

Vol. 10, No. 1

ISSN impreso No. 1390-325X / ISSN electrónico 1390-8642
Semestre enero-junio 2015

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



■ Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible

■ La responsabilidad social universitaria:

■ Caminos educativos en el territorio de lo sagrado

Tema Central: Competencias mediáticas y educación

• ¿Qué nos muestran las pantallas?: La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual • Educación personalizada a través de e-Learning • Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: programa «Corazón» de TVE • Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo: El caso de jóvenes del Proyecto Youth Path de la Unesco en Costa Rica

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



TRANSP PESILLO
Acrílico y óleo sobre lienzo (1993)
0,81 x 1m

Alteridad, volumen 10, número 1 (2015)

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre. Su objetivo es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Filosofía de la Educación, Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial y Educación Inclusiva. La revista está dirigida a estudiantes, docentes, investigadores y otras personas involucradas en el hecho educativo. Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer-review*). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (e-ISSN: 1390-8642). Los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla Postal 2074
Cuenca, Ecuador
Teléfono (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
rpublicas@ups.edu.ec
Tiraje: 3000 ejemplares

Consejo de publicaciones

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE
Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vincenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüecia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez
Juan Pablo Salgado Guerrero
Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

Revisión de estilo y redacción

Paulina Torres

Diseño e ilustración

Editorial Universitaria Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson
Quito, Ecuador
Teléfono: (02)2506-247/(02) 2506-251
E-mail: editorial@ayayala.org
Portal electrónico:
<http://www.abyayala.org>
<http://www.ups.edu.ec>

Impresión

Centro Gráfico Salesiano
(Antonio Vega Muñoz 10-68
y General Torres).
Telf.: (+593 7) 2 831 745
Correo electrónico:
centrograficosalesiano@lms.com.ec
Cuenca-Ecuador

Consejo Editorial

Jaime Padilla Verdugo, editor responsable, UPS, Quito, Ecuador
María Sol Villagómez, responsable científica, UPS, Quito Ecuador
Ana María Garzón, UPS, Quito, Ecuador
Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
Armando Romero Ortega, UPS, Quito, Ecuador
Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Colonia, Alemania
Fernando Moscoso Merchán, UPS, Cuenca, Ecuador
José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México, D.F., México
José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva, Huelva, España
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
José Luis Guzón Nestar, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España
Julio Cabero, Universidad de Sevilla, Sevilla, España
Lorenzo Cantoni, Universidad de Lugano, Lugano, Suiza
María Elena Ortiz, UPS, Quito, Ecuador
Marlucy Alves Paraiso, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Mirian Gallegos Navas, UPS, Quito, Ecuador
Roberto Rangel Donoso, UPS, Guayaquil, Ecuador
Sebastián Granda Merchán, UPS, Quito, Ecuador
Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México, D.F., México

Revisores científicos que participaron en este número

Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina
Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Ana María Eyang, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil
Annachiara Del Prete, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
Beatriz Celada Scianca, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina
Cecilia Dolores Correa de Molina, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia
Claudia del Pilar Vélez De La Calle, Universidad de San Buenaventura de Cali, Cali, Colombia
Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Enrique Arturo Parra Marín, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Hamlet Santiago González Melo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
Herminia Hernández, Universidad de la Habana, La Habana, Cuba
José Andrés García Méndez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México, D.F., México
José Luis Guzón Nestar, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España
José Raúl Jiménez, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil
Lorenzo Cantoni, Universidad de Lugano, Lugano, Suiza
Luis Antonio Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España
Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, San Salvador, El Salvador

Índice

Editorial.....	5
----------------	---

TEMA CENTRAL COMPETENCIAS MEDIÁTICAS Y EDUCACIÓN

¿Qué nos muestran las pantallas?: La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual José Ignacio Aguaded-Gómez / Mari Carmen Caldeiro-Pedreira / Jeniffer Rodríguez-López.....	8
Educación personalizada a través de <i>e-Learning</i> Ángel Mojarro / Daniel Rodrigo / María Celia Etchegaray Centeno.....	21
Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: programa «Corazón» de TVE Luis M. Romero-Rodríguez / Patricia De Casas Moreno / Ángel Torres Toukoumidis	31
Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo: El caso de jóvenes del Proyecto Youth Path de la Unesco en Costa Rica Ángel V. Rabadán / Luis Bruzón / Sonia Montaña.....	44

CONTRIBUCIONES ESPECIALES

Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible Alejandro Rodríguez Rodríguez.....	58
La responsabilidad social universitaria: Componente fundamental en la formación de los futuros docentes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana Nelson Aníbal Raza Calderón / Jesús José María Loachamín Paucar.....	86
Caminos educativos en el territorio de lo sagrado Anita Gramigna	100
Memoria académica.....	113
Novedades bibliográficas.....	116
Normas para autores	118
Authors' guidelines	122





IMBRICACIÓN DEL PODER
Acrílico sobre lienzo (2002)
2 x 1m

GALERÍA DE ARTE

OMAR ESKOLA LÓPEZ

Nacido en Ibarra el 27 de marzo de 1976. Desde su infancia descubre la simbiosis entre las artes y su existencia. En los 90s se involucra en el oficio de artista plástico, en el Instituto Tecnológico Superior Daniel Reyes, donde obtiene en 1996, el título de técnico Superior en Artes Plásticas.

A partir de 1993, empieza su actividad profesional a través del Taller Wasi Madre Selva en la creación, producción, aprendizaje, intercambio de obras artísticas y de significación social. Apasionado por las artes y la antropología, practica también la música desde la época del colegio.

Editorial

La educación en medios de comunicación se ha convertido en un eje transversal del sistema educativo en todo el mundo. Las personas cada vez somos más consumidoras de los medios de comunicación y necesitamos conocer sus lenguajes, sus códigos para interpretarlos e integrarlos en nuestra vida de forma inteligente. La UNESCO, la ONU, el Parlamento Europeo han dictado en el último decenio resoluciones y consejos para que todos los Estados integren la alfabetización mediática en sus currículum escolares. Este número de la revista realiza una serie de propuestas para el uso inteligente de los medios desde las familias y las escuelas.

Así nos interesarán temas como qué nos muestran las pantallas y como desarrollar la mirada crítica de los adolescentes, el desarrollo de la comunicación participativa a través de medios audiovisuales, las estrategias para evaluar las competencias mediáticas en Iberoamérica, los estereotipos, tópicos y lenguaje en los programas de televisión, el espectador ante los nuevos mecanismos de socialización e identidad con el celular y la televisión, el e-learning en educación primaria, y los retos de la educomunicación frente a la educación ambiental.

El primer trabajo del Tema Central «¿Qué nos muestran las pantallas?: La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual» parte del contexto de la sociedad «multipantallas», o mejor si cabe «omnipantallas» que vivimos que condicionan la mirada de la ciudadanía, especialmente para niños, adolescentes, personas con bajo nivel intelectual, desfavorecidos socialmente... En esta reflexión se apuesta por la mirada crítica con base en la autonomía mediática, como estrategia para empoderar al receptor y convertirlo en «prosumer», audiencia activa capaz de valorar y analizar los contenidos autónomamente.

El segundo manuscrito que presentamos «Educación personalizada a través de e-Learning» se centra en las diferentes formas de acce-

der al conocimiento y sus repercusiones en las nuevas metodologías de aprendizaje. Alumnos y profesores cuentan cada vez más con una amplia variedad de recursos y medios tecnológicos para su uso en el aula o fuera de ella. Por ello, es muy aconsejable analizar buenas prácticas desarrolladas en la educación mediante e-learning y las posibilidades que ofrece el aprendizaje móvil para conocer mejor las múltiples posibilidades que ofrecen estas tecnologías emergentes desde el enfoque de las inteligencias múltiples.

El tercer trabajo «Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo: El caso de jóvenes del programa «Youth Path» de UNESCO en Costa Rica» se reflexiona sobre el uso de los medios audiovisuales como un elemento estratégico integrador del diálogo intercultural y la participación ciudadana. El programa «Youth Path», desarrollado en Centroamérica emplea el audiovisual etnográfico como herramienta clave para generar conocimientos e interacción cívica.

Finalmente, el cuarto y último trabajo del Tema Central «Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: programa «Corazón» de TVE» se centra en el medio televisivo como un instrumento socializador, moderador de conciencias, y sobre todo, creador de opinión de la audiencia. El estudio se centra en el análisis del lenguaje de los programas relacionados con la crónica rosa, para optimizar la creación de la percepción crítica de los telespectadores.

En la sección Contribuciones Especiales, el artículo «Liderazgo preventivo para la Universidad. Una experiencia plausible», manifiesta que uno de los vacíos en la formación de líderes en el ámbito de la Educación Superior, está relacionado con la comprensión de los procesos intelectivos durante la toma de decisiones, a la cual trata de responder desde un diálogo interdisciplinar. En el contexto del Bicentenario del nacimiento de Don Bosco, el liderazgo exige una relectura del sistema preventivo salesiano; ésta

podría constituir una propuesta plausible para la formación de líderes.

El siguiente manuscrito «La responsabilidad social universitaria: componente fundamental en la formación de futuros docentes de la Carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana», se plantea como un desafío para la misma, si bien las concepciones a nivel de directivos, docentes y estudiantes, están en un proceso de construcción; sin embargo, la proyección social de Universidad hacia los sectores populares y necesitados del país es evidente.

El último artículo de las Contribuciones Especiales, «Caminos educativos en el territorio de lo sagrado» trata de la belleza y de su potencial función educativa, como camino para la formación ética y moral, las cuales a su vez, conducen al bienestar de sí mismos y de los demás. El tema es relevante, dada la necesidad de incorporar al Currículo, la formación en la libertad y la autoconciencia como elementos ineludibles de la ética.

En fin, un agradecimiento sincero al Dr. Ignacio Aguaded por su colaboración en la

coordinación de la sección monográfica o Tema Central de este número. Estamos en el décimo año de publicación de *Alteridad*: hay que reconocer el firme compromiso de la Universidad Politécnica Salesiana por sostenerla, la confianza de los Autores para enviarnos sus artículos, y la participación “*ad honorem*” de los Consejos Editoriales. Además existen muchos otros protagonistas, que con su esfuerzo han permitido que esta publicación se mantenga en el tiempo y vaya creciendo en calidad; obviamente eso requiere de un mayor compromiso en la gestión editorial de la misma. La instalación y configuración del software “*Open Journal System*” (OJS), a través del cual deberán relacionarse Autores y Revisores, constituye otro de los pasos de este proceso de mejoramiento de la calidad.

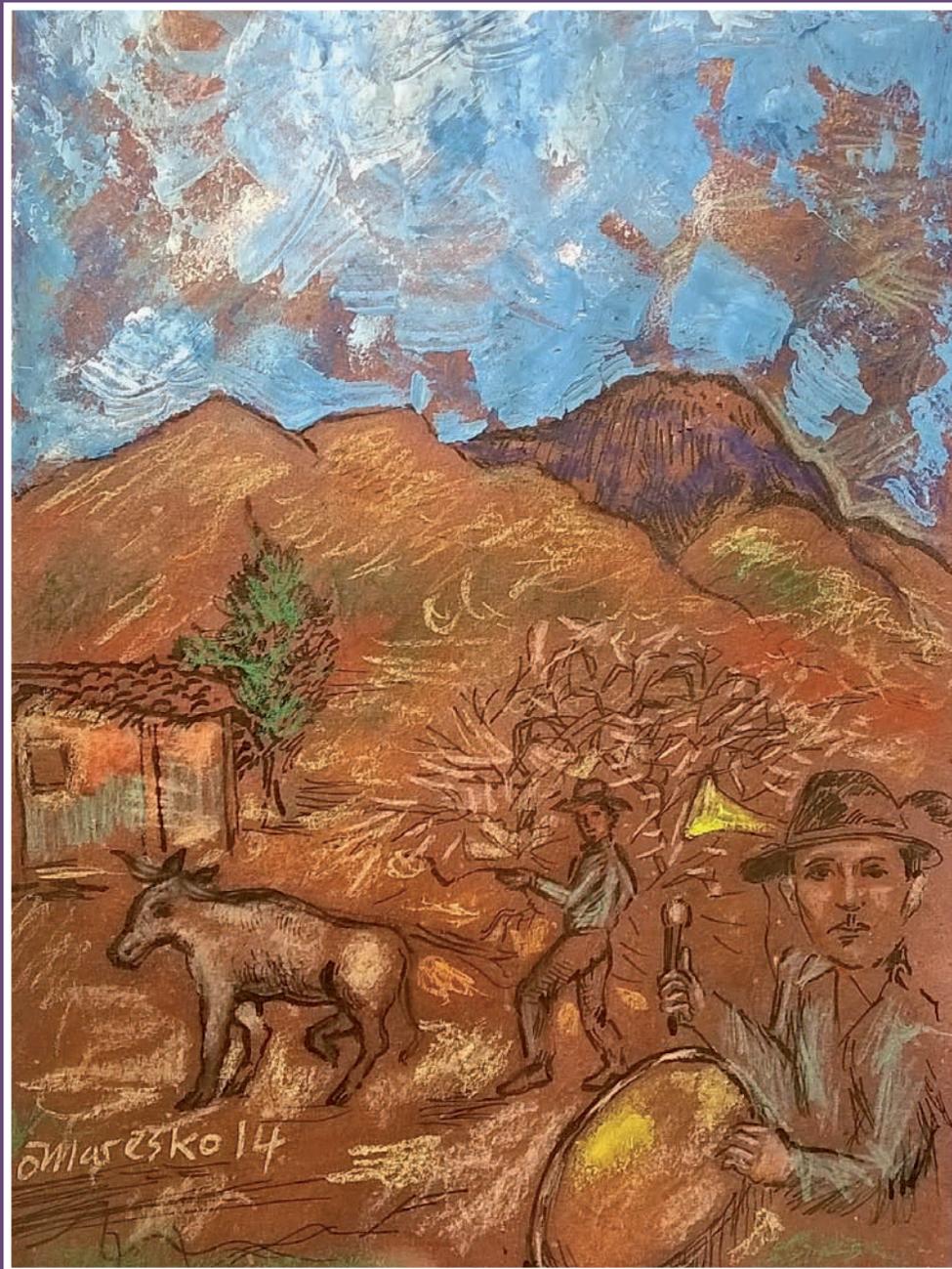
Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva

Jaime Padilla Verdugo
Editor responsable de *Alteridad*



Tema central

Competencias mediáticas y educación



CABECILLAS DEL SOL
Pastel sobre cartulina (2015)
0,33 x 0,25m

¿Qué nos muestran las pantallas?:

La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual

What do screens show us?

Teenagers' critical view in the context of cultural industries and current thinking

José Ignacio Agueded-Gómez

Universidad de Huelva
aguaded@uhu.es

Mari Carmen Caldeiro-Pedreira

Miembro de la Red Alfamed y del Grupo Comunicar
mariccaldeiro@yahoo.es

Jeniffer Rodríguez-López

Universidad de Huelva
jeniffer.rodriguez@dedu.uhu.es

Recibido: 22 de marzo de 2015 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

La investigación presenta la situación mediática actual donde proliferan una ingente cantidad de pantallas que conforman la identidad del adolescente; asimismo hace referencia a las industrias culturales que condicionan la mirada de la ciudadanía, especialmente de aquellos que poseen un menor desarrollo de su personalidad moral. En este sentido, destaca el papel de unos y otros como agentes que configuran la mirada, comportamiento y actitudes del sujeto; por ende, en este trabajo, a través de una metodología descriptiva, se revisa la literatura referida a los adolescentes y al contexto mediático; se trata de referencias que permiten la detección de los principales obstáculos. En esta línea, el análisis de la situación conlleva a la formulación de distintos interrogantes articulados en torno a las medidas que pueden adoptarse para disminuir los efectos, no siempre positivos, que las múltiples emisiones ejercen sobre el colectivo adolescente. Para ello y como conclusión se propone el alcance de la mirada crítica con base en la autonomía mediática. Se

entiende esta última como la capacidad de empoderar al receptor para convertirse en prosumer; audiencia activa capaz de valorar y analizar los contenidos autónomamente. Su alcance requiere de la formación permanente que auspice el desarrollo de las seis dimensiones que conforman la competencia mediática y de un giro en la pedagogía y en su forma de materializarse en el aula.

Palabras clave: Sociedad hipercomunicada, pantallas, industria cultural, alfabetización, adolescentes, mirada crítica, pensamiento actual.

Abstract

The research presents the current media situation where proliferates an enormous amount of screens that make up the identity of the teenager; Moreover, cultural industries conditioned the citizenship look especially for those who have a smaller development of their moral personality. In this regard it highlights the role of the cultural industries that make up the look of the subject; therefore through a descrip-

tive methodology in this work there is checked the literature that refers to this type of situations and allows us to detect the main handicaps. All this leads to the formulation of different questions that revolve around the steps that can be taken to lessen the effects, not always positive, that the multiple emissions exert on the collective adolescent. To this end, it proposes the scope of the critical gaze on the basis of the autonomy understood media such as the ability to empower the receiver to become prosumer that is to say, into active

hearing capable of valuing the contents that it receives and of analysing them of autonomous form. The latter is understood as the ability to empower the recipient as a prosumer. They must be able to evaluate and analyze the contents autonomously. Its scope requires lifelong learning and it pursues the development of the six dimensions that make media skill and it need a shift in pedagogy and how it is materialized in the classroom.

Keywords: Hyperconnected societies, screens, cultural industry, literacy, teenagers, look critical, current thinking

Forma sugerida de citar: Aguaded-Gómez, J. I., Caldeiro-Pedreira, M. C. y Rodríguez-López, J. (2015). ¿Qué nos muestran las pantallas?: La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual. *Alteridad*, 10(1), pp. 8-20.

1. Introducción

En un mundo cambiante en el cual proliferan de forma incesante imágenes que se difunden al instante resulta impensable ejercer un control que regule de manera estricta su emisión. No obstante, es crucial la puesta en práctica de la responsabilidad no solo con respecto a la difusión, sino además en cuanto a forma y contenido. Más allá de definir el tipo de sujetos que habitan y conviven en el ecosistema comunicativo o de establecer medidas coercitivas que insten a controlar la situación, resulta fundamental el diseño y elaboración de estrategias aplicables a los diversos contextos a través de las cuales se puedan desarrollar actitudes comprometidas.

La omnipresencia de las pantallas y el continuo contacto de nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) con los diferentes dispositivos tecnológicos, lejos de generar desconfianza, debe utilizarse para desarrollar en el receptor, actual prosumer (Dezuani y Monroy, 2012), la mirada crítica.

Especialmente los adolescentes dedican, según la fuente de información que se consulte, una media de tres a cuatro horas, de las cuales la mayor parte están centradas en las redes sociales, el WhatsApp o los videojuegos; formas de comunicación con las que la televisión y el cine se ven obligados a compartir cartel. En la sociedad digital gracias a Internet es posible acceder a la

programación televisiva o cinematográfica con un solo clic. En esta línea, asistimos a un cambio en la difusión de los productos emanados de las industrias culturales que se apoyan en los medios de comunicación tradicionales y la publicidad para acrecentar su poder (Lipovetsky, 2004).

Frente a las formas de comunicación iniciales emergen otras como el teléfono móvil que se ha convertido en un dispositivo indispensable en la vida de la ciudadanía. La «caja tonta» comparte espacio además de con los medios tradicionales: radio, prensa o cine, con otros de candente actualidad; se trata de diferentes formas culturales que nos muestran su propia realidad de forma mediatizada.

La interactividad y la sencillez con la que se accede a los datos condicionan el valor de los contenidos audiovisuales; la instantaneidad o el share son algunos de los obstáculos que interfieren en la adecuada producción de los contenidos audiovisuales a los que nativos e inmigrantes digitales acceden. En este contexto, las audiencias participan, cada vez más, en la construcción de la realidad y deben, por tanto, convertirse en agentes activos capaces de generar de forma autónoma contenidos que no transmitan estereotipos ni contravalores. Este tipo de sugerencias centran el interés de diferentes autores que aluden a la necesidad de detectar los estereotipos difundidos en el proceso comunicativo y concretamente en la



emisión de publicidad (García-Ruiz, Aguaded y Rodríguez, 2015).

El proceso comunicativo en el cual el emisor ofrece al receptor un mensaje por un canal y un código conocidos se desdibuja dejando paso a un esquema donde emisor y receptor cumplen una función semejante y se retroalimentan; este hecho favorece el desarrollo de las audiencias activas, esto es, consumidores que han de abandonar la pasividad a favor de la participación responsable; esta necesidad subraya el hecho de que la información se produzca en un lugar y trascienda fronteras transmitiéndose de modo instantáneo en casi todos los puntos del planeta. Para ello cumplen un papel determinante la digitalización y la interactividad que le conceden a la información el don de la ubicuidad al tiempo y que hacen posible la exponencial multiplicación de las «modalidades» (Bruhn, 2010). En este sentido, las modalidades pueden identificarse en la industria cultural en tanto que ofrece productos a la carta que satisfacen cada una de las necesidades del consumidor, como indica Rodríguez-López (2014).

Todo ello provoca que nos refiramos a la comunicación mediática que se gesta en la época de la globalización donde el discurso se interpone entre el emisor y el receptor para contribuir a la construcción de la realidad social. A esta construcción colabora de forma determinante la información que sirve para regular conductas llegando, en ocasiones, a modelarlas. Configuración que se produce, en el caso de las industrias culturales, dado que persiguen el control de las actitudes propias de los individuos, un control que implica el desarrollo de una vida en común, es decir, una vida que facilite el alcance y mantenimiento de la cooperación adicional del entendimiento humano en los distintos contextos, es decir, en espacios configurados por medio de la interacción de sujetos multitask que mediante el aprendizaje desarrollan su mirada y conciencia crítica.

En esta línea adquiere importante valor la proliferación y la posterior difusión de la comunicación desarrollada a través de los medios que conforman el denominado universo mediático;

medios que cumplen una tarea doble no limitada a un lugar concreto. Asimismo y además de permitir la comunicación, actúan como intermediarios que intervienen entre unos y otros, construyendo la realidad social que difunden al tiempo que favorecen la regulación de conductas llegando, en ocasiones, a modelarlas. Estos persiguen, en esencia, el control del comportamiento de los individuos que posibilita el desarrollo de una vida en común, apoyando el alcance y mantenimiento de la cooperación y el entendimiento. Un entendimiento que debe favorecer la consecución de la personalidad moral exenta de cualquier tipo de alteración que impida la forja de un sujeto racional, participativo y capaz de emitir juicios críticos o valorativos, sea cual fuere el lugar y contexto en el que se ubique. Se busca también que no esté alienado ni cosificado, sino que ha de convertirse en un individuo capaz de comunicarse e intercambiar mensajes autónomos. Tal intercambio ha de producirse a través de diferentes medios que a lo largo de la historia han sido adulados y criticados en varias ocasiones (Adorno, 1969). Así por ejemplo, Adorno ha centrado su crítica en la radio cuando afirmaba que la música transmitida por los medios de comunicación de masas genera en el público una falsa imagen de libertad, haciéndoles creer que cada individuo es dueño de sus propios gustos, pero en realidad estos están modelados según se lo impone el sistema social que, en cierta forma, coarta la libertad. Sin embargo, no se puede hablar de libertad si pese a que a cada uno le está permitido hacer lo que desea, se le conduce de forma premeditada (Ferrés, 1994). Esta situación se desarrolla especialmente cuando el emisor consigue que el sujeto llegue a querer su pretensión inicial. Es decir, aquella que produce tanto a nivel iconográfico como textual y que se hace extensiva a las industrias culturales quienes, como consecuencia de la rapidez con que elaboran sus productos, reducen su calidad. En este sentido, tanto la rapidez como la reducción de la calidad actúan como herramientas clave para modelar la visión y comportamiento de los receptores. Además, en el marco descrito, la música en



general, el arte o la cultura transmitidos a través de los medios de comunicación de masas terminan convirtiéndose en un instrumento de alienación del individuo, ya que, en lugar de facilitar el alcance de la autonomía, cosifican su conciencia al tiempo que coartan el alcance de una democracia participativa y responsable.

Por ende, partiendo de esta base y teniendo en cuenta la ingente cantidad de cambios que se suceden resulta crucial una revolución pedagógica capaz de generar sujetos críticos. Un giro basado en los cambios que acontecen y en el interés del profesorado de las diferentes etapas educativas por abordarlos desde una perspectiva diferente, acorde con las emergentes necesidades. En este caso, urge un profesional capaz de aplicar el currículum que la administración dicta de una forma innovadora (Rogero, 2010). En estas circunstancias es necesario que el docente incluya los nuevos dispositivos y formas de comunicación que generan conocimiento entre las herramientas y materiales utilizados en el desempeño de su tarea. Con el fin de argumentar tal idea Pericacho (2014) realiza un recorrido diacrónico por las fuentes que aluden a la renovación pedagógica como el punto neurálgico sobre el que ha de construirse la educación crítica. El autor se remonta al siglo XIX y elabora un amplio y exhaustivo recorrido hasta nuestros días, de este modo justifica y avala la idea planteada en el título de la investigación: el desarrollo de la mirada crítica.

2. Los adolescentes del siglo XXI: retos y potencialidades

El alcance de una ciudadanía crítica, con mirada autónoma se circunscribe al colectivo adolescente dado que este corresponde a la futura ciudadanía; los nativos digitales deben desarrollar habilidades no solo tecnológicas, sino también cognitivas que les permitan actuar de forma independiente. En este sentido, la creatividad se erige como uno de los paradigmas en torno a los que gira la forja de la ciudadanía en la sociedad tecnológica actual. En el contexto de la globalización y remontándonos

a los años posteriores a la segunda mitad del siglo XX, se aprecian ambientes caracterizados por la presencia de los medios y las tecnologías digitales que condicionan, en gran medida, la vida cotidiana al tiempo que demandan el alcance de *prosumers* (Dezuanni y Monroy, 2012). Estos sujetos más allá de recibir de forma pasiva, cultivan la mirada crítica capaz de refrenar los vicios propagados a través de los medios; además, desarrollan la capacidad que les permite desvirtuar conductas no correctas a favor de otras que figuren como representativas de la realidad. Todo ello en un contexto en el cual los medios de comunicación se erigen como «un poderosísimo agente transmisor e inculcador de actitudes, valores y comportamientos» (Toro, 2010). En este sentido, la totalidad de medios ejercen una importante influencia que se incrementa cuanto menor es la edad del telespectador y su grado de desarrollo moral. En esta línea inciden, de forma directa, en la recepción acrítica; tanto la televisión como las nuevas tecnologías al frente de las cuales se sitúan actualmente los videojuegos o los modernos teléfonos 4G suelen condicionar, de forma extraordinaria, la conducta, actitudes y valores de la juventud. Además de estos, la industria cultural y el cine contribuyen a tal conformación especialmente si las industrias culturales echan mano de la diversión para aproximar el arte a las masas y para favorecer su rápido consumo (Martín-Barbero, 1987).

Medios e industrias culturales adquieren un valor determinante en tanto que ofrecen a los adolescentes una primera aproximación de carácter general a lo que es el mundo adulto; al mismo tiempo ayudan a conformar la visión y comportamiento de los nativos digitales. La joven edad de los adolescentes hace posible que ejerzan gran influencia mayor sobre su comportamiento llegando a moldear los paradigmas que se utilizan para configurar mensajes creíbles referidos prácticamente a cualquier tema. Por ende, los adolescentes necesitan de unas mínimas pautas que les orienten, les enseñen y ofrezcan alternativas sobre el arsenal informativo del que disponen. Todo esto refuerza la idea centrada en «despertar el espíritu crítico de los niños no solo a partir de una suerte



de censura de las emisiones, sino a partir de un interés hacia las imágenes y la comunicación» (Quevedo, 2003). Por tanto, es necesaria «la adopción de un conjunto de valores y una ética que guíe la conducta» (Moreno, 2007: 71).

La autora centra este objetivo en los adolescentes que conviven con personas de mayor edad y asumen como propios papeles y comportamientos de los adultos. Esta situación implica el abandono precoz de la infancia y un presumible abandono de la heteronomía moral (Piaget, 1983). Asimismo, la sucesión de estas circunstancias confirma el inicio de la etapa en la cual cultivan la autonomía moral y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, de empatizar; empatía que pretende la comprensión de los pensamientos y los sentimientos de los demás como una afirmación identificada con la establecida por Kohlberg cuando indica, siguiendo a Portillo (2005) que, como norma general y de forma mayoritaria, los jóvenes suelen mostrar en sus respuestas, que sus principios morales dependen del punto de vista de los demás, requiriendo de su aprobación.

No obstante, y pese a la inexistencia de un patrón universal cabe señalar que, en el caso de la sociedad europea y concretamente la española, predomina la juventud que valora de forma especial a la familia y amistades. En su mayoría se trata de jóvenes tolerantes y solidarios (Moreno, 2007); por otra parte, conviene tener en cuenta a una escasa minoría que no responde a este patrón; un conjunto de población que refuerza la idea propuesta en el Libro Blanco de la Comisión Europea (2001). Una idea que defiende la creación de las condiciones idóneas para que los adolescentes europeos se erijan como ciudadanía solidaria, responsable, activa y tolerante. Su desarrollo ha de llevarse a cabo en un entorno donde se tengan en cuenta el contexto mediático y los diferentes dispositivos audiovisuales.

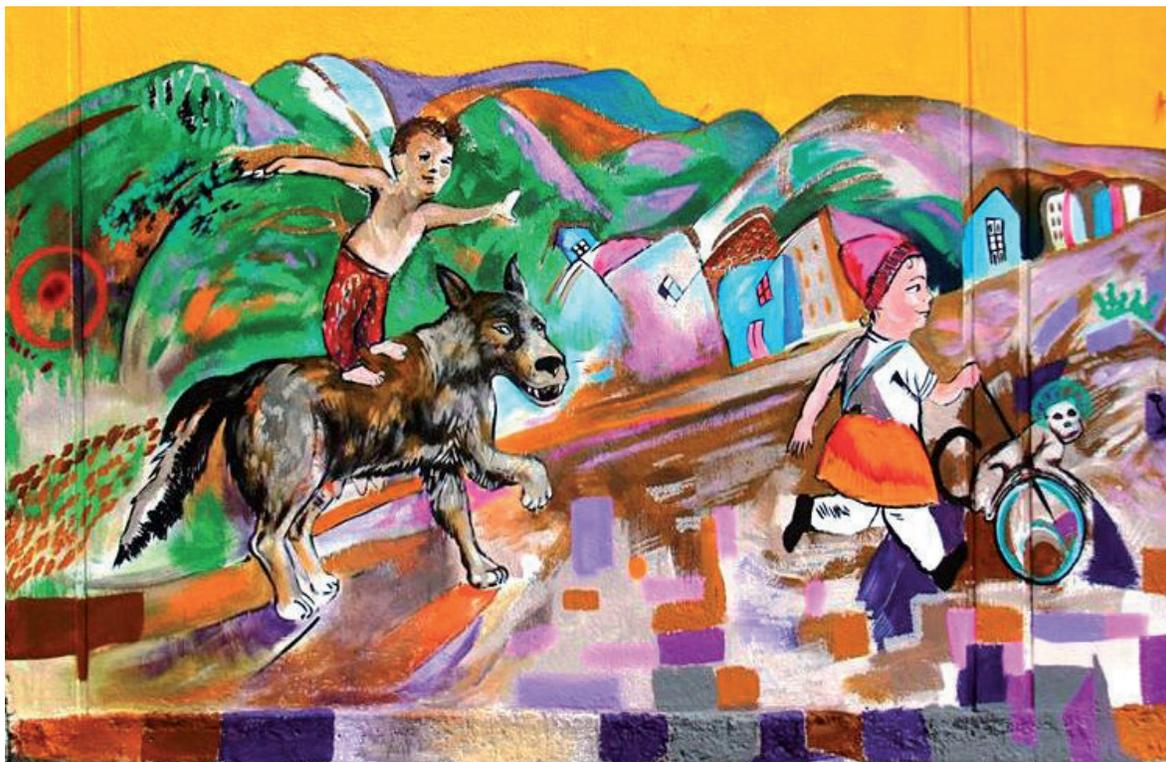
Por ende, a más de superar los retos con los que inicialmente se contaba, entre los que destacan la forja de la identidad y autonomía ante los progenitores o capacidad de comunicación e interacción libre con los demás, es perentorio

tener presente el contexto tecnológico y mediático que favorece el desarrollo de la comunicación tanto virtual como presencial de los jóvenes, especialmente. Un desarrollo que se produce en un entorno donde conviven diferentes concepciones que trascienden la visión apocalíptica; posturas favorables al desarrollo de la visión integrada que considera a los multimedia como herramientas fundamentales que conforman el ecosistema audiovisual más reciente correspondiente al siglo XXI y últimas décadas del pasado. Se trata de tecnologías que ejercen una notable influencia sobre los receptores quienes, tras cada exposición, se comportarán de la forma que se presume dado que actúan condicionados, cuando menos de forma subliminal, por la influencia de los medios que utilizan.

Según consta, por ejemplo en los distintos informes que de forma anual edita el Observatorio Nacional del SI (ONTSI), la sociedad de la información va conformándose paulatinamente. En el proceso intervienen las diferentes tecnologías que imperan en la actualidad, en este sentido, centra la atención la rápida difusión y la implementación de los cambios que implican una considerable mejoría en cuanto a aplicaciones y avances tecnológicos se refiere. Asimismo y en este sentido, existen diferentes estudios que reflejan no solo la conformación de la sociedad de la información y la implantación de nuevas formas de comunicación sino, por ejemplo el uso efectivo del Internet.

Esta forma de comunicación se utiliza cada vez más por parte del colectivo adolescente llegando a un 24 % según apuntaba Rubio-Gil (2010). Este dato asciende sensiblemente según consta en la web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012), donde figura que, «las últimas encuestas hablan de que el 25 % de los jóvenes menores de 18 años utiliza habitualmente Internet». Asimismo y siguiendo las indicaciones emitidas desde finales de la primera década del presente siglo, los chicos y chicas con edades comprendidas entre los 12 y 18 años se han conectado alguna vez a la gran red. Por otra parte, según indica el estudio nacional elaborado por Aranda,





MALABARES EN ATUCUCHO
Acrílico sobre muro (2014)
2,40 x 3,50m

Sánchez-Navarro y Tabernero (2009), una amplia mayoría lo utiliza con frecuencia. Las cifras constatan que en la práctica, la totalidad de jóvenes tiene acceso a Internet y a los móviles, de forma especial en el ámbito doméstico. De forma antagónica, los videojuegos se utilizan únicamente en casos más concretos y de forma menos común.

De la información puede deducirse un uso, si cabe, precoz de los medios de comunicación y las pantallas vinculado, entre otros factores, al crecimiento económico que favorece la proliferación de nuevas tecnologías y su adquisición. La situación y el continuo crecimiento del número de horas que los menores dedican a los dispositivos audiovisuales justifican no solo la denominación de «nativos digitales» (Prensky, 2001), sino también la necesidad de formación. Los jóvenes consumidores poseen un elevado conocimiento tecnológico mas carecen de habilidades axiológicas y

de la capacidad de interpretación y análisis de los contenidos que reciben. Este dato lo confirman diferentes estudios sobre el grado de competencia mediática de los adolescentes españoles (García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez-Rosell, 2014).

Los resultados llegan a tildarse de alarmantes teniendo en cuenta las cifras del Informe Teens (2010) referidas al número de horas que los jóvenes dedicarán en 2020 al contacto con las pantallas. La cifra estimada rondará las 40 horas semanales, dato que conlleva una total implicación de los diferentes agentes formativos dado que, el contacto resulta proporcional a la repercusión y efectos que los contenidos audiovisuales ejercen sobre el receptor. Por ende, se requiere por un lado de un correcto tratamiento de la información y por otro de la adecuada transmisión y el respeto a los principios deontológicos fundamentales.



El creciente número de horas que los y las adolescentes están en contacto con los medios y las emergentes tecnologías reducen el dedicado a la familia o a los estudios. Todo ello confirma el origen de actitudes y conductas violentas que pueden atribuírsele a los medios quienes, por otra parte, difunden comportamientos que distan de la realidad y cuya base se sitúa en la veracidad y la creación. De forma análoga, el fracaso puede entenderse como fruto no solo del excesivo número de horas que los adolescentes dedican al uso de las tecnologías, sino también a los efectos negativos de la información mediática que en ocasiones reduce el tiempo de dedicación al estudio o al cumplimiento de sus responsabilidades. Así por ejemplo, en el caso de los videojuegos se aprecia como la adicción provoca la necesidad de utilizarlos reduciendo la falta de atención a otras actividades que los adolescentes, presumiblemente, habrían de cumplir. Todo ello constituye el germen que explica el origen del fracaso escolar que se cumplimenta con otra serie de factores adicionales; factores entre los que se sitúan la agresividad inicial del sujeto, su capacidad intelectual o el nivel socioeconómico.

Frente a los retos a los que debe enfrentarse la sociedad en general y los agentes formativos en particular, existen otras posturas centradas en ensalzar las potencialidades de las TIC en el ámbito adolescente; se trata de opciones que certifican la validez y repercusión positiva de los contenidos mediáticos. Alternativas que giran en torno a la adquisición de la autonomía en un mundo donde la realidad constituye una emisión que responde a las necesidades de, principalmente, un empresario que centra sus intereses en objetivos dispares alejados de la transmisión de la realidad o de la formación.

Los hechos adquieren especial relevancia dado que, la conformación de la personalidad y los comportamientos del sujeto responden no solo a un conjunto de factores que la constituyen sino incluso a los agentes externos que la condicionan. La personalidad moral del sujeto se construye de forma continua a lo largo de la vida y constituye, un proceso complejo que puede identificarse con

el cambio de conducta que debe evolucionar desde la dependiente hacia la autónoma (Castillo, 2009). Su alcance resulta extremadamente complejo en un ambiente donde la realidad social transmitida no siempre coincide con la efectiva; por ende, se propone la alfabetización a la que se ha referido la Comisión Europea y el Parlamento en 2007 y en 2009 cuando ha dictado las recomendaciones que inciden en la necesidad de capacitación del receptor.

3. La realidad social a través de las pantallas y la industria cultural

Las tecnologías y las pantallas protagonizan de forma indudable, la era audiovisual donde la vorá-gine de contenidos mediáticos asola el ecosistema comunicativo y el entorno en el cual conviven múltiples pantallas que funcionan como conectores sociales. Por ende, en la «era del pensamiento visual», (Aguaded, 2009:15) surge la necesidad de desarrollo de la actitud crítica y autónoma que ha de imponerse como prioritaria. Su justificación se articula en torno a la construcción de la realidad por parte de los recientes medios que no reflejan de forma fehaciente los hechos sino que transmiten una construcción de la situación y de los mismos.

Los plasmas y pantallas de cristal líquido cuyo tamaño y calidad han ido aumentando en función de las necesidades, «prometen más realidad que la realidad misma» (Murolo, 2011). Además, buscan que el estereotipo de la imagen se vea como si fuese el original hasta el punto de que, tanto las tecnologías como las pantallas llegan a erigirse como elementos o agentes de socialización que a su vez favorecen la inclusión del receptor que consume, tanto de forma individual cuanto colectiva. La totalidad de agentes se encuentran inmersos en una dinámica social de creación y difusión de la realidad construida. Construcción a la que contribuye de forma seria la industria cultural que en ocasiones abandona la calidad para centrarse en el entretenimiento (Benjamin, 1989)



y en otras se sirve de la reconstrucción para elaborar nuevos productos que lanza como novedosos. En ambos casos, al igual que las pantallas ejerce un poder hipnótico que surte gran efecto sobre el receptor que centra la atención principalmente en el consumo voraz del producto.

En el contexto tecnológico a nivel comunicacional adquiere gran importancia la industria cultural debido a la transmisión de lenguajes que, de algún modo, se convierten en universales y «se asientan en la técnica» (Murolo, 2011). Siguiendo al autor, en la era audiovisual a la que aludía Aguaded (2009), tanto esta industria como las pantallas son las encargadas de conducir el lenguaje multimedial protagonizado por la imagen que se muestra a través de litios de, cada vez menor peso y mayores dimensiones. Estas formas de comunicación constituyen, «modos más evolucionados del nuevo medio» (Aguado, 2004) que se encuentran desligados del soporte sobre el cual, de forma habitual, se presentaba; su preeminencia ha ido absorbiéndola en la actualidad el espacio virtual donde adquiere gran importancia el receptor quien amplía sus funciones desde el momento en el que se convierte en productor.

