también de los alumnos, el discurso de bienvenida y a continuación la presentación de las diferentes ponencias.

La actividad se lleva a cabo en el Salón de Actos de la Facultad y cuentan con un micrófono, ordenadores, etc.

Las comunicaciones que han preparado son muy completas. Se expresan en inglés de una manera clara y amena, presentándonos una visión general de los principales autores y obras de los clásicos de la literatura infantil y juvenil en inglés.

Después de recibir todas las propuestas se establecieron diferentes paneles para agruparlos. Así tenemos: Fantasía, Piratas, Roald Dahl, Magia y Personajes femeninos.

En la mitad de la sesión se ha hecho una pausa que llamamos *Coffee Break* donde los alumnos descansan e intercambian opiniones sobre las charlas.

Cada alumno lleva una acreditación imaginaria como puede ser Universidad de Harvard, Princeton o Stanford, Cambridge; escritor o freelance, etc. Es grande la implicación del alumno por la libertad que se le concede para la toma de decisiones y también grande la gran riqueza que supone aprender del igual, aprender del compañero.

En el segundo día del congreso tienen lugar las mesas redondas llamadas “Serve yourself” donde en una bandeja se presentan tarjetas con diversos temas relacionados con las lecturas como podría ser a partir de *El jardín secreto* de Burnett se habla de la soledad del niño en la sociedad actual o en relación con el cuento de “El gigante egoísta” de Wilde la importancia de las relaciones humanas o el valor de la generosidad.

Los alumnos pueden elegir diferentes temas y debatir durante el tiempo que deseen.

Como broche tenemos la lectura del Manifiesto Zavalloni sobre los derechos de los niños y las niñas y el recital de guitarra de una de las alumnas que ha elegido el repertorio libremente y donde podemos escuchar algunas de las canciones de la banda sonora de los clásicos de la literatura infantil adaptados al cine por Disney.

3. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo el proyecto Acuarela, se puede decir que hemos conseguido fomentar la creatividad y la alegría en el aula, mostrando a los estudiantes cómo la enseñanza y el aprendizaje deben constituir un proceso placentero y cómo el niño tiene que disfrutar de la lectura, de la página escrita, de la pausa, del dibujo y la ilustración; debemos favorecer que las ideas fluyan y buscar una enseñanza de calidad.

En definitiva, un poco más allá del resumen del libro, de la trama principal y los personajes principales o secundarios, abrimos una ventana a ese otro mundo de la creatividad, la fantasía, la originalidad, la motivación, la curiosidad; una serie de palabras amigas que enriquecen al niño, que forman al niño lector. Pronunciemos sin miedo:

Tusitala! Abrete Sésamo! Expeliarmus! It strikes me Pink! What if...?

¿Reconoces a Stevenson el contador de cuentos? ¿La fórmula mágica que abre la cueva de *Ali Babá y los cuarenta ladrones*? ¿O aquella de *Harry Potter* que fuerza al oponente a soltar lo que esté sujetando? ¿Y las ocurrencias de Mary Poppins? ¿O las de Willy Wonka?

Es tal la riqueza de la literatura infantil aún por descubrir e infinitas las formas de abordar, de explotar un texto. Esto es tan solo una pincelada del proyecto Acuarela que acaba de empezar...

Resumiendo, recordemos la voz cantarina de Fújur de *La historia interminable*, los versos divertidos de los oompaloompas de la fábrica de chocolate Wonka; el vuelo sin motor de Peter Pan y los niños perdidos o los celos de Campanilla; la manzana envenenada de Blancanieves, el traje nuevo del emperador, el guisante escondido bajo del colchón de plumas; la caperuza roja y la cesta con la comida para la abuela, Hansel y Gretel tirando piedrecitas en el camino que les conduce a casa, las hermanastras de Cenicienta probándose el zapato de cristal, Dorothy envuelta en el tornado de Kansas y el león cobarde buscando su valentía; el conejo blanco a la carrera, Humpty Dumpty que muere al caer del muro sin que nadie pueda ayudarlo; Pollyanna y el prisma de colores de Mr Prendergast; Winnie-the-Pooh y su tarro de miel, el hospitalario Bilbo que siempre ofrece té a las cinco.

Matilda con su don que disfruta de la música de la poesía ignorando a su madre binguera y a su padre estafador; la imposible Violet y su goma de mascar; el cacao que sirve de alimento a los oompaloompas; el terrible pirata John Silver y la mota negra, la isla y el

cofre del tesoro; la telaraña de Carlota; el viento en los sauces o el libro de la selva de Mowgli.

La preciosa espera de la oruga gris que se convierte en la mariposa de Eric Carle en *La pequeña oruga glotona* o el ratón Frederick que almacena colores y palabras para alimentar el alma de sus compañeros en el frío invierno.

Niños y niñas, seres reales o imaginarios, animales y plantas, muñecos de peluche, magos, hadas y brujas, dragones alados y criaturas centenarias son pistas que conducen al niño a un único camino: el de la imaginación.

El niño con su pincel o su brocha pinta con la paleta de colores.

Las imágenes fluyen, van y vienen, desplazándose unas a otras en un continuo de imaginación, belleza y colorido, fantasía a raudales, la creatividad a flor de piel, el cerebro, la lengua y la palabra unidos en un proyecto común que tiene como centro la literatura.

Proyecto Acuarela: una apuesta segura por la creatividad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOTT, L.M. (2019). *Mujercitas*. Barcelona: Planeta.
- BAUM, F. *El mago de Oz*. (1977). Madrid: Francisco Arellano Ed.
- BETTELHEIM, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BURNETT, F.H. (2014). *El jardín secreto*. Barcelona: Vicens Vives.
- CARLE, E. (2022). *La pequeña oruga glotona*. Madrid: Kokinos.
- CARROL, L. (1970) *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Alianza.
- DAHL, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- (2002) *Charlie y la fábrica de chocolate*. Madrid: Alfaguara.
- (2006) *Las brujas*. Madrid: Alfaguara.
- (2014) *Matilda*. Madrid: Alfaguara.
- DICKENS, CH. (2013) *Cuento de Navidad*. Barcelona: Vicens Vives.
- ENDE, M. (2016) *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- HAZARD, P. (1964). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.

- HAMILTON, V. (2006) *The Planet of Junior Brown*. Aladdin.
- KIPLING, R. (2017). *El libro de la selva*. Madrid: Anaya.
- LIONNI, L. (2020). *Frederick*. Pontevedra:Kalandraka.
- LODI, M. (2023) *Comenzar por el niño*.Pontevedra: Kalandraka.
- LOFTING, H. (1998). *La historia del Doctor Dolittle*. Madrid: Espasa.
- MACKEE, D. (2023) *Elmer*. Madrid: Penguin.
- MILNE, A.A. (2017) *Winnie the Pooh*. Isby Press.
- PATERSON, K. (2005). *La gran Gilly Hopkins*.Madrid: Alfaguara.
- PORTER, E. (2014). *Pollyanna*.Córdoba: Toromítico.
- RODARI, G. (2008). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- ROSEN, M. (2001). *Vamos a cazar un oso*. Madrid: Ekare.
- STENDAK, M. (2020). *Donde viven los monstruos*.Pontevedra: Kalandraka.
- STEVENSON, R.L. (1980). *La isla del tesoro*.Barcelona: Bruguera.
- (2017) *Jardín de versos para niños*.Madrid: Hiperión.
- TAGORE, R. (1919). *Morada de paz*. Madrid: Fontanet.
- TAYLOR, M. (2021). *Lloro por la tierra*.Vintage Español.
- TOLKIEN, J.R.R. (2022). *El Hobbit*.Minotauro.
- TRAVERS, P.L. (2014). *Mary Poppins*. Madrid: Alianza.
- VAN ALLSBURG, C. (2011). *The mysteries of Harry Burdick*.Anderson Press.
- WHITE, E.B. (2017). *La telaraña de Carlota*. Barcelona:Destino.
- WILDE, O. (2021) *Cuentos*. Madrid:Austral.
- ZAVALLONI, G. (2021). *I diritti natural di babine e bambini*. Fulmino.

