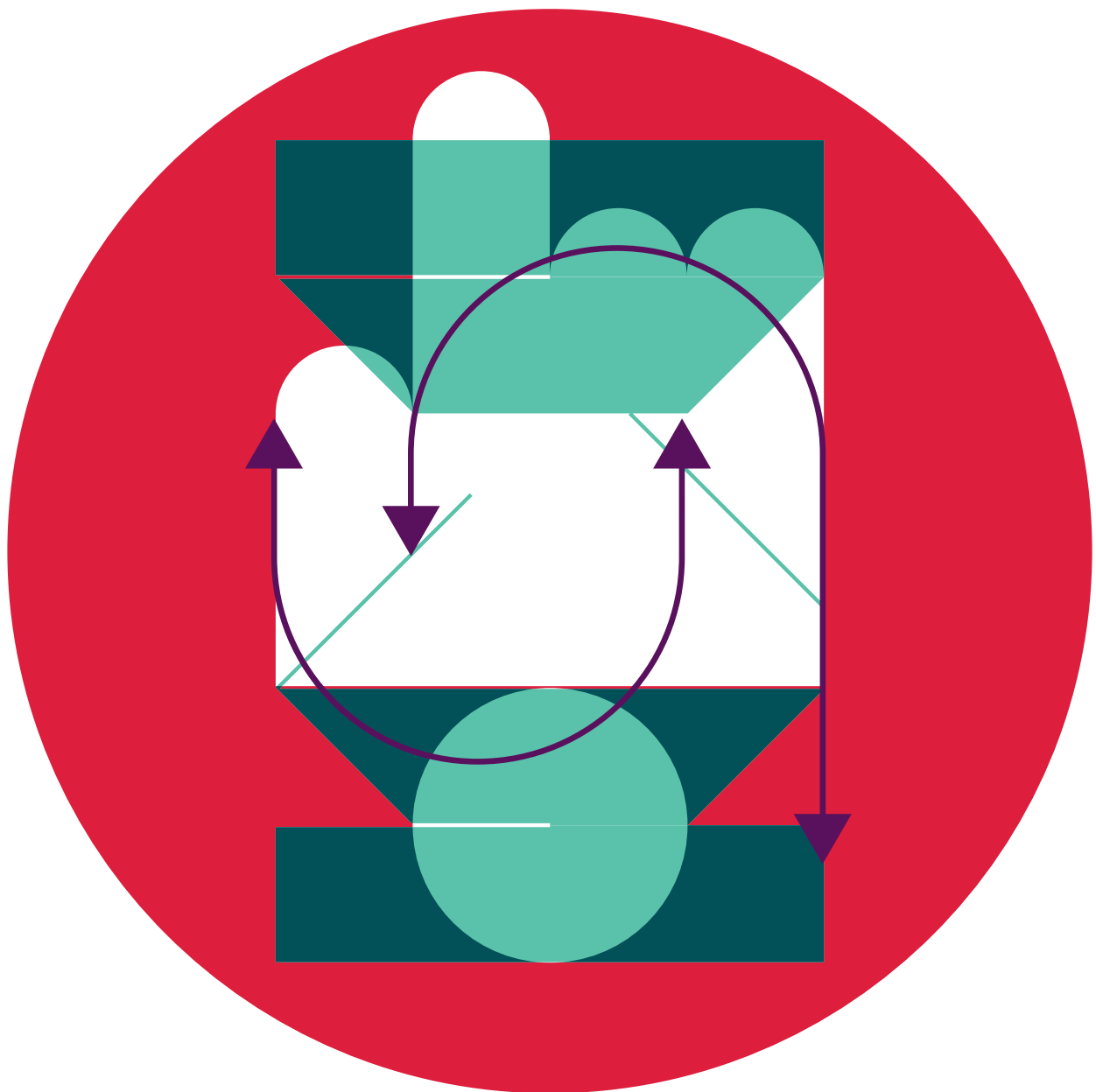


PARTICIPACIÓN POLÍTICA, DEMOCRACIA DIGITAL Y E-CIUDADANÍA PARA EL PROTAGONISMO DE ADOLESCENTES Y JÓVENES

COORDINADOR: JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ



ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 37 (14, 2)