En este ambiente, la cultura de la reproducción y los litios discurre gracias a las tecnologías y a la información automática; «la producción de pequeñas partidas de contenido cada vez más adaptados a diferentes perfiles» (Milán-Paredes, 2006); todo ello favorece el paso y alcance de la cultura digital. Un avance en el cual resulta imprescindible «ciudadanizar» (Rincón, 2011); dado que, las funciones de los dispositivos y su número se multiplican, de ahí que urja «aprender/saber contar respetando cada especificad».

La adquisición de conocimiento se erige como una de las principales armas cuando las pantallas reflejan expresiones de la realidad que la muestran de manera cuestionable. Al mismo tiempo, influyen y, en ocasiones determinan, lo que ha de consumirse. Se refieren a las mercancías o productos anunciados como potenciales necesidades para el receptor que se convierte en posible comprador de realidades ficticias y de productos

innecesarios. Se trata de productos mediáticos que la industria cultural crea de forma novedosa y difunde como imprescindible; postura a la que se opone Dorfles (1973) cuando señala que esta se erige como un motor cultural fundamental; motor que siguiendo la técnica de la elaboración de la elaboración de productos Kitsch, diseña únicamente por una mera función de mercado.

4. ¿Qué medidas pueden adoptarse? El desarrollo de la mirada crítica y la autonomía mediática

Conforme se ha venido apuntando el desarrollo de la mirada crítica y la autonomía adolescente se configuran en un contexto mediático que varía a diario. En esta situación adquiere un valor determinante y una influencia relevante la pedagogía y la formación del carácter del sujeto. Especialmente en un momento en el cual las industrias culturales inundan el ecosistema mediático con diferentes productos y que las imágenes emergen y proliferan de forma exponencial, se confirma la necesidad de un giro en el aprendizaje.

Socavar los efectos, no siempre positivos, que los contenidos audiovisuales difundidos por diferentes canales ejercen sobre el receptor se convierte en una prioridad que conlleva el desarrollo de la mirada crítica con base en la autonomía mediática entendida como la capacidad de empoderar al receptor para convertirse en *prosumer* (Toffler, 1980).

Asimismo, resulta imprescindible la adquisición y desarrollo de la mirada crítica que supone una tarea compartida y un compromiso por parte de los diferentes agentes formativos. El objetivo no está limitado a lo que se conoce como educación formal o reglada que se ajusta a determinados cánones legislativos. Se trata de un proceso de adquisición de habilidades y aptitudes que, por otro lado, se prolonga a lo largo de toda la vida. A su alcance contribuyen, como se ha constatado, además de la educación, la familia o los distintos



agentes de socialización entre los cuales figuran los medios y las tecnologías de la información y las pantallas que transmiten información no solo gráfica sino también audiovisual.

Tanto las pantallas que cuentan con mayor acervo histórico como los multimedia más recientes, al frente de los cuales puede situarse Internet, constituyen importantes núcleos de socialización de las audiencias. La totalidad de medios se encarga de definir, desde diferentes ópticas, el discurso público especialmente en el entramado mediático donde los menores desarrollan su vida al tiempo que consumen contenidos y se comunican con su grupo; generalmente de iguales. Los integrantes, presentes o no en un mismo espacio geográfico desarrollan su actividad en contextos donde adquiere gran importancia la virtualidad que posibilita la interactividad y transmisión de información e imágenes entre los puntos geográficos más diversos. Este aspecto justifica la necesidad de no solo de mirar sino de ver, de interpretar y analizar siendo conscientes de las consecuencias y efectos derivados de la información mediática.

Vivimos en la sociedad del espectáculo donde, frente a la transmisión de valores deseables y de funciones no estereotipadas, se anteponen otros objetivos como la permanencia en antena, los primeros puestos de audiencia o la venta y el consumismo. Pese a la existencia de un importante aval legislativo encargado de controlar el entramado y de ofrecer paquetes de medidas que centran el interés en la creación, difusión y efectos de la comunicación, la situación se vuelve más compleja cada vez. Esto se debe, por un lado, a la no eficacia de las normas y por otro a los bajos resultados que se obtienen al analizar la aplicación de las mismas. Especialmente en la sociedad del consumismo se hace perentorio no solo la aplicación de políticas de índole legislativa, sino además el análisis de la realidad desde la institución educativa para, «responder reflexivamente a esta nueva sociedad de la información» (Aguaded, 2012).

La base de este estudio radica en el hecho de que las pantallas, no solo comunican e informan sino que, pese a no nacer con tal finalidad,

promueven y fomentan valores fundamentales, además de formar a la ciudadanía. Han dejado de concebirse como meros elementos de observación para convertirse en modelos de participación que demandan una serie de actualizaciones y cambios en el paradigma formativo ligado a la evolución social y a los cambios en las formas de socialización o en el lenguaje entre otros elementos. Al mismo tiempo, contribuyen a la conformación de la mirada crítica de los sujetos que conviven en la sociedad informacional donde lo digital y las tecnologías adquieren un peso y preponderancia determinantes. Por ello se propone una asunción de responsabilidades entre dos de los entes fundamentales: la tecnología y la educación puesto que, «la tecnología por sí sola no resolverá los problemas que tiene planteados la educación en una sociedad en constante transformación» (Gros, 2004: 11). Conviene tener en cuenta la sociedad para la que se forma así como las características de las generaciones que emergen con fuerza continuamente, de ahí que, cada vez más y, conforme se detectan y constatan las carencias se pretenda el diseño de herramientas y estrategias que favorezcan no solo el aprendizaje colaborativo sino el desarrollo de personalidades autónomas y críticas.

Especialmente en el caso adolescente, resulta fundamental, coincidiendo con Morduchowicz (2008) y dado que esta generación de jóvenes articula diferentes medios para dialogar y comunicarse, urge, según demanda Pinto (2008) el establecimiento de puentes entre los diferentes universos. Por ende, más allá del aprendizaje general propone Fainhloc (2009) el alcance de la lectura connotativa que favorece el desarrollo del juicio ya sea crítico ya reflexivo que permite analizar las causas y consecuencias que conforman la realidad y permiten discernir la transmitida de la originaria.

En el contexto adolescente la preocupación trasciende fronteras y aflora en los currículos educativos donde en asignaturas como la de Cultura Audiovisual que se impartía hasta el momento en la enseñanza obligatoria con carácter de materia optativa se abogaba por el desarrollo de la mirada crítica y madura. Demanda que confirma el inte-





HACIA LOS ARUPOS
Acuarela y arte digital (2013)
1,05 x 0,50m

rés de diferentes colectivos por lograr el objetivo que se propone al inicio de este estudio. No cabe duda que el alcance de personalidades morales autónomas que alcancen el papel de «ciudadanía crítica» (Gozálvez, 2013) constituye una tarea compartida que implica a diferentes sectores de la sociedad, desde la familia, al grupo de amigos, la escuela y los propios medios. Con respecto a estos últimos, cabe señalar la vital importancia del desarrollo de una actitud responsable y comprometida por su parte. Más allá de los intereses de mercado se sitúan los valores propios de cualquier sociedad democrática que deben respetarse y fomentarse.

Además de la educación formal y siguiendo la idea antes mencionada referida a la necesidad de un giro en el ámbito formativo, se proponen los Mooc (Torres y Gago, 2014) y la creación de comunidades de aprendizaje formativo como modo de desarrollo de la mirada y actitud crítica.

5. Discusión y conclusiones

El alcance de la mirada crítica en el marco de las industrias culturales y el pensamiento actual

constituye una preocupación que, pese a haber surgido hace más de una década de la mano de la Comisión Europea y el Parlamento, continúa centrando el interés de los educadores. La educación para la autonomía o la competencia crítica (Gozálvez y Aguaded, 2012) ocupan múltiples escritos científicos. Asimismo, la formación adolescente y su completa integración en el ecosistema mediático centran la atención de formadores e investigadores que instan a los diversos agentes formativos, incluyendo a los medios, a desarrollar una postura comprometida y sólida. Una postura que avale la generación de mentalidades críticas capaces de analizar los contenidos audiovisuales que reciben a través de las múltiples pantallas y de construir su propia visión de los mismos. Con frecuencia, como se ha constatado a lo largo de la investigación, se apela a la responsabilidad tanto de productores como de emisores mas esta demanda no siempre se alcanza. Las industrias culturales suponen hoy en día un importante nicho de mercado encargado de elaborar, de la forma más rentable posible, productos cuya originalidad resulta, en ocasiones, dudosa. Los contenidos audiovisuales, al igual que la información, se han convertido en una mercancía que se cotiza a un alto precio.



Por ende, en el marco de las propuestas que deben continuarse y modificarse, conforme la situación lo requiera, se erige la formación del receptor.

En primer lugar, y más allá de audiencia pasiva, es necesario apelar a la presencia del «emirec», es decir, el receptor capaz de procesar la ingente cantidad de imágenes y datos que desde la primera hora del día hasta que se acuesta recibe. Para ello conviene que alcance el conjunto de habilidades que le permitan reconocer la calidad estética de los diferentes productos culturales y ha de saber decodificar adecuadamente las emisiones de la industria de este tipo.

En segundo lugar, el sujeto *multitask* o *prosumer* ha de saber discernir entre la realidad y la proyección con el fin de convivir e interactuar en la sociedad digital y del conocimiento. En este ecosistema resulta indispensable que prime el alcance de la actitud reflexiva y la mirada crítica por parte de nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) todo ello ha de converger en el alcance de un objetivo común: la consecución de la actitud crítica y autónoma.

Los argumentos expuestos refuerzan el valor de la formación y la alfabetización mediática, objetivo que centra el esfuerzo de diversos colectivos dentro y fuera de nuestras fronteras. La «media literacy» ocupa no solo a organismos internacionales (Unesco, 2007; Parlamento y Comisión Europea, 2012) sino que interesa a investigadores internacionales y nacionales (Tainta, 2003; Turrow, 2008; Pérez-Tornero y Pi, 2013; Aguaded, 2014). Entre los colectivos más destacados resalta el trabajo del Consejo Audiovisual de Cataluña y de Andalucía, el Gabinete de Comunicación de la UAB o el grupo andaluz Comunicar que se esfuerzan en elaborar estrategias favorables al alcance de la alfabetización mediática y al desarrollo de la mirada crítica, especialmente, de aquellos colectivos fácilmente influenciados.

El alcance de la mirada crítica y la consecución de actitudes autónomas suponen una tarea compartida en la que la responsabilidad se erige como uno de los ingredientes fundamentales. Más allá de la emisión de contenidos e imágenes llamativas, centra el interés el respeto hacia los

principios deontológicos que sustentan cualquier sociedad democrática. Teniendo en cuenta que esta última premisa no siempre se respeta, urge el desarrollo de las dimensiones que conforman la competencia mediática a las que se ha referido (Ferrés, 2006) y el refuerzo de las mismas desde la familia y la institución educativa, especialmente. Esta necesidad adquiere un valor determinante en la sociedad hipercomunicada donde el colectivo adolescente transita de pantalla en pantalla desde la primera hora del día hasta que el sol se pone. No cabe duda que los nuevos espacios de comunicación requieren nuevas formas de aprendizaje y el desarrollo de aplicaciones prácticas que contribuyan a la convivencia e interrelación con los modernos dispositivos tecnológicos.

En este sentido, hacemos hincapié en la introducción y consolidación de formas de aprendizaje centradas en la participación y la colaboración como pilares fundamentales sobre los que ha de erigirse el desarrollo de la conciencia y la mirada crítica. Aquí adquiere un valor determinante el tratamiento de la neurociencia como forma de control y desarrollo de la autonomía, asimismo se vincula con la creatividad como medio de expresión autónomo en la sociedad del conocimiento y las industrias culturales (Pascual y Gómez-Cuétara, 2012). En cuanto a esta última, la creatividad, adquiere un valor sustantivo el congreso llevado a cabo en Argentina bajo la dirección de Echevarría (2015) donde se aborda, a más de esta temática, el diseño y comunicación; se trata de una iniciativa que trasciende las fronteras europeas y centra el interés en el profesorado, si bien las experiencias expuestas pueden adaptarse y llevarse a cabo con cualquier colectivo en proceso formativo. En el mencionado contexto se propone otra forma de trabajo centrada en alcanzar el mismo objetivo, se trata del aprendizaje por proyectos centrado en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del alumnado. En este caso se asiste a una inversión de funciones o cuando menos a una modificación con respecto a la pedagogía tradicional dado que esta forma de aprendizaje apuesta por el docente como un guía. La metodología mencionada centra el interés en el



alumnado que tras elegir un tema y conformar su grupo de trabajo elabora un producto final acorde con las competencias que auspicia desarrollar. Para ello resulta fundamental la labor del docente a la hora de motivar, guiar y animar a su alumnado.

En definitiva, estas formas de aprendizaje menos habituales contribuyen a la consecución del objetivo mencionado a lo largo de la investigación e integran las herramientas y nuevas formas de aprendizaje presentes en la sociedad digital y en el contexto audiovisual que se ha venido confiurando a lo largo de los últimos años.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8. Recuperado de <http://doi.org/f5k>.
- _____. (2012). La educocomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 3, 259-261. Recuperado de <http://goo.gl/uQ9zNo>
- _____. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42, 07-08. Recuperado de <http://doi.org/vgx>
- Aguado, J. M. (2004). *E-comunicación. Dimensiones sociales y profesionales de la comunicación en los nuevos entornos tecnológicos*. Sevilla: Comunicación Social.
- Aranda, D. & Sánchez-Navarro, J. & Taberner, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: UOC.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Dezuanni, M. & Monroy, A. (2012). Prosumidores interculturales»: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. Recuperado de <http://goo.gl/nvfGGI>.
- Dorfles, G. (1973). *El Kitsch, antología del mal gusto*. Barcelona: Lumen.
- Echevarría, O. (2015). *Reflexión académica en diseño y comunicación*. Recuperado de <http://goo.gl/iMvLV5>
- Fainholc, B. (2009). *Pensar una ciudadanía para la sociedad del conocimiento con la formación y práctica del socio constructivismo crítico de las TIC*. Recuperado de <http://goo.gl/G9Yy73>
- Ferrés, J. (1994). *La publicidad modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.
- _____. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones i indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-18. Recuperado de <http://goo.gl/DNV8if>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I. & Rodríguez-Vázquez, A. I. (2015). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación. Resultados y valoración de «Rostros de mujer». *Prisma Social*, 13, 576-609. Recuperado de <http://goo.gl/aO1h2s>
- García-Ruiz, R.; Ramírez-García, A. & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. Recuperado de <http://doi.org/wn7>
- Gozálvez, V. & Aguaded, I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14. Recuperado de <http://goo.gl/G5Xv2X>
- Gozálvez, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- Informe Teens (2010). *Cómo son los adolescentes de hoy y cómo evolucionarán sus hábitos de consumo*. Recuperado de <http://goo.gl/o8L6X4>
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Milán-Paredes, T. (2006). Relación@rse con la pantalla: claves de cambio para una pedagogía adaptada a la Generación Internet. *Hologramática*, 4, 1-13. Recuperado de <http://goo.gl/oiz121>
- Morduchowicz, R. (Coord.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.
- Murolo, N. L. (2011). Pantallas, pantallas y más pantallas. Desasosiego en la cultura de la imagen. *Telos*, 86, 37-44. Recuperado de <http://goo.gl/gW4CiI>
- Pascual, T. & Gómez-Cuétara, P. (2012). *Creatividad y neurociencia cognitiva*. Recuperado de <http://goo.gl/z6Ms2Z>
- Pérez-Tornero, M. & Pi, M. (Dirs.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: Planeta.



- Pericacho, F. J. (2014). *Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas*. Recuperado de <http://goo.gl/ZqFFvC>
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Portillo, C. (2005). *La Teoría de Lawrence Kohlberg*. Recuperado de <http://goo.gl/v6xj4>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, cuidadanizar, experimentar. *Comunicar*, 36, 43-50. Recuperado de <http://doi.org/dpzsanz>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-156. Recuperado de <http://goo.gl/IoSnS1>
- Rubio-Gil, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Estudios de Juventud*, 88, 201-211. Recuperado de <http://goo.gl/pTevcX>
- Tainta, P. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO. *ESE*, 5, 191-209. Recuperado de <http://goo.gl/gxMJOJ>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Turrow, J. (2008). *Media Today. An introduction to mass communication*. USA: Routledge.
- Unesco (2007). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Recuperado de <http://goo.gl/Fngg4j>



Educación personalizada

a través de *e-Learning*

Personalized education through e-Learning

Ángel Mojarro

Universidad de Huelva
angel.mojarro@alu.uhu.es

Daniel Rodrigo

Universidad de Huelva
agencia.dani@gmail.com

María Celia Etchegaray Centeno

Universidad de Huelva
maricel.etchegaray@gmail.com

Recibido: 22 de marzo de 2015 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

En el proceso de renovación en los estilos de aprendizaje que ofrece el avance e implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente en el ámbito educativo, estamos siendo testigos de las diferentes formas de acceder al conocimiento y de las nuevas metodologías de aprendizaje. Nos encontramos en una etapa en la que el alumnado, el profesorado y las aulas cuentan con una elevada tasa de productos tecnológicos que complementan los procesos educativos más tradicionales, que apoyados en la web, han favorecido la proliferación de nuevos mecanismos para el acceso al conocimiento. En el presente trabajo se pretende analizar las buenas prácticas desarrolladas en la educación a medida de cada alumno a través de *e-Learning* facilitando las inteligencias múltiples y las posibilidades que ofrece el aprendizaje móvil. De la misma forma se pretende comparar las ventajas del aprendizaje personalizado en torno a tres grandes bloques: la eliminación de la brecha digital, la relación que guarda con las inteligencias múltiples y el aprendizaje móvil.

Palabras clave: Aprendizaje a distancia, método de aprendizaje, enseñanza individualizada, tecnología educativa.

Abstract

In the process of learning styles renewal offered by the advancement and implementation of new information and communication technologies, especially in education field, we are witnessing different forms of access to knowledge and new learning methodologies. We are at a stage where students, teachers and classrooms have a high rate of technological products that complement the more traditional educational processes, which supported web, has encouraged the proliferation of new mechanisms for access to knowledge. In the present work, it will be analysed the best practices developed in education tailored to each student through e-Learning tools, facilitating multiple intelligences and the possibilities offered by mobile devices (m-Learning). In the same way, we will try to compare the benefits of personalized learning around three main blocks: the elimination of the digital divide, the relationship of the multiple intelligences and mobile learning.

Keywords: Electronic learning, learning methods, individualized instruction, educational technology.

Introducción

Ante una situación como la de nuestros días, en la que el mundo está siendo desafiado diariamente por la evolución de las nuevas tecnologías, es necesario adaptar los procesos a los requerimientos que se presentan en la vida cotidiana. En esta carrera tecnológica, el campo de la educación no ha de quedarse atrás, de manera que los recursos y las herramientas que alimentan la labor docente deben contemplar esta necesidad tan indiscutible de «acercar el conocimiento lo máximo posible a los alumnos», utilizando, en este caso, un conjunto de técnicas que innoven en este campo y mejoren, en definitiva, la calidad de la enseñanza a través de la interacción con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

A lo largo de este artículo vamos a hacer un recorrido por las últimas tendencias y cambios a la hora de programar y adaptar los procesos educativos, así como las aportaciones más recientes en las metodologías personalizadas, en la que nos detendremos para esbozar una idea general basada en tres grandes bloques: la eliminación de la brecha digital gracias a las propuestas de *e-Learning*, la estrecha relación que guarda la educación «a medida» con la teoría de las inteligencias múltiples y el papel que juega el aprendizaje móvil por pertenecer a la última generación de metodologías participativas de los próximos años y que aún se encuentra en plena ebullición.

Fundamentación teórica

La irrupción del Internet en la sociedad del conocimiento está cambiando la forma de entender el aprendizaje. Las formas de transmisión de lo aprendido han sido durante los últimos doscientos años sin cambios aparentes, sin embargo, la facilidad de acceso y la velocidad de transmisión de la información, favorecen que las metodologías, el concepto y, en definitiva, la educación están cambiando a pasos de gigante, al menos fuera de los sistemas educativos.

La implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) contempla la competencia digital como una de las competencias del currículo, y cita las TIC como importantes. A modo de ejemplo, en el caso de los criterios de evaluación del bloque 1 del área de Lengua Castellana y Literatura encontramos: «valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas»; o dentro del bloque 2 para la expresión artística –la cual aparece como una asignatura optativa a elegir por las diversas comunidades autónomas españolas– encontramos: «Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de la idea, recogiendo información bibliográfica, de los medios de comunicación o de Internet, desarrollándose en bocetos y eligiendo los que mejor se adecúan a sus propósitos en la obra final, sin utilizar elementos estereotipados, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido».

Esta situación nos permite asegurar que se va a obviar las directivas europeas de una asignatura sobre educación mediática que fomente el espíritu crítico y reflexivo limitando el acceso a una democracia digital y a un Gobierno abierto y participativo. Mientras en Argentina, como ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en ambos ciclos del área de Prácticas del Lenguaje, el diseño curricular propone desarrollar habitualmente situaciones que permitan poner en juego las prácticas del lenguaje involucradas en la vida ciudadana: exponer los propios argumentos, escuchar y tener en cuenta los de los demás; leer críticamente los medios de comunicación; expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros y compañeros.

En los últimos veinte años, las políticas educativas regulan normas y dotan de presupuestos para la inclusión de las TIC en el sistema educativo, sin embargo, en el Estado español no se incluye en los currículos la competencia de «tratamiento de la información y competencia digital» hasta la Ley Orgánica de Educación (2006) en





DEL FIN DEL INICIO
 Acrílico sobre lienzo (2014)
 0,25 x 0,55m

Educación Infantil y Primaria, en 2007 se incluirá también en Educación Secundaria Obligatoria. Hasta llegar a la formulación de la normativa y al programa Escuela 2.0, se desarrollaron distintos proyectos como ATENEA, el programa nacional de tecnologías de la información y la comunicación (PNTIC), la creación del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) y transformado en el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) (Area, 2012).

A finales del año 2008, el Parlamento Europeo definía la alfabetización mediática como «aquella que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes» y recomendaba la inclusión de una asignatura de educación mediática en las escuelas europeas. Además, Ferres y Piscitelli (2012) afirman que «la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensa-

jes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)». En la misma línea, Gutiérrez y Tyner (2011) nos remarcan que «la alfabetización mediática se centra en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las 5 ces: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía».

La crisis como excusa y los ataques neoliberales a la educación (Anderson, 2013) provocan su desmantelamiento progresivo como se puede ver en la brusca desaparición del programa Escuela 2.0, en el que como indican Area et al. (2014) se compartieran metas, procesos y presupuestos similares en la mayor parte de las comunidades autónomas de España. Fue una experiencia breve.

Metodologías de enseñanza colaborativa

Compartiendo la definición de colaboración de alto nivel de Guitert y Pérez-Mateo (2013, p. 24) como la colaboración de alta intensidad como «un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno



virtual. El aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo».

La revolución tecnológica que favorece la integración de «cacharros» y tecnologías digitales (Adell, 2001; Almenara y Gómez, 2003; Labra y De Pablos Pons, 2009) facilitando la conexión permanente a y desde Internet, el uso de estas herramientas no es solo para la comunicación sino también para buscar información, gestionarla, publicarla o utilizarla (Fernández, Sosa y Valverde, 2012: 1318). Convirtiendo el uso de la cacharrería en un reto para la educación colaborativa como ya se viene utilizando a través de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), en los que se aglomeran todo tipo de recursos colaborativos (chats, foros, tablores de anuncios, materiales, wikis, etc.).

a. Promover la eliminación de la brecha digital a través de propuestas e-Learning

Uno de los riesgos a los que la *cacharrería* nos enfrenta es la brecha digital, compartiendo la visión de Robles y Molina (2007) «las brechas digitales son consecuencia de las desigualdades sociales que se estructuran en las sociedades modernas», es necesario estar atentos y resolver, a través de políticas de reducción de la brecha pero también desde la educación para recortar la distancia que se produce por edad, clase social o el nivel de estudios, de forma que la educación no ayude a crecer las brechas sino a reducirlas o cerrarlas. Por tanto, serán procesos de inclusión social a través de los denominados e-inclusión, como un primer paso a permitir o facilitar el acceso a las TIC a toda la sociedad sin distinción social, geográfica o económica, para ello se han desarrollado diferentes planes nacionales con el fin, entre otros, de acortar la brecha digital.

Podemos mencionar como ejemplos de estas políticas digitales, el programa Conectar Igualdad

de Argentina aprobada en 2010, el programa CEIBAL de Uruguay aprobado en 2007 y, la ya mencionada, Escuela 2.0 desarrollada entre 2009 y 2012 en España.

b. Programa Conectar Igualdad en Argentina

Como una política de inclusión digital de alcance federal, el Programa Conectar Igualdad creado en abril de 2010, ha distribuido *netbooks* a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. Prevé el uso de las *netbooks* tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes, impactando de este modo en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina.

Durante el acto del 15/12/2014, la jefa de Estado argentino destacó que «hoy entregamos la computadora 4 700 000. No hay ningún alumno y docente de las escuelas secundarias públicas argentinas que no cuente con una *netbook* de Conectar Igualdad». Fue creado para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país y garantizar el acceso de todos los jóvenes a las nuevas tecnologías y construir una mejor calidad de enseñanza en la escuela.

Del total de equipos entregados, 4 261 271 fueron destinados a escuelas secundarias, 287.917 a institutos de formación docente y 156.425 a escuelas de educación especial. Hay 1150 escuelas de educación especial equipadas con *kits* de tecnología adaptativa, que son dispositivos que incluyen impresora braille, impresora multifunción, brazo articulado, proyector, pantalla, ratón activado por botones, *switch* pulsador grande y pulsador pequeño y teclado con protector de acrílico.

Entre sus objetivos, Conectar Igualdad también se propuso capacitar a los docentes en las TIC, por lo que en estos cuatro años de vigencia fueron 17.000 los profesores de 667 escuelas de todo el país quienes fortalecieron su papel pedagógico para la gestión y enseñanza.



El programa instala en las escuelas un piso tecnológico que vincula todas las *netbooks* entre sí y con un servidor centralizado con dos propósitos: garantizar la seguridad de las *netbooks* y compartir contenidos y aplicaciones entre los docentes y estudiantes. En todo el país, 11.432 escuelas están equipadas con estos pisos tecnológicos. El informe del Ministerio de Educación (2011) que resultó del estudio realizado por universidades nacionales da cuenta que el Programa Conectar Igualdad está dando una transformación profunda y que se percibe como una medida fundacional de una nueva escuela. Al ser de alcance universal, marca una diferencia cualitativa en términos de igualdad de oportunidades y despierta la conciencia del derecho a la educación secundaria, al conocimiento y al uso de tecnologías.

Además, los distintos actores entrevistados perciben que se está satisfaciendo una demanda que está por encima de aquello que alumnos y docentes esperaban recibir de la escuela pública. La mayoría de los directivos y docentes coinciden en que la presencia de Conectar Igualdad ha mejorado el clima escolar y la relación entre la familia y las escuelas, evidenciando una mayor motivación de los estudiantes que modifica la dinámica de la convivencia. Un alto porcentaje de los actores reconoce y valora la apropiación realizada por parte de los alumnos y sus efectos en su propia autoestima.

c. Plan CEIBAL en Uruguay

El Plan CEIBAL que lleva adelante Uruguay fue creado en abril de 2007 como persona pública no estatal, con la finalidad de promocionar los programas de apoyo a la educación pública, por el cual se distribuyen computadoras portátiles XO diseñadas por el proyecto OLPC (One Laptop per Child) impulsado por Nicholas Negroponte del Laboratorio Tecnológico de Massachusetts de los Estados Unidos. La principal diferencia radica en que la implementación del Plan CEIBAL se realiza en el nivel primario.

Se ha realizado investigaciones para saber si la entrega de un ordenador a los alumnos dismi-

nuye la brecha digital, como por ejemplo la investigación realizada por Behrendt (2010) que realiza un estudio de casos en la Escuela «José Pedro Varela» ubicada en el municipio de Maldonado. El estudio entre otras cosas investiga si el plan ha favorecido la inclusión social y digital. En su investigación puede afirmar que la entrega de los ordenadores ha significado el acceso a las TIC, en la mayoría se ha producido la alfabetización digital y han adquirido habilidades TIC.

En líneas generales la investigación realizada por Behrendt (2010) concluyó:

De acuerdo con los resultados obtenidos se ha podido registrar un notable aumento en la motivación del alumnado y con ello, una mayor participación. Se ha registrado un mayor grado de compromiso y de orgullo en el alumnado. El trabajo cooperativo ha crecido tanto horizontal, como verticalmente. Se trabaja más por proyectos debido a que la tecnología en red les permite. Hay mayor construcción del conocimiento, ya que acceden a mayor cantidad de información. Los niños y niñas con discapacidades son los grandes beneficiarios. Se han observado modificaciones en la enseñanza ya que los niños y niñas adquieren nuevas formas de aprender «en línea». (pp. 298-303)

Otras investigaciones hablan de los efectos del plan Ceibal, por ejemplo el informe de investigación «El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social» realizado en los años 2009 y 2010 por la Facultad de Ciencias Sociales y Observatic, revela percepciones y opiniones favorables de los beneficiarios del Plan Ceibal.

Por otra parte, en el 2013 un informe independiente del Instituto de Economía de la Universidad de la República, financiado por el propio Plan Ceibal y por la ANEP; dio a conocer los resultados de la evaluación independiente sobre la puesta en práctica del Plan Ceibal. Estos resultados mostraron que no mejoró el rendimiento de los alumnos en matemática y lectura. También alertó sobre la falta de capacitación de maestros (en educación inicial y primaria) y profesores (en educación secundaria). Además, al



analizar los datos descriptivos sobre la frecuencia de uso de la portátil en clase se ha observado que su uso no es masivo en todas las escuelas y mucho menos en el ciclo básico. Además, el principal uso que se reporta de la computadora en clase es para buscar información en Internet. Ello sugiere por qué no habría de esperarse un efecto en habilidades como lectura y matemática. Sin embargo, es posible que el uso de computadoras tenga un efecto positivo en otras habilidades cognitivas. De hecho, otros estudios han encontrado un impacto positivo en habilidades cognitivas basadas en pruebas con las matrices progresivas de Raven (Malamud y Pop-Eleches, 2011).

d. Educación personalizada e inteligencias múltiples

En palabras de Calderero et al. (2014, p. 146), la educación personalizada supone una concepción muy amplia y aplicable a diversos sistemas y metodologías y su alcance supera el hecho de conseguir objetivos marcados en un currículo que –si bien son necesarios–, deben contribuir a la formación de todos y cada uno de los aspectos que conforman el ser personal de cada estudiante. Es decir, la idea subyacente narra que el objetivo de la formación sigue siendo el mismo que hace cien años (el aprendizaje), lo único que han cambiado han sido los elementos que forman su contexto social más cercano.

Si bien los ambientes personalizados de aprendizaje parecen estar más sintonizados con lo que debería ser la educación del presente y el futuro, resulta difícil predecir cómo se integrarán dentro de las aulas académicas, se han hecho experiencias innovadoras y aparentemente con buenos resultados en una buena cantidad de universidades en donde se ha conseguido integrar estas experiencias pero las metodologías propuestas son extremadamente variadas y experimentales (Lazo, 2012, p. 46). Si tomamos como referencia la investigación de Augusto et al. (2014, p. 98), nos damos cuenta de que la utilización de TIC en pro-

cesos educativos fomenta el trabajo colaborativo. Los docentes y estudiantes encuestados valoran el trabajo en equipo como una competencia derivada del uso del gestor de contenidos en ambientes educativos, lo que influye en la capacidad para crear y gestionar grupos de trabajo y promover la participación activa de los estudiantes a través de herramientas Web 2.0 adecuadas como lo son los blogs, wikis y redes sociales. Lo anterior se convierte en una oportunidad de mejora para la planeación de las actividades curriculares por parte de los docentes de instituciones educativas.

Siempre y cuando se empleen las estrategias oportunas, las diferencias individuales contribuirán al éxito del aprendizaje. En este sentido, el estudiante, ayudado por el profesor, aprenderá a descubrir los rasgos que perfilan su propio estilo y cuáles han de utilizar dependiendo de la situación de aprendizaje para obtener mejores resultados. Así, los estudiantes aprenderán con más efectividad, cuando se les enseñe de acuerdo con su estilo de aprendizaje predominante (Gutiérrez, Marín & Sotos, 2012, p. 6).

El camino hacia la implementación en las aulas ordinarias de una verdadera educación inclusiva pasa por adecuar el currículo, de modo que todos los alumnos tengan cabida y puedan acceder a él, sin pensar tanto en alcanzar unas competencias mínimas como en desarrollar al máximo el potencial individual de cada estudiante (García, 2012, p. 187).

La teoría de las inteligencias múltiples tiene implicaciones educativas enormes. Sugiere aplicar estrategias pedagógicas en áreas menos tradicionales como son las lenguas y las matemáticas y adoptar nuevos enfoques, que fomentan la creatividad y la colaboración. Este nuevo enfoque se puede lograr diseñando las clases teniendo en cuenta las diferentes inteligencias.

Las unidades deben tener un planteamiento interdisciplinario, favorecer el trabajo colaborativo y relacionar el conocimiento puramente académico con los intereses extraescolares. Para ello se sugiere una enseñanza basada en proyectos, que proporcione a los alumnos oportunidades para



mejorar la comprensión de conceptos y desarrollar habilidades que le permitan prepararse para la vida adulta.

En lugar de lecciones cortas e independientes las actividades deberían ser interdisciplinarias y a largo plazo, motivadoras y centradas en el alumno. Según Gardner, «los proyectos proporcionan al estudiante la oportunidad de estudiar un tema con profundidad, de plantearse preguntas y explorar las respuestas y de determinar la mejor manera de demostrar la experiencia recién adquirida» (Gardner, 2005).

e. Aprendizaje móvil: el conocimiento en el bolsillo

La presencia de nuevos modelos educativos surgidos a partir de la revolución tecnológica iniciada tres décadas atrás ha propiciado que los escenarios en los que se desarrolla nuestra vida cotidiana hayan cambiado, adaptando la oferta de los distintos servicios a las necesidades que se han ido originando con el paso del tiempo y, sobre todo, con el cambio. Así, el ámbito educativo, al igual que los demás, no ha quedado al margen de este fenómeno, ya que ha ido incorporando nuevos instrumentos y herramientas digitales que han hecho replantear los distintos modelos y metodologías existentes hasta ese momento, abriendo un inmenso abanico de nuevas oportunidades de acceder al conocimiento de una manera más libre, abierta y solidaria, hasta el punto en el que una simple conexión a la web puede abrir innumerables puertas para la formación.

Los alumnos lleven en sus bolsillos algunas de las cien mejores herramientas para el aprendizaje consideradas en Hart (2014); las tres que encabezaban la lista eran, por orden, Twitter, Google Drive y YouTube, todas ellas facilitan el trabajo colaborativo.

Dos de los productos que mayor expansión han vivido en los últimos años han sido el *smartphone* y la *tablet*, dispositivos móviles portátiles que cuentan con acceso a Internet y una

autonomía de uso/carga relativamente alta, con la posibilidad de descargar numerosas aplicaciones y que poseen funcionalidades de diversa índole para la realización de cualquier tarea. Según el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información, organismo dependiente del Ministerio de Industria, Energía y Turismo, solo en España, al término del año 2012, la cifra de penetración de la telefonía móvil ascendió a más de 55 millones de líneas activas (ONTSI, 2015), lo que supone la existencia de más dispositivos que habitantes en nuestro país; y todo ello sin tener en cuenta las tabletas, lo que podría suponer un incremento aún mayor, dado que hay mucha gente que dispone de ambos productos de forma simultánea. Este es el escenario perfecto para virar hacia una mirada integradora de estos nuevos bienes tecnológicos, es decir, es el momento de sacar el máximo partido a los servicios ofrecidos por las nuevas tecnologías y tratar de incorporarlos a metodologías educativas innovadoras que fomenten su potencial en el ámbito de la educación, para lo cual, es necesario desprenderse de ciertos mitos o leyendas tradicionalistas en contra de su uso.

La necesidad de fiabilidad en la información en un mundo global y de fácil acceso a la misma desde la tecnología móvil como el «dispositivo más utilizado para acceder a la Internet por el 63,2 %», por los jóvenes de 16 a 24 años (Fundación Telefónica, 2014) implica el riesgo «de no saber diferenciar las informaciones veraces» (Vinader y De la Cuadra, 2012). Además, el inicio en la telefonía móvil por parte de los menores españoles se sitúa alrededor de los 10-12 años (Caldeiro y Aguaded, 2012).

Con estos datos aportados sobre la tasa de penetración de los teléfonos móviles entre los ciudadanos nos hace pensar que la expansión y adopción de este tipo de tecnología es total en los países desarrollados. Ahora bien, para poder dar una cobertura más amplia y aprovechar todas esas ventajas y aplicarlas en el aula es necesario, además de una obvia adaptación, contar con la participación activa de los agentes que intervienen en





DULU-MAMA
Óleo y acrílico sobre lona (2007)
0,96 x 1,20m

los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el hecho de que exista una aceptación generalizada de toda la población sobre el uso de los *smartphones* en todos los ámbitos de la vida cotidiana no significa que estos mismos sujetos estén dispuestos a utilizarlos como herramientas para su propia formación. Y en este apartado, el trabajo que queda por hacer es inmenso.

Aunque el hecho trasladar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los dispositivos móviles (*m-Learning*) sea una estrategia que todavía está en fase de crecimiento y maduración, por su corta vida, está llamada a ser una rama más de la educación del futuro por dos motivos: el primero de ellos es la elevadísima penetración de los teléfonos móviles inteligentes y las *tablets* en los hogares de todos los ciudadanos del mundo (en el caso de España, la tasa de penetración de la telefonía móvil era de 52,19 millones de líneas en julio del año 2013, de acuerdo al informe del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información, 2013[1]); el segundo es lo que llamamos «aprendizaje ubicuo», definido por Burbules (2012) como aquel que es «capaz de

producirse en cualquier momento y en cualquier lugar», y que ha de estar mediado por cualquier tecnología que lo permita (como por ejemplo, un *smartphone*). Este tipo de aprendizaje podría cubrir las nuevas necesidades educativas que se desprenden del actual ritmo de vida.

Conclusiones

La aparición e incorporación de las TIC a la enseñanza nos permite pensar en nuevas metodologías de aprendizaje que hagan uso de las modernas formas de acceso al conocimiento. Esta innovación es posible en la medida que las instituciones y la administración, que van a un ritmo diferente, acepten el reto de incorporar las estas tecnologías a los centros educativos.

En palabras de Area et al. (2014), «el gran desafío al que tienen que dar respuesta las políticas educativas de incorporación de las TIC a los centros educativos, no es únicamente el de dotarlos de herramientas informáticas, para que sean utilizadas por los estudiantes y el profesorado, sino que deben vincularse a un proyecto de reforma e innovación



educativa general, lo que implica una remodelación del modelo formativo, de tal modo que miren al sistema educativo de manera integrada».

De las políticas digitales analizadas en este artículo, podemos extraer las siguientes conclusiones: a) la *cacharrería* sin pedagogía no sirve; b) el uso de la tecnología tiene sentido si los docentes la utilizan para fomentar el aprendizaje colaborativo, a través entre otros de la metodología aprendizaje por proyectos; c) el uso de tecnología favorece y potencia la relación escuela-familia.