LES PERCEPTIONS SENSORIELLES CONSCIENTES AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME ALGORITHMIQUE

Conscious sensory perceptions serving the development of the algorithmic system

Raphaël Prieto

Irène Colomb

RÉSUMÉ: *L'entraînement du système algorithmique du cerveau constitue un enjeu crucial dans l'éducation contemporaine, impliquant la nécessité de développer des compétences analytiques et de raisonnement. Reposant sur le modèle du « système heuristique/système algorithmique » notamment porté par le LaPsyDÉ, cet article explore la prédominance du système heuristique au détriment du système algorithmique chez de nombreux enfants et jeunes. Pour remédier à cette lacune, une solution axée sur l'utilisation de la parole comme catalyseur du développement du système algorithmique est proposée : une série d'exercices de perceptions sensorielles conscientes. Ces exercices, permettant une utilisation pédagogique de la parole, incitent les personnes à décrire minutieusement leurs expériences sensorielles, favorisant ainsi une réflexion analytique approfondie et une activation plus complète du système algorithmique.*

Palabras clave: *perceptions sensorielles conscientes ; système heuristique ; système algorithmique ; entraînement.*

ABSTRACT: *Training the brain's algorithmic system is a crucial focus in contemporary education, involving the need to develop analytical and reasoning*

skills. Drawing upon the model of the « automatic system/algorithmic system » notably advocated by the French laboratory LaPsyDÉ, this article delves into the prevalence of the heuristic system over the algorithmic system in many children and young individuals. To address this gap, a solution centered around using speech as a catalyst for the development of the algorithmic system is proposed: a series of exercises involving conscious sensory perceptions. These exercises, fostering a pedagogical use of speech, encourage individuals to meticulously describe their sensory experiences, thus promoting thorough analytical reflection and a more comprehensive activation of the algorithmic system.

Keywords: *Conscious sensory perceptions; automatic system; algorithmic system; training.*

Traiter un problème de manière analytique, faire preuve de discernement face à une multitude d'informations contradictoires et construire un raisonnement logique et structuré sont trois compétences qui ont peut-être plus de choses en commun qu'on ne pourrait le soupçonner au premier abord. Le lien entre ces compétences indispensables serait l'activation du système algorithmique du cerveau. Pour bien comprendre ce système, il semble important de présenter le modèle, notamment étudié par les chercheurs du Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDÉ), dans lequel il s'inscrit.

Il s'agit d'un modèle de fonctionnement du cerveau composé de trois systèmes. Les deux systèmes principaux sont le système heuristique et le système algorithmique. Ils sont complétés par le système inhibiteur qui permet de quitter le système heuristique et d'activer le système algorithmique lorsque cela est nécessaire.

Prenons tout d'abord le temps de bien comprendre le fonctionnement cérébral qui s'articule autour de deux grandes stratégies mentales, chacune guidant nos processus de pensée. D'un côté, il y a les heuristiques, ces raccourcis mentaux rapides et intuitifs, comme les a définis le lauréat du Prix Nobel d'économie, Daniel Kahneman. Ces stratégies, bien qu'efficaces et économiques pour le cerveau, ne garantissent pas toujours des solutions parfaites. D'autre part, les algorithmes logico-mathématiques, décrits notamment par Piaget et héritiers d'Aristote et Descartes, représentent des approches

plus lentes, analytiques, demandant un effort cognitif, mais offrant des solutions exactes, sauf en cas de dysfonctionnement.

Les heuristiques se fondent sur une logique intuitive, associant souvent des concepts pour arriver rapidement à une conclusion. Par exemple, l'association de la longueur à la quantité, mise en lumière par J. Piaget, illustre ce principe. Les enfants, au lieu de compter individuellement les objets alignés, utilisent la longueur des rangs comme indicateur de quantité. Cette méthode, bien que souvent efficace, peut conduire à des erreurs, comme observé lors d'expériences où des pièges perceptifs brouillent cette association naturelle entre longueur et nombre.

En contraste, les algorithmes requièrent un traitement cognitif approfondi et analytique, mais offrent des résultats fiables et précis. Reprenant l'exemple de Piaget, l'algorithme consiste à compter les objets indépendamment de leur agencement spatial, assurant ainsi une réponse exacte bien que plus chronophage. Ces deux modes de pensée, l'heuristique rapide et l'algorithme méthodique, structurent notre pensée et doivent coexister de manière équilibrée pour garantir une bonne intelligence.

Et c'est justement le système inhibiteur qui est chargé de maintenir cet équilibre et qui joue ainsi un rôle crucial dans l'intelligence humaine. Ce système d'arbitrage intervient en interrompant le fonctionnement des heuristiques pour favoriser l'activation du système algorithmique lorsque cela est nécessaire. Un exemple pertinent réside dans les fameux « pièges » souvent tendus aux élèves par leurs professeurs afin de vérifier qu'ils raisonnent correctement. Dans cette situation, l'élève doit interrompre ses automatismes afin d'éviter de tomber dans le piège et de finir avec une mauvaise note.

Ainsi, bien que les heuristiques offrent une rapidité appréciable dans la pensée, elles peuvent conduire à des décisions irrationnelles. L'inhibition émerge comme un mécanisme crucial pour résister à ces heuristiques et permettre l'activation du système algorithmique, garantissant ainsi des décisions plus réfléchies et rationnelles.

Le système algorithmique, bien qu'offrant des solutions précises et fiables, semble souvent sous-développé chez de nombreux enfants et jeunes, en raison de la prédominance naturelle du système heuristique. Cette préférence pour des solutions rapides, intuitives et donc moins coûteuses découle non seulement de la tendance naturelle du cerveau à économiser l'énergie, mais aussi de l'orientation actuelle de notre société vers la vitesse et l'instantanéité. Cette tendance à privilégier la rapidité dans la résolution des problèmes, renforcée par l'omniprésence des écrans, sur lesquels les informations et le contenu défilent sans cesse, peut limiter l'exposition et l'apprentissage des méthodes algorithmiques. Ainsi, malgré la promesse des algorithmes à fournir des solutions précises, l'accentuation de la recherche de vitesse peut restreindre leur développement chez les jeunes, limitant ainsi leur capacité à adopter une approche plus réfléchie et analytique dans la résolution de problèmes.

L'enjeu fondamental réside dans le manque de développement des systèmes algorithmique et inhibiteur chez certaines personnes, une lacune qui se répercute dans divers domaines de la vie. Ce phénomène accroît la probabilité d'erreurs, constituant une problématique majeure aussi bien dans le milieu éducatif que professionnel. Les individus présentant un développement inégal entre les heuristiques et les algorithmes sont souvent moins aptes à adopter une approche analytique et réfléchie, ce qui peut altérer leur capacité à résoudre des problèmes de manière rigoureuse et précise. De plus, dans un contexte où la quantité d'informations contradictoires et souvent biaisées ne cesse de s'accroître, la nécessité de développer un discernement critique devient cruciale. Face à cette abondance d'informations, la capacité à filtrer les données pertinentes des informations biaisées devient une compétence essentielle, permettant de distinguer la véracité de la désinformation sans pour autant céder à des présentations alarmistes ou sensationnalistes. Cette quête de discernement s'étend au-delà de la sphère individuelle, impactant la société dans son ensemble. Les décisions prises à des niveaux politiques, économiques et sociaux peuvent être fortement influencées par des erreurs de jugement induites par un manque de développement des systèmes algorithmique et inhibiteur. Les conséquences peuvent être nombreuses, affectant la

confiance du public, la stabilité des institutions et la progression de la société vers des décisions éclairées et justes. Ainsi, investir dans l'éducation et la promotion d'une pensée critique et analytique chez les jeunes représente une solution de choix pour contrer cette tendance et favoriser le développement d'individus capables de naviguer efficacement dans ce flot constant d'informations contradictoires tout en évitant les pièges des biais cognitifs.

Au grand intérêt de ce modèle théorique que nous venons de développer, vient s'ajouter notre expérience empirique. Nous avons bien constaté ces problématiques sur le terrain, en tant qu'enseignants et en tant que « professeurs particuliers ». De très nombreux enfants et jeunes ne sont pas capables d'affirmer avec certitude. Même lorsqu'ils ont les connaissances nécessaires pour répondre à une question ou résoudre un problème, ils sont souvent incertains.

Ce constat corrobore parfaitement le modèle précédemment présenté : lorsque le système algorithmique n'est pas maîtrisé, les individus sont contraints de recourir à leur système heuristique, même pour des tâches qui requièrent une approche différente. Cette situation engendre alors un nombre considérable d'erreurs et d'imprécisions.

Nous avons donc cherché des solutions pertinentes pour aider les enfants et les jeunes à développer un système algorithmique solide et ainsi reprendre confiance dans leurs capacités de raisonnement.

Le développement du système algorithmique est un défi crucial dans le cadre de l'éducation contemporaine et l'une des voies les plus efficaces pour favoriser cette acquisition cognitive réside dans l'utilisation de la parole comme catalyseur du processus d'activation de ce système. A l'image de la dialectique héritée de la philosophie antique, le questionnement et la discussion représentent une approche pédagogique efficace pour stimuler la réflexion et l'analyse, incitant ainsi à l'activation du système algorithmique. Descartes à son tour, dans ses travaux sur la méthode, a souligné l'importance de la discussion et du dialogue pour parvenir à des conclusions rigoureuses et étayées.