Participación política, democracia digital y e-ciudadanía
para el protagonismo de adolescentes y jóvenes

Zaragoza (España), Agosto 2011

La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Administración

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

Soporte informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)
ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)
STEPHEM KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS
Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 37 (14, 2)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial..... 13

Tema monográfico

“Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes”

Coordinado por Juan Bautista Martínez Rodríguez

Presentación: Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez (Coordinador)</i>	19
Retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la escuela <i>José Luis Aróstegui Plaza</i>	35
El concepto de identidad en el mundo <i>virtual</i> : el yo online <i>Beatriz Muros</i>	49
Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía <i>Teresa García Gómez</i>	57
Investigaciones internacionales sobre la implicación cívica de adolescentes y jóvenes. Ciudadanos adolescentes en la era digital <i>M^a Carmen Robles Vílchez</i>	71
Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula <i>Juan José Carmona Fernández & Luis Ibáñez Luque</i>	81
Desarmando el poder antisocial de los videojuegos <i>Yolanda Aragón Carretero</i>	97

Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria <i>Antonio Bustos Jiménez</i>	105
Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía <i>Juan Antonio Fuentes Esparrell</i>	115
Los jóvenes como consumidores en la era digital <i>M.ª Teresa Díaz Mohedo & Alejandro Vicente Bújez</i>	127
Recensiones bibliográficas	135
Autores	143

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 37 (14, 2)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial..... 13

Monographic theme

“Political participation, digital democracy and e-citizenship for the protagonism of adolescents and young people”

Coordinated by Juan Bautista Martínez Rodríguez

Introduction: Political participation, digital democracy and e-citizenship for the protagonism of adolescents and young people <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez (Coordinador)</i>	19
Political, citizen and educational challenges of the use of Internet at school <i>José Luis Aróstegui Plaza</i>	35
The concept of identity in the <i>virtual</i> world: the on-line <i>self</i> <i>Beatriz Muros</i>	49
Breaking walls. Democratic education: a communal project of citizenship <i>Teresa García Gómez</i>	57
International research on the civic engagement of the youth and adolescents. Young citizens in the digital age <i>M^a Carmen Robles Vílchez</i>	71
<i>Critical Pedagogy and Web 2.0: teacher training to transform the classroom</i> <i>Juan José Carmona Fernández & Luis Ibáñez Luque</i>	81
Disarming the antisocial <i>Power</i> of videogames <i>Yolanda Aragón Carretero</i>	97

Rural schools and democratic education. The opportunity for community participation <i>Antonio Bustos Jiménez</i>	105
Characteristics of Spanish adolescents' and youngsters' civic activity: e- citizenship <i>Juan Antonio Fuentes Esparrell</i>	115
Youth as consumers in the digital age <i>M.ª Teresa Díaz Mohedo & Alejandro Vicente Bújez</i>	127
Literature reviews	135
Authors	143

EDITORIAL

Idealismo o realismo en la educación ciudadana y en medios

Al sistema educativo le hemos asignado la función de formar buenos ciudadanos, educados en valores democráticos, y además le atribuimos una educación en medios para que el alumnado pueda desenvolverse en la llamada sociedad de la información. Proponemos estas asignaturas y contenidos como uno de los medios para *salvar* a esta sociedad de todos los conflictos y problemas que se producen. Esta actitud bondadosa y bienintencionada se convierte en ingenua e idealista frente al fuerte control y jerarquización curricular que exige la acreditación de los conocimientos adquiridos, que, por cierto, en la práctica no conceden un valor sustancial –ni en tiempo ni en dedicación– a tales conocimientos democratizadores.