El aprendizaje móvil debe evolucionar hacia modelos educativos más colaborativos, más inclusivos, capaces de acercar la brecha social que puede favorecer la aparición de la tecnología en el aula. Las propuestas metodológicas que favorezcan la colaboración deberán ser capaces de considerar a las inteligencias múltiples, para ello es fundamental potenciar la relación escuela-familia, dotar a los docentes de las herramientas suficientes para evolucionar y no solo para aprender hacia actitudes 2.0, a fin de cuentas, la tecnología es pasajera y los procesos de aprendizaje permanecen.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2001). El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial ya distancia en la Universidad. *I Congreso de la Universidad Cardenal Herrera-CEU: Aplicación de las nuevas tecnologías en la docencia presencial y e-learning*. Documento electrónico consultado en el CD-ROM del I Congreso celebrado en Valencia.
- Almenara, J. C. & Gómez, J. I. A. (2003). Presentación: tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (21), 12-14.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En Anderson, G. (Eds.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-Unesco, 2013.
- Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En: Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (Comp.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*, 3-42. Barcelona: Ariel.
- Area, M. et al. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen.
- Behrendt, A. (2010). Educación e inclusión. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*. 13, 314..
- Caldeiro, M. C. & Aguaded, J. I. (2012). Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia mediática en los menores. *Revista educ@rnos*, 4, 51-68.
- Calderero, J. F., Aguirre, A. M., Castellanos, A., Peris, R. M. & Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *TESI, Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 15 (2), 131-151.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, vol. XIX, N.º 38, pp. 75-82.
- Fernández, M. R., Sosa, M. J. & Valverde, J. (2012). Herramientas Web 2.0 para la autogestión de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de estudiantes universitarios. *I Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*: Sevilla.
- Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós.
- Fundación Telefónica (2014). La sociedad de la información en España 2013. Madrid: Ariel.
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 177-189.
- Guitert, M. & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación*, 14 (1), 10-30. Consultado en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2011). Educación para los medios, alfabetización mediática y compe-



- tencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. DOI: 10.3916/c38-2012-0-03
- Hart, J. (2014). *Top 100 tools for learning 2012*. (<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>) (13/03/2015)
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Escuela 2.0. (<http://www.ite.educacion.es/escuela-20>) (13/03/2015)
- Labra, J. P. (2010). De Pablos Pons, J.(Coord.). (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Archidona, Aljibe. *Revista Fuentes*, 10, 222-225.
- Lazo, J. C. (2012). Ambientes personalizados de aprendizaje: cambiando la educación. *Revista Obra Digital*, 3, 34-50.
- Malamud, O. y Pop-Eleches C. (2011) Home Computer Use and the Development of Human Capital. *Quarterly Journal of Economics* 126, 987-1027.
- Malamud, O. y Pop-Eleches C. (2011) Home Computer Use and the Development of Human Capital. *Quarterly Journal of Economics* 126, 987-1027.
- Ministerio de Educación (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>
- Robles, J. M. & Molina, O. (2007). La brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? El análisis de caso para Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13, 81-99.
- Vinader, R. & De la Cuadra, E. (2012). Televisión 2.0: Las estrategias comunicativas en la Web 2.0. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 909-918.



Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión:

programa «Corazón» de TVE

Stereotypes, themes and language in television's gutter programming: TVE's "Corazon" program

Luis M. Romero-Rodríguez

Universidad de Huelva
lmiguel.rrodriguez@alu.uhu.es

Patricia De Casas Moreno

Universidad de Huelva, doctoranda y becaria
patricia.decasas@alu.uhu.es

Ángel Torres Toukoumidis

Universidad de Huelva, doctorando
angel.torres@alu.uhu.es

Recibido: 22 de marzo de 2015 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

La televisión es considerada como un instrumento socializador, moderador de conciencias, y sobre todo, protagonista de la creación de la opinión crítica de la audiencia en programas relacionados con la vida social de las figuras más reconocidas en la actualidad sensacionalista. A raíz de la emisión de este tipo de programas suelen plantearse cuestiones como los efectos negativos al establecerse estereotipos y tópicos por el exceso de consumo de programas de crónica rosa y de dependencia del medio por parte la audiencia a no dejar de verlo. Existen pocos estudios realizados en cuanto a la recreación de mitos y estereotipos, así como el análisis del lenguaje de los programas relacionados con la crónica rosa. En este sentido, el presente trabajo será el punto de partida de futuras propuestas para mejorar el consumo televisivo y así optimizar la creación de la

percepción crítica de los telespectadores. A partir de los criterios y bases de estudio seleccionados, se pretende medir, usando una metodología cualitativa basada en la observación no participante y el análisis del discurso, con sus codificaciones previas, el programa «Corazón» de TVE con el objetivo de obtener resultados concretos que validen la repercusión mediática de este tipo de programas de prensa rosa, y a su vez el papel de los famosos y los informadores como protagonistas de la noticia.

Palabras clave: Televisión, prospectiva, estereotipos, audiencia, análisis cualitativo.

Abstract

Television is considered as a socializing instrument, ethical moderator and a prime mover of audi-

ence's critical opinion, even though TV programs broadcasting focused on public life through tabloids, also known as pink press, have produced negative effects on stereotypes and topics due to excessive consumption of celebrity gossip and reliance of the spectators. There are a lack of researches about myths and stereotypes and language analysis related to pink press, therefore, this article is a starting point to future proposal that will improve the viewing consumption and audience's critical perception. Based on a justified

criteria and selected documents, this research evaluates a Television Program named «Corazón», broadcasted by TVE, through qualitative methodology based on non-participant observation and discourse analysis with its previous encodings for the purpose of obtaining several results that validate the media repercussion of this type of programs and also the role of journalists and celebrities as lead characters.

Keywords: Television, future studies, stereotypes, audience, qualitative analysis.

Forma sugerida de citar: Romero-Rodríguez, L. M., De Casas Moreno, P. y Torres Toukoumidis, A. (2015). Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: programa «Corazón» de TVE. *Alteridad*, 10(1), pp. 31-43.

Televisión y sociedad actual

Los cambios tecnológicos y económicos que han caracterizado a la actual sociedad de la información, lejos de disminuir la preponderancia de la televisión, la han mantenido como medio insigne de comunicación. Los datos de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2014) hablan por sí solos cuando se refiere a la penetración de los medios de comunicación en España durante el 2014, resultando que la televisión mantiene el primer lugar con 88,3 % de penetración en los hábitos de consumo de medios. El constante crecimiento experimentado en los últimos años ha generado la proliferación de diferentes canales y por ello, una fuerte competencia entre múltiples grupos mediáticos. Esta competitividad está generando profundos cambios en la organización y tipología de la programación en todos los canales de televisión, verificándose entre los factores de incidencia una mayor mediamorfosis competitiva con las nociones de calidad y el impacto en la audiencia.

La noción de calidad siempre ha estado vinculada al concepto de servicio público y es por este motivo que la televisión pública y privada se encuentran en constante competencia (Bustamante, 2009). Por ello, en este entorno competitivo una preocupación constante en la investigación académica ha sido la búsqueda de paráme-

tros de calidad para establecer una programación que aglutine los gustos de los espectadores con el rigor informativo y el entretenimiento. Como apunta Camacho (2006:30), aunque no exista un concierto general en la conceptualización de calidad en la televisión sí se pueden promover las condiciones para asegurarla: la televisión de calidad no debe estar dispuesta por una minoría elitista con el monopolio para expedir certificados de calidad en la televisión. Además, debe hacerse una apreciación mayoritaria de calidad y ello se consigue con la eficacia de la producción, de la realización, de los formatos y las ideas, de los guiones, de la escenografía, de los conductores, y sobre todo, aplicando los principios, los valores cívicos y un código ético y profesional.

En complemento, muchas de las investigaciones que analizan la calidad recogen el papel predominante de la televisión como medio generador de valores sociales. Por ejemplo, Soler (2005:309) afirma que en la actualidad, la televisión se ha visto arrastrada a la necesidad imperiosa de competir con el mercado. De este modo, asistimos hoy con notable frecuencia, a modelos de programación conocidos como la «telebasura», que ocupan un espacio creciente en la programación. El afán de lucro y las preferencias de consumo de los telespectadores han estado en detrimento de alicientes de calidad, afectando negativamente la promoción de valores sociales y fomentando un



espectáculo recreativo de servicios, por lo que la sociedad se constituye como víctimas propiciatorias de este tipo de programación.

Otro de los factores que han denotado cambios es el impacto en la audiencia. En este sentido, Jara y Garnica (2007:22) afirman que «la audiencia de la televisión adquiere un valor de mercado que tiene que ser compartido por todas las entidades que participan en él: las empresas emisoras, los anunciantes, los publicistas, los estrategas de medios». Hoy en día, la percepción del impacto en la audiencia tiende a dos visiones, por un lado está el impacto en la audiencia vista como un elemento del mercado, mercantilizado, impasible y repartido como un producto más. Por otro lado, está la audiencia activa que genera una opinión pública, un público activo que se expresa como el eje de transformación social, y se encarga de modificar el vínculo fundamental entre los sujetos sociales con su entorno, con las fuentes clásicas de información y con la producción de conocimientos. En este sentido, la opinión pública debe ser el resultado de una discusión libre y racional sustentada por la sociedad.

Independientemente de la percepción del impacto que produzca en la audiencia, la televisión presenta modelos de conducta, ofrece información, aporta estereotipos, induce valores e incluso ideales, por lo que no se discute su papel en la sociedad. Gubern (1987) destaca algunas de las consecuencias que provoca este medio de masas, como por ejemplo los cambios sociales, la homogeneización de los gustos, la cohesión familiar e influencia negativa en la comunicación social. Villar-Onrubia (2005:328) señala que la nueva dimensión de la televisión está englobada en una estructura temporal de emisión de contenidos conocido como Internet, por lo que este espacio constituye la emisión de contenidos, así como la identidad de cada uno de los canales establecidos para ser diferenciados entre sí. Asimismo, García-Matilla (2003:216) define este novel escenario como «la nueva forma que permite al telespectador seleccionar primero y descargar después en el horario marcado aquellos programas de interés».

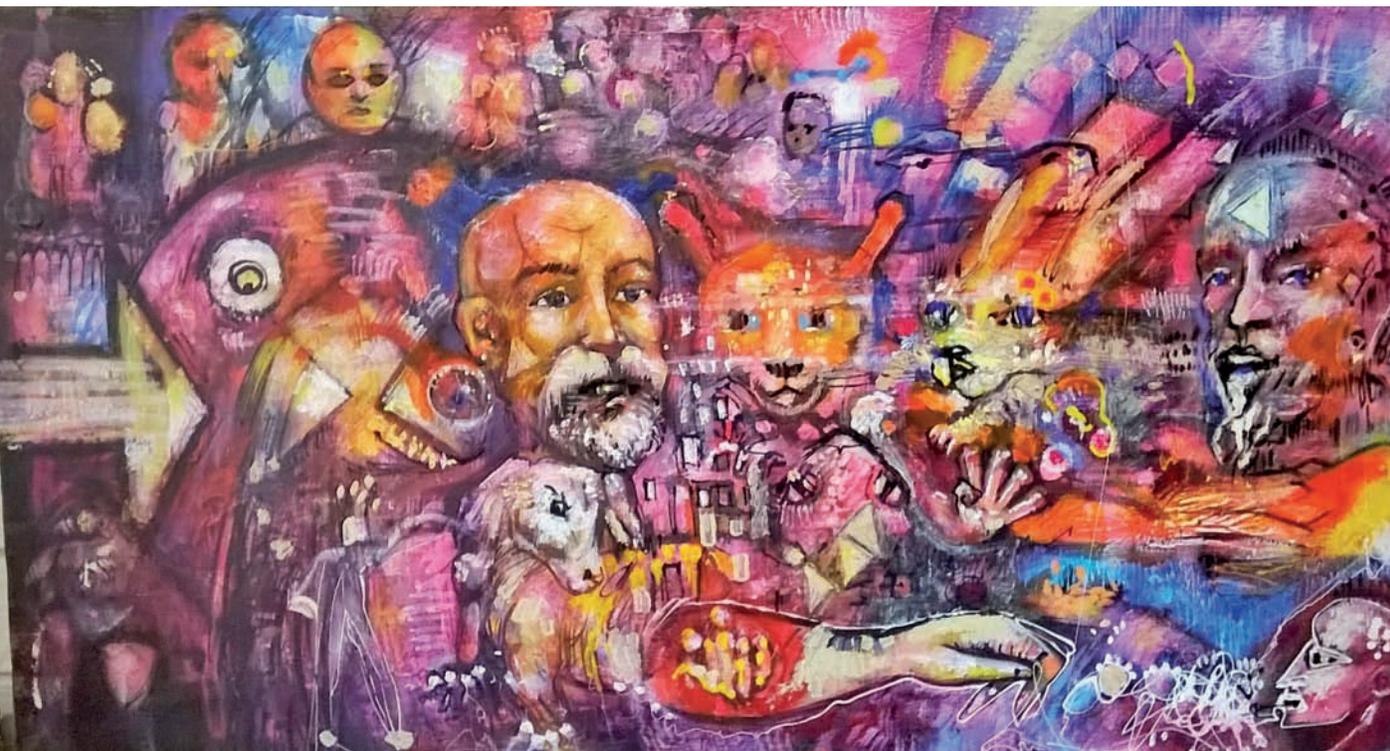
Estereotipos en los medios de comunicación

La televisión cumple la función de representar y crear iconos sociales a través de la construcción psicológica y discursiva de realidades (Gilovich, 1993:88-111; Searle, 1997:93-123; Berger & Luckmann, 2003:162-202; March & Prieto, 2006:25). Todo lo que observa el público en pantalla no es el reflejo de una realidad objetiva, sino una recreación propia parcializada de este medio, que dependerá directamente de la calidad del proceso de producción y su posición epistemológica y deontológica en el seno de su posibilidad de diálogo entre el medio y la audiencia.

Según Ardevol & Muntañola (2004:105) el estereotipo es «una práctica discursiva que sustantiva una supuesta característica del otro, trazando su imagen a partir de la fijación, repetición y naturalización, de ciertos rasgos considerados esenciales». Los estereotipos en la cultura audiovisual condicionan la reproducción de la realidad existente, reficando [sic] o cosificando figuras bajo la simplificación de su construcción discursiva, pues tal como afirma Sartori (1998:36) «la televisión se ha convertido en un instrumento antropogénico, un medio que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano», a lo que Baudrillard (1974:175) se refería como una descomposición del valor del alma trasladando lo importante al concepto de imagen como herramienta de perfección y estética. De esta manera, podremos comprobar cómo se difunden y reproducen los estereotipos sociales sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las religiones, las clases sociales y el origen geográfico.

La formación, la creación de una identidad personal y social del individuo es una actividad inherente al ser humano que se realiza a través de la socialización, definida en términos de influencia de la sociedad y la transmisión de las diferentes culturas que existen, provocando la aparición de los estereotipos. Según Loscertales (1999:16), los estereotipos son «las creencias que se manejan entre grupos y subgrupos de la misma sociedad para dar





BARCAZA ECUATORIANA
Óleo sobre lienzo (2015)
1 x 0,50m

realidad a una gran necesidad de los individuos del grupo humano: la identificación propia y la ajena».

En definitiva, el constructo de la imagen-persona se convierte en estereotipos cuando adquiere un capital social compartido en función de su valor mercantil, por lo que el sujeto se convierte en objeto y posteriormente en mercancía, generando una posición sociocognitiva generalizada que encierra una percepción de valores y antivalores asociados automáticamente a una persona o grupo social determinado (Romero-Rodríguez, 2014:102).

Los medios de comunicación son los encargados de reflejar la realidad generando modelos que influyen en la creación de la identidad social. Estos modelos pueden ser interpretados como un espejo donde se refleja la cultura de un país. En este sentido, la propia familia, la escuela, los amigos, el trabajo o los medios de comunicación

transmiten información sobre los distintos roles que desempeña la sociedad (Gila & Guil, 1999:90-91; Marín, 2012:194-195), por lo que los estereotipos surgen de los medios sociales y se aprenden a través de procesos de socialización.

Actualmente, los individuos buscan la evidencia que confirme la exactitud de sus creencias sobre los demás, y por otro lado, se tiende a percibir en las actuaciones de los otros, todo aquello que confirme las expectativas previas (Jiménez et al., 1998). De igual manera, existe un amplio consenso cuando se admite que todos tenemos la tendencia a actuar en la dirección que creemos que los demás esperan de nosotros; es lo que entendemos como el efecto del autocumplimiento de estereotipo, por lo que la formación de esa imagen o representación mediática no solo se transforma en percepciones, sino también en las



acciones intraindividuales, haciendo que una persona se adapte al estereotipo que discursivamente se ha creado sobre sí mismo o su grupo.

En resumidas cuentas, Galán (2006:62) explica que «los medios de comunicación saben emplear y modificar, con gran acierto, los estereotipos, con la finalidad de simplificar y hacerlos reconocibles para el mayor número de personas». De esa manera, los estereotipos son el puente entre realidad e individuo. Por lo tanto, cuando los medios de comunicación logran que el público se identifique con la programación a través del reconocimiento de roles, construyendo necesidades socioafectivas y argumentos próximos a su realidad, se alcanza su objetivo principal: aumentar audiencia y, por ende, crecimiento de la demanda del espacio publicitario.

Método

El presente esfuerzo investigador busca analizar, bajo un diseño de investigación cualitativo, una muestra de quince emisiones continuas del programa «Corazón», dedicado a la crónica rosa y transmitido en nuevo formato desde el 2013 por la estatal Radio Televisión Española. La elección de este programa en específico surge primeramente porque es uno de los programas con mayor tradición de la televisión rosa española, contando con más de dieciocho años de transmisiones ininterrumpidas gozando de una audiencia estable según los análisis métricos de AGB Nielsen Media Research (2000-2015) y, en segundo lugar, ya que es un programa de periodicidad diaria transmitido por una televisora nacional. Con el fin de identificar y comparar las temáticas, estereotipos y tópicos a través de sus contenidos, se realizará un examen de programación audiovisual de los siguientes aspectos mediáticos-discursivos:

1. Registros lingüísticos de la producción.
2. Clasificación de estereotipos según clase social, procedencia, profesión, sexo y edad de los objetos muestrales.
3. Revisión de protocolos periodísticos y géneros de conducción programática.

4. Clasificación de temáticas espectrales: arte, ciencias jurídicas, amor, divulgación y moda.
5. Análisis de las fuentes informativas según su procedencia.

Estrategias de análisis y selección de la muestra

Dentro del análisis cualitativo utilizaremos dos técnicas diferentes: por un lado, la técnica conocida como observación participante indirecta, la cual permite tener una intervención activa ante el fenómeno observado. Aguirre (2009:79) la define como «el análisis de la realidad social a través de las conductas verbales», además, se trata de realizar una práctica indirecta, pues no somos testigos presenciales de los hechos, ya que la información es recibida a través de otro observador y medios de intermediación, llevándose a cabo bajo observaciones con distintos grados de estructuración según las categorías impuestas para el desarrollo del análisis de los estereotipos y lenguajes.

Por otro lado, utilizaremos el análisis del discurso y semiótica de interacción textual siguiendo la línea de dimensión estructural, ya que la estructura resulta una forma invariante que coordina unidades significativas del propio texto, dándoles coherencia y consistencia. Se entiende como análisis del discurso de dimensión estructural aquel donde el código es el elemento dominante del análisis y se trata como una línea cuyo campo de aplicación se desarrolla en el análisis de los modelos y convenciones del comportamiento cultural (Íñiguez-Rueda, 2003).

A partir de este análisis se procederá a la administración y aplicación del mismo en la población de la muestra seleccionada para evaluar si hemos cumplido con los objetivos propuestos en cuanto al análisis de tópicos, estereotipos y lenguajes de la prensa del «corazón» en la televisión pública. Este instrumento de medición permitirá la expresión cualitativa y matizada de la información obtenida.

La muestra seleccionada serán quince programas continuos del magacín «Corazón»,



transmitido de lunes a domingo por Televisión Española (TVE), emitidos del 1 al 16 de febrero de 2015, teniendo cada espacio muestral una duración total promedio de 27 minutos y 30 segundos, por lo que se analizará un total aproximado de 412 minutos y 30 segundos, es decir, casi 7 horas de programación.

Para la recogida de datos se ha utilizado el visionado de los diferentes capítulos del programa referido *ut supra*, recurriéndose a la utilización del programa informático MAXQDA® para el análisis cualitativo, con el fin de facilitar tomar notas de campo, editar los textos discursivos, codificar con el fin de obtener los resultados del eje de estudio, almacenar los datos de forma ordenada, buscar y recuperar los fragmentos relevantes del texto, obtener los enlaces de información, exponer los datos, ayudar a la construcción de hipótesis o teorías y crear gráficos o mapas conceptuales.

Tabla 1. Cuantificación por género

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Famosos por programa		24	23	25	27	24	21	14	19	26	25	24	22	24	26	26	350
Famosos por género	M	13	8	11	11	11	10	7	8	13	12	11	9	11	10	9	154
	F	11	15	14	16	13	11	7	11	13	13	13	13	13	16	17	196

Una vez establecida la cuantificación por género, se procedió a evaluar las categorías de análisis, divididas en subtemáticas. En los quince programas estudiados aparecieron 203 piezas informativas resultando 52 relacionadas con el arte (música, cine y teatro), 18 relacionadas con las ciencias jurídicas (divorcios, custodias o estafas), 43 relativas a temas sentimentales (declaraciones, apariciones en pareja), 71 temas de divulgación o entrevistas y 19 piezas informativas relacionadas con la moda.

En el caso de los protocolos periodísticos y metodología para la conducción del programa en estudio encontramos que del total de las 203 piezas informativas, 177, es decir, 87,19 %, pertenecen al género informativo de reportaje, seguido

Resultados generales

Comenzando con la figura del informador del programa en análisis, se puede observar que existe una media de ocho periodistas encargados de la moderación del programa, siendo 87,5 % de estos (siete) de sexo femenino, puesto que la mayoría de la audiencia del programa en estudio es de ese segmento de género. Del total de quince programas atendidos, aparecieron 128 periodistas, de los cuales tan solo 20 % eran de sexo masculino.

En cada espacio muestral diario aparecieron por su parte una media de 24 personajes famosos, lo que nos da un total aproximado de 350 personajes famosos, abundando las informaciones referentes a personajes femeninos con 58 % del total de la muestra tal y como lo muestra la siguiente tabla:

de 26 entrevistas que ocupan el 12,80 % de la programación.

Con relación a la procedencia de las fuentes, de las 203 piezas informativas extraídas, 161 de ellas (79,31 %) son producciones propias, mientras que también se observaron 31 piezas (15,27 %) provenientes de Estados Unidos y 11 (5,41 %) del Reino Unido.

Estereotipos, lenguajes y escenarios

Los personajes del mundo de la farándula que aparecen diariamente en el contexto del programa analizado regularmente son incluidos discursivamente como pertenecientes a la clase social media

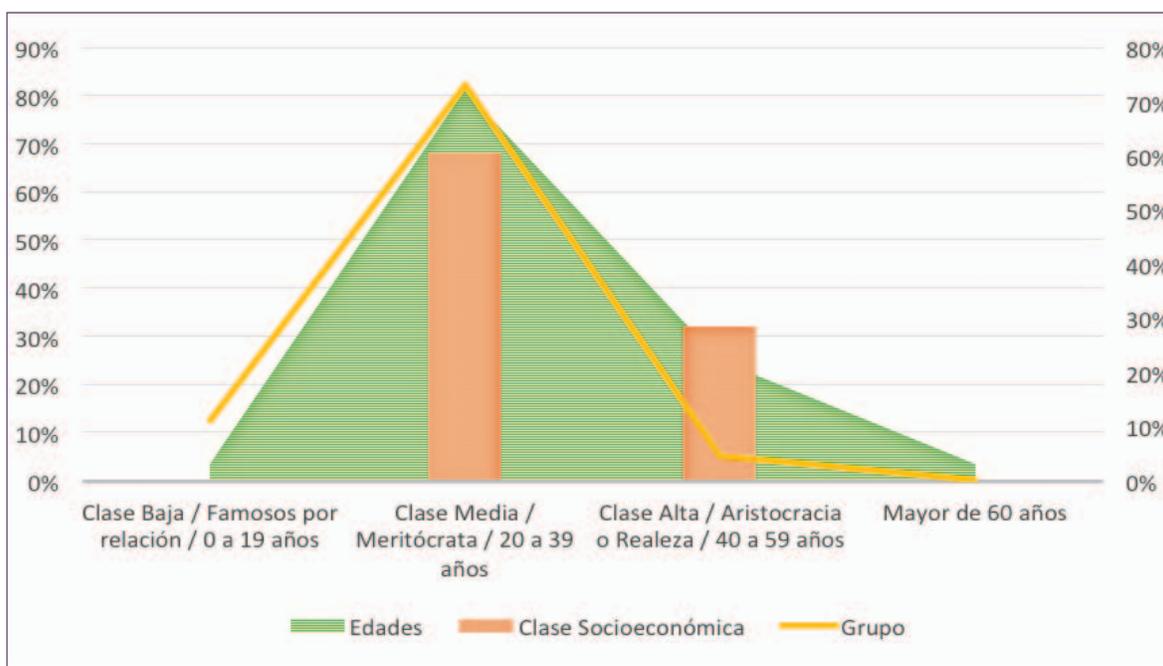


(68 %) y alta (32 %), estableciéndose esta posición socioeconómica según la profesión que desempeñan. El grupo de meritócratas, es decir, de aquellos que han obtenido su popularidad y su estatus social y económico por el trabajo desempeñado (músicos, deportistas, modelos, diseñadores, etcétera), ocupan 288 menciones (82,28 %) del total de 350 incorporados en las 203 piezas informativas. El segundo puesto en el *ranking* lo obtienen los famosos por relación –aquellos que obtienen su notoriedad por relacionarse con personajes públicos– con 44 menciones (12,57 %), seguidos

por la aristocracia y la realeza que en conjunto ocuparon 18 menciones (5,14 %).

Con respecto al origen de estos famosos, se obtuvo que prevalecían aquellos de procedencia española (75 %), mientras que la cuarta parte restante eran referencias a personajes internacionales. Por su parte, en el aspecto etario predominaron aquellos personajes con edades comprendidas entre 20 y 39 años (72 %), teniendo el segundo escalafón aquellos cuya edad oscila entre 40 y 59 años (22 %), compartiendo en conjunto aquellos menores de 20 años y mayores de 60 un 6 % de las apariciones.

Figura 1. Resultados de estereotipos por clases, grupos y edades



En referencia al lenguaje analizado, luego de realizar una diferenciación entre el lenguaje verbal y no verbal tanto de los famosos como de los periodistas, se entrevió con meridiana claridad que en el sector del profesional de los medios se destaca un lenguaje cargado de coloquialismos, mientras que el lenguaje discursivo, periodístico y científico apenas lograban cabida dentro de la muestra de análisis. En cuanto a los famosos, fueron precisados abundantes lenguajes coloquiales y discursivos.

Por otra parte, en el análisis del lenguaje no verbal aparecieron dos tipologías diferenciadas de elementos constitutivos de este tipo de expresiones; por un lado, hemos encontrado los signos y sistemas culturales (comportamiento en escena, gestos, facetas, etiquetas y forma de vestir), mientras que por el otro lado se analizó el paralinguaje, la prosémica, la quinésica y la cronémica. Al tratarse de la cobertura de informaciones de farándula, el volumen y entonación resultaron ser cálidos, con ritmos lineales y pocas pausas, aun-



que con prevalencia de muletillas y redundancias propias del lenguaje coloquial.

Análisis cualitativo: Observación no participante y análisis del discurso

Estereotipos

En la perspectiva narrativa de la información se deben distinguir con claridad dos aspectos; por un lado, quien de los informadores orienta, que en este caso es la presentadora del programa «Corazón» convirtiéndose en el hilo conductor del programa. Por otro lado, hay que diferenciar también quién es el que informa. En este caso se trata de los reporteros que cubren cada una de las piezas informativas que componen el programa, es decir, informadores que no dicen más que lo que ven, ya que su punto de vista es limitado. En definitiva, el conjunto de informadores que componen este programa convergen en estrategias de intercambio de información con el fin de establecer un juego comunicativo de la programación. Según Vilches (1995:239-243), «hay que destacar de qué manera es capaz, el informador general, de relacionar el programa y las noticias con los informadores específicos, de modo que estos lleguen a influir en su comprensión». La diferencia que existe en este programa entre el informador general y los informadores específicos es que mientras el informador general existe independientemente del acontecimiento informativo, el informador específico, aun manteniendo ciertas competencias propias, no puede actualizarse ya que depende del acontecimiento, así como se mantiene que la unión entre la presentadora y la audiencia es más estrecha y comunicativa.

Es necesario afirmar, en cuanto a la figura del informador, que los periodistas o profesionales encargados de desarrollar las piezas informativas son en su mayoría del sexo femenino. Esto puede verse reflejado en la carga femenina que conlleva el programa, tanto por contenido como audiencia,

es más factible los informadores femeninos. Esto se convierte en un tópico en cuanto al género entre hombre y mujer a la hora de trabajar profesionalmente en este mundo del periodismo. Se puede establecer un claro paralelismo, para comprenderlo mejor, periodistas femeninas trabajan en su mayoría en programas de «corazón» y variedades, mientras que los periodistas masculinos trabajan en programas de deportes.

La mayoría de los personajes o famosos que intervienen en este programa son de clase social alta, aunque la clase social media también predomina en un alto rango. La posición social se establece a través de la profesión que desempeñen. El grupo de los meritócratas tiene un papel afanoso en estas producciones. La realeza y la aristocracia son escasas en las piezas seleccionadas, mientras que los famosos por relación ocupan un segundo puesto en el *ranking* de las profesiones. Es un hecho que imperan más las apariciones de aquellos famosos que aparecen constantemente en televisión como son los cantantes, toreros, modelos y diversos meritócratas, que hacen que el espectador capte ideas y los catalogue según sus declaraciones, historias y las informaciones que se dan sobre ellos.

En referencia al sexo, en el análisis sociodemográfico que se estableció en la muestra de esta investigación, se evidencia que el sexo femenino predomina frente al masculino. Las noticias sobre las famosas, además de ser más diversas y numerosas, captan más la atención de la audiencia de este tipo de programas, ya sea por la noticia de un recién nacido, un divorcio, un nuevo amor o las nuevas tendencias de pasarela. La presencia del sector masculino aparece en noticias relacionadas con el deporte, facetas de nuevos modelos, actores, casos jurídicos o neopadres. Los grupos etarios que predominan mayoritariamente comprenden la edad entre 20 a 40 años y que actualmente se tratan de aquellas figuras de relevancia en los medios por su popularidad en su vida privada como en la profesional. En un segundo escalón, podemos observar que existen un número elevado de personajes, comprendidas entre 40 y 60 años, mientras que los menores de 20 años y los mayores de 60 años son relativamente escasos.



Lenguaje

El lenguaje audiovisual es la forma en que los medios audiovisuales, como la televisión, difunden las informaciones de una forma eficaz para crear en el espectador interés. Hay que diferenciar entre el lenguaje del famoso y el del profesional, dividiéndolo a su vez en verbal y no verbal. Incluso en el lenguaje verbal hay que establecer las siguientes dimensiones: lenguaje periodístico, coloquial, científico y discursivo.

En este sentido, existe el análisis de un lenguaje seductor cuya clave se encuentra en la hibridación de los códigos verbales y no verbales. Bajo una aparente superioridad de lo verbal, lo icónico y lo sonoro, completa y modifica la interpretación del discurso verbal en este programa. Este matiz se puede observar en los gestos de los personajes, en las imágenes captadas estableciendo una referencia a los escenarios y terceros personajes que aparezcan en escena. De esta manera, es necesario afirmar que los puntos de apoyo estriban en lo icónico, es decir, en la comunicación por imágenes en movimiento que se suceden, se superponen, tienen color, son reales. Aún así, lo lingüístico también es un fuerte punto de apoyo, usando un lenguaje oral improvisado, directo, con una jerga personalizada, sin duda, un complejo entramado de tipos de discursos, que fluctúan entre lo expositivo, argumentativo, narrativo, y por supuesto, en lo sonoro, musical y los ruidos, aunque estos pertenecen al lenguaje no verbal.

El lenguaje verbal usado en el sector profesional, señalando a los informadores, destaca un lenguaje periodístico cargado de coloquialismos, usado en su mayor parte por el informador central, la presentadora, haciendo uso de palabras y expresiones para la narración e introducción de la noticia que consigan ser más cercana para los espectadores. Asimismo, usan un lenguaje periodístico utilizando la regla de las «3C»: claro, correcto y conciso, aportando la información deseada por los telespectadores y ofreciéndose las de una manera sencilla para la creación de la opinión pública. Este tipo de lenguaje se puede



EN EL CUBILCHE
Acrílico y óleo sobre lienzo (2003)
0,80 x 0,60m

explicar apelando a la audiencia que tiene este tipo de programas, y sobre todo, el analizado: «Corazón» de TVE. La pauta para crear el perfil de la audiencia en este caso es el de una mujer con una edad comprendida entre 25 y 44 años, perteneciente a la clase media y con un nivel de estudios medio. En cuanto al lenguaje verbal de los personajes, abunda el lenguaje coloquial y discursivo, en algunos casos, mientras que el lenguaje científico y periodístico no se usa. Se tratan de figuras televisivas con el único objetivo de vender su vida social y cultural, y hacen de sus declaraciones un discurso atractivo, conciso, ameno y comprensible para potenciar la reputación de su imagen.



En referencia al lenguaje no verbal, hay que aludir a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Durante el visionado de las piezas informativas, se ha podido establecer dos tipos diferentes de elementos constitutivos de la comunicación no verbal. Por un lado, se han encontrado los signos y sistemas de signos culturales, como es el comportamiento en escena del personaje, los gestos, las facetas o incluso la etiqueta o forma de vestir, que adopta delante de una cámara de televisión. Por otro lado, los sistemas de comunicación no verbal, que constituyen el paralenguaje, la quinésica, la prosémica y la cronémica. El paralenguaje, considerado sistema básico, se conforma como un sistema de comunicación fónico y que establece una implicación directa en cualquier acto de comunicación humana. Este conjunto de sistemas se ha descubierto en el volumen de la voz, en la entonación, el ritmo y las pausas. Al tratarse de entrevistas y declaraciones se utilizan un volumen y entonación cálidos, tanto por parte del informador como del entrevistado.

Asimismo, destaca un ritmo lineal y con pocas pausas, pero si con muchas muletillas y redundancias al tratarse de un lenguaje coloquial en la gran mayoría del contenido del programa. No es importante el qué se dice, sino cómo se dice. En el mismo nivel, se observa la quinésica, aunque esta es corporal. En este punto, es verificable el significado expresivo, apelativo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos o somatogénicos, no orales, de percepción visual y auditiva. Los movimientos corporales son aquellos gestos, las miradas y las sonrisas, que aportan significados especiales a la palabra oral. Los personajes siempre intentar mirar a cámara, no perder el enlace con el espectador, con su audiencia; sonrían y gesticulan, incluso de manera exagerada, provocando énfasis ante la puesta en cámara. El informador cumple con el objetivo de no dejar que la audiencia decaiga y los personajes famosos solo buscan ser el punto de atención y no perder su *glamour* y posición de estrella de la televisión.

Por otro lado, la prosémica es visible en el momento que se refuerza el significado de los

elementos de los sistemas básicos, ofreciendo información social y cultural del protagonista de la noticia. En este sentido, se puede observar el empleo y la percepción que hace el ser humano de su espacio físico, de su intimidad personal y de cómo y con quién lo utiliza resultando precisa la distinción entre informador y famoso. El informador específico siempre tiende a acercarse al entrevistado para conseguir la noticia, dejando al lado la norma del espacio físico; mientras que el famoso tiende a ser más estricto con esta norma. Indiscutiblemente, es un hecho que en muchas ocasiones evitan establecer cualquier nexo de unión con el informador, evitan ofrecer declaraciones. Sin embargo, hay otros personajes, que son más cercanos y no les importa compartir su intimidad.

Por último, la cronémica se observa en la concepción y uso que hace el ser humano durante la comunicación, es decir, según el ritmo de vida del personaje entrevistado, ya sea de la realeza, famoso por relación o meritócrata, así será su discurso; en el menor tiempo posible tratará de decir lo máximo y sin rodeos o lento, pausado y dando detalles de su situación social. Este concepto puede ser aplicable a ambos casos. Por parte del informador o entrevistador, tiende a ser rápidos con sus preguntas y concretos, para conseguir las declaraciones ansiadas, mientras que por parte del entrevistado o famoso existen ambos comportamientos. Aquellos que se sienten a gusto contando sobre su vida, se extienden dando todo tipo de detalles, mientras que existen aquellos que se limitan a dar una respuesta corta acerca de las preguntas para acabar, cuanto antes, con el interrogatorio. En este caso, en este programa se tienden más a ser detallistas en su gran mayoría, ofreciendo una historia suculenta sobre sus vidas personales.

Conclusiones y discusión

La televisión como medio de comunicación audiovisual se convierte en un agente cultural sirviendo a los intereses dominantes de la sociedad (Fiske, 1987). Todos los programas analizados utilizan múltiples técnicas interpretativas perio-



dísticas con el fin de entretener y conseguir captar a la audiencia generando beneficios en el «share» de la cadena, cumpliendo la función de representación y creación de iconos sociales a través de la construcción de la realidad (Gilovich, 1993:88-111; Searle, 1997:93-123; Berger & Luckmann, 2003:162-202; March & Prieto, 2006:25).

Por otro lado, hay que destacar que los estereotipos extraídos en estos programas de televisión pública son más estrictos, evitando opiniones críticas sobre los personajes y generando opinión pública respecto a ellos. Como señalaba Rubio-Ferrerres (2009), las opiniones son «el resultado de uno a varios procesos de formación», por lo que los medios de información, son una fuente primaria de las imágenes y de las ficciones que tenemos en nuestras mentes y con las que se llega a formar la opinión pública. Basándose en esta afirmación, se puede matizar los múltiples mensajes e informaciones que convergen alrededor de una sola persona dependiendo de su origen. Por otro lado, los estereotipos de la mujer en el perfil sociodemográfico están presentes con mucha fuerza en este tipo de emisiones televisivas, pues son ellas las generadoras del *glamour*, historias románticas, moda o recientes progenitoras. Referente a la profesión, los meritócratas son los que más peso tienen a la hora de dar una noticia sobre algún famoso.

El visionado de los programas audiovisuales relacionados con este tipo de contenidos emotivos no se realiza de forma educativa debido a que su único fin es captar audiencia a través de las informaciones privadas de los personajes famosos. Esta afirmación, está sostenida por Soler (2005:309), quién indica que la televisión se ha visto obligada a competir con el mercado y las grandes empresas de comunicación. Hay que destacar, que existe una gran manipulación en la comunicación e información de las noticias, sobre todo, en los criterios de control de consumo, por parte de los programas de crónica rosa, generando hábitos sociales en la audiencia y creación de estereotipos.

El visionado y el consumo de este tipo de programas tienden a la formación de los valores, tal y como señala Gubern (1987) o Romero-

Rodríguez (2014:102), destacando algunas de las consecuencias que provoca este medio de comunicación como es la televisión, como por ejemplo los cambios sociales, la homogenización de los gustos y la influencia negativa en la comunicación social debido a la constante manipulación de los programas de crónica rosa. Otro de los factores que han denotado cambios es el impacto en la audiencia. En este sentido, Jara y Garnica (2007:22) afirman que «la audiencia de la televisión adquiere un valor de mercado que tiene que ser compartido por todas las entidades que participan en él: las empresas emisoras, los anunciantes, los publicistas, los estrategas de medios». Hoy en día, la percepción del impacto en la audiencia tiende a dos visiones, por un lado está el impacto en la audiencia vista como un elemento del mercado, mercantilizado, impasible y repartido como un producto más. Por otro lado, está la audiencia activa que genera una opinión pública, un público activo que se expresa como el eje de transformación social, y se encarga de modificar el vínculo fundamental entre los sujetos sociales con su entorno, con las fuentes clásicas de información y con la producción de conocimientos. En este sentido, la opinión pública debe ser el resultado de una discusión libre y racional sustentada por la sociedad.

La conclusión se engloba destacando que se debe establecer el buen uso de la televisión, así como el acceso a la programación, a la conducta y a los valores que se pueden obtener a partir de su visionado. De esta manera, podemos asegurar un mejor acceso a la información, incluyendo, la participación de la audiencia, el respeto, identidad cultural y educación en el contexto de la vida de los famosos. Debido a estas pautas, se apuesta por la educación mediática, ya que la televisión debería funcionar como desarrollo de la recepción crítica. La televisión se convierte en el transmisor adecuado para que, a través de sus contenidos, promueva el desarrollo integral del individuo.

Por lo tanto, es un hecho imperante la necesidad, por parte de la comunidad científica, del desarrollo de múltiples intervenciones edu-





KOSMUNISMO I
Lápices de color acquarelables y arte digital
0,20 x 0,45m

cativas que generen estrategias para fomentar una audiencia más cualificada y que exija una televisión de más calidad. Estas conclusiones son la justificación de por qué esta línea de formación de las audiencias, en detección de tópicos y estereotipos, el control de las emociones y sentimientos sean clave para el desarrollo social. Es necesario, hacer hincapié en la necesidad de establecer una recepción crítica en los mensajes que se transmiten. La alfabetización audiovisual es una condición importante de nuestro estudio, pues se trata de aprender y aprovechar las potencialidades del medio audiovisual. El presente estudio es el primer esbozo de una extensa investigación de los programas de «corazón» y por lo tanto, nuestras futuras líneas de investigación se desarrollarán bajo la necesidad de plantear propuestas formativas para desplegar una mejor alfabetización mediática relacionada con la programación televisiva de calidad, apostando por el lenguaje, los estereotipos y los programas sensacionalistas en la televisión pública, así como fomentar el hábito de los espectadores en un consumo inteligente con el objetivo de conseguir que estos puedan interpretar, por sí mismos, los mensajes televisivos, así como realizar un análisis crítico de los contenidos y mensajes, a pesar de que existen pocos estudios o investigaciones que refuten esta investigación.