Dans les écrits d'Elisabeth Nuyts, auteur et spécialiste de la logopédagogie, la parole est présentée comme un moyen privilégié

pour activer le cerveau de manière optimale. Les échanges verbaux favorisent l'expression d'idées, la confrontation de points de vue, la formulation d'arguments logiques mais aussi la prise de conscience. Cette interaction verbale sollicite la réflexion profonde, incitant les individus à analyser, comparer et évaluer différentes perspectives. En participant activement à des discussions argumentées et en défendant leurs positions, les apprenants sont encouragés à mobiliser leur système algorithmique pour structurer leurs raisonnements de manière logique et précise.

De plus, la parole offre un terrain propice à l'exploration des connaissances. En exposant des idées de manière verbale, en les conceptualisant et en les expliquant à autrui, les apprenants renforcent leur compréhension et consolident leurs acquis. Ce rôle de la parole dans la conception d'explications permettant la création et le renforcement de réseaux de neurones est notamment décrit précisément par Steve Masson dans son ouvrage référence *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Cette transmission verbale de connaissances favorise l'intégration et la mémorisation, des processus cognitifs essentiels au développement d'un système algorithmique efficace.

La nature interactive de la parole, son potentiel à susciter des débats constructifs et à promouvoir une pensée analytique font d'elle un outil privilégié dans l'apprentissage. En encourageant les échanges verbaux, les débats structurés et les dialogues argumentés, l'éducation peut jouer un rôle crucial dans l'activation et le renforcement du système algorithmique chez les individus.

La reconnaissance de l'efficacité de la parole dans le développement du système algorithmique souligne la nécessité de concevoir des approches concrètes pour renforcer cette activation cognitive. Forts de notre expérience, nous avons constaté que l'utilisation d'exercices de perceptions sensorielles conscientes représente une démarche intrinsèquement intégrée à l'utilisation de la parole. En confrontant les individus à des exercices sensoriels qui sollicitent une analyse détaillée et une description précise de leurs perceptions, nous avons observé que cela offre une opportunité unique

pour tirer pleinement profit de la parole dans le développement de l'intelligence. Cette approche, en incitant les enfants à décrire minutieusement leurs expériences sensorielles, encourage une réflexion analytique approfondie, catalysant ainsi une activation plus complète des systèmes algorithmiques et inhibiteurs.

Dans la partie qui suit, sont présentés trois exercices de perceptions sensorielles conscientes que nous avons fréquemment utilisés auprès d'un public varié, notamment dans l'objectif de développer les compétences d'analyse et de raisonnement.

1. EXERCICE 1 «TOUCHER DESCRIPTIF DES ANIMAUX»

Nous présentons ce premier exercice que nous utilisons souvent dans nos pratiques pédagogiques. C'est un exercice simple à réaliser et qui est très apprécié des enfants. Il leur permet d'identifier des figurines d'animaux par le toucher. Les enfants aiment naturellement les animaux et les connaissent assez bien, ce qui constitue une bonne base pour cet exercice. Le « Toucher descriptif des animaux » est un exercice accessible à la plupart des enfants et il leur permet d'entraîner leur système algorithmique.

1.1. Cadre de l'exercice

Nous pratiquons généralement cet exercice avec des enfants à partir du Cours Préparatoire (environ 6 ans) jusqu'à la 5ème au collège (environ 12 ans). Mais il peut également être pratiqué avec des enfants plus jeunes, à partir du moment où leur langage est suffisamment développé, ou avec certains adolescents ayant besoin de cette remédiation spécifique.

Cet exercice convient particulièrement au travail de remédiation pour les enfants en difficulté scolaire, nous l'utilisons quasi systématiquement dans nos séances de remédiation. Étant très ludique et agréable pour les enfants, cet exercice est tout à fait adapté à ceux qui ont du mal avec les matières scolaires et même à ceux qui ont de

réels blocages face aux apprentissages. Nous l'employons de façon privilégiée avec les enfants présentant des troubles Dys, et également avec des enfants ayant des troubles de l'attention (TDA-H).

Cet exercice peut aussi être pratiqué en classe, lorsque l'effectif n'est pas trop nombreux. Nous l'avons expérimenté dans des classes de primaire d'une quinzaine d'enfants. Il nécessite dans ce cas quelques adaptations.

Le «Toucher descriptif des animaux» peut être proposé à certains moments précis. Comme cet exercice est généralement considéré par les enfants comme un jeu attrayant, nous le pratiquons en tout début de séance lors des temps de remédiation, notamment avec les enfants fermés aux matières scolaires. Il constitue ainsi une porte d'entrée dans la séance. En classe, cet exercice peut être proposé soit en début de journée, soit lorsque l'enseignant sent que les élèves ont besoin d'une pause au milieu d'apprentissages complexes. Il s'avère utile pour détendre les esprits fatigués et faire travailler les élèves d'une façon moins scolaire, rompant ainsi la monotonie et préparant les cerveaux pour les apprentissages suivants. Il est bon de permettre aux enfants d'expérimenter (le même jour ou la fois suivante) les deux rôles, celui qui touche l'animal et celui qui pose les questions. La durée de l'exercice oscille en général entre 5 et 10 minutes.

L'objectif principal de cet exercice est de permettre aux enfants de développer le système algorithmique. En alliant le toucher, la parole et l'analyse, ils rendent conscientes leurs sensations tactiles, et sont entraînés à faire des liens logiques. Cet exercice simple en apparence leur permet d'analyser finement ce qu'ils perçoivent par le toucher, de l'exprimer avec un vocabulaire précis, puis de faire des inférences.

Concernant le matériel nécessaire à la réalisation de cet exercice, il convient de disposer de plusieurs figurines d'animaux en matière plastique. De petite taille, pour pouvoir être tenus dans les mains, ces figurines doivent avoir une forme suffisamment précise pour pouvoir être identifiés par le seul toucher.

1.2. Déroulé de l'exercice

Afin que cet exercice soit pratiqué avec un maximum d'efficacité, il convient de le réaliser d'une manière précise et rigoureuse.

Voici les étapes à respecter lorsque l'exercice est effectué dans le cadre d'une remédiation, l'enfant étant seul avec l'enseignant ou le praticien :

- Installer l'enfant devant une table.
- Lui demander de fermer les yeux ou bien lui bander les yeux avec un foulard afin qu'il ne puisse pas voir.
- Ensuite poser dans ses mains une figurine d'animal en plastique. Inviter alors l'enfant à placer ses mains sous la table devant lui, de façon à ce qu'il puisse ouvrir les yeux (après lui avoir retiré le bandeau) sans voir la figurine.
- L'exercice peut commencer : Demander à l'enfant de toucher l'animal en essayant de bien sentir, du bout de ses doigts.
- Poser des questions précises à l'enfant afin de lui permettre de repérer, par le toucher, les différentes parties de l'animal.

Par exemple : l'animal a-t-il des pattes ? Combien ? Comment sont-elles ? Si l'enfant ne sait pas répondre, alors proposer des questions plus précises et du vocabulaire : Sont-elles plutôt fines, larges ? Courtes, longues ? Musclées ? Par quoi sont-elles terminées ? Des sabots, des griffes ? A-t-il une queue ? Etc.

Quand l'enfant sera plus entraîné, le laisser faire seul cette analyse tactile, à haute voix, et trouver lui-même le vocabulaire descriptif précis.

- Au fur et à mesure que l'enfant décrit ce qu'il perçoit par le toucher, l'aider à faire des liens logiques en lui posant des questions du type : « S'il a des sabots, alors à quel groupe d'animaux appartient-il ? S'il a des pattes musclées, que peut-on en déduire ? etc.

Le but réel de l'exercice n'est pas que l'enfant devine tout de suite quel est cet animal, en faisant des hypothèses hâtives et en se trompant

maintes fois, mais qu'il puisse d'une part identifier précisément, en les nommant, toutes les parties et caractéristiques de cet animal, et d'autre part tirer progressivement des conclusions de tous ces éléments collectés et les mettre en relation afin qu'il puisse trouver, de manière quasi certaine, quel est cet animal. L'enfant ne donnera le nom de l'animal que lorsqu'il sera quasiment sûr de sa réponse, et après avoir indiqué oralement ce qui lui permet de parvenir à une telle conclusion.

Pour le bon déroulement de l'exercice, choisir d'abord un animal assez simple à identifier. Puis, progressivement, augmenter le niveau de difficulté. Dans la pratique de l'exercice, veiller à ce que l'enfant prononce lui-même les caractéristiques de l'animal et exprime avec précision les liens logiques qu'il établit. Au besoin, lui proposer le vocabulaire nécessaire et l'inviter à l'employer. Si l'enfant a des difficultés pour faire des liens logiques, l'aider toujours au moyen de questions, afin qu'il fasse lui-même les inférences.

Dans le cadre d'une classe, l'exercice nécessite certaines adaptations indispensables. Tout d'abord, il convient de placer les enfants 2 par 2, devant une table. L'un posera les questions à l'autre qui touchera l'animal (aucun des deux n'aura vu l'animal). Tous les deux devront faire des liens logiques pour essayer de deviner quel est l'animal. Ils n'en prononceront le nom que lorsque les deux l'auront trouvé. Il est nécessaire avant de commencer l'exercice d'expliquer à chacun son rôle.

1.3. Observations

Le « Toucher descriptif des animaux » permet d'entrer sereinement dans les séances de travail avec les enfants, et particulièrement avec ceux qui ont des blocages scolaires. Sous une apparence ludique, cet exercice développe le système algorithmique des enfants en les entraînant à mettre en relation leurs perceptions tactiles avec les aires cérébrales de l'analyse et de la réflexion. Au fil des séances, les enfants acquièrent des mécanismes de pensée logique tels que les liens de cause/conséquence, la vérification d'hypothèse, la démarche de raisonnement simple...

Cet exercice développe également le système inhibiteur lorsque les enfants sont obligés de vérifier précisément toutes les données qu'ils ont recueillies par le toucher avant d'en tirer des conclusions.

Les éventuelles difficultés dans la pratique de cet exercice, plutôt rares, sont liées au manque de vocabulaire des enfants. Il convient donc de leur apporter progressivement le vocabulaire approprié.

Cet exercice présente plusieurs autres intérêts importants pour améliorer la qualité des apprentissages : il développe la parole, le vocabulaire précis ; il permet aux enfants de se concentrer, d'être davantage présents à eux-mêmes, d'avoir une meilleure conscience de soi ; il affine leurs perceptions tactiles afin de mieux entrer en relation avec leur environnement et d'être davantage ancrés dans le réel. Et d'une manière générale, il constitue une bonne préparation avant des apprentissages plus complexes.

2. EXERCICE 2 «LE JEU DES 3 SONS»

Ce deuxième exercice travaille sur les perceptions auditives. Il est présenté aux enfants sous la forme d'un jeu afin d'éveiller leur curiosité et leur motivation. Un peu plus difficile que le premier, cet exercice fait appel à leur écoute active. Il est tout à fait adapté au format de la classe, même avec un effectif important. Mais il peut tout aussi bien être employé dans la remédiation. Cet exercice comporte plusieurs niveaux d'analyse et il convient de l'adapter à l'âge et aux capacités des enfants.

2.1. Cadre de l'exercice

« Le jeu des 3 sons » est destiné aux enfants à partir du Cours Préparatoire (environ 6 ans) jusqu'à la 5ème (environ 12 ans). Il convient à tous les enfants, et plus particulièrement à ceux qui ont des difficultés au niveau de l'écoute, ceux qui ont du mal à suivre une leçon ou des explications orales, ou encore ceux qui écoutent d'une façon passive, sans forcément mobiliser leur esprit d'analyse.

Cet exercice est très intéressant à pratiquer en classe, car il plonge tous les élèves ensemble dans l'écoute attentive. Il est simple à gérer par l'enseignant et permet à chaque enfant d'être acteur. Dans le cadre de la remédiation, il peut être fait de manière progressive, en l'adaptant à l'enfant.

Le moment favorable pour proposer cet exercice se situe juste avant un exercice scolaire nécessitant une écoute active, par exemple avant une leçon. Il peut aussi s'avérer utile aussi lorsqu'une classe est agitée, pour ramener le calme et la concentration. Sa durée est d'environ 10 minutes.

L'objectif principal de cet exercice est le développement du système algorithmique. Par l'écoute attentive des sons et leur analyse précise au moyen de la parole, les enfants sont incités à faire des inférences. La dernière étape de cet exercice les invite à l'analyse fine de leur environnement et à la réflexion.

Le matériel nécessaire à la réalisation de cet exercice est simple. Il suffit d'un crayon ou stylo, et de disposer autour de soi de trois surfaces différentes, émettant lorsqu'on les frappe à l'aide du crayon des sons distincts les uns des autres. Par exemple : un cahier, une table, un verre, une boîte, etc.

2.2. Déroulé de l'exercice

Voici la présentation des différentes étapes de cet exercice, sachant qu'elles peuvent être effectuées au cours de plusieurs séances, selon les capacités des enfants. Nous choisissons le cadre d'une classe sous la direction de l'enseignant.

- Demander aux enfants de poser ce qu'ils ont dans les mains et de s'installer paisiblement sur leur chaise pour écouter.
- Leur demander de fermer les yeux ou, pour être plus certain qu'ils ne regarderont pas, les inviter à poser leur front sur leurs bras croisés sur la table devant eux. Ils resteront ainsi jusqu'à la troisième étape de l'exercice.

- Quand le silence règne dans la classe, expliquer aux élèves qu'ils vont devoir reconnaître trois sons. Leur annoncer le premier son et frapper à l'aide du crayon, d'un geste sec, sur une première surface (par ex. le cahier). Leur annoncer ensuite le son 2, et frapper une autre surface (par ex. la table), et faire de même pour le son 3 (par ex. un verre ou un objet métallique). Répéter les 3 sons en donnant leur numéro, dans l'ordre.
- Ensuite, demander aux élèves de d'identifier, par l'oreille, les sons qui seront produits, cette fois dans le désordre. Frapper une surface, par exemple la 2, et demander aux élèves, sans qu'ils ne relèvent la tête ni ouvrent les yeux, d'indiquer avec leurs doigts,
- en silence, quel est le numéro du son qu'ils viennent d'entendre. Refaire le son s'il y a des erreurs. Si besoin refaire les trois sons dans l'ordre, en les nommant, avant de refaire le son 2. Ensuite frapper une autre surface, par exemple la 3, et demander aux élèves de l'indiquer de la même manière. Puis refaire plusieurs fois, avec les différents sons, de façon aléatoire.
- La deuxième étape de l'exercice consiste à faire préciser aux élèves les caractéristiques des trois sons. Frapper sur la surface 1 et demander aux élèves de caractériser le son. S'ils manquent de vocabulaire, le leur en proposer, par ex. : grave ou aigu, sourd ou clair, feutré-amorti ou sec, plein ou creux, vibrant, métallique, cristallin, etc. Proposer aussi d'utiliser des comparaisons. Faire la même caractérisation des sons 2 et 3 en invitant les élève à les comparer : par ex. le son 1 est plus sourd que le son 2, etc.
- Dans la troisième étape de l'exercice, les élèves ouvrent les yeux et regardent l'environnement qui entoure l'enseignant. Ils doivent deviner sur quelle surface a été produit le son 1, et justifier leur réponse avec des arguments liés aux caractéristiques de ce son. Idem pour les sons 2 puis 3.

- La dernière partie de l'exercice est plus difficile et s'adresse à des enfants à partir de 9-10 ans. Demander aux élèves d'expliquer pourquoi la surface 1 produit le son 1 qui possède de telles caractéristiques. Idem pour les sons 2 puis 3.

Si les élèves ont des difficultés à faire des liens logiques, les aider, comme dans l'exercice 1, toujours en leur posant des questions, de plus en plus précises. Par ex. : Pourquoi le cahier produit-il, lorsqu'il est frappé par le crayon, un son plus amorti ? De quoi est composé le cahier ? Qu'y a-t-il entre les pages du cahier ? Que fait l'air qui se trouve entre les pages ? Etc.

Durant l'exercice, veiller à ce que tous les élèves puissent participer activement, tout d'abord en indiquant le numéro du son avec leurs doigts, puis en proposant les différentes caractéristiques des sons, et enfin en exposant leurs explications pour trouver les liens logiques entre les sons et les matières.

2.3. Observations

« Le jeu des 3 sons » est très pertinent pour développer la concentration à partir des perceptions auditives. Il requiert une réelle écoute, précise et fine. S'il est pratiqué plusieurs fois, il permet d'enrichir sensiblement le vocabulaire des enfants. Et surtout, il développe une écoute active, qui stimule les connexions neuronales et incite à faire des liens logiques. La dernière étape de l'exercice ouvre à une réflexion structurée.

En caractérisant de simples sons par la parole et des mots précis, les enfants deviennent plus conscients de ce qu'ils entendent. En recherchant les liens logiques entre les sons et leur source, ils sont entraînés à activer leur système algorithmique lorsqu'ils sont en situation d'écoute. Cela leur permet ainsi d'améliorer notablement leur qualité d'écoute active qui sera mise à profit lors des apprentissages scolaires.

3. EXERCICE 3 «LE PUZZLECOLOR»

Les perceptions visuelles sont au centre de ce troisième exercice. A la fois ludique et ardu, le « puzzlecolor » est souvent perçu par les enfants comme un défi à relever. Nous utilisons systématiquement cet exercice dans nos séances de remédiation car il constitue un excellent entraînement pour développer le système algorithmique ainsi que de nombreuses fonctions exécutives qui lui sont rattachées. Nous l'employons également avec des classes entières, car son format s'y adapte aisément. Cet exercice nécessite d'être bien guidé par le praticien, ou l'enseignant, afin de déployer tout son potentiel.