Referencias bibliográficas

- AIMC (2014) *Marco General España 2014*. Madrid, España: AIMC.
- Aguirre, B. Á. (Ed.). (2009). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. España: Marcombo.
- Ardevol, E & Muntañola, N. (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad del consumo: sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante, E. (2009). *La España Audiovisual*. Le Monde Diplomatique.
- Camacho, R. (2006). *El ajuste de las cuentas en el sector audiovisual: Teoría y práctica de la nueva televisión en España*. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital: espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiske, J. (1987). *Televisión Culture*. London: Methuen.
- Galán, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *Eco-Pós*, 9(1), 62.
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.



- Gila, J. & Guil, A. (1999). La mujer actual en los medios. Estereotipos cinematográficos. *Comunicar*, 12, 89-93.
- Gilovich, T. (1993). *How We Know What Isn't So*. New York: The Free Press.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gili Gaya.
- Íñiguez-Rueda, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- Jara, R. y Garnica, A. (2007). *¿Cómo la ves? La televisión mexicana y su público*. México D. F., México: IBOPE AGB.
- Loscertales, F. (1999). Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios. *Comunicar*, 12, 15-18.
- March, J. C., & Prieto, M. Á. (2006). *Análisis de la televisión en la «Generación TV»*. Madrid, España: Red Comunicar.
- Marín, A. L. (Ed.). (2012). *La nueva comunicación. España*: Editorial Trotta, S.A.
- Mazzara, B. M. (1999). *Estereotipos y prejuicios*. Acento.
- Romero-Rodríguez, L.M. (2014). *Pragmática de la desinformación. Estratagemas e incidencia de la calidad informativa de los medios*. Huelva: Repositorio Institucional Arias Montano.
- Rubio-Ferreres, J.M. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting. *Gazeta de Antropología*, 25(1).
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns: La Sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus. (DOI: <http://doi.org/vg4>).
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Soler, M. (2005). El Informe del «Comité de sabios»: bases para una televisión de calidad. *Revista Comunicar*, 25, 309.
- Villar-Onrubia, D. (2005). Hacia una televisión pública 2.0. El Creative Archive de la BBC. *Comunicar*, 25(2), 328.



Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo:

El caso de jóvenes del Proyecto Youth Path
de la Unesco en Costa Rica

Identity, culture and development through participatory audiovisual:

The Youth Path Project case from Costa Rica's UNESCO

Ángel V. Rabadán

Universidad de Huelva. Doctorando.
avrabadan@jccm.es

Luis Bruzón

Universidad de Huelva. Doctorando.
sulayum@gmail.com

Sonia Montaña

Universidad de Huelva. Doctoranda.
soniamontanoluque@hotmail.com

Recibido: 22 de marzo de 2015 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

En el presente artículo exponemos la utilización de los medios audiovisuales como un elemento estratégico capaz de integrar los conceptos cultura y desarrollo, promoviendo el diálogo intercultural y la participación. El concepto de identidad cultural se hace presente a través de la convivencia y la creatividad de los jóvenes participantes en el Proyecto «Youth Path», propuesto por la Unesco y realizado en Centroamérica, con el fin de impulsar estrategias de desarrollo e inclusión. El audiovisual etnográfico se convierte en herramienta fundamental para generar procesos de conocimiento, así como lazos de comunicación e interacción.

Palabras clave: comunicación participativa, identidad, cultura, desarrollo, audiovisual etnográfico.

Abstract

In this article we present the use of audiovisuals media as a strategic element capable of integrating the concepts of culture and development, promoting intercultural dialogue and participation. The concept of cultural identity is present through coexistence and creativity of young people participating in the "Youth Path" program proposed by UNESCO and developed in Central America, in order to promote development strategies and inclusion. The ethnographic audiovisual, as a fundamental tool to generate knowledge processes and communication links and interaction.

Keywords: participatory communication, identity, culture, development, ethnographic audiovisual.

Forma sugerida de citar: Rabadán, Á. V., Bruzón, L. y Montaña, S. (2015). Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo: El caso de jóvenes del Proyecto Youth Path de la Unesco en Costa Rica. *Alteridad*, 10(1), pp. 44-56.

Introducción

Insertar los medios y productos audiovisuales en procesos de rescate y revitalización cultural en comunidades cercanas a sitios patrimoniales es una apuesta definitiva hacia la consolidación de la comunicación como un eje transversal e integral en los proyectos de cooperación al desarrollo o las derivaciones conceptuales propias de la evolución del término hacia la comunicación para la transformación social, la comunicación para el buen vivir o la educomunicación (Gumucio, 2010; Barranquero, 2012; Gudynas & Acosta 2011).

La cultura es una parte esencial de los pueblos y sus individuos. En sus declaraciones universales, la Unesco ha hecho hincapié en conceptos como identidad cultural, derechos culturales, diálogo intercultural, revitalización del patrimonio cultural y promoción de las industrias culturales como elementos intrínsecos a los procesos de desarrollo.

Los países centroamericanos no son una excepción en este contexto. Sus realidades son multiculturales –y en la mayoría de los casos plurilingües–, y engloban una gran variedad de manifestaciones que suponen un indudable potencial para aportar al conocimiento y al desarrollo económico y social, a través de actividades como la dinamización de la creatividad y la innovación, o el fomento del turismo sostenible, entre otras. A ello contribuye la existencia de un rico patrimonio cultural material, enmarcado a menudo en áreas de patrimonio natural, cuya conservación y puesta en valor constituye una oportunidad ineludible de desarrollo para las comunidades cercanas. Para ello se hace necesaria la recuperación del sentido de pertenencia a dicho patrimonio y la generación de dinámicas de transmisión intergeneracional.

El *Proyecto Youth Path* (Juventud, Patrimonio y Turismo –JPT–), promovido por la Unesco, tiene como eje central la puesta en valor del patrimonio cultural y natural de los sitios declarados Patrimonio Mundial en los países centroamericanos, a partir de la creación de emprendimientos culturales de turismo sosteni-

ble, que permitan la generación de empleo local que beneficie a las comunidades, particularmente a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

La ejecución del proyecto tuvo lugar en El Salvador (sitio arqueológico Joya de Cerén y Reserva de la Biosfera Trifinio-Fraternidad); Honduras (sitio arqueológico Ruinas Mayas de Copán); Nicaragua (sitio histórico Ruinas de León Viejo); Costa Rica (Asentamientos Cacicales con Esferas de Piedra) y Panamá (Parque Internacional La Amistad).

El proyecto suscitó interés de numerosos jóvenes centroamericanos que desean generar sus iniciativas de emprendimientos culturales en sus propias comunidades. Al sur de Costa Rica, en Palmar Sur, jóvenes costarricenses de localidades aledañas al sitio patrimonial «Asentamientos Cacicales con Esferas de Piedra» participaron del Taller de Gestión Cultural, impartido por consultores de la Oficina Multipaís para Centroamérica de la Unesco radicada en San José, entre los meses de octubre de 2014 a enero de 2015. En la capacitación, los jóvenes obtuvieron aprendizajes sobre los conceptos de investigación y revitalización cultural, gestión cultural y emprendimientos, además de aprender sobre arqueología y el valor histórico y patrimonial de las esferas de piedra.

En cuanto a la metodología de investigación, se usaron los grupos de discusión aplicados en un total de veinte jóvenes entre 15 y 35 años de áreas rurales cercanas a los sitios con esferas. La mayoría de los jóvenes pertenecen a las poblaciones mestizas descendientes de los trabajadores de las fincas bananeras, con la incorporación de una minoría indígena, heredera de grupos culturales que no muy lejos de allí mantienen su identidad, contribuyendo a que Costa Rica sea un país culturalmente diverso.

A partir de una simulación de emprendimiento turístico cultural, el taller incluyó dinámicas de aprendizaje y ejercicios de grabaciones en cámara, con el fin de registrar la experiencia, la cual fue plasmada en varios productos audiovisuales sobre la experiencia del Proyecto JPT en



Costa Rica¹. Algunos jóvenes realizaron también un audiovisual corto sobre su emprendimiento, para lo cual se utilizaron técnicas participativas con la dirección de los educadores. La creatividad y el entusiasmo de los jóvenes caracterizaron la actividad de capacitación, quienes fueron seleccionados entre un grupo mayor de jóvenes interesados en participar de esta iniciativa.

Al término de la misma quedaron fijadas las bases de una serie de temas de investigación para el establecimiento de posibles emprendimientos vinculados a un proceso de rescate y puesta en valor del patrimonio cultural con las esferas de piedra como referente central. Algunos de ellos son los cultivos de granos de la zona, técnicas de labrado de la tierra, los procesos de cosecha, traslado y entrega del banano a la planta procesadora; las artesanías de barro en Sierpe, el estudio de los manglares, la producción de oxígeno y beneficios ambientales, y las raíces indígenas de la zona, con especial interés en el rescate del patrimonio inmaterial de la comunidad indígena cercana al sitio arqueológico de Batambal.

Esferas de piedra de Costa Rica, valor universal excepcional

El 23 de junio de 2014, el Comité del Patrimonio Mundial inscribió los Asentamientos Cacaicales Precolombinos con Esferas de Piedra del Diquís (sur de Costa Rica) en la Lista del Patrimonio Mundial de la Unesco, como testimonios excepcionales de los complejos sistemas sociales, económicos y políticos imperantes entre los años 500 y 1500 de nuestra era. Los cuatro sitios declarados Patrimonio Mundial son Finca 6, Batambal, Grijalba 2 y El Silencio².

El valor excepcional de estos lugares viene dado por las estructuras encontradas por los arqueólogos. Entre túmulos, áreas pavimentadas y

sepulturas, destacan las esferas de piedra, de una perfección asombrosa, con tamaños que oscilan entre los 0,7 y los 2,57 metros de diámetro. Su peso es variable y comprende desde algunos kilos hasta quince toneladas (Corrales & Badilla, 2005).

Las investigaciones han determinado, como teoría más compartida, que las esferas fueron objeto de un meticuloso trabajo de tallado y pulido y utilizadas principalmente como símbolos de rango, poder e identidad étnica. En algunos casos se han relacionado con posibles fenómenos celestes y ciclos agrícolas (Corrales & Badilla, 2005). Sin embargo, el misterio rodea su existencia, lo cual ha dado lugar a múltiples interpretaciones sin fundamento científico, las más exageradas relativas a la presencia extraterrestre, lo que ha generado a su vez falsas expectativas relacionadas con la explotación turística y el consumo y negocios en una zona económicamente necesitada (De-Simone, 2014).

Las esferas precolombinas fueron descubiertas en los años cuarenta durante las labores de deforestación previas al desarrollo de la zona como enclave bananero a cargo de la United Fruit Company. Las esferas se encontraron en agrupamientos lineales, semicirculares y triangulares. La mayoría fueron removidas (Corrales & Badilla, 2005), objeto de un expolio que hoy intenta ser revertido mediante su «repatriación» a los lugares de origen. Las esferas han ocupado durante décadas jardines de familias adineradas y edificios públicos en San José, lo cual provocó una pérdida significativa de información acerca de su contexto cultural (De-Simone, 2014). En los sitios arqueológicos del sur de Costa Rica, las esferas no contaron con el valor real que atesoran por parte de las comunidades aledañas. Su apropiación y revalorización, especialmente de los más jóvenes, ha sido uno de los propósitos del programa Youth Path.

Patrimonio cultural y natural

El patrimonio es el resto material de un pasado, el anclaje de la memoria, «aquello que aún es visible de un mundo que ha devenido invisible» (Nora, 1987, citado por Muñoz, 1998). Por este motivo

1 Consultar dos de ellos como ejemplo de videos relacionales en: <https://www.youtube.com/watch?v=fSGJNMNR3PI> y <https://www.youtube.com/watch?v=TNF-YnlxwAo>

2 <http://www.unesco.org/new/es/sanjose/about-this-office/single->





CURIPUNGO CON AGUA
Óleo sobre tela y tablero MDF
0,96 x 1,20m

se considera que el patrimonio constituye la identidad de un país, de un grupo, de un individuo y, por lo tanto, se considera que su pérdida es irreparable para ellos y para la humanidad en general, porque la identidad no es un estado, sino un proceso que como tal va evolucionando (Allieu-Mary & Frydman, 2003).

Actualmente, en lugar de hablar solo de patrimonio, es más propio utilizar el concepto de «patrimonio cultural» –y natural–, porque se considera que refleja un nuevo espacio en el que se puede aprender a valorar y a conocer la identidad de un colectivo (Buesa, 2001: 176). El hecho de hablar de patrimonio cultural y no solo de patrimonio, tiene relación con las aportaciones de la antropología y con la evolución que los conceptos de “cultura” y de “identidad” han tenido a lo largo de estos últimos años (Prieto, 1991: 1559). Se con-

sidera que el patrimonio cultural representa una concepción más integradora que patrimonio, ya que en la actualidad, la cultura y la identidad son dos conceptos muy complejos y que se pueden analizar desde diferentes perspectivas.

Cultura, identidad y patrimonio se imbrican para contribuir al desarrollo económico local y la cohesión social de las comunidades: además del inventario de recursos naturales (suelo, subsuelo, montañas, ríos, lagos, mares, paisaje, vías de acceso, experiencia productiva), cuando se analiza el potencial productivo de un territorio, también es preciso preguntar por las relaciones de los seres humanos entre sí y con los sistemas naturales, simbolizadas en los bienes culturales, por cuanto proveen importantes fuentes de ingresos para sus habitantes a través de actividades como el turismo, las artesanías, los espectáculos, las



comidas, etc. Cuando participan en estas actividades las familias en situación de pobreza, también se contribuye a la cohesión social del municipio, mediante la reducción de las desventajas sociales de este sector de la población. «(...) Es innegable que en ciertos pueblos pobres, para cuyos habitantes la única opción es emigrar, la incorporación de las artesanías al mercado urbano y turístico posibilita que muchos indígenas y campesinos permanezcan en sus comunidades y reactiven sus tradiciones productivas y culturales» (Canclini, 1999: 20).

Y si hablamos de patrimonio cultural, este puede ser material, inmaterial o una mezcla de ambos. Las esferas de piedra precolombinas están situadas en el entorno de comunidades indígenas que han pervivido en Costa Rica, como los *bruncas* de Boruca y *Rey Curré* o los *teribes* de Térraba, herederos de sus ancestros *diquis*. Son pueblos que mantienen una cultura viva, visible en tradiciones como «el baile de los diablitos», para el que producen máscaras de gran expresividad.

Arévalo (2004) alude a un “patrimonio modesto”, en el sentido de que cada vez se está tomando más conciencia del valor del patrimonio de la sociedad democrática, de la capacidad creativa de las culturas populares y tradicionales, aquellas que no detentan el poder político, económico y social: “Un importante patrimonio inmaterial (artes narrativas: los distintos géneros de la tradición oral; artes interpretativas: el teatro, la música, la danza, los rituales...) vivo y en continuo proceso de cambio, expresión del pasado (la tradición) y también del presente (la continuidad). De tal manera el patrimonio se convierte en el vínculo entre generaciones, en lo que caracteriza e identifica la cultura de cada sociedad” (Arévalo, 2004: 931).

Estas palabras nos remiten a un sugerente vínculo entre patrimonio cultural material e inmaterial para crear procesos de emprendimiento a partir de la apropiación comunitaria. Arévalo (2004) cita al sociólogo contemporáneo Pierre Bourdieu para calificar al patrimonio como un «capital simbólico» vinculado a la noción de

identidad, que debe ser protegido no tanto por sus valores estéticos y de antigüedad, como por lo que significa y representa.

Los medios audiovisuales

En los últimos años resurge el interés en las estrategias de investigación participativa, apareciendo proyectos de investigación empíricos concretos, que abordan numerosas consideraciones conceptuales y enfoques metodológicos. Generalmente métodos locales a pequeña escala; en la educación, la salud y la investigación de políticas públicas, vinculados principalmente, a un deseo de permitir dar una mayor voz en los ámbitos de la investigación a los intervinientes (Luttrell & Chalfen, 2010).

Los métodos visuales, sin duda alguna, ayudan a documentar y representar el mundo social de manera creativa con el desarrollo de nuevas formas de entender individual y socialmente las relaciones y los conocimientos científicos y sociales (Banks, 2001; Becker, 1974; Collier & Collier, 1986; Rose, 2001). Así, el uso de las imágenes como instrumento metodológico ha resultado una herramienta de gran utilidad y hay numerosos volúmenes que dan cuenta de ello (Ardèvol, 2006; Pink, 2007; Pole, 2004; Prosser, 1998). Sin embargo, requiere siempre una mirada reposada y una reflexión profunda sobre su alcance e implicaciones (Grau, 2008). La técnica de la “fotoducción”, por ejemplo, desarrollada por Collier (1986), ayuda a construir un discurso narrativo en torno al contenido en sí de la imagen y cómo se representan y se ven reflejados los sujetos activos y pasivos de la misma (Granados, 2011).

Para algunos investigadores es Rouch quien desarrolla las posibilidades estilísticas y metodológicas del documental con base en la participación y la observación (Rouch, 1995), pues él era consciente que la cámara no iba a pasar inadvertida, pero que asimismo esta especie de intromisión provocaba un *cine-trance* en el que los sujetos revelaban su cultura. Estos intentos por llevar a cabo la realización cinematográfica



en conjunto, inspiró propuestas como el proyecto del patrimonio fílmico nativo de Alaska hace ya varias décadas (Collier, 1986). Aunque existen formas de filmar un documental que permiten representar, de una manera sensible, la realidad de la vida de las personas, e inclusive expresar sus preocupaciones, los documentales siguen siendo producto de la autoría de un realizador de este género. De esta manera, las personas que aparecen en los documentales rara vez pueden opinar (o a veces limitadamente) sobre cómo quedarán finalmente representadas. Las iniciativas de este tipo son, con frecuencia, documentadas y difundidas por foráneos, quienes hacen sus propias interpretaciones durante el proceso y las usan para sus propios fines, o simplemente, no son documentadas. Sin embargo, el audiovisual participativo proporciona una oportunidad para que los pobladores de las áreas concretas puedan documentar sus propias experiencias y conocimientos, y expresar sus necesidades y esperanzas desde su propio punto de vista. Las posibilidades han aumentado, así lo han propuesto, entre otros, Eric Michaels con su televisión aborigen (*aboriginal television*) en Australia, Timothy Asch con los *yanomamis*, Vincent Carelli con los *uaiapi* de la Amazonía brasilera y su proyecto *Video en las aldeas*, Ron Lundstrom en Japón, el ya mencionado Alaska Native Heritage Project, y más recientemente Terence Turner en Brasil. Como recoge Acosta (2014), el video participativo se emplea para aumentar la expresión y el enriquecimiento de discusiones y experiencias (Deep, Hunter, Murphy & Valandes, 2010), es idóneo para abordar problemas del entorno social y la participación de la comunidad tratada (Lunch, & Lunch, 2006); permitiendo además, la visualización de las necesidades de los colectivos y su empoderamiento. Nos acercamos en este punto a lo que nos gustaría denominar: un tipo de video endógeno: donde el término endógeno significa para el «crecimiento desde el interior». De esta manera, es aquel que reposa sobre los recursos, estrategias y valores de las propias personas, considerando su bienestar material, social y espiritual.

Comunicación, cultura y desarrollo: emprendimiento

La comunicación se ha convertido en una herramienta básica en el desarrollo de las sociedades al facilitar la creación/preservación del patrimonio, de una cultura de participación y la construcción democrática de ciudadanía. En este sentido, una comunicación para el desarrollo debe estar íntimamente ligada con la creación de valores, la sensibilización y la educación. Se pretende transmitir un uso pedagógico y democrático de los medios para que estos sirvan de foro de debate y de voz para los más desfavorecidos o marginados.

Las tecnologías de la comunicación han permitido que la conservación y preservación del patrimonio pueden ser entendidas como motor de desarrollo económico de los pueblos si se capacita oportunamente a los agentes en el sentido más completo de la educación o alfabetización mediática (Pérez-Tornero y Cerdá, 2011). Así se definen desde teorías como la de la *economía naranja* concepto desarrollado por los autores Restrepo y Márquez (2013), para el Banco Interamericano de Desarrollo en el ámbito de Latinoamérica y el Caribe y que definen como «el conjunto de actividades que de manera encadenada permiten que las ideas se transformen en bienes y servicios culturales, cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual. El universo naranja está compuesto por: a) la economía cultural y las industrias creativas, en cuya intersección se encuentran las industrias culturales convencionales; y b) las áreas de soporte para la creatividad” (Restrepo & Márquez 2013, en Medrano Montoya, 2014).

La economía naranja sostiene que la evolución de las tecnologías de la comunicación tiene una directa repercusión en el desarrollo de las industrias culturales, la facilidad con la que se pueden generar contenidos y divulgarlos a través de Internet anima a que muchas personas vean en la comunicación participativa una manera de buscar el motor económico de sus entornos, (Medrano Montoya, 2014). Este binomio de las tecnologías





LOS GIGANTES DE ÍNTAG
Acrílico y pastel sobre cartón (1998)
0,30 x 0,30m

de la comunicación y preservación del patrimonio puede ser entendido como motor de desarrollo económico para muchas comunidades donde apenas existe una industria cultural y creativa.

En este sentido, la capacitación en comunicación debe ser comprendida como parte esencial para desarrollar políticas de emprendimiento local. Compartiendo con Duarte y Tibana (2009) que los emprendedores son agentes productores de economía, de desarrollo local, creadores de sinergias entre individuos, y en definitiva de identificadores y promotores de ideas de negocio.

Sin embargo, este concepto de capacitación en comunicación debe ir vinculado a una educación en el emprendimiento, entendido como «el desarrollo de un proyecto que persigue un determinado fin económico, político o social, entre otros, y que posee ciertas características, principalmente que tiene una cuota de incertidumbre y de innovación» (Formichella, 2004: 3). El desarrollo local pasa por buscar que los ciudadanos aprendan a buscar oportunidades localmente que les permi-

tan generar su propio empleo. Por eso es importante el compromiso de instituciones y organismos en políticas dirigidas en este sentido. El Proyecto Youth Path se enmarca en este sentido dentro de esta política de entender el desarrollo local a través de la alfabetización audiovisual y las posibilidades de emprendimiento que el patrimonio inmaterial de las localidades del presente estudio permite.

Alfabetización mediática-visual

Son muchos los autores e investigadores que a lo largo de las tres últimas décadas nos han ofrecido distintas visiones y enfoques de la educación para los medios y la alfabetización mediática. Desde que Gilster (1997) popularizase el concepto de «alfabetización digital» (Digital Literacy), han ido apareciendo otros muchos términos para designar esta preparación básica para la sociedad digital³.

En el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), se alentó la ejecución de políticas que se ajustaran a las realidades de cada país, de conformidad con los compromisos aprobados por la comunidad internacional. De las acciones derivadas, se identificó el carácter pluralista de la alfabetización y se reafirmó que es un proceso que ocurre de manera continua durante toda la vida, en diferentes entornos contextualizados (Unesco, 2007, 2002). Recientemente, se viene desarrollando una tendencia que visualiza una alfabetización fragmentada, especializada en exceso y centrada en un conjunto de competencias y destrezas: «alfabetizaciones múltiples» o «multialfabetizaciones» (Cope & Kalantzis, 2000). Estas alfabetizaciones múltiples o multialfabetizaciones han sido acogidas tanto por la Unión Europea (2012) en sus programas de formación, como en la misión de la Unesco, en la que este organismo declara el reconocimiento de «numerosas prácticas de alfabetización implícitas en diferentes procesos

3 Puede consultarse los dos monográficos que la revista *Comunicar* ha dedicado a la educación para los medios y la alfabetización mediática (Comunicar, 2007; 2009).



culturales, circunstancias personales y estructuras colectivas». Según Gutiérrez y Tyner (2012) unas alfabetizaciones o multialfabetizaciones «como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. Aseveran que en lugar de hablar de nuevas alfabetizaciones, podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de alfabetización» (Gutiérrez & Tyner, 2012: 37).

Más actual en este sentido, Padrón (2013), afirma que la alfabetización es un proceso único y cohesionado que se da según los diversos contextos, las ideas, los lenguajes empleados y los medios físicos con los que deben interactuar los participantes, existiendo variaciones: alfabetización informacional, académica, digital, visual y ambiental. Estas variaciones no deben verse como múltiples alfabetizaciones, sino como un solo proceso de alfabetización que, manteniendo un conjunto común de componentes de tipo pragmático, semántico, sintáctico y físico, propios de una teoría del discurso, varían sustancialmente en lo sintáctico (diversos lenguajes utilizados en la alfabetización) y en lo físico (medios de transmisión-percepción del mensaje). Este abordaje da origen a lo que Padrón (2013) denominó «alfabetización integral», como un proceso único, que solo varía de acuerdo con la naturaleza del lenguaje, los contextos específicos y los medios físicos transportadores del mensaje cognitivo; lo que apunta a la diversidad de formas y maneras de llevar a cabo este proceso. En este sentido, y de acuerdo con Gee (2005), una de las características de la alfabetización es la *contextualidad*, dentro de un proceso integral en el que se dan prácticas específicas que, a su vez, refuerzan o conducen a competencias, destrezas y habilidades igualmente específicas, asociadas a un contexto, lenguaje o medio que las define.

«La alfabetización por tanto debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio (...) que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo

crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica (...)» (Moreira & Pessoa, 2012: 15).

Ahora bien, la trascendencia histórica de la alfabetización visual está vinculada con el lenguaje como una estructura evolutiva subyacente al desarrollo de la especie humana, con la diversidad de nuevos tipos de medios físicos y con el desarrollo tecnológico, que dieron lugar a nuevos sistemas de signos y otras formas de lenguaje (Padrón, 2013). Para Prette y De Giorgis (2002) el ilimitado panorama de los testimonios visuales que nos han dejado los pueblos que habitaron la tierra desde hace millones de años, hicieron posible «*racionalizar la realidad*», pues en cada periodo histórico de la evolución de la humanidad han existido formas de expresión icónica para representar la realidad demostrando que la imagen es inherente al desarrollo humano. En la actualidad, la imagen no tiene fronteras y el uso de los elementos multimodales permite generar diferentes productos visuales, basados en imágenes digitales que se reproducen, duplican y se almacenan a la misma velocidad en que se originan. Es por eso por lo que muchos autores coinciden en afirmar que estamos frente a un «universo visual», que ha dado lugar a la «visualidad» como un campo de estudio y de debate en el pensamiento crítico contemporáneo.

Esto conlleva a los individuos a la necesidad de un desarrollo eficaz de destrezas comunicativas, una imprescindible competencia en comunicación audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo (Ferrés, 2007: 105). Esta competencia, planteada en dos ámbitos, está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla: por un lado a) en el ámbito personal donde interacciona la emotividad y racionalidad: se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la



fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica, al estilo *freireiano*, que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interactuar con ella, al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción y conocimiento; y por otro b) en el ámbito operativo: interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa, personas competentes en comunicación audiovisual capaces de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo.

Es precisamente Paulo Freire uno de los referentes en el cambio de la mirada comunicacional en América Latina a partir de los años setenta, autores que reclamaron el abandono del paradigma dominante de un emisor privilegiado para pasar a procesos comunicativos basados en el diálogo y la participación de las comunidades. Investigadores posteriores como Gumucio, basados en su propia experiencia sobre el terreno, han desarrollado la idea, abogando por una nueva ciudadanía, en la que se integren los medios alternativos o alterativos que menciona Roncagliolo (Bernat, 2014), porque alteran la verticalidad de los medios hegemónicos, fortaleciendo así la identidad de las comunidades.

De igual forma, el desarrollo eficaz de destrezas comunicativas que plantea Ferrés (2007) permite diversificar las opciones y oportunidades intelectuales (análisis, representación, reflexión, razonamiento...) y sociales (participación, intercambio, debate... sobre temas relevantes de la comunidad) que lleven a un desarrollo personal de los participantes, a una comprensión de otros puntos de vista, y a un entendimiento mutuo.

En este tipo de propuestas y alfabetizaciones, por entender que los lenguajes audiovisuales incitan de forma especial a la participación cuando son usados para narrar historias de forma colectiva, en buena medida, comprenden la necesidad de acciones comunicativas que llevan a unos acuerdos, pues mientras que la crítica es un

proceso de reflexión que puede ser solo individual, la producción supone tareas (guionización, dirección, iluminación, interpretación dramática, localización, gestión del sonido, grabación, vestuario, edición...) que solo son posibles mediante la discusión y el debate en grupo, pues, como en el caso de Youth Path, la función de las herramientas y medios audiovisuales es promover proyectos de trabajo para vivir la cultura diversa de la comunidad mediante la producción de narraciones propias que lleven a percibir, analizar, contrastar puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los contenidos de las narraciones.

Se entiende, por lo tanto, que esta dimensión interna del contenido de las narraciones audiovisuales construye, entre los miembros del grupo, una sensación de pertenencia al mismo y les proporciona cierta seguridad ante la pérdida de certezas provocada por la globalización económica; pues, como plantea Bauman (2003: 117-118), «son historias en las que nos relatamos a nosotros mismos de dónde venimos, qué somos ahora y a dónde vamos, hay una necesidad urgente de tales historias para restablecer la seguridad, construir la confianza y hacer posible una interacción con otros que tenga sentido».

Resultados de los audiovisuales como herramientas de socialización y relacionamiento

Los cortos audiovisuales creados de forma colectiva a partir de la técnica del audiovisual participativo, constituyen productos que se generan durante el proceso de capacitación que promueve la Unesco en el Proyecto Youth Path. Aquí, los participantes intervienen en la comunidad objeto del programa de desarrollo local, presentan los resultados de la intervención e incluyen narraciones, discursos y diálogos de historias individuales y/o colectivas propias del lugar.

Este entorno alfabetizador ofrece a los miembros de la red y a los participantes el dominio de las herramientas para la investigación y el cono-



cimiento audiovisual, que les permitirá documentar las experiencias del desarrollo local. La técnica del audiovisual participativo involucra a los actores sociales comunitarios a ambos lados de la cámara, tanto como productores y creadores como protagonistas de imágenes fijas, en movimiento y sonoras. Esto posibilita la expresión visual de las necesidades sentidas en las comunidades.

Los audiovisuales anteriormente mencionados fueron objeto de procesos dialógicos, un ejercicio ameno y enriquecedor por parte de los jóvenes beneficiarios, quienes validaron la utilización de estas herramientas como instrumentos de apoyo al proceso de aprendizaje y apropiación de los valores culturales hacia el objetivo final de ser emprendedores.

Conclusiones

A continuación, presentamos una relación de conclusiones producidas en los procesos dialógicos y la utilización de los medios audiovisuales como elemento estratégico, promoviendo el diálogo intercultural y la participación:

- Para los jóvenes, los videos han supuesto una herramienta para la revalorización de su patrimonio cultural, tanto material como inmaterial. Especialmente en aquellos en los que ellos fueron los protagonistas, fueron recurrentes frases como «es nuestro patrimonio y nosotros formamos parte de él».
- La realización y proyección de los audiovisuales generaron sensaciones de complementariedad y cohesión en el grupo. Tanto en las manifestaciones que los jóvenes realizaron como parte de los propios productos, como las opiniones que esgrimieron en su visionado, fueron compartidas con respeto y aprendizaje mutuo.
- Según sus propias declaraciones, los audiovisuales les generaron mayor seguridad en sí mismos y la idea de que han de asumir un mayor protagonismo respecto al que hasta ahora han tenido respecto a su patrimonio cultural y natural.
- Para los jóvenes, los videos son aprendizajes positivos, el descubrimiento de un nuevo mundo tecnológico que les abrió los ojos a otras opciones. Igualmente, calificaron de «privilegio» la posibilidad de contar con estos productos y las enseñanzas sobre su realización, pues hasta ahora no habían contado con dicha oportunidad.
- El formato audiovisual constituye una evidente proyección para la difusión del patrimonio cultural, sobre todo si es acompañado por un uso adecuado de las redes sociales que ellos mismos utilizan.
- Los audiovisuales fueron igualmente un importante impulso para la revalorización



LIMPIA PARCIAL
Tintas sobre cartulina (2002)
0,96 x 0,72m



del patrimonio inmaterial, fuente de cultura que formará parte de sus emprendimientos y que, sin embargo, hasta ahora había sido un aspecto poco considerado entre ellos.

- Los videos estimularon entre los jóvenes la necesidad de conocer y aprender más sobre la técnica de producción audiovisual. En este sentido, demandaron más capacitaciones y herramientas, con el fin de fortalecer las capacidades de comunicación endógenas de las comunidades y ser ellos mismos los encargados de investigar y difundir su patrimonio.
- Los jóvenes beneficiarios del Proyecto Youth Path aprendieron técnicas de investigación para recopilar información sobre sus ideas de emprendimiento, las cuales giraron sobre todos los recursos naturales y culturales, tangibles e intangibles, con los que cuenta el entorno, no solo los relativos a las esferas en sí, sino a todos los «tesoros» de la zona, como el patrimonio arquitectónico de la compañía bananera, las técnicas agrícolas autóctonas, la producción artesanal –indígena y no indígena–, la gastronomía tradicional, las antiguas rutas de comunicación y la riqueza ecológica de los manglares, entre otros. A su vez, los jóvenes propusieron ideas para gestionar apoyos provenientes de los sectores público y privado. Se hizo evidente la interesante apuesta de la población descendiente de los pueblos indígenas cercanos a la zona por recuperar su identidad y patrimonio inmaterial, lo que supone una línea de investigación para el futuro.

El objetivo final de la comunicación en el ámbito de la cooperación al desarrollo es contribuir a la transformación social y una vía para ello es propiciar la revalorización de la cultura para el emprendimiento empresarial, especialmente dirigido a la población joven. Sin embargo, la participación de las comunidades demanda de un proceso de acciones de capacitación, investigación y difusión que permita a las comunidades asumir

de manera conjunta la responsabilidad en la presentación y puesta en valor de su patrimonio.

La comunicación se inserta en esta dinámica como un vehículo esencial para contribuir a dichos procesos constructivos y, por tanto, al logro de sociedades más equitativas y democráticas. Sus distintos formatos y herramientas propician acciones basadas no solo en información y divulgación, sino en el rescate y salvaguardia del patrimonio material e inmaterial y su apropiación por parte de estas poblaciones, mediante actividades de interlocución y educación.

Mediante estas actividades, los resultados esperados pretenden disminuir los índices de desempleo, pobreza extrema, marginalidad y violencia que hoy en día afectan a amplios sectores de la juventud centroamericana y que suponen retos importantes para las políticas públicas de la región. La posibilidad de ofrecer empleos remunerativos a los jóvenes se convierte en una prioridad, y para ello se contempla la posibilidad de generar rutas turísticas sostenibles mediante procesos previos de reflexión y diálogo que permitan rescatar y poner en valor concepciones de su cultura.

El componente audiovisual de la comunicación, entendido como un elemento interactivo y participativo, se insertó en el Proyecto Youth Path desde una triple perspectiva: informativa, de sistematización de las fases del mismo y su posterior difusión; relacional, como soporte de reflexión y diálogo para las capacitaciones en las fases del proyecto; pedagógica, con el fin de enseñar a los jóvenes a convertir bienes culturales en productos culturales, en este caso a través del formato audiovisual.

De esta manera, el fin último no se enfoca solo en la difusión de resultados, sino en el desarrollo de una herramienta orientada a lograr poblaciones jóvenes con nuevas oportunidades a partir del fortalecimiento de su identidad cultural. El propósito es lograr sociedades más justas e inclusivas en áreas de vulnerabilidad socioeconómica.



Referencias bibliográficas

- Alliey_Mary, N. & Frydman, D. (2003) "L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves" *Les Cahiers. Innover et réussir*, 5, 48-54.
- Ardèvol, E. (2006) *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: Editorial UOC.
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60 (3), 925-956.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: Thousand Oaks.
- Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 63-78.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*; 343; 589-600.
- Becker, H. (1974) Photography and sociology. *Studies in the anthropology of visual communication*, 1, 3-26.
- Bernat, M. S. (2014). Alfonso Gumucio: teoría, praxis y transformación de la realidad. *Oficios Terrestres*, 1(30), 163-176.
- Buesa, D. (2001). «Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria». MORALES, J.-BAYOD, M.C.-PRATS, J.-BUESA, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 171-183.
- Canclini, N. G. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. pp. 16-33.
- Collier, J. & Collier, M. (1986) *Visual anthropology: Photography as a research method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Corrales, F. & Badilla, A. (2005). El paisaje cultural: Delta del Diquís.
- Deep KS, Hunter A, Murphy K. & Volandes A. (2010). "It helps me see with my heart": How video informs patients' rationale for decisions about future care in advanced dementia. *Patient Education and Counseling*, 81(2): 229-34.
- De-Simone, A. (2014). Esferas precolombinas de la zona sur en Costa Rica: cultura y poder en la tecnología de la piedra. *Tecnología en Marcha*, 70-83.
- Duarte, T. & Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*, 3(43).
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (29), 100-107.
- Formichella, M. M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires, Argentina.
- Gee, J.P. (2003). *What Video Games have to teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- Granados, P. G. (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (16), 147-158.
- Grau Rebollo, J. (2008). El audiovisual como cuaderno de campo. (12). El medio audiovisual como herramienta de investigación social. Fundación CIDOB: Barcelona.
- Gudynas, E. & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83.
- Gumucio Dagron, A. (2010). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1).
- Gutiérrez Martín, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 38, (20)



- Lunch, N. & Lunch, C. (2006). *Insights into participatory video: A handbook for the field*. InsightShare.
- Luttrell, W., & Chalfen, R. Lifting up voices of participatory visual research. *Visual studies*. 2010, 25(3), 197-200. doi: 10.1080/1472586X.2010.523270
- Medrano Montoya, J. (2014). Responsabilidad social y economía naranja en Colombia. Plan de acciones de innovación social en UNE EPM Telecomunicaciones.
- Moreira, M. A. & Pessoa, M. T. R. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20.
- Muñoz, M.C. (1998). «Conclusions et recommandations» a D.A. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du séminaire*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 119-124.
- Padrón Guillén, J. (2013). ¿Alfabetizaciones múltiples o alfabetización integral?
- Pink, S. (2007) *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage Publications Ltd.
- Pérez Tornero, J. M., & Martínez Cerdá, J. F. (2011). Políticas de alfabetización mediática en la Unión Europea: Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos en la Unión Europea. *Infoamérica ICR*, 5, 39-57.
- Pole, C. (2004). «Seeing is believing? Approaches to Visual Research», *Studies in Qualitative Methodology*, 7, 1-7.
- Prette, M. C. & De Giorgis, A. (2002). *Comprender el arte y entender su lenguaje*. Susaeta Ediciones.
- Prieto, J. (1991). «Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución» a D. A. *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: ed. Civitas, pp. 1522-1572.
- Prosser, J. (Ed.). (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Psychology Press.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An introduction to the interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- Rouch, J. (1995). «El hombre y la cámara» En: E. Ardèvol i L. Pérez Tolón (ed.) *Imagen y Cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Granada.



Contribuciones especiales



ORQUIDEOLOGÍA
Acrílico sobre lienzo (2013)
0,81 x 1m

Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible

A preventive leadership approach for the university setting: a plausible experience

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Universidad Salesiana en México
arrsdb@gmail.com

Recibido: 17 de octubre de 2014 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

El desarrollo del liderazgo, en el ámbito educativo superior, busca soluciones de aplicación inmediata a contextos en que todo líder se desenvuelve, pero se diluye el sustento teórico-práctico en la formación del líder que posibilite entender los procesos intelectivos durante la toma de decisiones. El paradigma de convergencia entre el método antropológico lonerganiano, la comunidad de aprendizaje vygotskiana y una relectura del sistema preventivo salesiano se presentan como propuesta plausible de formación al liderazgo preventivo entre los diversos actores de una comunidad universitaria. Un estudio de caso de la Universidad Salesiana en México empleando un método mixto de investigación, facilita una relectura del liderazgo desde una óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un diálogo interdisciplinar. Los resultados teórico-práctico propuestos y examinados se muestran como herramienta útil para evaluar, enriquecer y renovar la teoría sobre el líder y el desarrollo de liderazgo en las universidades frente a una sociedad globalizada.

Palabras clave: liderazgo, prevención, paradigmas, propuesta educativa, interdisciplinariedad, universidades

Abstract

Leadership development in Higher Education Programs proposes immediate solutions to situations that every leader faces is a common practice, but according to the author, the theoretical foundation that enables understanding the processes of thinking for decision making is diluted. The paradigm of convergence between the Lonerganian anthropological method, the community of learning of Vygotsky, and the Salesian Preventive System proposal are presented as a plausible approach for the Preventative Leadership formation among the various actors in the university community. A case study of the Salesian University in Mexico using a mixed method approach allows better access to the Leadership among college students from the preventive perspective in an interdisciplinary dialogue. The theoretical-practical results proposed and examined as reference also serve as a tool to evaluate, enrich and renew the leader theories, and the leadership development proposal in any University facing a globalized society.

Keywords: Leadership, Prevention, Paradigm, Educational proposal, Interdisciplinarity, Universities

Introducción

Las teorías de liderazgo en boga proponen modos de operar a quienes sustentan posiciones clave en la toma de decisiones en cualquier organización.

En el ámbito educativo a nivel superior, a juicio del autor, parece ser que se buscan soluciones de aplicación inmediata a situaciones que todo líder afronta, pero se percibe diluido el sustento teórico que posibilita el entender los procesos intelectivos durante el proceso mismo en la toma de decisiones. Muchas de las teorías de liderazgo hacen hincapié en los aspectos que son externos al líder; se basan en manuales, en experiencias exitosas en organizaciones relacionadas, en rasgos de personalidad comunes a los líderes prominentes, en el manejo de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo y en un nivel personal. Frente a esto, vale la pena preguntarse si es posible abordar el fenómeno de liderazgo de otros parámetros de referencia con horizontes de interpretación diferentes.

Aunado a ello, el liderazgo educativo se vincula poco con modelos que enriquezcan la praxis sobre todo en el ámbito superior y se olvida de lo positivo que pueda iluminar el conjunto. Considerar una búsqueda de una única definición de liderazgo es infructuosa. Parece mejor la construcción de una definición narrada que considere aspectos metodológicos y sustantivos de un liderazgo contextual y transformativo.

Universidad y liderazgo preventivo

El proceso de aprendizaje en muchas universidades actualmente imita las tendencias que la sociedad presenta: parcelar el conocimiento en los campos de especialización de un área de conocimiento (Altmann y Ebersberger, 2013). Esta

separación es, en ocasiones, incapaz de dialogar con la tradición y con otras esferas del conocimiento. Postman afirma que: «estamos hartos de información, ahogándonos en información, [pero] no tenemos ningún control sobre ella, [y] no sabemos qué hacer» (1990, par 26), destacando con ello una fragmentación más fuerte. Una situación real en la propuesta de la educación superior actual es la idea de que el uso de potentes herramientas tecnológicas afecta al aprendizaje pero deja entrever la ausencia de una «sabia pedagogía» (Philip y García, 2013).

En el presente trabajo, hay varios puntos de vista de reflexión y significados de los interlocutores que participan en un diálogo tratando de evaluar el significado e impacto de un «liderazgo preventivo» para estudiantes universitarios como una correlación sistemática de un método epistemológico, un modelo pedagógico-educativo, y un conjunto de principios rectores para el ser y el hacer diario de la universidad y los sujetos quienes allí convergen.

La correlación sistemática entre la propuesta lonergianiana, el modelo constructivista vigotksyano y una base teórica para un «liderazgo preventivo» pretende ser una propuesta innovadora especialmente para las universidades salesianas en el mundo. El discernimiento de la realidad, la cultura del encuentro y el diálogo, y la solidaridad en la acción son los parámetros sociales básicos para cualquier universidad sensible a la importancia de su quehacer social frente a la comunidad.

Algunos rasgos de liderazgo en educación

En la Tabla 1 se pueden observar algunas diferencias entre tres tipos de liderazgo (Grant, 2012, p. 458-476; Piccolo y Colquitt, 2006, p. 327-340; Purvanova, Bono y Dzieweczynski, 2006, p. 1-22; Vroom y Jago, 2007, p. 17-24).



Tabla 1. Distinciones entre tres teorías de liderazgo

	Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional	Liderazgo transformativo
Punto de inicio	Un acuerdo o elemento deseado	Necesidad de la organización para funcionar sin problemas y eficientemente	Realidades y disparidades materiales de fuera que inciden en el éxito de individuos, grupos y organización en su conjunto
Fundamento	Un intercambio	Satisfacer necesidades de sistemas complejos y diversos	Crítica y promesa
Énfasis	Medio o método	Organización	Cambio profundo y equitativo en las condiciones sociales individuales y colectivas
Procesos	Cooperación inmediata por acuerdo y beneficio mutuo	Comprensión de la cultura organizacional; generación de directrices, rediseño de la organización y la gestión de programas de capacitación	Deconstrucción y reconstrucción de marcos de conocimiento; reconocimiento del poder y privilegios; dialéctica entre lo individual y social
Valores clave	Honestidad, responsabilidad, justicia y cumplimiento de compromisos	Libertad, justicia, igualdad	Liberación, responsabilidad, democracia, equidad, justicia
Meta	Acuerdo de mutuo avance	El cambio organizacional con eficacia	Transformación individual, organizacional y social
Poder	Mayormente ignorado	Inspirador	Posicional, hegemónico, herramienta para la opresión, así como para la acción
Líder	Asegura el funcionamiento organizacional eficiente	Busca motivación y propósito común, se centra en los objetivos organizacionales	Vive con la tensión y desafío
Teorías relacionadas	Liderazgo burocrático, administración científica	Eficacia, reforma, mejora escolar	Teorías críticas, culturales y de reproducción social, liderazgo para la justicia social

Fuente: Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 563. Traducción y adaptación realizada por el autor.



El liderazgo transformativo, foco de interés por su relación con la educación, considera al igual que Freire que la educación es la palanca fundamental para la transformación social pues «sin ella la transformación no puede ocurrir» (Freire, 1998, p. 37). Foster considera que cualquier liderazgo tiene que ser críticamente educativo pues «no solo debe mirar a las condiciones en las que vivimos, sino que también debe decidir cómo cambiarlas» (1986, p. 185). Un liderazgo transformativo contempla las cuestiones de justicia y democracia desde procesos de empoderamiento a todos los actores, dicho liderazgo critica prácticas injustas y propone tanto un logro individual mayor, así como una vida en común mejor a través de un lenguaje de crítica y posibilidad (Weiner, 2003). Astin y Astin resaltan el valor del liderazgo transformativo argumentando que:

[...] los extremos de valor del liderazgo deben ser para mejorar la equidad, la justicia social y la calidad de vida; para ampliar el acceso y la oportunidad; para fomentar el respeto por la diferencia y la diversidad; para fortalecer la democracia, la vida cívica y responsabilidad ciudadana; y promover el enriquecimiento cultural, la expresión creativa, la honestidad intelectual, el avance del conocimiento, y la libertad personal, junto con la responsabilidad social (Astin y Astin, 2000, p. 11).

El liderazgo transformativo provoca la convergencia de la educación con el liderazgo con miras a un contexto social más amplio del que está inmersa cualquier institución educativa. El aprendizaje individual, motivado por la autorreflexión como una herramienta para el cambio personal profundo y duradero, destacan la necesidad de deconstruir y reconstruir marcos de conocimiento previos en contextos de solidaridad (Taylor, 2006, p. 92). Para ello Davis hace hincapié en que el aprendizaje transformativo «implica la adquisición (o manipulación) de los conocimientos que interrumpen el aprendizaje previo y estimulan la nueva formación reflexiva de estructuras de conocimiento y de creencias profundamente arraigadas» (2006, p. 1). A su vez King y Biro consideran

que el aprendizaje que transforma comienza con un «dilema desorientador» y « progresa a través de etapas dinámicas... hasta la reintegración de un nuevo marco de referencia» (2000, p. 19).

El liderazgo transformativo propone la necesidad de comenzar con la reflexión y el análisis crítico para afrontar la acción necesaria y así mejorar y garantizar que todos los miembros de la organización cuenten en lo posible con condiciones de equidad como punto de arranque en cualquier propuesta o promoción. En otras palabras, la tarea del líder transformativo en el ámbito educativo es crear contextos y comunidades de aprendizaje en las que el capital social, político y cultural se mejora de manera tal, que proporcione igualdad de oportunidades como personas y como miembros de la sociedad, pues la educación es no sólo un bien privado con logros individuales, sino también es la ciudadanía responsable y la participación democrática en la sociedad civil (Shields, 2009, p. 583). Freire considera que son indispensables las relaciones dialógicas personales para apuntalar la educación, ya que sin este tipo de relaciones la educación actúa para deformar y no para transformar. Citándole: «Cada vez que el “tú” se convierte en un “eso”, el diálogo es subvertido y la educación se deforma» (Freire, 1970, p. 89).

Socioconstructivismo

Es Vygotsky quien afirma que los seres humanos se masterizan desde el «exterior» a través de significados codificados en sistemas culturales simbólicos los cuales son importantes para el desarrollo del pensamiento (Bächtold, 2013, p. 2492). Esta «cultura desde fuera» y el proceso cognitivo relacional «interno del individuo» es considerado como pensamiento reflexivo. Tal pensamiento reflexivo puede apoyar la reorganización y la estabilización de las estructuras cognitivas subyacentes (Bächtold, 2013, p. 2480; Hartle et al., 2012, p. 31).

El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por las estruc-





MISHKI YAKU
Óleo y acrílico sobre lienzo (2009)
0,50 x 2m

turas cognitivas (un solo concepto, un conjunto de conceptos relacionados entre sí, una estructura de razonamiento, una estructura simbólica, etc.). En el proceso cognitivo (percepción, razonamiento, juicio, decisión), dichas estructuras construyen progresivamente modelos explicativos, más complejo cada vez, así que la realidad es interpretada a través de «modelos que se construyen *ad hoc* para explicarlos» (Bächtold, 2013, p. 2482). La reflexión sobre nuevos conceptos, modelos o teorías y el conocimiento de sus funciones operativas permiten la activación consciente de las conexiones entre los conceptos en juego, por un lado, y entre estos y los objetos, propiedades, eventos o procesos a los que se refieren, en el otro.

Según Vygotsky los conceptos «espontáneos» en Piaget, son conceptos construidos de manera inconsciente por el niño mismo, sobre la base de su propia experiencia (Piaget, 1954, p. 87-96). Los conceptos «científicos» son introducidos de forma explícita por el educador a través de la comunicación verbal y tienen que ser integrados por los alumnos en su previo sistema conceptual. Como subraya Vygotsky lo que se construye es una actividad semióticamente mediada,

que incluye la variedad de formas en las que el sujeto reconstruye significados culturales pues «todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre los individuos» (Vygotsky, 1978, p. 57; 1986, p.186-197). Según Ballantine, «la relación entre las mentes individuales y los entornos culturales tiene un carácter transaccional» (2007, p. 136).

La perspectiva semiótica abre la posibilidad de vincular el concepto de «comunidad de aprendizaje» con el liderazgo transformativo puesto que una comunidad de aprendizaje puede definirse como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un entorno compartido. Dichas comunidades hablan de grupos de personas con diferentes niveles de conocimientos, experiencia y habilidades. El objetivo de estas comunidades es la construcción de un sujeto «socialmente competente» gracias a la implicación y participación en actividades culturalmente relevantes. El aprendizaje en este ambiente es posible por la cooperación entre los miembros del grupo, por la construcción del conocimiento colectivo y por los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí.



Método lonerganiano

A partir de la reflexión de Lonergan se puede plantear un método para la formación en el liderazgo preventivo. Dicho método es:

Un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas que producen resultados acumulativos y progresivos. Hay un método, entonces, donde hay operaciones distintas, donde cada operación se relaciona con las otras, donde el conjunto de relaciones forma un patrón, donde el patrón se describe como la manera correcta de hacer el trabajo, donde las operaciones de acuerdo con el patrón puede repetirse indefinidamente, y donde los frutos de tal repetición son, no repetitivos, sino acumulativos y progresivos (Lonergan, 1971, p. 4).

Lonergan en su obra *Insight* aborda el conocimiento humano como posibilidad frente a la realidad. Ello permite un enfoque amplio para entender mejor al líder que está haciendo un proceso de captura de la realidad interna de sí mismo como sujeto cognoscente y de la realidad que le rodea más allá de su propio yo. Dicho autoconocimiento e interiorización son la esencia de la interioridad misma al llegar a ser más conscientes de las operaciones y actividades mentales, y por ende, las acciones que de ello se desprenden (Lonergan, 1992, p. 343-344). Según Bhaskar, el horizonte de la vida cotidiana de los sujetos pensantes en contacto con el verdadero yo, es una vida en la que el «realismo acerca de la trascendencia nos permite trascender la dualidad sujeto-objeto» (2002, p. 166).

Redescubriendo el sujeto en su proceso interno de autoconocimiento, autoposesión y la toma de decisiones, es posible proponer un liderazgo que podría ser una mejor vivencia de razonabilidad, inteligencia y responsabilidad que convergen. Al redescubrir al cognoscente en relación, emerge como necesaria una «comunidad de referencia», la cual permite un trabajo colectivo en el proceso de autoconocimiento y toma de decisiones. La comunidad, entendida como un espacio

vital para la generación, seguimiento y evaluación del liderazgo, es una consecuencia natural de este cambio en la forma de entender y formar líderes. Una de las habilidades más importantes para los líderes de hoy es el que sean capaces de sembrar, cultivar y hacer crecer los activos compartidos de cualquier organización que pueden beneficiar a más gente (Johansen, 2012, pp. 75-94).

Es un cambio que apunta a un desarrollo de liderazgo centrado en una red comunitaria donde conocimientos, actitudes o acciones de liderazgo no es la sola autorreferencia del líder, pues la «comunidad de referencia» participa en el proceso y los resultados, es contextualizada y decide en un contexto determinado, está involucrada en el desarrollo o mantenimiento de metas organizacionales, incluso si un individuo o un pequeño grupo es quien toma la decisión final.

Es una comunidad que pasa por el proceso metodológico lonerganiano de experiencia, internalización, juicio y toma de decisiones con el fin de que al final de ese proceso, la comunidad acepta, o no, lo que se propone, lo que se presenta, lo que debe ser abordado. Lonergan afirmó que «las personas están unidas por la experiencia común, por ideas comunes o complementarios, por juicios similares de hecho y de valor, por orientaciones paralelas en la vida» (1971, p. 51). Por lo tanto, se busca un cambio de estructura paradigmático.

La metodología lonerganiana salva el proceso interno en el sujeto y también se abre a una intencionalidad como el deseo objetivo de esta serie sistemática de acciones en una creciente «doble espiral»: personal y comunitaria, interna y externa. El punto de partida es la experiencia de *insight* del sujeto (personal y comunitario), junto con la profundidad del conocimiento que el sujeto posee y el proceso interno de cómo el sujeto ha llegado a adquirir esos conocimientos, y la decisión responsable que sostiene lealtad a la opción tomada por el sujeto cognoscente gracias al procedimiento de conocimiento interno y externo y del proceso de acumulación de experiencia junto con el conocimiento «acumulativo» que se obtiene a partir de tales experiencias.





KOSMUNISMO EN MOSAICO (POLÍPTICO)
 Acrílico sobre lienzo
 0,90 x 1,68m

Comunidad de aprendizaje, método trascendental y liderazgo

La investigación empírica sugiere que la conciencia de sí mismo se ha convertido en reconocido componente crítico del liderazgo en las últimas dos décadas debido a los cambios en la naturaleza de la vida organizacional (Ashley y Reiter-Palmon, 2012, p. 2; Axelrod, 2012, p. 341). El conocimiento se ha convertido en el recurso económico básico, que se traduce en la vida de la organización como la capacidad de acción más rápida, mayor flexibilidad y constante innovación. Un liderazgo distribuido en diversos niveles y actores es un modelo emergente, según Axelrod (2012, p. 344).

Avolio y Hannah han vinculado a la mejora de las organizaciones la importancia de la con-

ciencia de los líderes subrayando los procesos de autointegración y la autoalineación, lo que contribuye al desarrollo del liderazgo, pues hay menos conflicto interno como individuos y más capacidad de articular, socializar y buscar una dirección con el compromiso, la energía, el propósito y la integridad del conjunto (Avolio y Hannah, 2008, p. 338). La autoconciencia de sí mismo es un concepto con muchos significados que pueden ser descritos en sentido amplio «[como] un proceso de autoevaluación enfocado a los procesos internos en que los individuos hacen una autocomparación con estándares objetivos para un mejor conocimiento y mejora de sí mismo». Ashley y Reiter-Palmon consideran que «los líderes con altos niveles de autoconciencia tienden a obtener mejores resultados que aquellos con niveles más bajos de conciencia de sí mismos» (Ashley y Reiter-Palmon, 2012, p. 2).



Preventividad

La preventividad, desde la perspectiva salesiana, es un concepto complejo⁴. La preventividad entendida como un sistema y método, genera habilidades para «avanzar en la respuesta a las necesidades sociales y/o de grupo que empiezan a gestarse» (Vecchi, 1992, p. 3). El mayor de los beneficios de la prevención es educar desde lo positivo y hacia lo positivo, haciendo crecer, madurar, construir y aprovechar la energía saludable que toda persona posee. Energía como deseo de regenerar el sentido de dignidad, la alegría de momentos gratificantes, la atracción de cosas nobles, bellas y útiles. Cada narración de la vida es una importante historia personal, y cada historia es importante porque ninguna organización puede ser entendida sin la comprensión de la participación activa y la contribución de los recursos humanos que la apoyan, la nutren, la afectan, y la modifican. Al igual que cualquier ecosistema, la armonía de las partes y el equilibrio de las relaciones permiten una experiencia adecuada y, a veces una desaparición gradual o acelerada, de un sistema se ve afectada por los agentes que afectan su autosostenibilidad.

La prevención es, según Vecchi «descubrir la energía [en la persona], estimularla y desarrollarla, porque esta energía es una pequeña garantía de futuro» (1992, p. 3). El líder preventivo puede modificar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si usan las tres palabras más importantes en el liderazgo desde el enfoque constructivista: ¿Qué piensa usted? Estas palabras empoderan y comparten el liderazgo, sin importar el contexto (Pearce y Wassenaar, 2013, p. 6). Al enunciar la pregunta, el líder evita lo gratificante de ser el centro de atención y, a la larga, favorece el crecimiento de los demás y optimiza la construcción de conocimiento. Por lo tanto, el liderazgo preventivo está llamado a ser una presencia edu-

cativa, benevolente y razonable, y transformativa del entorno.

El programa de liderazgo preventivo

La Universidad Salesiana en México (UNISAL) puso en marcha un programa de liderazgo preventivo (PLP) en 2010. El PLP (cursos electivos, talleres y cursos de formación continua), en sus inicios contaba con doce estudiantes inscritos. Después de cinco años de ejecución, enriquecimiento y evaluación, en la actualidad este programa ha impactado a más de 600 estudiantes de pregrado en dicha la Universidad. El PLP es una conjugación de la propuesta educativa salesiana, el proceso común de autoconocimiento que es parte de la naturaleza humana que busca y construye significados en todo proceso de aprendizaje y la dimensión social para compartir y construir ambientes y organizaciones.

Metodología

Un estudio de caso de la Universidad Salesiana en México que ha facilitado el acercamiento a la relectura de liderazgo desde la óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un diálogo interdisciplinar⁵. La metodología consistió en una entrevista, cara a cara, sobre la base de un cuestionario y una encuesta transversal autoadministrada. El empleo de un método mixto donde el aspecto cualitativo (entrevistas cuyo instrumento es PS-1 Y PS-2) determina el modelo y se sus-

4 Los salesianos de Don Bosco es una congregación católica con 16.000 miembros en 132 países y más de 60 universidades de todo el mundo.

5 Conviene considerar la distinción que hace Yin (2014) cuando dice que hay dos vías de definición técnica de una metodología del estudio de caso. Primero, un estudio de caso es una forma de investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo a profundidad en un contexto real del mundo. Segundo, desde que los fenómenos existen en las situaciones reales de vida (no de laboratorio), el fenómeno y el contexto no siempre son fácil de distinguir; por tanto un estudio de caso es definido por una situación técnicamente distintiva que descansa en múltiples fuentes de evidencia beneficiadas por una posición teórica previa que guía la recolección y el análisis de las evidencias.



tenta en datos cuantitativos (encuestas PLPS-1 y PLPS-2).

El instrumento cualitativo PS-1 fue respondido personalmente por cinco estudiantes y tres exalumnos quienes son miembros del equipo de animadores salesianos en la UNISAL y han participado en el PLP. El criterio para esta muestra fue el nivel de participación en los talleres y cursos que forman el PLP, su liderazgo, y el nivel de inmersión durante su formación universitaria. Los profesores que respondieron personalmente al PS-2 fueron cinco de diecisiete. Ellos han participado en el PLP por más de cinco años, y se han distinguido por el nivel de impacto entre los estudiantes, así como por su participación en la vida estudiantil más allá del aula.

El instrumento utilizado para recabar información cuantitativa PLSP-1 y PLPS-2 fue respondido por doscientos alumnos y por dieciséis profesores respectivamente (40 % de la población total). El criterio para esta muestra fue el nivel de participación en los talleres y cursos que forman el PLP y el nivel de inmersión durante su formación universitaria. Los profesores han participado en el PLP de uno a cinco años, y se han distinguido por el nivel de impacto entre los estudiantes, así como por su participación en la vida estudiantil más allá del aula.

En ambos instrumentos cualitativos se consideraron la triangulación, el control de los miembros que participaron, la clarificación de la postura propia del investigador, el uso de notas de campo y la examinación de «pares» de la información obtenida. Técnicas propuestas por Creswell (2011, p. 199) para generar validez. Para el nivel de confiabilidad se emplearon los elementos propuestos por Gibbs (2007), es decir: doble control de los apuntes, doble verificación por pares de los códigos empleados (Anexo 1).

Las fuentes que componen el instrumento cuantitativo fueron la escala de presencia autocon-

ciencia presentado por Ashley y Reiter-Palmon (2012, p. 16-17) que alcanzó un rango Cronbach de 0,85; la encuesta de la experiencia estudiantil de la Universidad de Queensland diseñada y desarrollada por Smith y Bath (2006, p. 280-286), que alcanzó un resultado Cronbach entre 0,86 y 0,94. Adicional a ambos instrumentos se anexa el apartado de preventividad cuyo aporte del investigador fue sobre la base de los componentes principales de la metodología educativa de Juan Bosco (Anexo 2).

Los aspectos personales que se presentan en la Tabla 2 y los elementos institucionales que se presentan en la Tabla 3 no son exhaustivos. En ambas tablas cada uno de ellos podrían ser leídos como una provocación para profundizar en el ser y quehacer universitario desde los imperativos lonergianos de trascendentalidad y los núcleos tradicionales del sistema preventivo salesiano. El orden es modificable, ya que en la práctica cada uno de estos elementos es una especie de «piezas de ajedrez» que puede ser utilizado en el contexto y la situación específica que mejor se acomode. Todos ellos son principios preventivos de liderazgo que podría alcanzar el potencial de hacer realidad una cultura organizacional donde la determinación para mejorar las cosas crea un ambiente «ecosistémico», que es saludable y promueve la «vida» en su totalidad (Turner y Morling, 2009). Por lo tanto, las condiciones, parámetros, criterios y estrategias son el esfuerzo de teorizar con nuevas herramientas y desde perspectivas diversas lo ya puesto en práctica en el PLP de la UNISAL-México.

La importancia de una universidad que forma a un líder preventivo es la pertinencia a un futuro en donde cada egresado puede influir en la cultura de cualquier organización. Ser emprendedor exige personalidad y poseer las habilidades necesarias para crear este tipo de ecosistemas organizativos.



Tabla 2. Elementos personales de análisis propuestos para un liderazgo preventivo

	Enunciado	Significado
Condiciones	Sé bondadoso	Es bondad amorosa educativa; hace que la presencia del educador sea viva, cordial y competente, continua y significativa.
	Sé razonable	Es justicia. Es gestión racional. Es racionalidad. Es motivación.
	Sé un educador con intencionalidad	Es cuidado de quien colabora para formar una relación educativa. Es esfuerzo colectivo con objetivo común.
	Sé una persona de reflexión y autoconciencia	Es fruto de la práctica el método de autoconocimiento y autoconciencia. Mira por el uso de la capacidad racional y cognitiva.
Parámetros	Sé promotor de desarrollo integral de la persona	Es un conjunto orgánico de intervenciones adecuadas que involucran el potencial más significativo de la mente, corazón y voluntad, y abren la posibilidad a la trascendencia.
	Sé promotor de comunidad que da acompañamiento	Es un conjunto de factores que sustentan un ambiente de familiaridad con la presencia de quien educa en las actividades propositivas y el diálogo personal.
	Sé el «símbolo de prevención» donde sea, en todo momento	El educador internaliza, vive y genera un ambiente de prevención garantizando la convergencia de los elementos preventivos en su conjunto.
Criterios	Sé constructor de ambiente de familiaridad, en alegría y confianza	El educador internaliza, vive y genera una relación familiar afectiva y equilibrada.
	Sé una presencia atenta, constante y propositiva	El educador internaliza, vive y genera estrategias que profundizan en la «interioridad más íntima» de cada persona, en la colaboración transformativa corresponsable.
Estrategias educativas	Sé un constructor de actividades educativas y metas compartidas	El educador internaliza, vive y genera estrategias graduales desde enfoque educativo personalizado, complejo y vital.

Fuente: Elaboración propia del autor (2014).



Tabla 3. Elementos institucionales de análisis propuestos para un liderazgo preventivo

Enunciado		Significado
Parámetros de impacto social	Toda universidad promueve el discernimiento de la realidad	La institución vive y genera criterios para discernir desde los valores institucionales e identidad organizacional; desde la cultura organizacional; pretendiendo la integralidad de la intervención; buscando que haya una propuesta explícita de apertura a la trascendencia y el enriquecimiento de la propia filosofía de vida.
	Toda universidad promueve la cultura del encuentro y diálogo	La institución vive y genera encuentros como procesos individuales y colectivos que persiguen el bien común. La institución vive y genera diálogo como una actitud que implica una perspectiva histórica que contribuye a la continua formación de la persona.
	Toda universidad está orientada a la solidaridad	La institución vive y genera la capacidad de ver al otro incluido en la categoría «nosotros». La institución vive y genera la responsabilidad mutua por los demás, especialmente por el necesitado.

Fuente: Elaboración propia del autor (2014).

Resultados

Un paradigma de convergencia entre el método antropológico Ionergiano, una comunidad de aprendizaje socioconstructivista y una relectura del Sistema Preventivo Salesiano se presentan como propuesta viable de formación al liderazgo preventivo en estudiantes universitarios, profesores, directivos y personal en cualquier contexto universitario. Los tópicos de referencia propuestos sirven también como herramienta para evaluar, enriquecer y renovar los tipos de liderazgo que las universidades salesianas pretenden frente a una sociedad globalizada.

La viabilidad de un liderazgo preventivo es posible y prácticamente está siendo aplicado con éxito. Los instrumentos utilizados en la recolección de información gozan de confiabilidad y validez por su nivel de alineamiento. El modelo teórico, para mejor entender sus alcances y límites, requiere de estudios posteriores en universidades cuyo contexto social sea diverso. En la Tabla 4 se aprecia el grado de alineamiento entre los indicadores de preventividad y aquellos que,

estadísticamente hablando, presentan mayor nivel de correlación con el impacto del PLP entre estudiantes según el grado de correlación de Spearman y el factor alfa de Cronbach.

- Los aspectos más relevantes del estudio son:
1. El parámetro de preventividad que estadísticamente presenta mayor correlación es el cuidado de sí mismo como criterio primero ($r_s = .803$). Dato que contrasta fuertemente con la idea tradicional de que es el amor educativo o la bondad amorosa educativa⁶ el parámetro preventivo por excelencia en la estructura interna del Sistema Preventivo. También contrasta con la idea tradicional de que el ambiente de familia es el parámetro de preventividad desde una perspectiva de acción. Se requiere un estudio más profundo para poder determinar las correlaciones de mayor fuerza entre los diversos factores de preventividad propuestos en las tablas 3 y 4.

⁶ *Amorevolezza* en la tradición educativa salesiana.



Tabla 4. Indicadores de prevención en el programa de liderazgo preventivo completo

	Escala media sin elemento eliminado	Escala de variabilidad sin elemento eliminado	Elemento corregido - Total de correlación	Alfa de Cronbach sin elementos eliminados
He tomado algunas decisiones importantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo, y / o en mis relaciones utilizando...				
• bondad/benevolencia	39.06	40.282	.687	.909
• razonabilidad'	38.60	45.499	.493	.917
• las habilidades de autoconciencia y el conocimiento profundo	38.92	41.412	.803	.904
• la intencionalidad educativa	38.97	42.447	.720	.908
• un ambiente de prevención	39.19	39.278	.756	.905
• la construcción de la comunidad de aprendizaje como referencia	39.10	40.742	.690	.909
• el entorno de la organización preventiva como referencia	39.17	40.885	.754	.905
• la experiencia de la presencia educativa como referencia	39.12	42.337	.560	.916
• el discernimiento de la realidad	39.09	43.134	.535	.917
• las habilidades para el diálogo y el encuentro personal	39.08	42.166	.760	.906
• el cuidar de mí mismo y la gente que me rodea, especialmente en la solidaridad	38.94	41.654	.745	.906

Fuente: Elaboración propia del autor (2014)

2. La cultura de diálogo y el encuentro personal es el segundo parámetro de correlación con mayor índice de alineamiento ($r_s = .760$). Factor que contrasta con el segundo elemento que la tradición propone como la razón salesiana en la acción educativa. Ello ilumina la importancia de que cualquier acción de un líder preventivo que pretenda impactar al estudiante universitario requiere las habilidades sociales de comunicación que valoren la personalidad del interlocutor y favorezcan espacios de participación sin perder de vista la importancia de una razón educativa salesiana que considere la justicia, la sensatez, la racionalidad y la motivación desde perspectiva preventiva más allá de cuadros de referencia modernos o posmodernos.
3. Los estudiantes entienden la importancia de un ambiente de prevención como tercer factor de mayor nivel de correlación ($r_s = .756$).



Factor que contrasta positivamente con la tradición de preventividad que mira la apertura a la trascendencia como factor estructural esencial de la propuesta formativa. El ambiente de familiaridad garantiza la confianza de apertura a los demás en un ambiente no tóxico. Factor ambiental que todo líder preventivo debería cuidar y promover para fortalecer el impacto transformativo que pueda tener una acción grupal planeada y ejecutada en escenarios reales. Las experiencias de inmersión total en ambientes empobrecidos parecen ser una experiencia favorable al logro de este ambiente abierto y solidario de empoderamiento, crítica y deseo de algo siempre mejor.

Discusión

Con base en lo anteriormente dicho, aquella universidad que pretenda fortalecer un liderazgo preventivo para sus estudiantes, ha de considerar, a juicio del autor:

1. Un modelo organizativo que considere la generación y garantía de las condiciones de liderazgo preventivo (bondad amorosa educativa, razonabilidad, intencionalidad, reflexión y autoconciencia) en todas sus propuestas, en todos sus niveles y en todas sus opciones. En el fondo es plantear una perspectiva diferente a elementos de identidad institucional, nuevas metáforas subyacentes al ser de la organización y nuevos marcos de referencia en la implementación de cualquier política institucional.
2. Un proceso formativo en donde convergen los parámetros propuestos de liderazgo preventivo (promover el desarrollo integral, generar comunidades que acompañen) aunados a los criterios (ser «símbolo de prevención», ser constructor de ambiente de

familiaridad) que darían forma a las prácticas educativas de impacto social.

3. Una práctica organizativa en la toma de decisiones de cualquier índole donde la convergencia de valores institucionales y los criterios de liderazgo preventivo faciliten la toma de decisiones de cualquier índole. Ello, sin perder de vista las condiciones y parámetros de dicho liderazgo.
4. Una serie de experiencias donde las estrategias educativas propuestas para un liderazgo preventivo (presencia activa, atenta y propositiva, y actividades comunes con metas compartidas) sean programadas, acompañadas y evaluadas con instrumentos de medición desarrollados desde esta perspectiva y validados por la comunidad educativa en actitud de aprendizaje colaborativo.
5. Una dinámica personal y organizacional donde los parámetros de liderazgo preventivo que pretenden impactar a la comunidad (discernimiento, cultura organizacional de encuentro y diálogo, solidaridad) se muestren como experiencias confiables del quehacer universitario en la difusión de la cultura con interlocutores en los más variados niveles organizativos y contextos diversos. Dicha dinámica podría consolidar la praxis virtuosa de los valores institucionales en cualquier universidad.

El PLP se apoya en el método trascendental de Lonergan pues introduce al líder en procesos de autoconocimiento, discernimiento, juicio y toma de decisiones. El liderazgo preventivo embona con una comunidad de aprendizaje que acompaña, transfiere conocimientos, evalúa y proporciona nuevos significados al líder preventivo en etapa de formación. El PLP presenta un marco convergente, multidisciplinario y sistémico que se requiere para cualquier liderazgo preventivo.



ANEXOS

ANEXO 1: PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

PS-1

Título del Proyecto: Liderazgo preventivo en la Universidad. Un enfoque multidisciplinario.

Nombre: _____ Edad: _____

Estudiante: _____ Exalumno: _____ Licenciatura: _____

Años como animador: _____ Género: _____ Empleado _____ Desempleado _____

Organización: _____ Cargo: _____

1. Significado e impacto del programa de liderazgo preventivo en su vida.

1. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes las condiciones del liderazgo preventivo?
2. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los parámetros del liderazgo preventivo?
3. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los criterios del liderazgo preventivo?
4. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes las estrategias educativas del liderazgo preventivo?
5. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los parámetros sociales del liderazgo preventivo?
6. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales

- considerando las condiciones del liderazgo preventivo?
7. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los parámetros del liderazgo preventivo?
 8. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los criterios del liderazgo preventivo?
 9. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando las estrategias educativas del liderazgo preventivo?
 10. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los parámetros sociales del liderazgo preventivo?

Protocolo de entrevista para profesores

PS-2

Título del Proyecto: Liderazgo preventivo en la Universidad. Un enfoque multidisciplinario.

Nombre del participante: _____

Años laborando en la UNISAL: _____ Años impartiendo PLP: _____

Docente a tiempo completo: _____ Por horas: _____ Género: _____ Edad: _____

Nivel de estudios: _____



1. Significado e impacto del programa de liderazgo preventivo en su vida

1. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado con «amor educativo»?
2. ¿Cuál cree usted que ha sido la causa por la que ha enseñado con razonabilidad?
3. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado acerca de las habilidades «autoconciencia» y conocimiento profundo en el PLP?
4. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado con «intencionalidad educativa»?
5. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado a ser un líder preventivo?
6. ¿Cuál piensa que es la causa que construir y trabajar en una comunidad de aprendizaje han sido habilidades que ha enseñado en el PLP?
7. ¿Cuál cree que es la causa de que se le haya enseñado con un ambiente organizacional preventivo?
8. ¿Cuál cree que es la causa de la presencia de usted en medio de los estudiantes durante el PLP?
9. ¿Cuál cree usted que ha sido la causa que usted ha enseñado la habilidad de discernimiento de la realidad en el PLP?
10. ¿Cuál piensa que es la causa que usted ha enseñado las habilidades del diálogo y encuentro personal en el PLP?
¿Cuál cree que es la causa por la que «cuidar de sí mismo y las personas a su alrededor, especialmente en asuntos relativos a la solidaridad» han sido habilidades que ha enseñado en el PLP?



ANEXO 2

PLPS-1

LIDERAZGO PREVENTIVO ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La siguiente encuesta anónima mide sus percepciones acerca de los resultados del Programa de liderazgo preventivo en la UNISAL. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. De antemano gracias por sus respuestas bien pensadas.

Área de estudio: _____ Semestre/Cuatrimestre: 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 Edad: _____ Género: M F
 Estudiante a tiempo completo: S N Trabaja/estudia al mismo tiempo: S N

SECCIÓN A:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de autoconciencia, proceso interno y autodeterminación

		De ninguna manera	De manera leve	De manera moderado	De gran manera	De manera extrema
1.	¿En qué medida ha usado la retroalimentación que ha recibido de su profesor o director de carrera para mejorar su rendimiento?					
2.	¿En qué medida está consciente de sus propios valores y creencias?					
3.	¿En qué medida utiliza diversas perspectivas para llegar a nuevas conclusiones acerca de usted mismo?					
4.	¿En qué medida considera que sus pensamientos y emociones influyen en su comportamiento?					
5.	¿En qué medida sus amigos lo describirían como alguien que los conoce bien?					

		Para nada difícil	Ligeramente difícil	Moderadamente difícil	Difícil	Algo difícil	Extremadamente difícil
6.	¿Qué tan difícil ha sido para usted aceptar el hecho que no era tan bueno haciendo algo que usted pensó que sí lo era?						
7.	¿Qué tan difícil ha sido para usted lidiar con situaciones que lo forzaron a verse a sí mismo de una manera distinta?						
8.	¿Qué tan difícil ha sido para usted criticar su propio desempeño?						



		Extremadamente improbable	Improbable	Ni improbable o probable	Probablemente	Extremadamente probable
9.	Después de alcanzar un logro mayor, ¿qué tan probable es que descanse y disfrute el momento?					

		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
10.	¿Con qué frecuencia sus estándares de trabajo son más altos que los estándares que otros tienen para usted?					
11.	¿Con qué frecuencia consulta con alguien para ver si está en el camino correcto?					
12.	¿Qué tan a menudo se fija metas personales?					
13.	¿Con qué frecuencia una situación emocionalmente tensa o difícil ha causado que reconsidere sus fortalezas y debilidades?					
14.	Cuando se halla en nuevas situaciones, ¿se ha encontrado preocupando acerca de sus aptitudes?					
15.	¿Con qué frecuencia le ha sorprendido la evaluación que ha recibido en un curso?					
16.	¿Con qué frecuencia medita la manera en que el conocimiento adquirido de experiencias pasadas lo puede ayudar a mejorar?					

		Muy poco tiempo	Poco tiempo	Algo de tiempo	Mucho tiempo	Muchísimo tiempo
17.	Cuando se molesta, ¿cuánto tiempo le toma darse cuenta que es lo que lo ha causado?					



SECCIÓN B:

Programa de liderazgo preventivo: Resultados de la construcción del conocimiento

a. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, usted considera que sus profesores son

		Completa- mente en desacuerdo	En desa- cuerdo	Ni de acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
18.	Expertos en la materia					
19.	Se basan en la investigación actual y nuevos desarrollos en sus enseñanzas					
20.	Lo tratan con cortesía y respeto					
21.	Están disponibles para hacer consultas					
22.	Enseñan de una manera que estimulan su interés en la disciplina					
23.	Lo retan intelectualmente					
24.	Lo animan a pensar en nuevas formas					

b. Pensando acerca de los cursos de liderazgo preventivo que usted ha estudiado, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Comple- tamente en desacuerdo	En desa- cuerdo	Ni de acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
25.	Los objetivos de aprendizaje del PLP fueron claros					
26.	En donde fue utilizada, la información tecnológica estuvo bien integrada en el curso					
27.	Hubo una secuencia clara de contenidos bien integrados, actividades y tareas					
28.	El conocimiento adquirido, las destrezas y capacidades fueron adecuadamente evaluados					
29.	Los requerimientos de las asignaturas y el criterio para su evaluación fueron claros desde inicio de cada curso					
30.	Era fácil acceder a los materiales para el curso					



- c. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, cuánto de su experiencia en la UNISAL ha contribuido al desarrollo de las siguientes habilidades y resultados?

		Comple- tamente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
31.	Su habilidad para recopilar, analizar y organizar información					
32.	Su habilidad para generar posibles soluciones a los problemas					
33.	Su habilidad para utilizar el modo más apropiado de comunicación dependiendo de su audiencia.					
34.	Su entendimiento de los diferentes enfoques y perspectivas relacionadas a sus estudios de licenciatura					
35.	Su sensibilidad y conocimiento de culturas y perspectivas diferentes a la suya					
36.	Su apertura a nuevas ideas y puntos de vista					
37.	Su habilidad para evaluar las perspectivas y opiniones de otros					
38.	Su habilidad para utilizar resultados que informen la toma de decisiones					
39.	Su habilidad para trabajar y aprender independientemente					
40.	Su entendimiento de la responsabilidad social y cívica					

- d. Por favor indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca del programa de liderazgo preventivo y su enseñanza:

		Comple- tamente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
41.	Como resultado de los cursos me siento confiado en que puedo resolver problemas con los que no estoy familiarizado					
42.	El curso me ayudó a desarrollar mi capacidad para trabajar como parte de un equipo					
43.	La calidad de la enseñanza en el PLP es generalmente buena					
44.	En general, estoy/estuve satisfecho con mi experiencia en la universidad hasta ahora					



e. Pensando acerca del PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Comple- tamente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
45.	El curso me ayudó a desarrollar la capacidad de planear mi propio trabajo					

f. Pensando en su experiencia en general al estudiar en la UNISAL, por favor indique cuán de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones:

		Comple- tamente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
46.	Pude acceder a recursos de información tecnológica cuando lo necesité					
47.	Me sentí parte de un grupo de estudiantes y personal comprometidos a aprender					
48.	Aprendí a explorar confiadamente ideas con otras personas					
49.	Siento que pertenezco a la comunidad universitaria					

g. ¿Cómo evaluaría la calidad de los siguientes aspectos de la UNISAL?