3.1. Cadre de l'exercice

Le « puzzlecolor » s'adresse à des enfants et des jeunes à partir du Cours élémentaire (7-8 ans) jusqu'au lycée (16 ans) et il peut également, sans problème, être proposé à des étudiants et à des adultes ayant besoin de cette remédiation. Une version simplifiée peut être adaptée pour des plus jeunes (5-6 ans). Cet exercice convient particulièrement aux enfants ayant des perceptions visuelles peu conscientes, par exemple ceux qui lisent de façon « automatique », sans faire le lien entre les mots qu'ils décodent par la vue et leur signification. Il est également fort utile pour ceux dont le cerveau fonctionne par « pensée flash », ayant une faible capacité à créer des images mentales et une mémoire de travail insuffisante.

Cet exercice est tout aussi intéressant et efficace en séances de remédiation qu'en classe. Nous l'utilisons également dans les cours de méthodologie, à l'école primaire et au collège, notamment pour apprendre à apprendre.

Il peut être pratiqué à n'importe quel moment, mais il est particulièrement opportun de le faire avant un travail scolaire nécessitant d'établir des liens entre la vue et la réflexion, comme par exemple la lecture, une étude de carte géographique, ou de la géométrie. Sa durée est d'environ 10 à 15 minutes.

Comme pour les deux exercices précédents, le « puzzlecolor » vise en premier lieu à entraîner le système algorithmique. Il requiert une analyse orale détaillée des perceptions visuelles, et entraîne à les organiser de façon à être capable de les mémoriser à court et moyen terme.

Au niveau du matériel, il est nécessaire de disposer d'une grille de 4 carreaux sur 4, soit sur un modèle papier, soit dessinée sur un tableau. Les 16 carreaux seront colorés les uns en jaune, d'autres en bleu, ou en vert, ou encore en rouge. Les 4 couleurs seront réparties sur la grille de façon à pouvoir être mémorisées, c'est-à-dire qu'elles pourront constituer des formes repérables, avec parfois des symétries. Plus les enfants seront jeunes ou en difficulté, plus les formes constituées par les carreaux de couleur seront faciles à identifier et à mémoriser, mais pas trop simples non plus pour qu'ils aient besoin de la parole pour les mémoriser. Pour les enfants plus grands ou plus à l'aise avec ce genre de travail, les carreaux de couleur seront disposés d'une façon moins repérable afin qu'ils aient besoin de faire, par la parole, une réelle analyse.

Il convient de disposer de plusieurs grilles contenant des difficultés croissantes afin d'entraîner progressivement les enfants ou les jeunes.

L'étape finale de l'exercice nécessite une grille 4 sur 4 vierge, sans aucune couleur et pouvant être coloriée.

Seront nécessaires aussi 4 crayons de couleurs: jaune, bleu, vert, rouge.

3.2. Déroulé de l'exercice

Nous choisissons le cadre d'une séance de remédiation, l'enfant étant seul avec le praticien. Comme cet exercice peut au premier abord sembler difficile à l'enfant, il est bon de le lui présenter comme un jeu très intéressant, une sorte de petit défi à relever, tout en lui assurant qu'il va réussir car il existe une méthode qui fonctionne très bien.

Le praticien devra guider l'exercice d'une façon spécifique afin de permettre à l'enfant cette réussite:

- Présenter à l'enfant une grille 4 sur 4 (dont les carreaux sont colorés avec les 4 couleurs) et lui demander de l'analyser oralement car il devra ensuite retrouver la grille de mémoire.
- Pour aider l'enfant à analyser cette grille, il est nécessaire de lui poser des questions qui vont l'aider à identifier progressivement tous les éléments de cette grille et à les situer précisément.
- Commencer en lui demandant ce qui lui semble le plus « visible », le plus facile à repérer. Par exemple : Quelle forme ou quelle couleur te semble plus facile à repérer et à mémoriser ? Où est placée cette forme sur la grille (en haut, en bas, à gauche, à droite, au centre?) Cette forme touche-t-elle le bord de la grille ? De combien de carreaux est-elle composée ? A quoi te fait-elle penser ?

Exemple de réponse : « Je vois un grand L vert, collé au bord gauche et touchant la base de la grille, il est composé de 4 carreaux verticaux et de 2 carreaux horizontaux. Cela me fait penser à un L majuscule. »

- Lorsque l'enfant a bien défini toutes les caractéristiques de cet élément et sa situation précise sur la grille, lui demander de mettre ces informations « dans sa tête », par la création d'une image mentale soit visuelle (l'enfant intérieurement se fait l'image de l'élément dans la grille), soit verbale (l'enfant s'explique à lui-même, en silence, toutes les données liées à cet élément) dans le but de le mémoriser. Cette image mentale doit se construire sans regarder la grille, par exemple les yeux fermés.
- Inviter ensuite l'enfant à repérer un second élément de la grille et à procéder de la même manière : définir toutes ses caractéristiques et sa situation, puis le « mettre dans sa

tête », tout en le situant par rapport au 1er élément. Puis continuer avec un troisième élément, etc.

- Chaque fois que l'enfant désigne des éléments de la grille, lui faire toujours préciser par la parole : leur couleur et où se situent ces éléments, par rapport à la grille et par rapport aux éléments qui les entourent.
- Inviter l'enfant à faire des liens entre les différents éléments de la grille. Par ex. y a-t-il une symétrie ? ou bien des éléments qui sont répétés sur la grille ? Peut-on associer certaines formes ou couleurs ? Le but est que l'enfant, par la parole, structure et organise « dans sa tête » les éléments qu'il identifie.
- Laisser à chaque fois à l'enfant le temps nécessaire pour faire l'évocation mentale des nouveaux éléments qu'il caractérise d'abord par la parole. L'inviter à vérifier ce qu'il « évoque », en regardant la grille de temps à autres pour être sûr que ce qu'il « met dans sa tête » correspond précisément au modèle.
- Quand l'enfant a identifié, situé et évoqué tous les éléments de la grille, lui demander à quoi cette image lui fait penser ; si c'était un tableau peint, qu'est-ce que cela lui évoquerait ? (par exemple : une maison près d'un ruisseau, dans une prairie sous le soleil...) Le but ici est de permettre à l'enfant de créer, avec de l'imagination, une image globale qui regroupe à peu près les éléments qu'il a auparavant identifiés séparément. Lui faire expliquer sa « vision globale » qui doit être globalement cohérente avec la grille.
- Pour finir cette phase d'analyse et de mémorisation, demander à l'enfant de reconstruire une dernière fois l'image mentale, donc « dans sa tête », de tous les éléments, sans regarder le modèle, sauf pour vérifier si besoin. Lui demander de mémoriser toute la grille pour la refaire dès qu'elle sera cachée.

- Cacher la grille, et donner à l'enfant la grille vierge à colorier, avec les 4 crayons de couleur. Laisser à l'enfant le temps suffisant pour colorier.
- Quand l'enfant a fini, lui montrer le modèle et lui faire comparer avec ce qu'il a colorié. Le féliciter pour tout ce qui est juste, en décrivant ce qu'il a bien su retrouver. S'il y a des erreurs, l'aider à les corriger, brièvement, sans insister, en lui faisant comprendre qu'il n'avait sans doute pas évoqué assez précisément ces éléments.
- Dernière partie de l'exercice : expliquer à l'enfant qu'il va devoir maintenant mémoriser la grille pour la semaine suivante. L'inviter à visualiser, encore une fois, l'image mentale qu'il a construite avec tous les éléments de la grille tout en se projetant à la semaine suivante, quand il devra restituer la grille de mémoire. Lui demander de bien « se dire » les points qu'il ne devra pas oublier.
- La semaine suivante, commencer par demander à l'enfant quelle est l'image globale de la grille. Puis lui proposer de la colorier à nouveau sur une grille vierge. L'aider à démarrer si besoin. Le féliciter pour tous les éléments retrouvés.
- Lui demander alors comment cet exercice pourra l'aider pour l'école : faire en sorte qu'il comprenne qu'il pourra apprendre ses leçons de la même manière qu'il a « appris » la grille. Lui faire saisir l'intérêt de transposer la compétence qu'il a acquise aux diverses matières scolaires.

3.3. Observations

Le «puzzlecolor» est un de nos principaux exercices car il est extrêmement pertinent et précieux pour développer le système algorithmique. Il permet d'identifier, par la parole, de nombreux éléments visuels, et de les organiser les uns par rapport aux autres dans une perception globale précise et structurée. Simultanément, cet

exercice entraîne des fonctions exécutives importantes qui viennent renforcer le système algorithmique : l'attention, la planification, la mémoire de travail et la mémoire à moyen terme, voire à long terme.

Lors de nos nombreuses expérimentations, en séance de remédiation et en classe, nous avons pu observer que cet exercice aide notablement les enfants et les adolescents à rendre leur vision plus précise et plus consciente. Et surtout, il les aide à « activer leurs neurones », comme le dit Steve Masson. C'est-à-dire qu'ils deviennent capables de faire des opérations intellectuelles indispensables aux apprentissages, comme la création d'images mentales, l'organisation structurée de la pensée et la mémorisation.

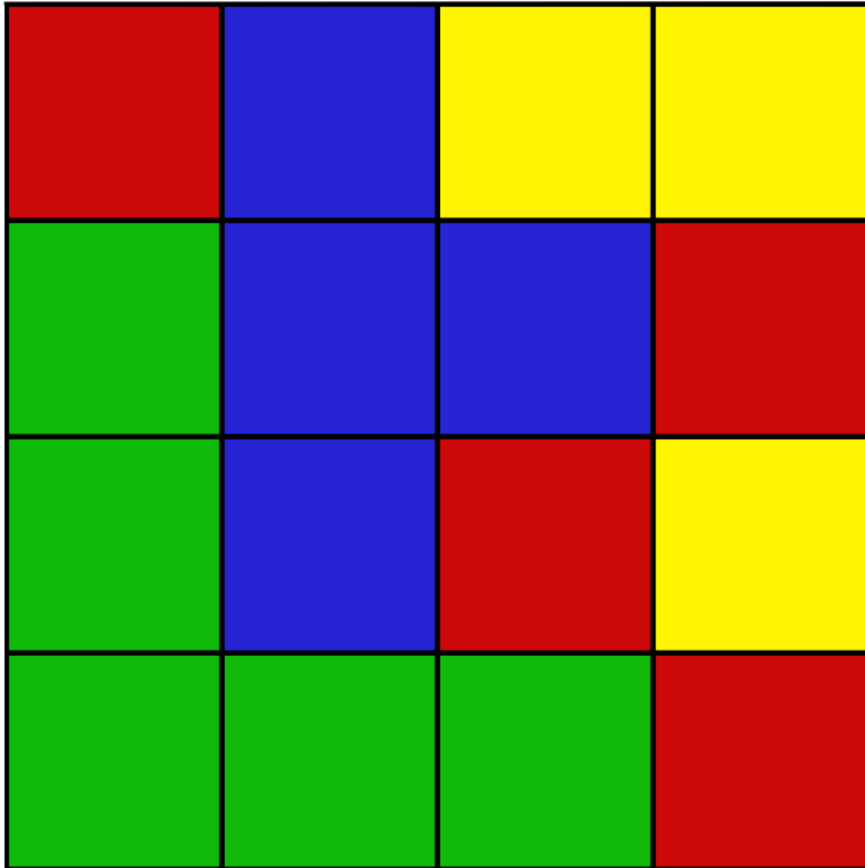
Cet exercice a une incidence forte sur la réussite scolaire. A maintes reprises, nous avons observé qu'il permet à des enfants de sortir du « flou » de leur cerveau pour accéder à davantage de compréhension. Cet exercice leur apprend à apprendre, et nombreux sont ceux qui le transposent ensuite avec succès aux apprentissages scolaires.

Le « puzzlecolor », s'il est bien mis en place et accompagné par le praticien ou l'enseignant, permet aux enfants d'être en situation de réussite dans une série d'opérations qui leur semblent, au départ, complexes. Lors de nos expérimentations, la quasi-totalité des enfants parviennent, en suivant tout le déroulé précis de l'exercice, à mémoriser les grilles. Pour nombre d'entre eux, cette réussite contribue à restaurer et consolider leur confiance en eux, et cette confiance renouvelée leur permet d'aborder plus sereinement les autres apprentissages.

4. SOURCES

- BORST, G. (2020). Apprendre à résister aux automatismes de pensée: Un exemple de l'apport des sciences cognitives à la compréhension des mécanismes cognitifs impliqués dans les apprentissages scolaires de l'élève. *Administration & Éducation*, 168, 85-91.
- HOUDÉ, O. (2018). *Le raisonnement*. Que Sais-je ? PUF.
- HOUDÉ, O.& BORST, G. (2015). *Evidence for an inhibitory-control theory of the reasoning brain*. *Frontiers in Human Neuroscience*.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- MASSON, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob
- NUYTS, E. (2004). *Dyslexie, Dyscalculie, Dysorthographe, Troubles de la mémoire, Prévention et remèdes*.
- PIAGET, J.& SZEMINSKA, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

5. ANNEXE 1: EXEMPLE - EXERCICE 3



Libros



Estela Socías Muñoz

Trapolandia: Las Aventuras de Carmelita

Literatura Infantil creativa

Santiago de Chile: Entre Nubes

Imprenta Innovación Gráfica Ltda

ISBN: 978-956-9423-13-0, 2022

Jaime Caiceo Escudero

jcaiceo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>

La literatura infantil está centrada en pocas personas que dedican su vida a encantar a niños y niñas generalmente desde un mundo mágico para sus mentes en desarrollo. En ese contexto, la educadora Estela Socías Muñoz, en su doble rol de profesora en acción y literata, durante varias décadas ha cautivado al mundo infantil. En efecto, la autora no solo posee un magíster en Literatura y Filosofía sino que se ha titulado como profesora de educación básica, formación que le ha permitido incursionar en la Sociedad de Escritores de Chile, fundar la Academia de Literatura Infantil y Juvenil en Chile y ejercer como Presidenta de la misma, trabajar en escuelas y colegios del país maravillando a las niñas y niños con sus cuentos y ejercer

como académica en la Universidad Mayor en el campo de la literatura y en El Estadio Español como docente del programa *Los Años Sabios* para personas grandes; su trabajo ha sido reconocido, tanto en Chile como en Argentina por distinciones o diplomas por las múltiples labores desarrolladas. A su vez, el libro en comento tiene como antecedente a varios otros dentro de la colección *Entre Nubes*, creada por la propia autora, tales como *Aventuras del Club Hilario* (Santiago de Chile: Olmué Ediciones, 2002); *Anastasio, el mago olvidadizo* (Santiago de Chile: Olmué Ediciones, 2003); *El dragón de las siete cabezas* (Montevideo: Ediciones literatura, 2003); *Carmelita en el país de los corazones* (Santiago de Chile: Ediciones colegio Santa Familia, 2ª. Edición, 2004); *La historia de Pelayo* (Montevideo: Ediciones AULI, 2004); *El duende Serafín* (Santiago de Chile: Editorial Cercom, 2005); *El emperador de los témpanos* (Montevideo: Galadriel Ediciones, 2006); *Cuentos con magia* (Montevideo: Ediciones AULI, 2008); *Príncipe Panchito: Perro callejero y aventurero* (Santiago de Chile: Ediciones Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas, 2018); entre otros.

Trapolandia, parte de la colección *Entre Nubes*, nos muestra un mundo encantador de muñecos de trapo, en donde abundan los magos y las brujitas, en donde habitan muñecas y muñecos, recordando el mundo de sueños de la infancia de la autora. Sí, en efecto, la autora aún posee ese mundo de sueños; por lo mismo, no le cuesta inventar personajes de trapo y con ellos hacer una madeja de aventuras, generalmente ligadas a su país y utilizando su geografía urbana o rural. Por lo mismo, en Trapolandia presente el mar, los árboles, los arcoíris; utiliza juguetes, zancos de tarros, cuerdas de saltar; se dan de día o de noche; posee aromas y paisajes que pueden darse en cualquier parte de nuestro Chile central, lejos del desierto norteño o de los hielos sureños. Sin embargo, son replicables para otros países, como en efecto, algunas de sus publicaciones se han realizado en Uruguay con excelentes resultados.

En la Introducción a esta obra, Estela Socías nos señala el porqué de Trapolandia: “Después de algunos años de haber creado este fantástico mundo llamado Trapolandia, he querido dejar una huella en

la cultura de nuestro país, sobre todo en los niños que son mi fuente de inspiración ...” (p. 6). Es importante, a su vez, transcribir en sus propias palabras el porqué de este texto, pues ello nos revela de cuerpo entero a la propia autora:

Ustedes se preguntarán el porqué quise unir todas estas historias de la colección Trapolandia en un solo libro: la razón es porque de esta forma podrá realmente indicarles las aventuras de Carmelita, esa muñeca de trapo que un día fui. Todo en ello revela mi personalidad y deseos de volar por los mundos inimaginables, que solo se pueden realizar mediante la escritura y la de volar en alas de un cóndor por los mundos que mi fantástica imaginación me hizo lograr mi máxima inclinación. En ellos encontrarán el ejercicio de la libertad, la amistad, la socialización, la integración y la inclusión, superando las dificultades y poseer la magia de la vida para estimular la personalidad de los lectores y los anime en la lucha cotidiana contra todos los males que actualmente existen en el mundo (Socias, 2022, p. 7).