		Mucho menos que satis- factoria	Menos que satis- factoria	Satis- factoria	Mejor que satis- factoria	Mucho mejor que satis- factoria
50.	Las oportunidades para una vida variada y estimulante para los estudiantes dentro del campus universitario					
51.	El ambiente académico e intelectual de la universidad					
52.	Las instalaciones y recursos de la biblioteca					
53.	Instalaciones deportivas y recreacionales					
54.	Oportunidades para actividades extracurriculares de acuerdo a intereses personales					



SECCIÓN C:**Programa de liderazgo preventivo: condiciones, parámetros, criterio, y estrategias educacionales.**

a. Pensando acerca del PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Comple- tamente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Comple- tamente de acuerdo
55.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando el «amor educativo»					
56.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones siendo «razonable»					
57.	He tomado decisiones en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando las habilidades de autoconciencia y conocimiento personal aprendidas en el PLP					
58.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando la intencionalidad educativa					
59.	Durante el PLP, me han enseñado para ser un líder preventivo					
60.	He tomado decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando «El estilo de prevención salesiano»					
61.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o mis relaciones usando la construcción de una comunidad de aprendizaje como referencia					
62.	Durante el PLP, he experimentado un ambiente organizacional preventivo					
63.	Durante el PLP, he experimentado la presencia educativa entre nosotros de profesores, personal administrativo y directores de carrera					
64.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o mis relaciones usando la habilidad del discernimiento de la realidad que aprendí en el PLP					
65.	He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando las habilidades de cuidar de mí mismo y las personas a mi alrededor especialmente en situaciones de solidaridad que aprendí en el PLP					

Gracias por su participación.



LIDERAZGO PREVENTIVO ENCUESTA PARA PROFESORES

PLPS-2

La siguiente encuesta de carácter anónimo mide sus percepciones de los resultados del programa de liderazgo preventivo en la UNISAL. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Gracias de antemano por sus respuestas bien pensadas.

Curso de enseñanza PLP: _____ Años trabajando en UNISAL: _____
 Edad: _____ Género: M F Profesor a tiempo completo: S N
 Nivel de Educación más alto: _____ Especialización: _____

SECCIÓN A:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de autoconciencia, proceso interno, y autodeterminación

		De ninguna manera	De manera leve	De manera moderada	De gran manera	De manera extrema
1.	¿En qué medida está consciente de sus propios valores y creencias?					
2.	¿En qué medida utiliza diversas perspectivas para llegar a nuevas conclusiones acerca de sí mismo?					
3.	¿En qué medida sus amigos lo describirían como alguien que los conoce bien?					

		Para nada difícil	Ligeramente difícil	Moderadamente difícil	Algo difícil	Extremadamente difícil
4.	¿Cuán difícil ha sido para usted aceptar que no era tan bueno en algo cuando pensó que sí lo era?					
5.	¿Qué tan difícil ha sido para usted lidiar con situaciones en la que fue forzado a verse de maneras distintas?					
6.	¿Qué tan difícil ha sido para usted criticar su propio desempeño?					

		Extremadamente improbable	Improbable	Ni improbable ni probable	Probablemente	Extremadamente probable
7.	Después de un logro mayor, ¿qué tan probable es que se relaje y disfrute el momento?					



		Nunca	Raramente	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
8.	¿Qué tan a menudo sus estándares de trabajo son más altos que los estándares que otros tienen para usted?					
9.	¿Qué tan a menudo dialoga con su director de carrera para cerciorarse que su desempeño es el correcto?					
10.	¿Cuán a menudo reduce el nivel de dificultad de sus metas para hacerlas más alcanzables?					
11.	¿Con qué frecuencia se fija metas personales?					
12.	¿Con qué frecuencia una situación emocionalmente tensa o una situación difícil han causado que redetermine sus fortalezas y debilidades?					
13.	Cuando comienza nuevas situaciones, ¿con qué frecuencia se ha encontrado preocupándose por sus capacidades?					
14.	¿Qué tan a menudo escribe sus metas y mantiene un seguimiento de ellas?					

		Muy poco tiempo	Poco tiempo	Algo de tiempo	Mucho tiempo	Muchísimo tiempo
15.	Cuando está molesto, ¿cuánto tiempo le toma darse cuenta la causa?					

SECCIÓN B:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de la construcción del conocimiento

a. Pensando en su desempeño como profesor en el PLP, en que medida

		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
16.	Es usted un experto en su área de enseñanza					
17.	Se basa en investigación actual y nuevos desarrollos en sus enseñanzas					
18.	Trata a los estudiantes con cortesía y respeto					
19.	Es una persona disponible para consultas					
20.	Enseña de modo que estimula el interés de los estudiantes en la disciplina					
21.	Reta y desafía intelectualmente a los estudiantes					
22.	Alienta a los estudiantes a pensar en nuevas formas					



- b. Pensando en los cursos de liderazgo preventivo que ha impartido, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Completa- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
23.	Los objetivos de aprendizaje del PLP fueron claros					
24.	Cuando se utilizó, la información tecnológica estuvo bien integrada en los cursos					
25.	Hubo una secuencia clara y bien integrada, del contenido, actividades y asignaciones					
26.	El conocimiento, comprensión y entendimiento de los estudiantes fue adecuadamente evaluado					
27.	Los requerimientos de las asignaciones y el criterio para su evaluación estuvieron claros desde el inicio de cada curso					
28.	Los materiales del curso fueron fácilmente accesibles					

- c. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, ¿en qué medida su experiencia en la UNISAL contribuyó al desarrollo de las siguientes habilidades y resultados?

		Completa- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
29.	Su habilidad para agrupar, analizar y organizar información					
30.	Su habilidad para generar posibles soluciones a problemas					
31.	Su entendimiento de los diferentes enfoques y perspectivas en su disciplina					
32.	Su conciencia y entendimiento de culturas y perspectivas diferentes a las suyas					
33.	Su habilidad para evaluar las perspectivas y opiniones de otros					
34.	Su habilidad para la toma de decisiones					
35.	Su habilidad para trabajar y aprender independientemente					
36.	Entender de su responsabilidad social y cívica					



- d. Por favor indique en qué magnitud usted evalúa las siguientes afirmaciones acerca del programa de liderazgo preventivo y lo que enseña:

		Completa- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
37.	Como resultado de los cursos me siento confiado en que puedo resolver problemas con los que no estoy familiarizado					
38.	Tengo interés en el progreso de cada estudiante					
39.	El curso ayuda a los estudiante a desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo					
40.	A los estudiantes les entusiasma el curso que imparto					
41.	En general, estoy muy satisfecho con mi experiencia en la universidad hasta ahora					

- e. Pensando en el PLP, por favor indique que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Completa- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
42.	El director de carrera normalmente me dio retroalimentación útil acerca de mi trabajo					
43.	El curso desarrolló en los estudiantes habilidades para la solución de problemas					
44.	Mi curso ayudó a los estudiantes a desarrollar la habilidad de planear su propio trabajo					

- f. Pensando en su experiencia general enseñando en la UNISAL, por favor indique cuán de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones:

		Completa- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Ni acuerdo ni en desa- cuerdo	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
45.	Pude acceder a información sobre recursos tecnológicos cuando lo necesité					
46.	Me sentí parte de un grupo de estudiantes y personal comprometidos con el aprendizaje					
47.	Pude explorar intereses académicos con el director de carrera y estudiantes					
48.	Siento que pertenezco a la comunidad universitaria					



g. Cómo evaluaría la calidad de los siguientes aspectos de la UNISAL

		Mucho menos que satisfactoria	Menos que satisfactoria	Satisfactoria	Mejor que satisfactoria	Mucho mejor que satisfactoria
49.	Las instalaciones generales de la universidad					
50.	Los servicios de la biblioteca y la asistencia de su personal					
51.	Oportunidades para actividades recreativas y extracurriculares					
52.	Actividades de orientación para nuevos estudiantes					

SECCIÓN C:

Programa de liderazgo preventivo: condiciones, parámetros, criterios y estrategias educacionales.

a. Pensando en el PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
53.	Durante el PLP, he enseñado a los estudiantes con amor educativo					
54.	Durante el PLP, he enseñado con razonabilidad					
55.	He enseñado habilidades de autoconciencia y conocimiento en el PLP					
56.	Durante el PLP, he enseñado con intencionalidad educativa para convertirse en lo mejor para el mundo					
57.	Durante el PLP, he enseñado a ser un líder preventivo					
58.	He enseñado las habilidades «para construir y trabajar en una comunidad de aprendizaje» en el PLP					
59.	Durante el PLP, he experimentado un ambiente organizacional preventivo					
60.	Durante el PLP, he experimentado la presencia educativa entre nosotros de nuestros directivos					
61.	Considero que el discernimiento de la realidad ha sido una habilidad que me aprendí en el PLP					
62.	Considero que el diálogo personal y encuentro personal son habilidades que transmití en el PLP					
63.	Considero que «cuidar de uno mismo y de las personas que me rodean especialmente en situaciones de solidaridad» han sido habilidades que transmití en el PLP					



Referencias bibliográficas

- Altman, A. & Ebersberger, B. (Ed.). (2013). *Universities in Change Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-4590-6
- Ashley, G. C. & Reiter-Palmon, R. (2012). Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral & Applied Management*, 14(1), 2-17.
- Astin, A. W. & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation.
- Avolio, B. J. & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 331-347.
- Axelrod, S. D. (2012). "Self-awareness": At the interface of executive development and psychoanalytic therapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 32(4), 340-357. doi:10.1080/07351690.2011.609364
- Bächtold, M. (2013). What do students "construct" according to constructivism in science education? *Research in Science Education*, 43(6), 2477-2496. doi:10.1007/s11165-013-9369-7
- Ballantine, J., & Larres, M. P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Journal Education and Training*, 49 (2), 126-137.
- Bhaskar, R. (2002). *Reflections on meta-reality: transcendence, emancipation and everyday life*. New Delhi, Thousand Oaks and London: Sage.
- Creswell, J. (2011). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Davis, S. H. (2006). Influencing transformative learning for leaders. *School Administrator*, 63(8).
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- ____ (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55(2), 458-476. doi:10.5465/amj.2010.0588
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.
- Hartle, R., Baviskar, S. & Smith, R. (2012). A field guide to constructivism in the college science classroom: Four essential criteria and a guide to their usage. *Bioscene*, 38(2), 31-35.
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future. Ten new leadership skills for an uncertain world*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- King, K. P. & Biro, S. C. (2000). A transformative learning perspective of continuing sexual identity development in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 17-27.
- Lonergan, B. (1971). *Method in Theology*, University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College, Toronto.
- ____ (1992). *Insight: A Study of Human Understanding*, Collected Works vol. 3, Frederick E. Crowe and Robert M. Doran (Ed). Toronto: University of Toronto.
- Pearce, C. L. & Wassenaar, C. L. (2013). Leadership is like fine wine. It is meant to be shared, globally. *Organizational Dynamics*, doi:10.1016/j.orgdyn.2013.10.002
- Philip, T.M. & García, A. D. (2013). The importance of still teaching the iGeneration: New technologies and the centrality of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 83(2), p. 300-319.
- Piaget, J. (1954). *Construction of the Child's reality*. Basic Books.
- Piccolo, R. F. & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340. doi:10.5465/AMJ.2006.20786079
- Postman, N. (1990, October 11). Informing ourselves to death. Paper presented at the German Informatics Society (Gesellschaft fuer Informatik), Stuttgart, Germany. Retrieved from: <http://>



- w2.eff.org/Net_culture/Criticisms/informing_ourselves_to_death.paper
- Purvanova, R. K., Bono, J. E. & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational Leadership, Job Characteristics, and Organizational Citizenship Performance. *Human Performance*, 19(1), 1-22.
- Salesians of Don Bosco. (2000). *Reference Frame of the Salesian Youth Ministry*. Roma, Italy: LAS.
- Shields, C. M. (2009). Leveling the playing field in racialized contexts: Leaders speaking out about difficult issues, *International Journal of Educational Administration*. 37(3), 55-70.
- Smith, C. & Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51(2), 259-286. doi:10.1007/s10734-004-6389-2
- Taylor, E. W. (2006). The challenge of teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 91-95.
- Vecchi, J. E. (1992, May). El Sistema Preventivo. In *100 years of Salesian Presence in Mexico*, Symposium conducted the meeting of Salesian Family, Mexico City.
- _____ (1997). For you I study... (C 14) Satisfactory Preparation of the Confreres and the quality of our educative work. In *Atti dal Concilio Generale*, 361 (77).
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62, 17-24.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Eds. and Trans.), Harvard University Press.
- _____ (1986). *Thought and language* (English Transl.). Cambridge: MIT Press.
- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the democratization of power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 89-106.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



La responsabilidad social universitaria: Componente fundamental en la formación de los futuros docentes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana

University's social responsibility: A fundamental component in future educators' training from the Education program, in Salesian Polytechnic University

Nelson Aníbal Raza Calderón

Universidad Politécnica Salesiana
nraza@ups.edu.ec

Jesús José María Loachamín Paucar

Universidad Politécnica Salesiana
jloachaminp@ups.edu.ec

Recibido: 09 de marzo de 2015 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar las directrices teórico-prácticas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que orientaban desde la docencia, la formación de los estudiantes en la carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Quito (Q).

En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se desarrolló en dos momentos: en el primero, se establecieron los lineamientos conceptuales de RSU, en los escenarios universitarios e institucionales. En el segundo, se realizó el estudio de caso en la carrera de Pedagogía de la UPS-Q que abarcó sus tres instancias: directiva, docente y estudiantil, a través de una modalidad mixta: cualitativa y cuantitativa, de carácter evaluativo. La cualitativa, recogió datos e información mediante entrevistas con profundidad, realizadas a los integrantes del Consejo de Carrera y grupos focales de diez estudiantes, seleccionados aleatoriamente, de cada uno de los niveles 4º, 6º y 8º. La cuantitativa, a través de una encuesta, aplicada a todo el colectivo de docentes.

Finalmente, se estableció que no hay una concepción clara sobre RSU en el nivel directivo, docente y estudiantil de Pedagogía de la UPS-Q; es un concepto que está en construcción. No obstante, subyace la idea del compromiso de la UPS, con los sectores sociales más necesitados que se expresa en los propósitos formativos de sus estudiantes.

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria, docencia, gestión, investigación, vinculación con la sociedad.

Abstract

The purpose of this research was to establish the practical and theoretical University Social Responsibility (USR) guidelines to conduct from teaching, the students' training in the School of Education at the Politecnica Salesiana University (UPS), Quito (Q).

Regarding the methodological approach, the investigation developed within two necessary moments: in the first one the conceptual guidelines of USR were established both in university and institutional settings.

In the second moment, a case study was conducted by the School of Education from UPS-Q and covered three different levels: directors, teachers and students, through a mixed approach: qualitative and quantitative. The qualitative gathered data and information through in-depth interviews to members of the Board of Faculty and focus groups of 10 randomly selected students from levels on the 4th, 6th and 8th. The quantitative approach was guided through a survey applied to the entire group of teachers.

Forma sugerida de citar: Raza Calderón, N. A. y Loachamín Paucar, J. J. M. (2015). La responsabilidad social universitaria: Componente fundamental en la formación de los futuros docentes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 10 (1), pp. 86-99.

Introducción

En la actualidad, la formación de los docentes implica un complejo proceso que debe ser comprendido y analizado, en la universidad del tercer milenio, desde diversas perspectivas. Una de ellas y que debe ser ineludiblemente considerada, es la referida a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), vista como un eje transversal formativo, que responde a las necesidades y demandas del entorno social y natural, de carácter local, regional, nacional y mundial, desde la academia.

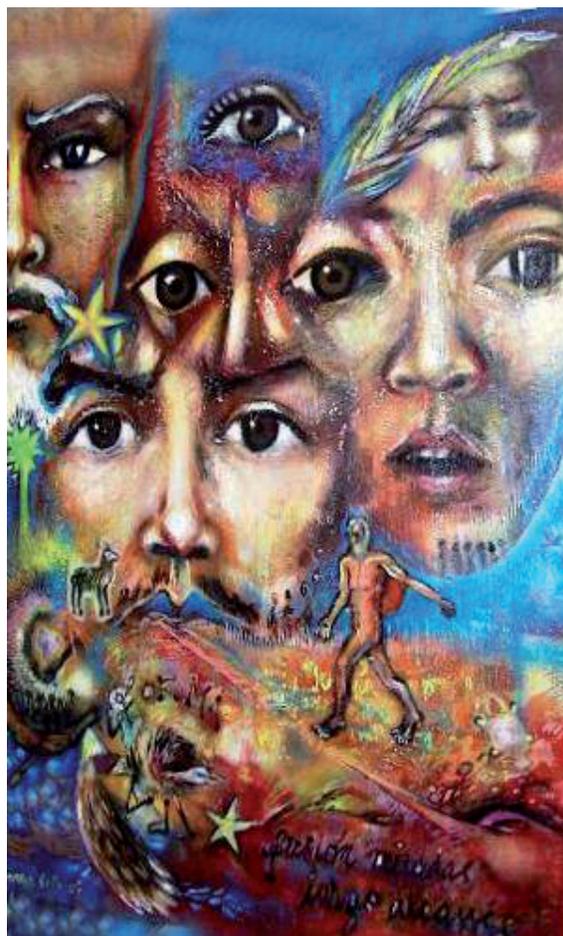
Al respecto, la Unesco, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), planteó: instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad, para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional.

Concomitantemente, se afirma en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI, que la pertinencia social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior y lo que ella hace por la sociedad... (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 1998).

En este contexto, en el Ecuador la RSU se sustenta en el art. 27 de la Constitución (2008),

Finally, it was established that there is no clear definition about RSU at managerial, teachers and students level from the School of Education at UPS-Q, being a concept under construction. Nonetheless, the UPS idea of compromise underlies towards the most deprived social sectors that is expressed through the educational objectives of its students.

Keywords: University Social Responsibility, teaching, management, research, community engagement.



PROFUNDO ALCANCE
Óleo sobre lienzo (2004)
1,10 x 0,65m



que plantea: «La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia... Constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional» (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, pág. 9). La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) precisa en el art. 17: «... en el ejercicio de autonomía responsable, las universidades y escuelas politécnicas mantendrán relaciones de reciprocidad y cooperación entre ellas y de estas con el Estado y la sociedad; además, observarán los principios de justicia, equidad, solidaridad, participación ciudadana, responsabilidad social y rendición de cuentas» (Asamblea Nacional, 2010, pág. 8).

Además, el Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador 2013-2017 propone algunos objetivos relacionados con la formación docente: mejorar la calidad de vida...; auspiciar la igualdad, cohesión, inclusión y equidad social, en la diversidad; fortalecer las capacidades y potencialidades de los ciudadanos...; garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial... (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, págs. 81-82).

Aproximaciones teóricas a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

Torres y Trápaga (2010) parafraseando a Tünnermann, afirman que las universidades de Latinoamérica, incorporaron la función social, como uno de los ejes vitales de la universidad a raíz de la reforma universitaria llevada adelante por estudiantes argentinos en 1918. Inicialmente, se atendió a la comunidad, a través de los departamentos de **Extensión Universitaria**, y luego, en un segundo momento, como proyección de su labor hacia la sociedad.

Más adelante, el pensamiento de Paulo Freire se convirtió en un eje importante, que orientó la **función social universitaria** hacia un estado de comunicación de doble sentido entre la universidad y el contexto social.

Es importante resaltar que la **responsabilidad social (RS)** surge con fuerza en el mundo de las organizaciones de carácter empresarial, en la década de los 90 y enfatiza la necesidad de ejecutar ciertas prácticas orientadas a diversidad de campos: social, laboral, ambiental, derechos humanos; junto a los procesos propios de producción de bienes y servicios.

No obstante, es en la década anterior (2000-2010), cuando la universidad da cumplimiento con mayor amplitud, profundidad y pertinencia a este renovado proceso de proximidad, que se lo ha denominado como **responsabilidad social universitaria**.

La RSU, como concepto, en el mundo de las organizaciones

El concepto de RSU es muy amplio y a su vez muy complejo, en su proceso de estructuración. Atraviesa varios momentos de desarrollo teórico, epistemológico y praxiológico, que no se han agotado.

Al hablar de RSU, Demo (1990) sugiere que no debe entenderse a esta como la común y tradicional extensión universitaria, sino como un compromiso entre saber y cambiar, que sea el resultado de una nueva definición de la academia, inspirada en la investigación, pues lo social surge de la práctica y esta debe sustentarse en el currículo y en la teoría, solamente así se comprenderá que la ciudadanía forma parte de la propia universidad.

En la última década del siglo anterior se cuestionó la relación universidad-sociedad, ya que era lejana. A partir de esta percepción, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI recomendó a los Estados miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y autoridades a: «Instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los programas de investigación para que contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional o mundial» (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 1998, pág. 37).





ZUCRISTUS
Escultura policromada (2003)
0,40 m de altura

A partir de este pronunciamiento la responsabilidad social se sitúa en el ser y el deber ser de las universidades y se inscribe en los objetivos, misión y visión institucional. Además, el campus de cada universidad pasa a ser una «casa de y para todos» abierta a la comunidad interna y externa.

Por otro lado, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI (1998), afirma que la pertinencia social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de ella y lo que la universidad hace por los demás. Añade que las instituciones de educación superior deben reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y explicitar sus acciones dirigidas a superar las dificultades que aquejan a cada país, en la búsqueda

de una mejor sociedad, acorde a los tiempos y a partir de una planificación inter y transdisciplinar.

En los documentos emitidos por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (UNESCO, 2006), se insiste en el papel que cumplen las universidades en las condiciones actuales de desarrollo, y evidencian la importancia de las acciones responsables por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Finalmente, la *Iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo*, coordinada por Kliksberg citado por Vallaey (2006), propone que la RSU está integrada por cuatro componentes: docencia, investigación, extensión-vinculación con la sociedad- y gestión, y basada en principios éticos.



Una breve mirada a lo expuesto hasta aquí, deja entrever que la RSU es un concepto en permanente construcción, en el que intervienen elementos de orden filosófico, ético, pedagógico, administrativo, sociológico y otros, que cada universidad configura en un determinado momento de su vida institucional.

En este contexto es interesante iniciar la definición de RSU a partir de la propuesta de Vallaeys (2005):

La responsabilidad social es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la institución en su entorno humano, social y natural, en procura de beneficios y de servir al mundo; y así mismo si la institución promueve un mejor desarrollo del entorno, ella misma se desarrolla mejor. (pág. 3)

Vale destacar en esta conceptualización de RSU el planteamiento como estrategia de gerencia ética de los impactos institucionales, porque toda institución superior está interesada en sus resultados y proyecciones socioambientales.

Lo citado por este autor se fortalece con la reflexión de Torres y Trápaga (2010) a partir del planteamiento de Bernal y Rivera, quienes sugieren la necesidad de incluir las funciones de formación, investigación y vinculación con la comunidad que tiene la universidad, en el concepto de RSU, el mismo que adquiere un doble significado en la IES:

- a. El logro de la eficiencia en el cumplimiento de sus funciones, lo que se denomina gestión de la calidad universitaria.
- b. El cumplimiento de las funciones en el marco de los requerimientos, necesidades y de la dinámica de la sociedad, lo que se denomina pertinencia, es decir, de acuerdo con las condiciones, las características, necesidades y problemas que afronta el desarrollo de la sociedad: derechos humanos, medioambiente, fortalecimiento de la democracia, desarrollo humano sostenible, la paz, la tolerancia, el trabajo, lucha contra la corrupción, crecimiento mundial descomunal, mayor crecimiento poblacional en los países en

desarrollo, despilfarro de recursos no renovables y significativa agresión al medioambiente, crecimiento de la pobreza extrema y de la brecha entre ricos y pobres, existencia de mega-corporaciones-transnacionales que concentran riqueza y poder, incremento de conflictos bélicos, religiosos, terrorismo, delincuencia, narcotráfico, sicariato, testaferrismo, «chulquerismo⁷», crecimiento de los flujos migratorios, especialmente hacia países del llamado «primer mundo», aumento de la brecha tecnológica y científica entre los países (Torres & Trápaga, 2010, pág. 42), fortalecimiento político del populismo y de las autocracias.

¿Por qué estos problemas le atañen a la universidad? Porque a esta organización le corresponde formar profesionales socialmente responsables, y aportar significativa y creativamente a la solución de esos problemas; ya que, en sus campus se gestan ideologías, políticas, proyectos, propuestas..., y surgen líderes que orienten, de manera pertinente, el desarrollo de sus respectivas formaciones económico-sociales.

Ante esta realidad, Delors (1996) se anticipa a su tiempo y sugiere tres retos básicos de la educación superior:

- El desarrollo humano sostenible (DHS)
- El entendimiento mutuo entre los pueblos (intra y extra)
- La renovación de la democracia

Impactos de la función docente, en el entorno social y natural, desde la perspectiva de la RSU

Según la ONU (1998) las acciones prioritarias que podrían ser desarrolladas por las universidades, en el marco de la RSU, son las siguientes:

⁷ Práctica de la usura por parte de una persona o colectivo, que consiste en el préstamo de una cantidad de dinero, cobrada de forma diaria, semanal o mensual, con intereses que superan los valores establecidos por la Superintendencia de Bancos y sin garantía alguna.



- Definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad...
- Hacer uso de su autonomía y competencia para contribuir al desarrollo sustentable de la sociedad y resolver los problemas más importantes.
- Adoptar las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, mediante un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.
- Afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una nueva base, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales...

Estas acciones, que caracterizan una gestión socialmente responsable de la Universidad, deben producir los siguientes impactos, (Vallaey 2009):

1. De funcionamiento organizacional
2. Educativos
3. Cognoscitivos y epistemológicos, y
4. Sociales

Estos impactos se alcanzarían, a partir de los siguientes ejes de gestión social universitaria responsable:

- a. De la misma organización: clima laboral, procesos democráticos internos, protección y cuidado del entorno natural.
- b. De la formación académica: los modelos andragógicos y pedagógicos, los diseños curriculares y la evaluación.

De la generación y difusión del conocimiento: procesos de investigación, los modelos epistemológicos, vinculados con los principales problemas del entorno social y natural

- a. De los procesos de participación social de la universidad en el desarrollo humano sostenible.

La RSU en la carrera de Pedagogía de la UPS, sede Quito

La Universidad Politécnica Salesiana (2014), en su misión y visión determinan de manera clara su afán de trabajar en el contexto de la RSU:

Misión

«... dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares; busca formar “honrados ciudadanos y buenos cristianos”, con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional».

Visión

... Ser una institución de educación superior de referencia en la búsqueda de la verdad y el desarrollo de la cultura, de la investigación científica y tecnológica; reconocida socialmente por su calidad académica, responsabilidad social universitaria y por su capacidad de incidencia en lo intercultural.

estas declaraciones adquieren concreción en el programa denominado «Vinculación con la sociedad», cuyos fines y propósitos son:

- a. Asumir una participación efectiva en la sociedad, y proponer una verdadera exigencia de responsabilidad social universitaria mediante programas y proyectos que involucren, en mayor grado a los estudiantes, en participación de actividades que respondan a los actuales contextos de aguda pobreza, inequidad, injusticia, violencia... (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).
- b. Propósitos:
 - Generar procesos de vinculación con la sociedad articulados a la docencia, la investigación y gestión administrativa.
 - Desarrollar actividades de vinculación de acuerdo con los requerimientos del desarrollo local y nacional.
 - Contribuir al desarrollo humano integral, sin distinción de raza, género, credo y nacionalidad, desde una perspectiva incluyente a través de diferentes programas y proyectos. (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).

En este contexto, la carrera de Pedagogía en su propuesta unificada de licenciatura en Ciencias



de la Educación, asume varios aspectos relacionados con la práctica de la RSU. Así, el objetivo general de la carrera expresa: «Formar profesionales en el área pedagógica que sean competentes, críticos, innovadores y éticos, que transformen el hecho educativo de la sociedad ecuatoriana, desde la perspectiva de la pedagogía liberadora y salesiana». (Carrera de Pedagogía de la UPS, 2004).

Los objetivos específicos de la carrera contribuyen a explicitar lo anterior:

- Proporcionar sólidos referentes teórico-conceptuales que constituyan el componente científico de la carrera
- Redimensionar la investigación como eje vertebrador del proceso transformador de la educación
- Diseñar, potenciar y evaluar propuestas metodológico-didácticas innovadoras que permitan la concreción de los principios de la pedagogía liberadora. (Carrera de Pedagogía de la UPS, 2004).

Este instrumento técnico plantea tres ejes formativos: académico, profesional y humano. En lo humano propone:

- ... Asumir la práctica preprofesional como espacio de análisis de la realidad, de la realización profesional y la transformación socioeducativa.
- ... respetar la diversidad cultural y la equidad de género.
- Defender las propuestas de conservación y protección del medioambiente.
- Ser solidarios con los sectores marginados y empobrecidos del país.

Las prácticas de la carrera de Pedagogía, sede Quito, que se suponen corresponden a RSU, responden a las siguientes líneas, coordinadas por la Dirección Técnica de Vinculación con la Sociedad, desde 2008:

- a. Prácticas preprofesionales
- b. Formación y actualización (formación continua, eventos académicos y científicos)

- c. Servicios especializados
- d. Extensiones sociales (cultural, pastoral, proyectos)
- e. Movilidad estudiantil y docente
- f. Redes de cooperación (Universidad Politécnica Salesiana, 2014)

En cada una de estas líneas se han establecido y ejecutado, ciertos programas y proyectos específicos, con distintos beneficiarios, cuyos resultados no son materia de esta investigación.

Resultados de la búsqueda

La investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico multimodal en dos momentos: en el primero se establecieron los lineamientos básicos conceptuales de RSU. En el segundo, se realizó el estudio de caso en la carrera de Pedagogía de la UPS-Q, en sus tres estamentos: directivo, docente y estudiantil, con una modalidad mixta, cualitativa y cuantitativa de carácter evaluativo. Con la cualitativa se recogió información mediante: 1) Entrevistas con profundidad realizadas a los integrantes del Consejo de Carrera de Pedagogía y 2) Grupos focales con la participación de treinta estudiantes, seleccionados aleatoriamente de los niveles 4º, 6º y 8º, del periodo académico 44 (marzo-julio de 2014). La cuantitativa, permitió la recolección de datos, a través de una encuesta, aplicada a todo el colectivo de docentes de la carrera, en el mismo periodo académico.

Los resultados de esta investigación se presentan a continuación.

La concepción de RSU por parte del personal directivo, docente y estudiantil de la Carrera de Pedagogía de la UPS-Q

Los miembros de la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía, consultados acerca de su concepción sobre RSU, responden:



Directivos

Es «un concepto que se está construyendo», un compromiso de la institución con la sociedad, la manera cómo responde a las necesidades o demandas sociales, ambientales, culturales. A nivel universitario toma características especiales: en la docencia, en vinculación y en la investigación (1 A., 2014).

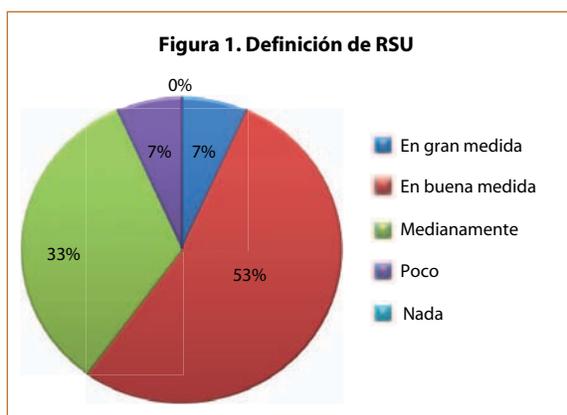
RSU sería devolver a determinados sectores de la población, los conocimientos, los aprendizajes, y que esos de alguna manera irían en beneficio social (2 A., 2014).

En la Constitución se establece que la universidad es un ente de transformación social. No puede circunscribirse solamente a la formación y al trabajo intrainstitucional, sino es generadora de pensamiento, capacidades, habilidades y destrezas (3 A., 2014).

Está conformada por todas las acciones que realiza la UPS en beneficio de los más necesitados, que se cumplen a través de las actividades de vinculación con la colectividad (4, 2014).

Como se puede establecer, no existe una definición completa acerca de la RSU en los entrevistados. Se enuncian apreciaciones de diferente significado, que no permiten consolidar un significado propio en la carrera.

Docentes



Fuente: Autores

El 53.33 % de docentes afirma definir la RSU, en buena medida. Esto denota que la mitad de ellos posee una definición de RSU (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).

Estudiantes

«Iría de la mano con cómo nos estamos formando, nos vamos a desempeñar en la profesión y nuestra formación va a influir en la sociedad, para trabajar con personas, con valores y transmitirlos de manera correcta».

«Es un compromiso personal». (1 G. f., 2014).

«Cómo está estructurada la malla curricular y esta aporta a la sociedad con la formación de ciudadanos. La universidad debe incorporar a las personas externas a la universidad».

«Creo que es todo en beneficio de la sociedad, mejorar el lugar donde vivimos, nuestro estatus y en nuestro caso la educación». (2 G. f., 2014)

«Es dar respuestas en calidad de profesionales a las necesidades de la sociedad. Es ver en conjunto el bien común para todos».

«Abarca un compromiso de la Universidad con la sociedad en la formación de sus alumnos y cómo vamos a realizar un cambio en la sociedad».

«Implica también a los docentes, muchos de ellos no nos forman para la RSU. Solamente, se limitan a darnos ciertos conocimientos teóricos de su materia y se nos dificulta a los estudiantes, entender la RSU; ya que este conocimiento debe partir de los docentes».

«La RSU no debe ser una utopía, se debe ver el contexto para saber hasta dónde se puede ayudar a la sociedad en sus problemas». (3 G. f., 2014).

Existe diversidad de ideas respecto del tema, lo que provoca una mayor dispersión en la determinación de un significado claro de RSU.



Conocimiento de alguna política, instrucción o norma que oriente su labor sobre RSU y sus ámbitos

Directivos

«Así como norma, no creo que haya para orientar el trabajo» (1 A., 2014).

«Como norma escrita no la encuentro... Así explícita no está, pero se sobrentiende y ha venido transfiriéndose desde la dirección de la carrera, las áreas, el vicerrectorado y el rectorado. “Hay una cuestión no dicha”» (2 A., 2014).

«No hay norma, que nos comprometa a trabajar» (3 A., 2014).

«Así como norma, no; pero existe un profundo compromiso de la carrera con la sociedad». (4, 2014).

Sobre las normas para gestionar los ámbitos de la RSU, los directivos responden:

a. Investigación

«No creo, no existe en la carrera, pero estamos pendientes en los temas más emergentes de los grupos más necesitados» (1 A., 2014).

«No, no tenemos una normativa; por ejemplo, cuando se hacen las líneas de investigación, en ninguna se hace énfasis por los más empobrecidos...» (2 A., 2014).

«Desconozco, salvo la investigación formativa, que es impulsar a que los estudiantes hagan tesis que tengan una deriva social, una utilidad para la sociedad...» (3 A., 2014).

b. Vinculación con la colectividad

«Hay una cuestión más explícita en lo que deben hacer los estudiantes y su participación en la sociedad, a través de pasantías, becarios, beneficiarios de créditos CERS...» (1 A., 2014).

«No hay una norma para los docentes, pero sí lo hay para la carrera, porque por ley tiene que hacer esta vinculación, presentar indicadores, convenios, acciones que demuestren estas accio-

nes, para la acreditación de las carreras que hace el Ceaaces...» (2 A., 2014).

«... las prácticas preprofesionales y los proyectos que realiza la carrera en vinculación con ONG y otras organizaciones, para que la formación de los estudiantes sea pertinente a las necesidades del contexto...» (3 A., 2014).

«Desde Vinculación con la sociedad, la universidad tiene ciertas normas, que orientan el trabajo en todas las carreras, para ayudar a sectores vulnerables». (4, 2014).

c. Docencia

«La docencia ha sido la preocupación más grande en la carrera, ha aportado a la construcción de los perfiles de formación» (1 A., 2014).

«La fortaleza ha estado en la formación de los estudiantes: un profesional más sensible, con una capacidad de adaptarse, responder y aportar desde la misma ciencia pedagógica para enfrentar situaciones de carencias» (2 A., 2014).

«No hay norma, que nos comprometa a trabajar» (3 A., 2014).

«No, que yo sepa, no, no conozco». (4, 2014).

El análisis de estos datos, obtenidos de los directivos, evidencia que no existe política, instrucción o norma que oriente la práctica de la RSU en la carrera, en los ámbitos: docencia e investigación; en vinculación con la sociedad existen algunas orientaciones que permiten realizar acciones puntuales.

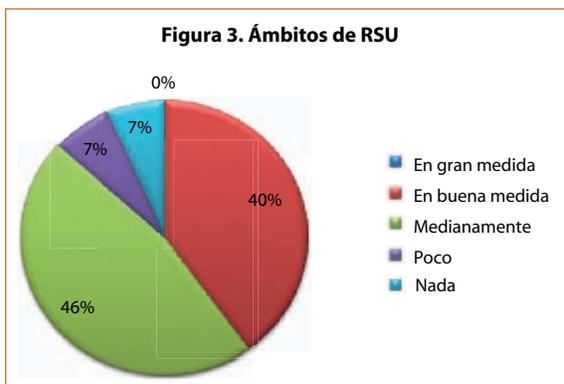
Docentes



Fuente: Autores



La respuesta que obtiene el mayor porcentaje es nada con el 64.29 %. Consecuentemente, se puede afirmar que no existe un documento elaborado por la carrera de Pedagogía que oriente la labor docente sobre la RSU (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).



Fuente: Autores

El 46 % afirma conocer medianamente los ámbitos de RSU y un 40 % conoce en buena medida. Estos datos permiten entender que hay cierto conocimiento, en el cuerpo de docentes, acerca de los ámbitos de la RSU. Parcial y porcentualmente cada indicador no supera el 50 % (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).

Estudiantes

a. Investigación

«No hay normas que nos digan qué investigar». (2 G. f., 2014).

«Se desconoce, pero quizá conozcan entre docentes. No nos dan a conocer ninguna norma». (3 G. f., 2014).

b. Vinculación con la colectividad

«No hay normas, pero hicimos una observación, para formular proyectos de ayuda a la comunidad». (1 G. f., 2014).

«No hay una norma establecida, pero nos dicen en la Carrera que debemos formar buenos

ciudadanos, de acuerdo con la misión de la universidad». (2 G. f., 2014).

«No existe una norma, alguna vez tuvimos una actividad de vinculación denominada “Mambrú”, pero que no ayudó a resolver el problema de esos niños. Solamente, fuimos una vez pero nunca más. Solo nos tomaron como apoyo». (3 G. f., 2014).

Los estudiantes interrogados confirman que no existen normas para la aplicación de la RSU en la carrera, en los ámbitos investigación y vinculación.

Realización de acciones o prácticas, relacionadas con la RSU

Directivos

a. Entorno social

«Dentro de la materia Derechos de la niñez y adolescencia se realiza un trabajo específico referido a la lectura de la realidad, revisión de los derechos más vulnerados y estructuración de un instrumento pedagógico» (2 A., 2014).

«En el barrio La Tola, las estudiantes de Pedagogía apoyaron un rincón de lectura, en una fundación, con acceso a libros, Internet y un espacio lúdico» (3 A., 2014).

b. Entorno natural

«No ha habido mucho trabajo sobre esa idea, como la casa del hombre» (1 A., 2014).

«No se ha trabajado nada» (2 A., 2014).

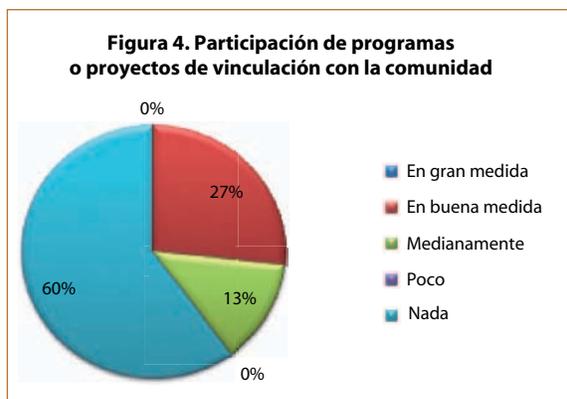
«La materia Pensamiento Social va encaminada hacia eso: cómo mejorar el medioambiente, cómo reciclar. Son acciones muy concretas» (3 A., 2014).