La obra comienza en un pueblito rural, llamado ‘El Totoral’, en donde vivía una modesta familia que al acercarse navidad se acercan a un pesebre y no pudiendo comprar un regalo para su hija Paula, suplican a María y José una muñeca para su hija; así aparece durante la víspera de la noche buena, la muñeca de trapo, a quien pusieron Carmelita y fue la gran alegría para su pequeña de solo 3 años de edad, la cual desde aquel día se dormía feliz abrazada a su pequeña muñeca. Al ingresar a la escuela, la niña quiso llevar en su mochila a su muñeca, pero sus padres le dijeron que no; sin embargo, al abrir su mochila en su pupitre se encontró con Carmelita dentro de ella. Así se inician las aventuras de Carmelita, quien promete a la compañera de banco, Lucía, llevarlas a ambas en las alas del cóndor Kalín a Trapolandia, en donde habría muchas hermosas muñecas de trapo para regalar. Pero este es el primer viaje, de otros que vendrán en los cuales aparece la brujita Ángeles, quien puede convertir a las dos amigas en muñequitas de trapo para poder volar en las alas del cóndor. Y así van sucediendo diferentes aventuras con la aparición del Club Hilario, compuesto por las dos amigas, más nuevos compañeros, Luis y Patricio y un muñeco de trapo, Igor, que acompañará a Carmelita. También entrará en acción el mago olvidadizo, Anastasio,

que aparece con motivo del ‘Día del Niño’. Pronto aparecerá el Duende Serafín, quien aconseja a Nico, otro niño del Totoral a que practique los juegos tradicionales, los cuales están relatados muy acertadamente por el escritor chileno, Oreste Plath; esta persona se ha dedicado a rescatar los diversos juegos chilenos que históricamente han hecho felices a los niños, niñas y adolescentes de diversas generaciones, partiendo por nuestros antepasados, los mapuches; entre ellos cabe destacar, el palín (juego de chueca), pillmatún (juego de pelota), Tecún (juego de tejos), corridas de caballo, las chapas (adivinar el cara o sello de las monedas), la rayuela, la gallinita ciega, el ajedrez, las damas, la lotería, las bolitas, el trompo, el volantín, el pillarse (el paco y el ladrón), el emboque, el palo encebado, etc. Termina el texto con el viaje de los niños y niñas convertidos en muñecos o muñecas de trapo en un baúl a Trapolandia, con una aventura en una caída al mar, para finalizar con el retorno a ‘El Totoral’.

El texto está adornado en la mayoría de sus páginas por hermosos dibujos en colores que van mostrando el desarrollo de la trama, especialmente con la galería de personajes que van apareciendo.

Termina la obra con un esperanzador mensaje para las niñas y niños: “Mientras tanto, en Trapolandia, la brujita ángeles continúa fabricando muñecos de trapo que darán magia y fantasía a muchos otros niños del Planeta Tierra, así que no te pongas triste: ya vienen nuevas aventuras del país de los muñecos de trapo” (p. 208).

Colaboran en este número

Jaime Caiceo Escudero

Orcid: 0000-0001-6256-1266

Profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970), Magister en Educación por la misma universidad (1980) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (1996). Académico en universidades chilenas, como la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970-1984) y Universidad de Santiago de Chile (1978-2023) y extranjeras, como la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina (2010 a la fecha) y Universidad Católica de Cuyo en San Juan, Argentina (2012 a la fecha). Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y Gestión Educativa. Ha participado en más de 100 congresos, tanto en Chile como en el extranjero. Tiene alrededor de 50 libros o capítulos de libros y sobre 100 artículos en revistas indexadas, tanto nacionales como extranjeras. Correo electrónico: jcaiceo@hotmail.com

Javiera Zúñiga Cayuqueo

Orcid: 0000-0001-6256-1266

Licenciado de la Universidad de Santiago de Chile como Contador Público y Auditor (1922). Ayudante de investigación en la Universidad de Santiago de Chile durante el año 2022. Experiencia laboral como auditora externa, tanto en empresas internacionales como Deloitte como en nacionales como el Banco Chile. Correo electrónico: Antoniaz.c@gmail.com

Guillermo Huala Ruiz

Orcid: 0000-0002-2370-3978

Licenciado de la Universidad de Santiago de Chile como Contador Público y Auditor (2022). Ayudante de investigación de la Universidad de Santiago de Chile durante el año 2022. Experiencia laboral, tanto en el sector público como privado en labores contables, en instituciones como el Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, JUNJI, SMU, CEPAL, y MAXXA. Correo electrónico: guillermohuala14@gmail.com

Claudia Alejandra Pedreros Silva

Es Doctora por la Universidad Pontificia de Salamanca en el Programa de Innovación en Ciencia Sociales. El tema de la Tesis es sobre Familia y Política Pública: Protección de la Infancia en Chile”. Master Oficial en Investigación en Ciencias Humanas y sociales (UPSA). Fundadora de la Corporación Renovatioeduca para asesorar y acompañar a docentes y familias en Bioética, medio ambiente y familia. Representante de ALAFA en Chile para la implementación del Programa Aprendiendo a Querer. Ha sido directora del Instituto de Ciencias de la Familia y del Magister en Orientación y Mediación Familiar en la Universidad de Católica de Concepción (Chile). Licenciada en Ciencias de la Administración y Mediadora Familiar. Correo electrónico: clpedreros@gmail.com

Fernando González Alonso

Es Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) en el área de Didáctica y Organización Escolar. Doctor por la Universidad de Salamanca. También es Mediador. Es profesor en los Grados de Educación Infantil y Primaria y en varios Master. Investiga, publica y forma en Didáctica y Organización Escolar, Educación en Valores, convivencia, interculturalidad, mediación, Derecho Educativo, Tic y Educación y prácticas escolares. Dirige el IEM de la UPSA. Ha sido Vicedecano de la Facultad, jefe de estudios, secretario y coordinador de prácticas de la Facultad de Educación. Es miembro de varias comisiones y Asociaciones. Preside la Red de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de España y el comité editorial internacional de la misma. Ha publicado varios libros, capítulos y artículos sobre las áreas mencionadas. Correo electrónico: fgonzalezal@upsa.es

José David Urchaga Litago

Es Doctor en psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca (2005). Máster en Estadística Multivariante por la Universidad de Salamanca (2015). Acreditado por la ANECA como contratado doctor (2010). Reconocidos dos sexenios de investigación. Autor de 150 aportaciones científicas (libros, capítulos, artículos y ponencias en congresos). Director de 24 tesis doctorales. Profesor invitado en la Universidad de León, UNIR, Universidad de Vigo, C.U. Villanueva (Madrid), Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Francisco Javier (Navarra). Conferenciante en la Universidad Autónoma de México y Universidad Intercontinental (México). Sus áreas de interés se centran en la estadística Multivariante, religiosidad y en la relación alumnos – familia - educación escolar. Correo electrónico: jdurchagali@upsa.es

Lucí Dos Santos Bernardi

é doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

Juliane Cláudia Piovesan

é doutora em Educação pelo PPGEDU/URI, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões/URI. E-mail: juliane@uri.edu.br

David Revesado Carballares

Es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca, donde, previamente, había desarrollado toda su actividad académica, tras graduarse en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad) y cursar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en Educación). Ha desarrollado su actividad docente e investigadora en distintas universidades del contexto nacional. Miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido de Educación Comparada y Políticas Educativas (ECPES) de la Universidad de Salamanca y del Grupo de Investigación de Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca. Autor o coautor de diferentes publicaciones en el área de Educación Comparada y Políticas Educativas.