«Debo confesar que no, no he trabajado ese tema, por la misma naturaleza de la materia: Psicología del Desarrollo». (4, 2014).

Los directivos hacen referencia a acciones puntuales dentro de ciertas asignaturas, pero que no tienen la consistencia requerida por la RSU.



Docentes



Fuente: Autores

La respuesta nada obtuvo un 60.00 %, lo que demuestra que en el último año no hubo suficiente participación en programas o proyectos de vinculación con la comunidad, avalados por las autoridades de la carrera (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).

Estudiantes

a. Entorno social

«Nosotros estamos realizando proyectos en favor de la comunidad desde las materia de Proyectos y Pensamiento Social».

«Tenemos el convenio con la Campaña Mambrú no va la guerra, jornadas pedagógicas y programa navideño». (1 G. f., 2014).

«No hemos hecho proyectos ni acciones, porque no sabemos con quién contar ni cómo hacer». (2 G. f., 2014).

«Los estudiantes no hacen porque no cuentan con los recursos y el apoyo de un docente».

«Hay que ponernos en la realidad: los tiempos, los horarios y la malla curricular no nos permiten ejecutar los proyectos. Esto debería ser planificado desde el inicio de cada semestre». (3 G. f., 2014).

b. Entorno natural

«Hay proyectos que estamos elaborando individualmente, pero la mayoría se orienta hacia el tratamiento de la basura y perros callejeros». (2 G. f., 2014).

«No, la universidad no se preocupa de nada de esas cosas de la naturaleza. Se preocupa solo de la parte académica». (3 G. f., 2014).

Hay acciones puntuales pero aisladas, en las que participan los y las estudiantes, direccionadas al apoyo a sectores sociales necesitados y al cuidado del entorno natural.

Impactos de la RSU desde la docencia en la carrera de Pedagogía

Directivos

a. En el entorno sociocultural

«Creo que el impacto más grande que debe tener la carrera en la sociedad, es precisamente en el ámbito educativo, como acción transformadora en las instituciones, en las escuelas, en los colegios. Esa centralidad en el estudiante, en el desarrollo de sus capacidades, que le permita asumir su propia vida, su responsabilidad, su libertad...» (1 A., 2014).

«Construimos desde los más pequeños, seres que sean capaces de interactuar con los otros, de respetar, de formarse cognitivamente e integralmente; creando sociedades armoniosas, humanas, abiertas, sensibles hacia las necesidades del otro» (2 A., 2014).

«La RSU debe constituirse en un eje transversal, dentro de los rediseños con un enfoque integrativo de la investigación» (3 A., 2014).

«El profesional de la educación debe centrar su atención en el influjo de la pobreza, de las necesidades en todos los grupos sociales y hacia allá debe tender su formación desde la RSU» (1 A., 2014).



b. En el entorno natural

«La carrera debería promover la investigación, diseñar proyectos, campañas; algo que nos lleve a pensar en el planeta como nuestra casa...» (1 A., 2014).

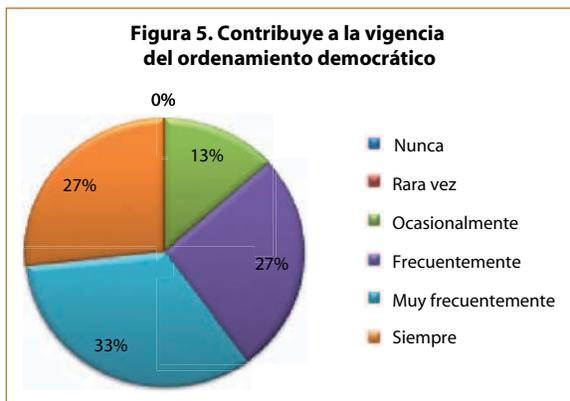
«Creo que es necesaria una planificación en RSU en la que se pueda trabajar algunos lineamientos, establecer metas y prioridades» (2 A., 2014).

La RSU debe convertirse en eje transversal, vincularse con muchas asignaturas, pero ante que todo, debe plantearse desde la investigación, la docencia y la vinculación (3 A., 2014).

Es evidente la claridad de ideas sobre los impactos que debe producir el proceso de formación de los estudiantes de la carrera en el contexto de la RSU, ya que esto contribuiría a ampliar la visión de futuro del maestro, respecto de su función educadora en la sociedad y a favor del entorno natural.

Docentes

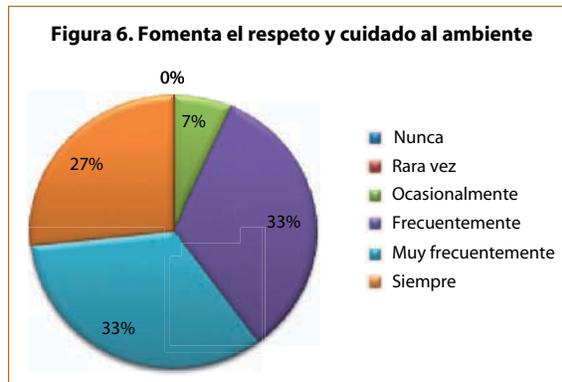
a. Entorno social



Fuente: Autores

El valor 4 con el 33.33 % señala que muy frecuentemente el docente de la carrera contribuye a la vigencia de la democracia, pero no en un nivel suficiente (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).

b. Entorno natural



Fuente: Autores

Los valores 3 y 4 alcanzan el 33.33 %, a partir de lo que se puede entender que en la carrera, con frecuencia se fomenta el respeto y cuidado del ambiente (Docentes de la carrera de Pedagogía UPS, 2014).

Estudiantes

a. En el entorno sociocultural

«Los impactos deberían tener influencia directa en el entorno social, en la cultura de las personas, para la solución de sus problemas».

«Se promovería una nueva generación de personas».

«Todos podríamos realizar algunas acciones de manera conjunta, si se concientiza en responsabilidad social». (1 G. f., 2014).

«Podríamos ser la diferencia hacia otras personas o para nosotros mismos, porque se podría ver a la carrera ejecutando acciones socialmente responsables. Esto beneficiaría a la comunidad universitaria». (2 G. f., 2014).

«La sociedad va a tener como referentes a la Universidad y a la Carrera».

«Esos proyectos de RSU nos darían una visión más clara de la realidad, y posibilitaría una vinculación adecuada de la teoría y la práctica, con lo cual se lograría mayor preparación estudiantil». (3 G. f., 2014).



b. En el entorno natural

«Estaríamos creando una tendencia hacia lo verde, hacia lo natural: reducir, reusar y reciclar; sería un impacto para nosotros y para la naturaleza». (1 G. f., 2014).

«Ayudaríamos a ser un poco más conscientes... Se conseguiría mayor respeto a la naturaleza».

«La investigación y desarrollo de proyectos ambientales, por parte de docentes y estudiantes». (2 G. f., 2014).

«Trabajar por el respeto a la naturaleza, desde la visión del mundo andino». (3 G. f., 2014).

Los estudiantes reconocen que su formación en RSU produciría impactos favorables, tanto para ellos como para la sociedad y la naturaleza. Desde esta mirada se puede advertir que la formación profesional al articularse con las necesidades del entorno cumple con el principio de pertinencia.

Conclusiones

- Hay una concepción diversa y poco clara sobre RSU en el nivel directivo, docente y estudiantil de la carrera de Pedagogía, de la UPS-Q. Se considera que es un concepto en proceso de construcción; no obstante subyace, en esta diversidad, la idea del compromiso de la UPS, con los sectores sociales más necesitados que se expresa en los propósitos formativos de sus estudiantes.
- En la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía se presentan variadas respuestas relacionadas con las dimensiones que integran la RSU (docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión). Este hecho tiene su incidencia en el ámbito operativo.
- Se precisa, taxativamente, por parte de directivos, docentes y estudiantes, que no se ha establecido una política específica sobre RSU, que oriente la formación de los nuevos docentes en la carrera de Pedagogía.

Al no existir una norma específica, no hay un direccionamiento claro, que permita trabajar de manera conjunta y sistémica en este ámbito.

- La docencia es uno de los ámbitos en los que se constatan acciones aisladas, que en cierto modo se relacionarían con las prácticas de RSU, impulsadas por iniciativa personal de algunos profesores. Además, hay una favorable inclinación para se incorpore la RSU como eje curricular transversal, en los procesos de formación, con la normatividad pertinente.
- Las respuestas del cuerpo de docentes y estudiantes sobre los impactos de la implementación de la RSU en la carrera de Pedagogía, evidencian claridad en los resultados que se lograrían en beneficio del sector social y del entorno ambiental.

Referencias bibliográficas

- 1, A. (12 de mayo de 2014). Directrices conceptuales de RSU. *Directrices conceptuales de RSU*. (N. Raza, entrevistador)
 - 1, G. f. (26 de junio de 2014). Directrices conceptuales de la RSU. (N. Raza, entrevistador)
 - 2, A. (19 de mayo de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (J. Loachamín, entrevistador)
 - 2, G. f. (3 de julio de 2014). Directrices conceptuales sobre RSU. (J. Loachamín, entrevistador)
 - 3, A. (23 de mayo de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (N. Raza, entrevistador)
 - 3, G. f. (10 de julio de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (N. Raza, entrevistador)
 - 4, A. (22 de mayo de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (J. Loachamín, entrevistador)
 - 5, A. (2 de junio de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (N. Raza, entrevistador)
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Corporación Editora Nacional.
- Carrera de Pedagogía de la UPS. (2004). *Propuesta Unificada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Quito: Carrera de Pedagogía.



- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Demo, P. (1990). *Principio científico e educativo*. Brasilia: CRESALC, IPEA/CPS.
- Docentes de la Carrera de Pedagogía UPS (Q). pp. 16-31 (marzo de 2014). Directrices conceptuales de RSU. (J. Loachamín, entrevistador)
- Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana. (2004). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Pedagogía-propuesta unificada*. Cuenca: Univerisdad Politécnica Salesiana.
- Kliksberg, B. (2005). *La Responsabilidad Social Universitaria*. Buenos Aires: Programa PNUD.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (5-9 de 10 de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperado el 16 de 3 de 2014, de <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=unesco%20conferencia%20mundial%20de%20educacion%20superior%201998>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacioonal de Desarrollo 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Torres, M., & Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco. (1991). Nuevos contextos y perspectivas. En Unesco, *Los contextos de la educación auperior* (págs. 119-179). Caracas: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Unesco. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*. Recuperado el 21 de 02 de 2014, de <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=decenio%20de%20las%20naciones%20unidas%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20para%20el%20desarrollo%20sostenible%202005-2014%2c>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2014). *www.ups.edu.ec*. Recuperado el 28 de octubre de 2014, de Vinculación con la sociedad: <http://www.ups.edu.ec/vinculacion-con-la-Sociedad>
- Vallaey, F. (2005). Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria. <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodeLaResponsabilidadSocialUniv.pdf>, 3.
- Vallaey, F. (2009). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Recuperado el 4 de 9 de 2013, de https://www.googlecom.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=http%3a%20%2f%2fwww.url.edu.gt%2fportalurl%2farchivos%2f09%2farchivos%2fresponsabilidad_social_universitaria.pdf: http://www.unitru.edu.pe/Publicaciones/Jornada/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf



Caminos educativos en el territorio de lo sagrado

Educational paths on the sacred land

Anita Gramigna

Universidad de Ferrara
anita.gramigna@unife.it

Traducido del italiano por Carlo Rosa

Recibido: 22 de diciembre de 2014 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

En este artículo, que tiene un enfoque cualitativo, se trata de la belleza y de su poderoso papel educativo: la belleza como vía formativa de la ética⁸, y como gracia, o sea, como aquel bienestar que lleva al bien de sí mismo, en la relación con los demás. Vamos a aclarar los términos del discurso: definimos la ética como una profunda reflexión sobre el bien, como una teoría de la moral que guía los comportamientos y traza caminos de significación en y con el mundo, y que, en consecuencia, determina nuestros horizontes existenciales. Pero mientras que la moral se refiere a las costumbres, las épocas y, en síntesis, a los contextos históricos y culturales, la ética sigue principios generales, ya que explora el profundo sentido de lo humano y su destinalidad.

Pensamos que la ética es lo específico del humano porque implica una reflexión que, en la libertad, supera el instinto natural y que, al mismo tiempo, nos permite, con pleno conocimiento, «reflexionar sobre nosotros mismos mientras que reflexionamos». En breve, porque existe una reflexión que libremente y con conocimiento supera el instinto; fenómeno que, a la fecha, parece estar ausente en otros animales.

Deducimos que la libertad y la autoconciencia son elementos ineludibles de la ética como lo son de la educación.

Palabras clave: belleza, ética, conocimiento, educación, hermenéutica.

Abstract

In this article we will speak about beauty and his powerful educational role: beauty as ethics' formative way. And as grace, that is that well-being that leads to the good of the self, in the relation with the others. Let us clarify the terms of the speech: we define ethics as a deep reflection on the good, a moral theory that directs on behaviours and draws paths of meaning in and with the world and, as a consequence, it defines our existential horizons. But, while Moral is relative to uses, to costumes, to ages, in short, to historical and cultural contests, ethics follows general principles, because investigates on the deep meaning of human and his finalities.

We believe that ethics is the specific of human because it implies a reflection that, in freedom, overcomes natural instinct and that, in the meanwhile allows us to knowingly "reflect on ourselves about us reflecting". In short: Because there is a reflection that freely and knowingly overcomes instinct; phenomenon which, by now, seems to be absent in other animals.

We deduct that freedom and self-consciousness are inescapable elements of ethics as they are for education.

Keywords: Beauty, ethics, knowledge, education, hermeneutics.

8 Este tema ya lo desarrollamos de manera más amplia en A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa, *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Milano, Unicopli, 2008.

Introducción: la ética en el corazón de la estética

Hoy día resulta difícil orientar nuestra interpretación del mundo, los juicios de valor, las decisiones y los comportamientos a la luz de principios «absolutos», cuando la realidad de referencia cambia a una velocidad nunca antes vista. Cambia la percepción de lo real, la definición del ser humano, de la vida, de la familia, del valor moral, cambia la concepción del amor, de la sexualidad, etc. Cambian los contenidos de los valores morales, especialmente gracias a las novedades introducidas por la ciencia y la tecnología (alimentos modificados genéticamente, velocidad de las comunicaciones, biotecnología, ingeniería genética, equipos de última generación...). Cada vez es más difícil llevar a cabo un proyecto de vida que nos permita realizar plenamente nuestros talentos para construir una «vida bella» y mejorar el mundo que nos rodea. Aquí está, en nuestra opinión, la raíz de la desorientación contemporánea y de tanto sufrimiento. Aquí está la confusión respecto a la naturaleza de nuestra propia persona y del sentido profundo de las cosas. Es aquí que interviene nuestra reflexión sobre las trayectorias educativas de lo sagrado. Volveremos sobre este punto en las conclusiones de nuestro discurso.

A lo largo de nuestras reflexiones, trataremos de demostrar que la ética se encuentra en el corazón de la estética; y es incluso por esta razón que hablaremos de belleza. Sin embargo, nos referiremos en particular a una dimensión muy especial de lo bello: a lo bello de la palabra cuando esta sabe ser seductora no solo porque su elegancia anuncia un sentimiento de gracia, sino también por la verdad que le da sustancia y por la fuerza que irradia (Foucault, 1996).

La cuestión de la verdad aquí se torna crucial, en la medida en que es el instrumento de autotrans-formación, lucha local por la libertad contra las insidias del poder, labor crítica del pensamiento, creatividad. La verdad representa una experiencia extrema en la que el individuo se rebela y, al hacerlo, se cuida a sí mismo, o sea, se

educa mientras ayuda a quienes dirige su palabra, porque las experiencias extremas trans-forman, es decir, educan.

Una palabra, por tanto, que tiende al bien, que lo alimenta, que lo realiza. Una palabra creativa: artística, ya que hace de la existencia una obra de arte. El arte que está detrás de esta práctica autoeducativa y por lo tanto *poiética*, es «el arte de la desobediencia voluntaria, de la indocilidad razonada» (Foucault, 1984: 40). Pero también es el arte del rigor moral, que combina una vida bella con el hablar franco. Una palabra que se convierte en el cuidado personal, para cuidar mejor de los demás, que tiene un evidente papel educativo para el sujeto y para sus interlocutores, y que expresa un poderoso *ethos* político (Foucault, 1994).

Fundamentación teórica y metodológica

El camino de la autotrans-formación se refiere al cuidado de sí, al proceso que constituye nuestra subjetividad en la forma de una obra de arte. Pero para que esto ocurra es necesario que la verdad franca y valiente de la palabra la *parresia*— esté en armonía con nuestra vida. Por esta razón, la ética se encuentra en el corazón de la estética. La *parresia* implica, desde luego, una relación estrecha, ontológica, entre el hablante y lo que él enuncia. Se trata de una relación de autenticidad, de verdad, garantizada por las cualidades morales de quien habla para el bien de quien escucha, incluso a costa de su propia vida, como es el caso de Sócrates evidenciado en su *Apología*.

Esta palabra que Platón compara con la sublime armonía de la música dórica —bellísima, poderosa, valiente—, esta palabra que dice la verdad, que irradia una luz estética y que transforma nuestra vida en una obra de arte, es «... *aquella capaz de evocar como corresponde las voces y los acentos de un hombre valiente... (que) enfrenta con disciplina y ánimo fuerte su destino;... y la armonía y el ritmo tienen que ajustarse a las palabras;... las palabras de una vida semejante*» (Platón, 1981, III, 399c; 398d.; 400a).



Sin embargo, porque es radical, esa palabra nos puede introducir en los espacios oscuros del dolor, ya que nos expone al riesgo del rechazo, de la negación, de la condena. Y esto es propiamente lo específico de la *parresia*: el hablar franco que expresa en su verdad y valentía una belleza radical, sin compromisos, y que inevitablemente contempla el riesgo del daño e incluso la muerte. Y los ejemplos, de Eurípides en adelante, no faltan (cfr. Foucault, 1985). En este contraste entre la gracia luminosa de la *parresia*, o sea del hablar sincero –un hablar que es coherente con la conducta de la vida– y el peligro en el que se puede precipitar, está el horror de la tragedia. El contraste, más que el éxito doloroso, es el signo estético de lo trágico. Porque lo bello invita al abandono confiado, mientras que el miedo nos clava en la atenta vigilia, en alerta temerosa.

Ahora, dado que el escenario epistemológico de nuestros estudios se refiere a la hermenéutica, quisiéramos concentrarnos en la *parresia* de Sócrates, recurriendo a esa fuente inagotable de reflexiones que es la obra de Foucault y la de Bateson. Se trata de dos autores –declaradamente ateos– que son, para nosotros, –declaradamente cristianos– fundamentales puntos de referencia en nuestras reflexiones sobre la epistemología de la educación. ¿Por qué esta elección? Pensamos que existen «terrenos de frontera», lugares donde el cruce entre caminos diferentes genera rutas de intercambio. Y esta es la naturaleza de lo sagrado; aquella asonancia entre diferencias y lontananzas en las cuales se encuentra lo infinito. Creemos que nuestros autores habitan en estos «terrenos de frontera».

En cuanto a Foucault, nos referiremos a su *Hermenéutica del sujeto* (2001)⁹ y al volumen: *El gobierno de uno mismo y de los otros* (2008). Siguiéndolo trataremos de llegar a la propuesta concreta de una epistemología de la educación,

especialmente en relación con lo sagrado. El esfuerzo tiene como objetivo preparar herramientas de orientación en torno a este gran tema, para probar la capacidad de indagar entre los pliegues de las retóricas sociales, de los ocultamientos, de las mistificaciones. La propuesta consiste en una pedagogía des-estructurante (Derrida, 1990) del orden de cualquier discurso (cfr. Foucault, 1971), que muestra el fin de una constante y crítica diafanización epistemológica. ¿Para qué? Para tener una idea clara en torno a una cuestión crucial en la aventura humana, y para reaccionar al ocultamiento hedonista que nuestro tiempo hace de esta experiencia radical. Por tanto, la epistemología pedagógica concreta, se encuentra en la construcción de saberes que nos ayudan a leer el «texto» de nuestra existencia, para enfrentar el nodo crucial de lo sagrado desde una perspectiva estética y, por lo tanto, sin renunciar a la belleza y a la gracia que deriva de ella.

En cuanto a Gregory Bateson (1991), quien habla del conocimiento como la capacidad de identificar «la estructura que conecta» el «sujeto-en-su-medioambiente» con el escenario general. Él se refiere a la estética de la relación que lee, en el tejido de la existencia, la «sagrada unidad del todo» y que presupone el mismo respeto reverente hacia todas las culturas y formas de conocimiento, incluidas las que son consideradas distantes o incluso opuestas... La estética no es solo la rama de la filosofía que trata de construir una teoría de la sensibilidad, y por lo tanto de la belleza; es también y sobre todo el estudio de los procesos por los que la belleza se reconoce y es creada. Así que, por implicación, el investigador subraya su pregnancia cognoscitiva y epistemológica (Bateson, 1976).

La experiencia estética es goce y conocimiento a la vez, pero también es trascendencia, nos sugiere Gregory Bateson, como buen ateo, porque nos ilumina con la percepción de nuestra pertenencia relacional con el todo, cuya unidad sagrada explica la historia evolutiva del planeta. De ahí el carácter coral del arte, de ahí la sensación de infinito y de universal que evoca. De ahí, su significado íntimamente ético y «constringente» (Morin, 2005).

⁹ Foucault había ya introducido este tema en *Technologies of self. A Seminar with Michel Foucault*, coord. por L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton, University of Massachusetts Press, Amherst, 1988.



En el ejercicio de esta sensibilidad relacional «nos» sentimos en la red compleja y arcana de antiguas y actuales pertenencias. Nuestras raíces biológicas, sociales y culturales vibran con esta sensación moral de pertenencia y de responsabilidad, de compromiso.

Por último, además, en nuestra hipótesis la estética es una clave de lectura de la hermenéutica educativa; y lo sagrado, un paisaje para recorrer, con plenitud y humildad.

Análisis: el sentido de la belleza

La constitución del sí mismo en la estética, para Foucault, se refiere a la problematización de la cuestión de la verdad, que tiene sus orígenes en el pensamiento griego y que aún marca los procesos de subjetivación, así como nuestra forma de interpretar la realidad. La estética foucaultiana, de hecho, es una cuestión exquisitamente epistemológica, en la medida en que se refiere a las estrategias que establecen lo que es correcto en una afirmación, así como la capacidad de llegar a la verdad, para juzgar el valor y vivir la coherencia en la práctica de la vida. Así, la verdad se convierte en uno de esos «brotes o matrices de experiencia», cuyo análisis nos lleva a comprender el mecanismo de la formación de los saberes, de la normatividad de los comportamientos y de la constitución del sujeto. Se trata de «tres ejes» (Foucault, 2009: 48) de ineludible contenido pedagógico, aunque, como hemos dicho en repetidas ocasiones, las intenciones de Foucault eran muy diferentes.

El sujeto al que piensa el filósofo francés siguiendo la reflexión socrática, entonces, se hace, él mismo, etopoietico, o sea, se educa en un proceso que dura toda la vida, solo cuidando de sí mismo, a través de un saber que produce *ethos*, es decir, un conocimiento que dé voz a su ansia radical de libertad y que lo lleve a través de una vida moral. Tal conocimiento da acceso a la verdad. El papel educativo del parresiasta es «principalmente dirigir a los demás en su esfuerzo, en el intento de construir una relación adecuada consigo mismo» (Foucault, 2009: 50). Una relación de verdad, evi-

dentemente, y de valentía: es, de hecho, indispensable hacer de la propia vida una obra de arte, día con día, siempre. Se trata de una armonía ontológica, que funda la verdad. Sin esta estrecha relación no es posible acceder a lo verdadero. El *logos*, sofisticadamente separado del *bios*, no es creíble, no produce conocimiento, no llega a la ética. El sofista puede declamar con elegante retórica sobre la naturaleza de la valentía, pero no es digno de su discurso, ni de pronunciarlo, si él mismo no es valiente. «Sócrates es capaz de utilizar un discurso racional, éticamente apreciable, hermoso y muy agradable; pero, a diferencia del sofista, puede usar la *parresia* y hablar libremente porque lo que dice está exactamente en acuerdo con lo que piensa, y lo que piensa está exactamente acorde con lo que hace. Así, Sócrates, que es verdaderamente libre y valiente, puede operar como una figura parresiástica» (Foucault, 1996: 66).

Así que, ¿cuáles son las cualidades que debe poseer un maestro? El maestro debe ser «devoto de las musas», debe expresar una relación armónica entre lo que hace y lo que dice y debe hacerlo con valentía, con riesgo de sus propios intereses privados, hasta de su propia vida. El parresiasta, por lo tanto, es el prototipo del maestro, incluso porque, como hemos visto, es «aquel de quien se tiene necesidad para tener una relación consigo mismo» (Foucault, 2009), que ayuda en el cuidado, en el conocimiento y en la construcción del yo, en una relación de verdad que se expresa en la palabra. Por tanto, la *parresia* es un arte, o mejor aún, una estética que implica un saber técnico y, en nuestra opinión, propiamente pedagógico.

«Por lo que concierne a Sócrates y al filósofo, la relación *bios-logos* es una armonía dórica que funda el papel parresiástico de Sócrates, y que, al mismo tiempo, constituye el criterio visible para su función de *basanos* o piedra de comparación. En cuanto al interlocutor, la relación *bios-logos* arranca cuando este se da cuenta de su vida, y su armonía es verificada por el contacto con Sócrates. Dado que posee, en su relación con la verdad, todas las cualidades que es necesario sacar a la luz en su interlocutor, Sócrates puede verificar



la relación que la existencia del interlocutor tiene con la verdad» (Foucault, 2009).

El concepto de *parresia* se refiere a una pluralidad de registros y solo se puede comprender plenamente en la retroalimentación continua del uno con el otro: la preñez ética lleva a la praxis didáctica como a la tensión propiamente autoeducativa que la anima y que involucra toda la vida del individuo, en todas sus dimensiones con un sentimiento de coherencia, pero también a la relación con los demás y especialmente con la comunidad, la *polis*; por tanto, esta última nos lleva a la dimensión política. Es un juego complejo de interrelaciones cuya armonía hace de la vida una obra de arte. Y aquí se anuncia la estética no solo en sentido platónico de algo bello que conduce al bien, sino también, en mi opinión, en el sentido batesoniano (Bateson, 1976), de una competencia relacional, de un saber que entrena a la mirada y al pensamiento a percibir los profundos nexos entre las cosas, dentro de las cosas en el contexto. Y regresamos al nivel pedagógico de lectura: en la educación es la palabra que desvela lo verdadero, una palabra que, como hemos visto, está en armonía con el comportamiento, que tiene una naturaleza estética, en la medida en que se da en una estrechísima relación epistémica con la historia existencial del individuo. Con su verdad. Sócrates es capaz de evaluar esta coherencia, porque él mismo ofrece un ejemplo claro. Es esto lo que lo define como maestro, ya que puede ser llamado a servir como punto de comparación. Es la piedra dura –basanos– actuando sobre la cual podemos discernir el oro de los metales comunes. Sócrates ha hecho de su vida una obra de arte a riesgo de la misma. Lo hizo persiguiendo el canto sublime de la armonía entre *logos* y *bios* en un juego que hace del aprendizaje una forma de ser estético-existencial. La educación socrática pretende conducir al interlocutor hacia la elección consciente de qué tipo de vida está de acuerdo con la armonía dórica, con el *logos*, con la verdad y la ética. Por lo tanto, se ha dicho, se trata de una armonía ontológica. La estética es la trama de este tejido entre relaciones significantes. De hecho, el

individuo es un artista que trabaja sobre sí mismo, que hace de la técnica del yo un estilo de vida, es decir, una renovada actitud crítica: «no creo que se dé una moral si no se da un cierto número de prácticas del yo. (...) Se puede hacer también de manera tal que las prácticas constituyan el núcleo más importante y activo de la moral, y que el eje de la reflexión se desarrolle en torno a ellas. Las prácticas del yo asumen así la forma de un arte del yo, relativamente independiente de la ley moral» (Foucault, 1984: 671-672). El parresiasta se une a sí mismo ligándose con el enunciado de la verdad (Foucault, 2008). Y es aquí donde emerge la estructura «dramática» de la *parresia*: de hecho, no debemos olvidar que la luminosa belleza, la gracia y la armonía que constituyen la *parresia*, nunca se separan del riesgo de un sufrimiento personal que puede llevar a la muerte. La verdad de las palabras, y por lo tanto el actuar valeroso del parresiasta, es necesario para el bien de la comunidad, no solo para la educación de sus jóvenes, como bien lo aclara Sócrates en la *Apología*, sino también para los gobernantes, a quienes constantemente se les reclama vincularse con la verdad. Así, a la figura del maestro-parresiasta se añade la del orador valiente, del consejero o de líder político. Se trata de lo que Foucault llama la «pragmática» del discurso (ibídem). Su enunciado performativo determina el sentido profundo de los enunciados.

En el ámbito político, el juego educativo de dos alcanza a toda la *polis*. Sócrates nos muestra cómo la *parresia* política, que concierne el nexo ontológico *logos-verdad-nomos*, constituye un todo único con la *parresia* ética, que se refiere a la relación, también ella fundacional, *logos-verdad-bios*. Pero, Sócrates funde en una sola forma de hablar bien, en la armonía con el *nomos* y con el *bios*, el estatuto político de la verdad. Él no es un político, es un educador tanto para los jóvenes, a quienes entrena con su mayéutica, cuanto para los ancianos de la Asamblea, a quienes incita, como un tábano, exhortándolos a la verdad.

Sin embargo, si bien es cierto que por sus acciones no merecía ser condenado, acepta sufrir el veredicto del tribunal, ya que no puede dejar de



cumplir con la ley, porque es esto lo que siempre ha enseñado a los jóvenes. El hablar franco se une, en una conmovedora y heroica armonía, con la verdad de toda una vida y, en consecuencia, con el cumplimiento del *nomos*: *logos-bios-nomos* se funden y se confunden en un espacio de verdad. Y de belleza. El nexo que une el conocimiento con la *parresia* es filosófico, como lo subraya el mismo Foucault, ya que actúa en el sentido epistémico, o sea, implica un actuar hacia la verdad que pone bajo control y afina los procesos y los fundamentos, tanto de su búsqueda como de sus resultados –su formalización–, que, en parte, coinciden. En efecto, la actividad parresiástica es el hablar franco que une a la elegancia del discurso con su profunda adhesión a la verdad. El conocimiento del yo nos introduce en ulteriores conocimientos, hasta el conocimiento de lo verdadero. Pero, continúa el filósofo francés, es también un nexo político porque asume una postura valiente contra las leyes, los personajes y las instituciones políticas, por el bien de la ciudad. Y es sobre todo un vínculo estético porque obliga a vivir la armonía entre la verdad, la palabra y la vida propia.

En los tres sentidos, se trata, en nuestra opinión, de una práctica exquisitamente educativa que funda tanto la relación cuanto la subjetividad moral: «es una manera de ligarse libremente a sí mismo en la forma de un acto valiente. (...) Es la ética-de-decir-la-verdad en su acto arriesgado y libre» (ibídem). En esta unión que determina al individuo, el filósofo francés identifica lo «dramático» del discurso. Sócrates se presenta como parresiasta –el que dice la verdad– fuera de cualquier *tecné*. Su gracia al hablar, la armonía sublime que sabe evocar, pertenece a la coherencia lógica, personal y política de su discurso, más que a los artificios de la retórica. Su estética es toda epistemológica y conduce a una ontología que, para nosotros, es una fascinante paradoja de la hermenéutica foucaultiana. El filósofo francés revela el mecanismo –el orden del discurso– que está a la base de los procesos de constitución del sujeto frente a la problemática de la verdad. Pero el mecanismo, en el fondo, es un producto histórico de la



SURTIDOR
Acrílico sobre lienzo (1993)
0,81 x 1m

relación poder-saber, a través del cual, en aquel contexto determinado, el sujeto se constituye. El enfoque de su analítica es «el eje de la constitución de los modos de ser del sujeto» (ídem), el estudio de las técnicas de la relación con sí mismo, una pragmática del sujeto. El propósito está en una búsqueda metodológicamente basada en el presente. Podríamos decir que Foucault utiliza la hermenéutica que identifica los vínculos ontológicos de aquel mecanismo en aquel momento histórico.

Resultados: el valor trans-formativo de la gracia

El análisis del contrato que el sujeto establece con sí mismo en el acto ontológico y estético del decir la verdad –que Foucault maneja de manera meticulosa e inteligente– puede representar un esquema de acción «genealógico» para explorar con método la tragedia del bien que llega al triun-



fo del sufrimiento: la gracia que se enfrenta con el horror. La obligación moral de la verdad implica su práctica constante hasta al punto de incidir en la naturaleza del individuo, en su construcción como sujeto asumiendo el riesgo de su bien individual. Es justo la tragedia de decir la verdad que funda la *parresia*, que se insinúa en su mecanismo epistémico, y constituye al individuo, y funda su moral. Su eticidad se refiere a lo específico del ser humano en cuanto se ubica en la libertad que es más que la libertad de expresión prevista por la instancia de la democracia: es profesión existencial de libertad.

Aquí, el sujeto permanece fiel a sí mismo en cuanto reivindica su libertad más allá de cualquier alea. Si no quiere venir a menos en su dignidad como ser humano, que reside en esta ansiedad de libertad radical, debe querer exponerse más allá del límite extremo del riesgo. Y aquí llegamos al corazón de lo trágico. Porque, si lo específico del hombre está en aquella libertad extrema que conduce al sufrimiento y que puede conducir a su propia muerte, no hay vía de escape, o se muere como ser humano o se muere como persona. O se renuncia a la eticidad propia, y por lo tanto a la gracia de una bella vida, o se acepta por completo el sufrimiento como experiencia ineludible de la aventura humana, también como prueba irrenunciable del yo: *basanos*, piedra de comparación hacia sí mismo. La verdad, de hecho, se manifiesta no solo por lo que se dice, sino también a través de lo que se es.

Ahora bien, creemos que la reflexión sobre estos temas puede ser muy interesante desde el punto de vista educativo, no solo en el plano de una teoría pedagógica más estricta, vigilada y crítica, sino también en la dimensión de un ejercicio sobre el yo, de una autohermenéutica que nos lleve a explorar en los pliegues de nuestra experiencia existencial con un sentimiento de verdad. Pero, este ejercicio tiene sentido en la medida en que se expande al análisis de los discursos que rigen, en el contexto social y científico, las retóricas sobre la ética, sobre el dolor, sobre la formación. En una comparación constante de los niveles de lo indi-

vidual a lo social que nos permita experimentar el hablar franco en sus múltiples instancias. Pero estas cuestiones nos introducen a un nodo existencial que desarma por su radicalidad: el sentido del dolor, su razón de ser, su destino más allá de la injusticia.

El dolor que acompaña el acto parresiástico tiene su razón en los resultados a los que llega, a través de la palabra bella que, a decir verdad, desata procesos de transformación virtuosos, en nosotros y en el mundo que habitamos. Es un sufrimiento revolucionario, como el de Cristo, que abre el camino a un cambio constante y radical. Es esta la conversión: un proceso de *trans-formación* constante y verdadero.

El intento de aplicar la categoría parresiástica a Cristo es muy difícil: en su caso no se trata de decir la verdad o serle fiel en el comportamiento, Él *es* la verdad, junto al *camino* y la *vida*. Señor de la vida, por tanto, y camino a seguir hacia la verdad: el horizonte en que se mueve su presencia en esta tierra no es el de la *polis essino* el de una *ciudad celeste* agustiniana en virtud de la cual la *terrena* solo representa una fase preparatoria. Sin embargo, ser cristiano implica, por un lado, el respeto de las leyes civiles del Estado y, por el otro, una práctica existencial vuelta ya hacia el otro mundo, *el octavo día*, que se coloca por encima de los límites temporales humanamente imaginables.

Es evidente que el propósito de los dos grandes personajes es diferente en estrecha relación con la pertenencia a cultura y civilizaciones profundamente diferentes: por una parte destacan la filosofía y la ciencia, y por otra la religión monoteísta que permea por sí misma la vida de los individuos y del pueblo. Sin embargo, en lo que más nos importa –la ética y la formación– hay elementos que se retroalimentan: los discípulos de Sócrates, como los de Cristo, son libres, no son catequizados, homologados, subordinados a lógicas de poder. A unos y otros se les propone una «conversión», la necesidad de un cambio radical de vida para afirmar lo mejor de su propia humanidad: ser portadores de paz y promotores de justicia. Existe un riesgo que todo el mundo debe



ser capaz de interiorizar para superar el miedo: honrar la verdad puede costar la vida, y el maestro *terrenal*, igual que el *celestial*, convierte en férrea, con la propia elección coherente, la necesidad de un sacrificio para que la humanidad sea, «salvada», aunque de manera diversa.

Estamos hablando de símbolos, en la sugestión, ciertamente no solo nuestra, de su eficacia transformadora. La Buena Nueva fue, y lo es todavía para quienes creen, un anuncio intercultural y multirracial, por el cual ya no contaban los privilegios de ninguna clase: nadie era «elegido» por nacimiento, por censo o por derecho de sangre. Cada quien debía conquistarse *peligrosamente*, entre la fe, esperanza y caridad, el derecho a ser plenamente hijo de Dios, según aquel doble principio de *gracia y verdad* del que Jesucristo se había hecho el signo revelador, como se evidencia en el *Prólogo del Evangelio* de san Juan.

Tal vez hoy, para intentar superar la angustia de la injusticia, sería mejor volver a Sócrates invirtiendo el dilema: *¿para qué sirve la muerte violenta e injusta de uno solo si todos permanecen indiferentes?* Hay que creer, más allá de la inmediata evidencia pesimista, que restan aún huellas indelebles de amor, como descubrimos en estas palabras en memoria de Sócrates: «(...) un hombre, podemos decirlo, de aquellos que entonces conocimos como el mejor, y sin duda el más sabio y el más justo» (Platón, *s/f*). Si es esto lo que nos está permitido leer en el *Fedón* de Platón a 2500 años de distancia, podemos cultivar alguna razonable esperanza.

La destinalidad, en esto, trasciende la injusticia atroz de la sentencia, llega a escenarios de belleza y lleva a la gracia... pero... ¿y el dolor sin palabra? ¿El dolor silencioso y desadorno de la enfermedad, de la vejez, de la muerte de los que amamos? Este dolor debe de ser interpretado; necesitamos de una herramienta de orientación, necesitamos conocer los alfabetos, la gramática, estudiar su semántica profunda. El escape, la negación y el ocultamiento no sirven, porque el conocimiento es una propia razón de ser, una razón que cruza los signos, pero que no se satisfa-

ce con terapias y dietéticas, ya que necesita claves de interpretación más existenciales, necesita de un conocimiento que supere la técnica –aunque esta es indispensable en la estética–. El conocimiento estético produce ética porque es intensamente relacional. Este conocimiento «nos instruye en los tonos afectivos del sufrimiento, en los criterios morales conforme a los cuales se vive el sufrimiento, a los imaginarios sociales, las creencias y las metafísicas que orientan a los hombres en el mundo del dolor» (Natolli, 1986). El carácter trágico del sufrimiento está en la separación que dibuja alrededor de quien sufre, aún más, que lo convierte en un extraño a sí mismo. El conocimiento estético implica relaciones de solidaridad, es etopoietico porque es reliante (Morin, 2005). Y es propia la «reliance» (relación de alianza y solidaridad), que derrota lo trágico que acompaña a la aventura humana. Ofrece herramientas para decodificar, en los nodos existenciales que marcan la aventura humana, una experiencia extrema y para construir en la autonomía el propio camino a través del dolor, porque responde a la necesidad de sentido, el deseo de ulterioridad, a la nostalgia de lo absoluto.

La *parresia* filosófica que nos muestra Sócrates tiene una función que cruza la dialógica educativa –el campo de la dirección de la conciencia y del gobierno del sí– para arribar a la política –el campo del gobierno de los otros– que la retórica desdeña, en cuanto arte adulatorio del convencimiento que no se cuida en decir la verdad. La naturaleza del discurso filosófico –ampliamos el sentido a todo el ámbito científico– está en la práctica de la *parresia* que soporta la arquitectura –el orden– de los discursos. Pero cuando la arquitectura del discurso es «dramática», esta búsqueda de la belleza, y esta persecución del bien del otro, nos puede llevar mucho más allá de la técnica ciega de la retórica, nos puede llevar a la gracia. Porque el atravesamiento del sí que el dolor impone, anuncia la urgencia de un compromiso, que convierte en acogedora nuestra mirada hacia el otro, para construir un espacio que ambos habitamos. En este sentimiento de unión, que supera



la percepción del yo en el nosotros y del nosotros en el mundo, percibimos un sentido de gracia. Un sentido que se vislumbra en el episodio narrado por el evangelista san Marcos; en aquel gesto de regalo.