Además, ha participado en deferentes proyectos I+D+i, tanto de carácter nacional como regional. Correo electrónico: drevesadoca@upsa.es

David Gutiérrez Rodríguez

es graduado en Maestro de Educación Infantil (2023) y Maestro de Educación Primaria (2019), en las menciones de Educación Física y Pedagogía Terapéutica, ambas titulaciones por la Universidad Pontificia de Salamanca. En la actualidad, ejerce como docente en la etapa de Educación Primaria. Correo electrónico: gr14gutierrez@gmail.com

Rubén Maneiro Dios

Licenciado en Ciencias del Deporte, y Doctor con Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidade da Coruña (2014). También es Doctor en Psicología por la Universitat de Barcelona (2021). Máster Oficial en Nutrición Humana por la Universitat de les Illes Balears; Máster Oficial en Dirección de Proyectos, por la Universidad de Vigo; Máster en Alto Rendimiento por la Universidad Autónoma de Madrid y el Comité Olímpico Español. Además, es Entrenador Nacional de Fútbol. Participación en 3 proyectos I+D+i, dispone también de 1 sexenio de investigación. Su producción investigadora es defendida en revistas de impacto internacionales, así como en congresos y simposiums. Cuenta con más de 35 artículos publicados, la gran mayoría en inglés y en revistas internacionales. Correo electrónico: rmaneirodi@upsa.es

María Ángeles Navarro Mazón

Realizó el Máster Oficial en Doctrina Social de la Iglesia en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA, 2021). Doctoranda en el Programa de Doctorado en Innovación en Ciencias Sociales de la UPSA. Es profesora de Economía y Empresa en Secundaria y Bachillerato en el Colegio Diocesano Santo Domingo de Orihuela (Alicante) desde 1999. Licenciada en Economía por la Universidad de Murcia. Correo electrónico: marilesnavarromazon@gmail.com

Patricia Martín Ortiz

Es profesora del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca donde enseña inglés y Literatura infantil inglesa en la Facultad de Educación y Turismo de Ávila. Disfrutó de una beca Erasmus en la Universidad de Cambridge (Reino Unido) y se licenció en Filología Inglesa en 1994 en la Universidad de Salamanca donde se doctoró con calificación Sobresaliente Cum Laude en 2002. Ha participado en numerosos proyectos de promoción de la lectura siendo sus principales áreas de interés la didáctica de la lengua inglesa para niños y la literatura infantil. Ha publicado numeros artículos y varios libros, entre ellos *Language Teaching: Theoretical Basis and Curricular Design*, *The Golden Tree of Nineteenth and Twentieth Century Children's Literature*; *English and American Literature. A Practical Approach* o *La literatura infantil en Roald Dahl*. Correo electrónico: patty@usal.es

Raphaël Prieto

Entrepreneur et ingénieur pédagogique spécialisé dans la remédiation scolaire et la création de matériel pédagogique. Formateur en pédagogie auprès d'enseignants et d'étudiants. Expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur. Coach pédagogique auprès de parents et de professionnels de l'éducation pour l'association Sequoia Education. Créateur de contenu de vulgarisation pédagogique sur YouTube. Titulaire d'un Master en Entrepreneuriat et gestion d'entreprise de l'IAE de Lyon. Mémoire de Master sur les apports de la méthode Montessori dans le domaine de l'EdTech. Formé à la Gestion Mentale à IF Paris. E-mail: raphael@sequoia-education.com

Irène Colomb Prieto

Formatrice en pédagogie à l'Institut Libre de Formation des Maîtres – Fondation pour l'école, Paris. Conseillère pédagogique auprès d'écoles hors-contrat. Titulaire d'une licence en Lettres Modernes de l'Université de Savoie. Formée en pédagogie Nuyts et La Garanderie. Professeur de français en collège, Savoie. Spécialiste en remédiation scolaire. Enseignante pour le SAPAD (Service d'Assistance Pédagogique À Domicile), auprès des jeunes déscolarisés, pour l'Académie de Grenoble. Enseignante auprès d'enfants à Haut Potentiel Intellectuel, école le Semeur, Savoie. Formatrice pour l'association Séquoia Education. E-mail: irene.colomb@free.fr

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES PARA SU PUBLICACIÓN EN *PAPELES* *SALMANTINOS DE EDUCACIÓN*

1. Los trabajos que se envíen para su publicación deberán referirse a alguno de los ámbitos de la educación y de la enseñanza.
2. Los originales se subirán a la plataforma OJS.
También pueden enviarse en un fichero WORD a la dirección de correo electrónico: *papeleseducacion@upsa.es*
Los originales enviados no serán devueltos. La inclusión en un número u otro de la revista se hará atendiendo a la fecha de recepción del trabajo.
3. Los colaboradores remitirán un pequeño currículum vitae que aparecerá en la sección “Autores colaboradores de la revista”. Los datos personales: nombre, apellidos, cargo, lugar de trabajo, dirección, teléfono y correo electrónico, serán utilizados únicamente con la finalidad divulgativa que persigue esta publicación. La dirección de la revista se compromete a no hacer un uso indebido de ellos. Sólo cuando el autor lo especifique no serán incorporados a la base de datos de la revista.
4. El consejo de redacción revisará las colaboraciones y las someterá a una evaluación anónima. El sistema de evaluación se realizará por “pares ciegos”. La decisión se comunicará a los autores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo tres meses. Las pruebas de las contribuciones se corregirán por los autores en el plazo de diez días.
5. Los textos serán mecanografiados según los siguientes criterios:
 - La extensión no deberá superar las 25 páginas.
 - La letra será Times New Roman y tamaño 12 puntos.
 - El párrafo: alineación justificada, sangría 5 mm, interlineado sencillo y sin espaciado posterior.
 - Título del artículo en castellano e inglés.
 - Resumen y palabras clave en castellano e inglés.
 - Importante indicar la jerarquía de los títulos:
 - Nivel 1º: numeración 1., tamaño 12, mayúsculas, negrita, espaciado anterior 6 pt, espaciado posterior 6 pt, sin sangría.
 - Nivel 2º: numeración 1.1., tamaño 12, minúscula, negrita, espacio anterior 6 pt, espacio posterior 6 pt, sin sangría.
 - Nivel 3º: numeración 1.1.1., tamaño 12, cursiva, espacio anterior 6 pt, espacio posterior 6 pt, sin sangría.
 - Notas pie de página: tamaño 10, alineación justificada, interlineado sencillo, sin sangría, sin espacio posterior.
 - Tablas e ilustraciones: se numerarán correlativamente, respetando el orden en el que aparecen en el texto, con números arábigos independientes entre sí (p.e. Tabla 1, Figura 1). Tamaño 10.
 - Referencias bibliográficas se redactarán de acuerdo con la normativa APA: <https://www.apa.org/>

Para suscribirse, rellene este boletín y devuélvalo a:

PAPELES SALMANTINOS DE EDUCACIÓN

Universidad Pontificia de Salamanca

Servicio de Publicaciones

C/ Compañía, 5

37002 SALAMANCA (España)

Teléf. y Fax: 923 277 128

Correo electrónico: publicaciones@upsa.es

Deseo suscribirme a la Revista *Papeles Salmantinos de Educación* desde el año, que abono mediante:

- Giro postal
- Contra reembolso
- Talón nominativo (Univ. Pontificia de Salamanca)
- Transferencia bancaria:
(Caja Duero n.º 2104/0142/1/4/3030001409)

DATOS PERSONALES

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País y teléfono

Fax y Correo electrónico

(Fecha y firma)

PRECIOS DE LA SUSCRIPCIÓN 2016

España: 15 €, Europa 17 €, Otros países: 20 € (en CD)

Números atrasados: España 20 €, Europa 22 €, otros países 25 €
(en papel)

NOTA:

- No abone el importe hasta recibir la factura o el reembolso.
- La suscripción se renueva automáticamente cada año. Si no desea recibir más la revista comuníquelo con antelación al Servicio de Publicaciones de la Universidad, así como los cambios de dirección.
- No se cargan gastos de envío, a excepción de los de vía aérea que correrán por cuenta del suscriptor.
- IVA incluido en el precio de España.





UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA



Servicio de Publicaciones

OTRAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS



Revista Helmántica

Facultad de Filología
Clásica y Hebrea

ISSN: 0018-0114

Semestral

Suscripción España: 46,00 €

Número suelto: 18,00 €



Revista Diálogo Ecuménico

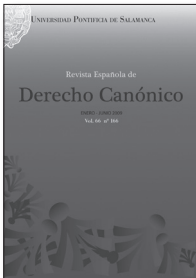
Centro de Estudios Orientales y Ecuménicos
“Juan XXIII”

ISSN: 0210-2870

Cuatrimestral

Suscripción España: 39,00 €

Número suelto: 16,00 €



Revista Española de Derecho Canónico

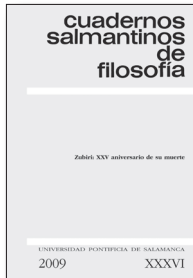
Facultad de Derecho
Canónico

ISSN: 0034-9372

Semestral

Suscripción España: 60,00 €

Número suelto: 32,00 €



Revista Cuadernos Salmantinos de Filosofía

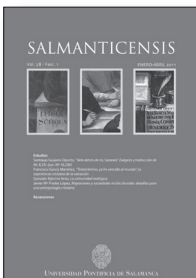
Facultad de Filosofía

ISSN: 0210-4857

Anual

Suscripción España: 43,00 €

Número suelto: 45,00 €



Revista Salmanticensis

Facultad de Teología

ISSN: 0036-3537

Cuatrimestral

Suscripción España: 46,00 €

Número suelto: 18,00 €



Revista Familia

Instituto Superior de Ciencias
de la Familia

ISSN: 1138-8893

Semestral

Suscripción España: 27,00 €

Número suelto: 18,00 €

Universidad Pontificia de Salamanca – Servicio de Publicaciones

C/ Compañía, 5 – 37002 Salamanca – Teléfono: 923 277 128 – www.publicaciones.upsa.es – publicaciones@upsa.es