Pero es lícito preguntarse a este punto, ¿el dolor educa? Y, en segundo lugar, después de intentar una respuesta a la primera cuestión, ¿tiene sentido ponerse en la perspectiva de una relación estable entre sufrimiento y aprendizaje? Para aclarar sin demora nuestro punto de vista, afirmamos que hay que ser educados, y luego autoformarse, en la aceptación del dolor, porque nuestra condición terrena implica el dolor físico, el envejecimiento, la muerte de los seres queridos y la nuestra, los sentimientos no correspondidos, la decepción y el colapso de tantos sueños, solo para mencionar algunos factores desencadenantes.

Pero no creemos que el sufrimiento sea un valor en sí mismo, al contrario creemos que el hombre debería seguir buscando la felicidad, reconociendo el mismo derecho a los demás. Desde nuestro punto de vista, la aceptación del sufrimiento se expresa en la coparticipación, en aquella ética de la piedad que Schopenhauer veía como forma parcial de liberación de la opresión instintiva e implacable de la voluntad vital: la cercanía con los que sufren educa en la práctica de la caridad y nos lleva a trabajar por la justicia. Por lo demás, ya en el *mos maiorum* romano la *pietas*, como homenaje a los dioses y a las tradiciones de la familia, se caracterizaba por un valor humanizante común. Cristo, a nuestros ojos, se hace cargo de la maldad del mundo y acepta el sacrificio de la cruz, pero su historia no termina en el sepulcro; el signo de su divinidad está en la resurrección que es alegría y promesa de rescate. Para nosotros, que debemos identificar a la muerte como una condición dada, queda abierta la opción si queremos ser meros ciudadanos de este mundo o abrirnos a la posibilidad del *más allá*. Platón, en el *Fedón*, indica la filosofía como «preparación para la muerte», que consiste en dar cada vez menos importancia a los sentidos y a la corporeidad, para recoger más intensamente las ideas que el alma anuncia. En la

edad moderna, Comenio con el ingenio creativo que le distinguía, promovió una «escuela de la vejez» para prepararse a la muerte.

El hecho es que hoy en día, la muerte se haya convertido en un tema incómodo: por un lado, ocultada para no interferir con el *business* de la eterna juventud a bajo costo, que procura vanidades costosísimas en términos de fármacos, tratamientos, cirugía estética; por otro, mostrada espectacularmente como horror, investigada con atención patológica en los detalles más escalofriantes por violencia explícita o implícita. Hace falta, en la infancia, la adolescencia y la juventud una reflexión sobre su sentido y, por otra parte, sobre el valor de la vida que se lanza al viento descuidadamente. Ya no hay plena consciencia de la irreversibilidad y la naturalidad del evento que pone fin a nuestros días.

Discusión y conclusiones

En este punto, sin embargo, con todos los peligros del caso, debemos hacer un último esfuerzo de comparación entre las dos experiencias concluyentes, en el plano ético-educativo, de Sócrates y Jesús, por lo que deberíamos definir una *parresia* de despedida. Nos ayuda en esto la extraordinaria documentación del *Fedón* de Platón, por una parte, que narra el último día de la vida del filósofo ateniense, y por otra de los Evangelios, especialmente el de san Juan, que relatan la última cena. Conscientes de las diferencias radicales, pretendemos esbozar solo algunas sugerencias que pueden ofrecer elementos de reflexión respecto a acontecimientos comunes, como por ejemplo el encontrarse sin culpa y tener que enfrentar na condena a muerte.

Sócrates la acepta, no tanto por una puntillosa observancia de la ley que lo condena injustamente, sino porque cree que la humanización como conquista social debe de confirmarse claramente en la práctica: sin reglas no podría haber comunidad de hombres, sino solo un estado de animalidad instintiva, feroz. El filósofo bebe tranquilamente la cicuta que provocará su fin, después



de haberse informado con curiosidad respecto a su uso, y no carece de ironía cuando reprocha a quienes, como Apolodoro, está sollozando, mientras que «con palabras de alegre augurio hay que morir» (Platón, s/f: 117a).

Al final, como sabemos, se dirige a Critón diciendo: «le debemos un gallo a Asclepios: entréguelo y que no se les olvide» (ídem: 118a); un agradecimiento ritual al dios de la medicina, ya que esta ciencia logra que sea menos dolorosa, en el plan físico, la partida. Una despedida simple, porque Sócrates no soporta los excesos retóricos y quiere sustraerse de las oscuras celebraciones de la tragedia, él como hombre común más apto para ser representado como el distraído holgazán de la comedia de Aristófanes, *Las Nubes*. Sin embargo, creemos que ese hombre es consciente de encarnar un alto símbolo de la libertad de búsqueda, libertad crítica y autónoma que no puede ser contratada por ningún poder.

Cristo también tendrá que responder por sí mismo frente al poder, tanto religioso cuanto político; pero la *parresia* de la despedida no está, según nosotros, en el camino de la cruz, con aquella carga de tortura expuesta a la curiosidad de la multitud que desde hace siglos perturba las mentes de los hombres más nobles, sino en la comunión de una cena real y simbólica al mismo tiempo, donde ninguno de los comensales se entera completamente de lo que está sucediendo. Aquí Cristo, en cuanto hombre, ya está más allá de las apariencias y, como Dios, está dejando su propia herencia a sus discípulos aterrorizados, dudosos, perdidos, aunque exhortados para ser «hijos de la luz». Solo después, podrán volver al camino y anunciar la Buena Nueva: pero ¿qué es lo que transmitirán específicamente del mensaje de aquella última cena? Dos elementos fundamentales nos recuerda san Juan: el *nuevo mandamiento* del amor recíproco, lo que hará de los cristianos reconocibles a los ojos de todos; *el odio del mundo* hacia aquellos que no son del mundo, porque han aprendido el amor y se ponen como signo de contradicción.

Y ahora, sin miedo, conscientes que nos enfrentamos a una tarea mucho más grande de lo

que somos nosotros, tratamos de sacar las conclusiones específicamente educativas de este viaje a lo sagrado.

Si, como nos enseña la moral, el contenido de los valores cambian, un punto de referencia absoluta permanece: el principio de solidaridad, es decir, la actitud cognitiva que mira a la realidad con una sensibilidad relacional en el sentido estético que Bateson le atribuye y que implica el bien de todos los elementos implícitos que intervienen en las relaciones que entrelazamos. Podríamos tratar de elaborar una definición del bien en un equilibrio marca con un sentimiento de amor la relación y que involucra a todos sus polos. Y podríamos definir provisionalmente el amor como «la tensión del cuidado de los demás» que alcanza su ápice en la *parresia* socrática primero y, después, en el ejemplo de Jesús.

El amor es lo máximo de la alianza que yo establezco con autoridad y solemnemente con el otro.

En definitiva, desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la unidad de sentido no puede ser el sujeto y, menos aún, su propio beneficio, porque ningún sujeto puede vivir aislado del ambiente natural, social, etc. ya que en ese ambiente respira, come, ama... Así que la unidad ontológica es el sujeto-en-el medioambiente, es decir, en las relaciones. Y es por esta razón que la relación es una estructura ontológica, porque no es posible pensar en el ser humano, en la vida, en la realidad, en el mundo, sin esta categoría. Si la persona existe solamente en la relación, la relación es el principio, el corazón palpitante de la ética; por lo tanto es ético el comportamiento que se preocupa por el bien de todos los polos involucrados en la relación, no solo de lo que ahora se presenta como mi propio bien. La solidaridad es precisamente esto: pensar y perseguir el bien de aquellos que están en relación conmigo. ¿Por qué? Porque me ayuda a vivir mejor. Porque el bien del otro se refleja en mí, de hecho, «define» y «determina», en lo profundo, mi bien, porque yo-existo-en-relación, no existo afuera de dicha relación. Los ejemplos, de la ecología a la econo-





TUPAMARU
Óleo y esmalte sobre cartón (2009)
0,30 x 0,30m

mía, se desperdician. En este sentido, yo hablo de una ética pragmática y absoluta. Se trata, sin embargo, de una ética antiutilitarista y antirelativista porque, tanto el utilitarismo (antes de todo pienso en mí mismo) como el relativismo (lo que es bueno depende de los puntos de vista y del momento) pueden conducir al egoísmo que, ya que contempla – ilusoriamente– la ventaja de un solo elemento de la relación, rompe la alianza que une en la misma relación sus diferentes polos. Es decir, puede conducir a un daño o a la destrucción del otro: un daño que repercute sobre mí porque yo-existo-en-relación-con-el-otro. Relativismo y egoísmo, simplemente, no nos convienen y no convienen a la sociedad porque no son útiles.

Por tanto, la actitud cognitivo-solidaria que debería orientar nuestras didácticas, es una actitud ética porque está metodológicamente orientada a la construcción de un bien que me involucra, pero que, al mismo tiempo, me trasciende. Metodológicamente, porque, si bien los contenidos de la solidaridad pueden cambiar, no cambia

la intencionalidad que busca siempre la manera y las estrategias para «hacer» el bien. Así, esta ética es trascendente, incluso para aquellos que no creen o para aquellos que creen no creer. ¿Es trascendente solo porque trasciende la idea de individuo? No, no solamente. Es trascendente porque me hace caminar en el territorio de lo sagrado. El territorio de lo sagrado es el reino de lo universal, se trata de aquel espacio de significación profunda en el que estoy en algún nivel de comunicación con el infinito. De hecho, la tensión hacia el bien de todos los polos involucrados en la relación me ponen en comunicación con el infinito, porque la relación se desarrolla en un sistema procesual y cambiante interconectado de relaciones que no tienen fin. Este sistema puede tener muchas direcciones abiertas, ya que es dinámico, y por lo tanto, se podría definir como multiverso (el concepto de “universo” evidentemente hoy ya no funciona ni siquiera desde el punto de vista astronómico).

Esta sensibilidad que me permite percibir la estructura que conecta el todo (la «unidad sagrada de las cosas», diría Bateson, quien era ateo o tal vez creía serlo), o sea, que me liga al pasado (la célula primordial cuyos rastros genéticos están presentes en mi ADN y anticipan el futuro de los hijos que vendrán), al medioambiente, a la sociedad... debe ser educada. Y es este el contenido de la formación ética.

En síntesis, el principio de solidaridad que da forma a mi reflexión sobre la ética tiene evidentes implicaciones epistemológicas (en los procesos de construcción del conocimiento), hermenéuticas (en las claves de lectura del mundo y en la construcción de los puntos de referencia y de orientación en el mundo), científicas (en el desarrollo de una ciencia que no se quede satisfecha de la deontología, o sea, de la correcta ejecución de los procedimientos, y que abandone el prejuicio ingenuo de su supuesta neutralidad), pedagógicas (para una formación cuyos horizontes epistemológicos y sus contenidos superen las políticas escolares tecnocráticas dictadas por esta ideología de mercado, es decir, para una educación que nos ayude a investigar el significado profundo de las



cosas), didácticas (investigación-acción, aprendizaje colaborativo, el trabajo en grupo, habilidades empáticas,...) estéticas (sensibilidad relacional, mirada que capta las desarmonías y/o la falta de armonía), por mencionar solo los primeros ámbitos que me vienen a la mente...

Estas reflexiones, desde el punto de vista de la didáctica, pretenden aclarar la dimensión crítica de las actuales aproximaciones al conocimiento dentro de la escuela; necesitamos de una aproximación diferente hacia el saber y de una diferente práctica escolar.

La arquitectura de nuestro universo simbólico se construye en gran parte en torno a la separación-contraposición de lo racional y lo sentimental, y en la autopercepción de sí mismo, de su relacionabilidad, de su procesualidad. En ese sentido, propiamente epistemológico, se trata de un saber antisolidario. El *humus* afectivo que está al origen de las motivaciones, de las relaciones, de la vida interior, se escapa de las normas tradicionales de la cultura y de la escuela, escapa a las normas de una intelectualización que se asume como objetiva, incontrovertible, universal. La sociedad, como el individuo, se ve atravesada por esta separación que se va codificando y autolegitimando con la formalización de los procesos educativos y escolares que es característica milenaria de nuestra cultura.

Por esta razón, pienso que es un objetivo educativo crucial ayudar a los estudiantes a elaborar los instrumentos culturales, las conceptualizaciones y narraciones para comprender el sentido unitario de lo que está acaeciendo en el mundo. Para ello, es necesario fundar una Pedagogía que haga de la solidaridad un valor epistémico de segura referencia, que sepa contrastar las inclinaciones tecnocráticas e hiperespecializadas actuales. Las tendencias unidimensionales y unilaterales pretenden fragmentar las visiones cosmogónicas y las visiones de contexto, ofrecen respuestas singulares a problemas plurales, acciones contingentes a cuestiones globales, conocimientos sectoriales y aislados que no pueden ser reconducidos hacia interpretaciones generales. Tienden a elaborar

saberes incompetentes, es decir, insolidarios (cfr. Gramigna, 2003), en cuanto inconexos tanto desde un punto de vista epistemológico en su fundamentación teórica como desde un punto de vista práctico, pues las contingencias que afrontan no tienen en cuenta los procesos que provocan ni la red que las conecta a tales procesos.

Cuando hablo de su «desconexión» epistemológica me refiero a su incongruencia en relación con la capacidad de elaborar claves de lectura que, desde ese punto de vista particular, no pueden reconducibles hasta una visión de conjunto de la realidad presente.

Necesitamos un pensamiento conectivo y saberes “solidales”, en grado de leer y enfrentar los problemas globales que incumben al común destino de la humanidad. Un conocimiento que induce a elaborar actos y conocimientos de responsabilidad, porque vincula la acción al contexto, ve las concatenaciones y los resultados de los procesos, afina una estética relacional. Hoy más que nunca tenemos necesidad de descubrir y de asumir el principio de responsabilidad (Jonas, 1995: 40). Tenemos necesidad de un saber que se fundamente en la ética y que produzca juicios morales, en breve, que construya la relación entre conciencia intelectual y conciencia moral.

La crisis de la ética actual, en mi opinión, procede de la dificultad de adaptar la ética tradicional fija, jerárquica y abstracta a la procesualidad cambiante del mundo contemporáneo. Nuestra desorientación se debe a la estabilidad de los valores que hacían referencia a un concepto de hombre, de vida, y de moral, etc., que ha cambiado definitivamente, y que entra en conflicto con el deseo ineludible de contar con puntos de referencia ciertos. Pero deriva también de la omnipresente pedagogía social *mass*-medial determinada por la ideología neoliberal omnívora, estatizante y egoísta que, en gran parte, tiende a romper la alianza-en-la-relación, como lo demuestra la actual crisis económica mundial.

En este sentido, sostenemos que la crisis actual de la ética es una crisis de naturaleza epistemológica, porque viene de nuestra falta de



sabiduría sistémica, es decir, por nuestra incapacidad para percibir la estructura que nos conecta, determina y define en la unidad sagrada con todas las cosas.

Referencias bibliográficas

- Batenson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, coordinado por R. E. Donaldson, New York, Harpercollins.
- Boyne, R. (1990). *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*, London, Unwin Hyman.
- Escolano Benito, A. & Gramigna A. (eds.) (2003). I fondamenti di una pedagogia solidale nelle questioni sociali. Per una ermenutica della prassi democratica. En: *Formazione e interpretazione*, Milano, Francongi.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- ____ (1984). *Le souci de la vérité*, in Id. *Dits et écrits*, IV, cit., 671-672.
- ____ (1984). *L'Usage Del Plaisirs. Histoire de la sexualité II*, Paris, Gallimard.
- ____ (1985). *Discourse and Truth. The Problematization of Parrhesia*, coord. por J. Pearson, Evanston (III), Northwestern University Press.
- ____ (1994) *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*, in *Dits et Ecrits*, IV, Paris Gallimard.
- ____ (1996). *Discorso e verità nella Grecia antica*, Roma, Donzelli.
- ____ (2001). *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard.
- ____ (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France 1982-1983*, Seuil/Gallimard.
- Gramigna, A., Righetti M., Rosa C. (2008). *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Milano, Unicopli.
- Jonas, H. (1995). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (2005). *La méthode. V. L'éthique*, Paris, Editions du Seuil.
- Natoli, S. (2002). *L'esperienza del dolore* (1986), Milano, Feltrinelli.
- Platón. (s/f). *Fedón*.
- Platone. (1970). *Dialoghi*, Torino, Einaudi.
- ____ (1981). *La Repubblica*, Milano, Rizzoli.



Memoria académica



TERNURIA
Óleo sobre lona (2009)
1,20 x 0,96m

Alteridad, Volumen 10, N° 1

Memoria académica enero-junio 2015



Participación en la revista Radiofónica “Educar con amor” de la Radio de la Asamblea Nacional. Durante los meses de marzo y abril, los docentes de la Carrera de Pedagogía: Verónica Di Caudo, María Elena Ortiz y Daniel Llanos, junto con las estudiantes Alexandra Pallo, Sandra Chicaiza, Estephanie Aldaz e Isabel Angulo participaron en sendas entrevistas radiales con temas vinculados a la selección de centros educativos para los hijos, la evaluación educativa y la investigación; aportando desde las vivencias prácticas y teóricas a la formación de la ciudadanía en general. La Psic. Andrea Ríos Fárez, productora de Medios de la Asamblea Nacional, expresó sobre la participación de nuestros docentes y estudiantes: “Los mensajes que han brindado a la comunidad en pos del desarrollo social han sido totalmente claros, satisfactorios y fructíferos, sobre todo al haber descubierto la conexión y empatía que tienen los maestros con quienes hoy se forman para serlo.”

Taller: Ruta participativa: de salto en salto a la violencia le ponemos alto. Los días 11 y 12 de abril de 2015 se realizó el Taller de capacitación para el conocimiento e implementación de la “Ruta participativa: de salto en salto a la violencia le ponemos alto”. Este evento académico se desarrolló con el apoyo de la Cooperación alemana GIZ y contó con la participación de las estudiantes de 8° nivel de las menciones Pedagogía y Parvularia de las modalidades presencial y distancia, acompañadas de los docentes Rocío Espinoza y Jaime Padilla.

El facilitador fue Timm Kroeger de nacionalidad alemana quien socializó los propósitos y beneficios, las fases y alcances de la propuesta.



Foro: “De salto en salto a la violencia le ponemos alto. Aprendiendo e intercambiando experiencias pedagógicas”. Estudiantes y docentes de la Carrera de Pedagogía participaron en este foro que se desarrolló el viernes 17 de abril. Las expositoras: Dra. Christine Brendel del Programa Regional Comvomujer – GIZ y Dra. Heidrun Schulze de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Wiesbaden – Alemania, junto a Timm Kroeger Asesor Interno (EH) en Prevención de Violencia de Género de la fundación GIZ presentaron un análisis sobre la violencia de género en los países latinoamericanos, sus datos, causas y consecuencias personales y sociales; además de los resultados de la aplicación del programa en contra de la violencia de la mujer promovido por la fundación alemana en diversos países de Latinoamérica.

Presentación del libro “Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador”. El día 25 de marzo de 2015 se realizó el lanzamiento del libro, escrito por un colectivo de docentes de las Carreras de Pedagogía de Quito y Cuenca: Edgar Loyola Illescas, quien coordinó la publicación; Armando Romero, Jaime Padilla Verdugo, Ana María Narváez, Victoria Jara y Pablo Farfán y Ángela Flores Ortiz. Se destaca en el texto el análisis y reflexiones sobre el rol de las universidades en la difusión del conocimiento, la concientización del uso de la ciencia y la tecnología

y la contribución de docentes y estudiantes a este campo.

Lanzamiento del libro: “Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos”. El jueves 4 de junio se realizó la presentación oficial de este libro, coordinado por Liliana Mayer, René Unda Lara y Daniel Llanos (los dos últimos docentes de la Carrera de Pedagogía Sede Quito). El texto recopila once artículos que presentan distintos modos de acercarse a la realidad escolar como un complejo espacio social, se incluyen dos artículos de los docentes René Unda, Daniel Llanos y Verónica Di Caudo.



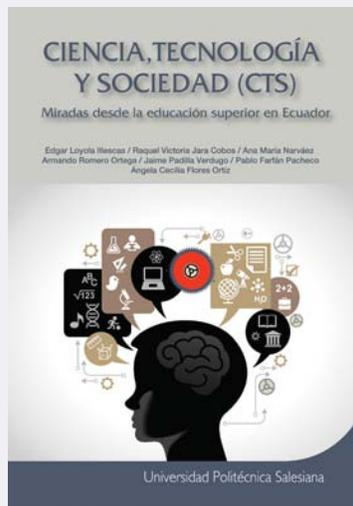
Curso: Metodologías activas y destrezas lingüísticas en el aula. Desde el 19 al 23 de marzo se efectuó el curso sobre “Metodologías activas y destrezas lingüísticas en el aula”, con la participación de 19 docentes de diferentes Áreas de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca y otras Instituciones Educativas de la zona 6. El curso motivó un acercamiento a los docentes para reflexionar sobre el proceso de la enseñanza y aprendizaje basado en metodologías activas, con estrategias que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo del conocimiento y que permitan formar al ser humano para la vida y la transformación social y cultural: El curso fue impartido por las docentes de la Universidad de Sevilla: Dra. Noelia Melero Aguilar y Dra. Elena Guichot Muñoz quienes alcanzaron el objetivo propuesto luego de reflexionar la práctica y compartir experiencias sobre convivencia y aprendizajes en el aula.

Seminario formativo sobre el sistema de educación técnico productivo del Ecuador. La

Carrera de Pedagogía dictó el seminario formativo sobre el Sistema de Educación Técnico Productivo del Ecuador, a un grupo de docentes chilenos representantes de la Secretaría Ministerial de Educación de Tarapacá, Colegios técnicos de la misma región incluida la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. La capacitación se inserta en el proyecto “Una innovación para el desarrollo del capital humano y el mejoramiento de la competitividad, en la región de Tarapacá, Chile” que lleva adelante la institución de educación superior chilena. La capacitación se desarrolló a través de conversatorios basados en experiencias sobre formación continua, formación en centros de trabajo, funcionamiento de la educación técnico profesional que se realiza en el bachillerato técnico en Ecuador. En la ceremonia de clausura, el Econ. César Vásquez Vásquez, Vicerrector de sede, destacó la participación de los docentes, confirmando su disposición para realizar momentos formativos de interés y utilidad para sus profesionales.



Novedades bibliográficas



Ciencia, tecnología y Sociedad (CTS): Miradas desde la educación superior en Ecuador

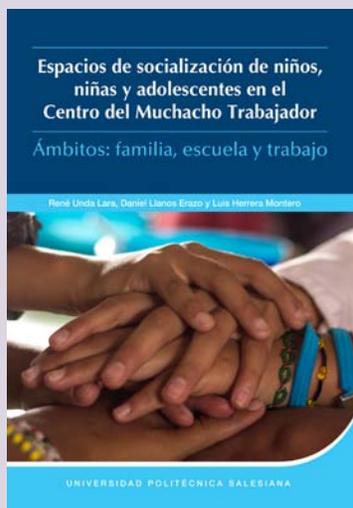
Edgar Loyola Illescas y otros

- **ISBN:** 9789978101865
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm -

La ciencia y la tecnología han dado lugar a cambios sustanciales en la vida de los seres humanos, con una significativa contribución a su bienestar. Al mismo tiempo, han sido responsables de muchos de sus problemas y crisis actuales.

Sobre esta base, se ha ido construyendo una rama del saber entorno a la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) que estudia la relación entre estos tres elementos para crear conciencia de los riesgos que están implícitos en el desarrollo tecnológico.

Como respuesta al urgente esfuerzo de reflexión y concientización que provoca la temática, un grupo de docentes de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador publica este texto que recoge contribuciones de análisis y aportes para otros académicos, estudiantes e incluso instituciones sobre un problema que cada día se vuelve más actual por su impacto sobre la vida cotidiana de los seres humanos y el futuro del planeta.



Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador. Ámbitos: familia, escuela y trabajo

René Unda Lara / Daniel Llanos Erazo / Luis Herrera Montero

- **ISBN:** 9789978101872
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm -

El niño, la niña, el adolescente trabajador es un ser con potencialidades, un alma digna de reconocimiento por el valor que entrega día a día en la lucha por la supervivencia de su familia. Conoce, aprende, tiene inquietudes como cualquier joven. Su trabajador es el medio para superar las carencias que los malos modelos de desarrollo le han dejado como herencia. Quiere deshacerse de esa carga de pobreza a través de su trabajo y de sus padres y hermanos. Esta es la gran enseñanza del Centro del Muchacho Trabajador después de medio siglo de acumular vivencias. Día a día confirmamos con los alumnos que su trabajo es digno y que, al asumirlo, son constructores de su propio desarrollo, protagonista económicos de la lucha contra la pobreza desde un lugar distinto al que la mayor parte de la institucionalidad declara y planifica su lucha contra la pobreza sin que nada mencionen sobre la acumulación concentradora de riqueza.

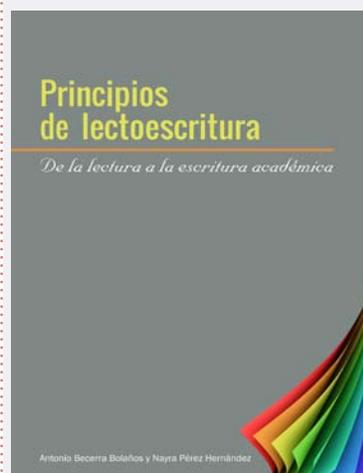
Principios de lectoescritura. De la lectura a la escritura académica

Antonio Becerra Bolaños / Nayra Pérez Hernández

- **ISBN:** 9789942092625
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm -

Este manual, en su brevedad, enseña divirtiendo. Y lo logra por tres razones. En primer lugar, cada sección se inicia con definiciones claras y útiles. En segundo lugar, cada una de estas definiciones (y las reglas que las complementan) están a su vez acompañadas por un texto en el que se puede observar el empleo de esa misma regla. Muchos de estos textos son, de carácter lúdico y en ellos se utiliza la regla gramatical o sintáctica de manera ingeniosa y brillante. Por último, en la sección final encontramos otros textos que pueden ser utilizados por el estudiante para que realice sus propios ejercicios de lectura.

Cada una de estas secciones es crucial para lograr un aprendizaje de las habilidades fundamentales para el ejercicio de la lectura, es decir, una lectura crítica que facilite producir una buena escritura, igualmente clara y ordenada. El conocimiento sistemático de las reglas textuales permite tomar conciencia de la función que ellas cumplen en el proceso de una y comunicación clara y efectiva. La ejemplificación de los conceptos, por su parte, es la fuente misma de la que se desprenden todas las reglas. Por último, contar con materiales para la realización de ejercicios es crucial para un verdadero aprendizaje porque el dominio de una disciplina (como la escritura clara y directa) surge de la práctica. Esta práctica no sólo se deriva del proceso que consiste en tomar conciencia de los propios errores, sino también de reconocer las virtudes que tienen los textos escritos por otros.



Socialización escolar, procesos, experiencias y trayectos

René Unda Lara / Liliana Mayer / Daniel Llanos Erazo

- **ISBN:** 9789978101872
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm -

El identificar los lugares de enunciación de los autores de la presente publicación, no resulta ser un trabajo fácil, cuando, justamente, la preocupación fundamental en cada uno de los trabajos aquí compilados ha sido dejar-hablar a sus protagonistas, no solamente a los autores. En este cometido, quizá haya que decir que la experiencia de la investigación social deviene del saber-ver para saber-decir; deviene también de la trayectoria del saber-conocer al saber-comprender y del movimiento continuo entre saber-deducir y saber-vivir.

Desde estos presupuestos centrales presentamos una compilación que contribuye al fortalecimiento de alternativas de investigación social, política y cultural. Se trata de once artículos y modos de acercarse al mundo; de alternativas que desde la construcción de comunidad, desde ideas sobre lo colectivo y desde diversos modos de constituir las ciudadanías han sido producidas a partir de la problematización sobre lo que ocurre en ese amplio y complejo espacio de lo social que es la escuela.

Los textos aquí reunidos se traducen en una singular inmersión en el mundo que acontece ubicando a la escuela como centro de interés investigativo. Atender a preguntas desde lo profundo de la segregación, la marginación y la desigualdad, ya constituye un esfuerzo demandante y necesario por desplazar discursos y posturas tradicionales y positivas, instalando una reflexión de tipo particular, situada y alterna que ofrezca renovadas posibilidades de aproximación a la comprensión de los actuales procesos y experiencias de socialización escolar.



Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

Normas para autores¹

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre.

Su objetivo es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Filosofía de la Educación, Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial y Educación Inclusiva. La revista está dirigida a estudiantes, docentes, investigadores y otras personas involucradas en el hecho educativo.

Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (e-ISSN: 1390-8642). Los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Tipos de artículos

1. Alteridad publica resultados de investigación, estudios, experiencias y reseñas bibliográficas sobre los diversos ámbitos de la educación, escritos preferentemente en español, pero aceptados también en inglés o portugués.
 - *Investigaciones*: investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o

mixtos. Entre 4.500/6.000 palabras de texto (incluyendo referencias).

- *Informes, Estudios, Propuestas y Experiencias*. Entre 3.500/5.000 palabras de texto (incluyendo referencias).
- *Reseñas*: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad del área de Educación, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión de texto será de 600/630 palabras. El autor ha de remitir directamente, o a través de la editorial pertinente, un ejemplar original del texto a reseñar para su escaneo, que quedará posteriormente en depósito.

Componentes de los escritos

2. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes apartados: encabezamiento, cuerpo del trabajo y referencias bibliográficas.
3. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
 - a) El título del artículo: conciso e informativo (máximo 80 caracteres);
 - b) Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo (220/230 palabras), donde se describirá el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal: “el presente trabajo analiza...”.
 - c) Palabras claves en español e inglés (5/8 descriptores). Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado del IRESIE (dis-

¹ Adaptado de la normativa de la Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación [Comunicar] <http://www.revista-comunicar.com/>, elaborado por Jaime Padilla y revisado por los Consejos Editoriales de Alteridad (4 de junio de 2015).

ponible en: http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php), o el Tesauro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thessp/>).

4. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:
 - a) Introducción: Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional.
 - b) Fundamentación teórica y metodológica: Se presentará una pertinente fundamentación teórica y se expondrá con claridad la estrategia metodológica instrumentada (elección de sujetos, procedimientos metodológicos cuantitativos o cualitativos seguidos en el estudio e instrumentos) cuidando su coherencia con los fundamentos.
 - c) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, las observaciones efectuadas con el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica del texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia y reiteración.
 - d) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin reiterar datos ya comentados en otros apartados. Se debe mencionar las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura, así como enlazar las conclusiones con los objetivos de estudio, evitando afirmaciones gratuitas y conclusiones no apoyadas completamente por los datos del trabajo.
5. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario, y se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso

muy común). Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales.

6. Apoyos y agradecimientos: El Council Science Editors recomienda a los autores especificar la fuente de financiación de la investigación.

Normas de estilo

7. Los trabajos deben venir en formato Word para PC, se presentarán con letra Times New Roman de 12 puntos, con interlineado simple, justificados completos y sin espacio entre párrafos. Solo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados).
8. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
9. Para la redacción de los trabajos (citas dentro del texto, referencias, formato de tablas, etc.) los autores deberán apegarse a las pautas del Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6° edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>. Existen presentaciones resumidas en español, como por ejemplo, <http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>.

Proceso editorial

10. El documento recibido por el editor responsable pasa por dos procesos de selección:
 - a) El primero se lleva a cabo en el Consejo Editorial Interno, quien determinará la pertinencia y solvencia científica del manuscrito.
 - b) El segundo proceso lo realiza el Consejo Editorial Externo, según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.



11. Desde la Secretaría del Consejo Editorial se notificará a los autores la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo.
 12. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y regresarán el manuscrito al autor principal para su revisión final. El autor debe entonces realizar las correcciones y cambios necesarios. Usualmente el tiempo dado para los cambios no será mayor a dos semanas.
 13. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
 14. Una vez diagramado el texto, se enviará una prueba de composición del artículo para corregir errores y su aprobación. En este punto no será posible hacer cambios en el manuscrito, sino solamente corregir errores. El autor debe retornar la prueba de impresión a los editores máximo una semana después de haberla recibido.
 15. Si un artículo es publicado en *Alteridad*, el primer autor recibirá por correo postal dos ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.
- mente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. “Alteridad” declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- c) Transmisión de los derechos de autor: se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en “Alteridad”.
17. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:
 - a) El Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana (la Editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.
 - b) *Alteridad* se publica en versión escrita y electrónica bajo una licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
 18. Los autores se comprometen a participar en la difusión de su manuscrito una vez publicado, así como toda la revista mediante todos los medios a su alcance y en su contexto (comunidad universitaria, investigadores).

Compromisos y responsabilidades éticas

16. Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.
 - a) Originalidad: Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.
 - b) Autoría: En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectual-

Presentación

19. Deben remitirse simultáneamente: la carta de presentación, la portada y el manuscrito.
 - a) Carta de Presentación: contiene la declaración responsable de autoría y originalidad, y las responsabilidades éticas contraídas, así como, opcionalmente la justificación de la elección de la revista, aportaciones al trabajo.



- b) Portada: Hoja de identificación del trabajo, con todos sus datos que sirven de presentación del manuscrito.
 - c) Manuscrito: escrito original, conforme a las “Normas para autores”. En este documento no puede ir ninguna referencia al autor/res, dado que este fichero es el que se envía a la evaluación ciega por expertos.
20. Los documentos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: alteridad@ups.edu.ec, con copia al Editor responsable: jpadilla@ups.edu.ec



Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

ISSN: 1390-325X / e-ISSN 1390-8642

Authors' guidelines

Alteridad. Revista de Educación, is an academic magazine published by the Salesian Polytechnic University, edited twice a year, in June and December, since 2005.

Its objectives are to contribute to the academic socialization and debate of Education within the context of Latin America inside next lines: Philosophy of Education, Curriculum and Cultures, Teachers training and Educational Politics, Educational Assessment, Education and Technology, Special Education and Inclusive Education. The magazine is aimed to students, teachers, researchers and any other person who is involved with educational practices.

It is a peer-reviewed mediated publication that goes through external reviews by experts. There is a printed edition (ISSN: 1390-325X), as well as an electronic version (e-ISSN: 1390-8642). The articles are available on the web (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Topic areas

1. *Alteridad* publishes investigation results on diverse issues about research, practices and bibliographic reviews on Education. Articles are published in Spanish, but we also consider those written in English and Portuguese.
 - *Research*: Original empirical research related to Education, that has a qualitative, quantitative, or mixed focuses. Each article's extension should be between 4,500 and 6,000 words (including references).

- *Reports, analysis, proposals, and field study*: The article's extension should be between 3,500 and 5,000 words (including references).
- *Reviews*: A critical, descriptive assessment of a new and quality publication in the area of Education, that was edited no more than two years before this year's magazine's edition. The article extension should be between 600 and 630 words. The author should submit directly, or through the corresponding publisher, an original copy of the book to be reviewed, which will be stored in our repository.

Article components

2. The article should have the following structure: heading, body of text, and bibliographic references.
3. The heading should include the following information:
 - a) Title: concise and informative (80 characters at most).
 - b) An abstract in Spanish and English: One paragraph for each (220-230 words), describing the research objective and purpose, methodology applied, highlighted results, and main conclusions. It should be written in an impersonal style: "The present work analyzes..."
 - c) Keywords in Spanish and English (5-8 words). Please use the Controlled Lexicon from IRESIE (available at: http://www.iissue.unam.mx/iresie/vocabulario_con

trolado.php) or UNESCO thesaurus (see: <http://databases.unesco.org/thessp/>) for this purpose.

4. The body of text should include the following information:
 - a) Introduction: Including the basis and purpose of the study; cite bibliographic sources, as well as a revision of the national and international key literature on the subject.
 - b) Theoretical and methodological background: Including a theoretical basis with a clear methodological strategy and type of research data used (subjects chosen, quantitative and qualitative methodological procedures followed, research tools), and a coherent argument.
 - c) Analysis and results: Highlighting the most important observations, without value judgment, about the material and methods employed. These will appear in a logical sequential manner, with tables or figures as needed, avoiding redundancy and reiteration.
 - d) Discussion and conclusions: Including findings and related studies, plus the author's observations, denoting contributions and limitations, without duplicating data from other sections. Analysis about the findings and limitations, including results for future investigation, as well as a link between the study's objectives and conclusions, should be included. Try to avoid gratuitous affirmations and conclusions that are not supported on data drawn from the research.
5. The bibliography should include all and only those publications cited within the text, it must be listed alphabetically with the first author's last name (include the second last name only if the first is a very common name). All cited references must come from the original documents.
6. Acknowledgements and support: The Council of Science Editors recommends that authors list any funding allocated for the research.

Style guide

7. All papers should be written in Word format for PCs, in Times New Roman, 12 pt. font, single spaced and justified, leaving no spaces between paragraphs. All main sections should be separated by a double space (author, title, abstract, keywords, credits, and appendices).
8. Include all charts, graphics, tables, maps, figures, photographs, etc., in the body of the text with a 300 dpi resolution. Table references should be centered above the table, while references for graphics and figures should be included below them.
9. The style guide (references within the text, bibliography, table formatting, etc.) should follow the American Psychology Association style manual (APA, 6th edition). See: <http://www.apastyle.org/>. There are some summarized presentations in Spanish available in <http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>

Editorial process

10. The document received by the chief editor goes through two selection processes: a) first, it goes through the Internal Editorial Board, which will determine its required scientific relevance and qualifications; b) then it goes through an external, peer-reviewed Editorial Board. If there is a discrepancy in the decision, it will go through a third, definitive selection process.
11. The authors will be notified of the evaluators' decision, whether the paper was accepted, sent back with suggested changes, or rejected, by the Secretariat of the Editorial Board.
12. If the article is accepted for its publication, the editor will combine all reviewers' comments and his/her own observations, sending those and the manuscript back to the author for a final revision. The author must make all changes, which should take no longer than two weeks.



13. The Editorial Board reserves the right to edit the paper based on style and whatever else is needed to improve the article.
14. Once the text goes through the designing stage, a proof will be sent back for corrections and approval. From this point on, changes will not be allowed on the manuscript, only modifications due to mistakes. The author must return the press proof to the editors no later than a week after receiving it.
15. If the article is published in *Alteridad*, the author will receive two samples of the magazine with his/her published work via mail.

Compromises and ethical responsibilities

16. Each author will hand in an author's statement of authorship and responsibility, as well as the ethical responsibilities as detailed:
 - a) Originality: All papers must be original and cannot be simultaneously evaluated by another entity or publication, a norm that all authors must comply with. The opinions expressed in the published articles are the author's responsibility.
 - b) Authorship: Only those people who have contributed intellectually to the paper's development must be listed on the authors' list. Collaboration in the recollection of data is not itself, enough criteria for authorship. *Alteridad* denies any responsibility for possible conflicts deriving from authorship rights issues on any papers published by the magazine.
 - c) Transferal of author's rights: The transferal of author's rights will be included in the letter of presentation for its publication in *Alteridad*.
17. All works published in the magazine are subject to the following terms:
 - a) The publishing services at the Salesian Polytechnic University (the editors)

keeps all patrimonial rights (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) of published documents, and favors and allows their publication under license, as established on item b.

- b) *Alteridad* is published in print and electronic form under license <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Its material can be copied, used, disseminated, transmitted, and presented publicly as long as: i) the authorship and original source of the material are cited (magazine, publisher, and URL); ii) it is not used for commercial purposes; iii) the present license and its stipulations are cited.
18. The authors agree to participate in the dissemination of their manuscript, once published, as well as the magazine via any means available to them and within their network (community, university, colleagues).

Presentation

19. The following materials must be presented jointly: letter of presentation, title page, and manuscript.
 - a) Letter of presentation: It should include the authorship statement of responsibility and originality, the ethical responsibilities, as well as (optional) the reason for selecting this magazine, and work contributions.
 - b) Title page: In order to identify the material, with all data that could help identify the manuscript.
 - c) Manuscript: One original, based on the "Authors' Guidelines". This document should not carry the author's name since it will be sent for peer review.
20. All documents must be sent as attachments to alteridad@ups.edu.ec, with a copy to the chief editor: jpadilla@ups.edu.ec.