En el centro de la sistematización de la escolarización en niveles, modalidades, especialidades y títulos se ha implantado un mecanismo de acreditación decisivo gestionado a través de dos actividades fundamentales: la realización de exámenes y la expedición del catálogo de títulos que, supuestamente, permite acceder a puestos laborales o trabajos. Esta misión del sistema se originó históricamente en la modernidad para evitar el anterior clientelismo y nepotismo.

Hoy se está produciendo una gran tensión entre las funciones de educación que aspiran a convertir al sistema educativo en la solución de todos los males –idealismo educativo– frente a la práctica de la acreditación, certificación y expedición de títulos en escuelas, centros educativos y universidades. La educación para la ciudadanía y la educación en medios o nuevas tecnologías se proponen en este campo de tensiones y conflictos de intereses. Estas propuestas curriculares se orientan hacia la construcción de la paz y la democracia, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. La pretendida bondad de este *currículum* choca contra ese credencialismo arraigado en los conocimientos simplificados presentados en los libros de texto y en la realización de exámenes de contenidos memorísticos, fragmentados y descontextualizados.

El motivo de este monográfico se fundamenta en que estas luchas se dirimen en dos escenarios definitivos: a) el sistema escolar con la paradójica pretensión de instrucción y acreditación, y b) la cultura popular cultivada y difundida a través de los medios en un escenario predominantemente virtual. La fuerte dependencia, implicación e interacción, tanto interna en cada escenario como entre ambos, nos permite abordar una serie de temas

relacionados: los retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la escuela, el estudio sobre los adolescentes como ciudadanos en la era digital y su implicación cívica, los derechos de los jóvenes en el mundo mediático, el concepto de identidad en el mundo virtual, la función educativa de los videojuegos. Y también las experiencias y propuestas de pedagogía crítica en la formación del profesorado para transformar el aula con Web 2.0 y la oportunidad de participación comunitaria en las escuelas rurales.

Hemos comprobado en las investigaciones recientes que tanto la educación para la ciudadanía como la educación en medios tienen asignada una gran responsabilidad, de manera que en la política curricular se dispone para el alumnado de ESO la necesidad de adquirir dos competencias: 4. *Tratamiento de la información y competencia digital* y 5. *Competencia social y ciudadana*. Sin entrar aquí en disquisiciones sobre la retórica invasora de las competencias en nuestro sistema educativo y su capacidad de movilización o destrucción del discurso pedagógico, podemos comprobar la importancia del papel de los medios de comunicación y las TICs en la transmisión del capital cultural y de la educación democrática si queremos mantener una sociedad más desarrollada. Esta propuesta curricular se canaliza a través de esos dos escenarios–campos de fuerzas históricos, de luchas, conflictos de intereses y sometido a presiones contradictorias en el sistema educativo y en la Sociedad Red.

A su vez, jóvenes y adolescentes se encuentran sin demasiadas oportunidades para *habitarlos* o para apropiarse de sus actividades como sujetos que tienen el derecho de informarse, comunicarse con otros, consultar opiniones o puntos de vista, deliberar sobre opciones, valores o decisiones y, sobre todo, participar en la toma de decisiones que afectan a la ciudadanía, es decir a ellos y a ellas. Tanto el sistema educativo como el sistema de medios de información y comunicación han funcionado e intervenido en la sociedad desde una estructura creada y mantenida por grupos sociales, intereses económicos e ideologías políticas con un desigual y asimétrico reparto de capacidades y servicios, respondiendo a las transformaciones sociales con reajustes y cambios *necesarios*. Por tanto, es imprescindible comprender lo que ocurre en estos dos escenarios:

a) Quiénes, para qué y con qué procedimientos se produce la información y las comunicaciones en nuestra comunidad, el papel que juegan y construyen los diferentes sujetos en los medios de comunicación o en las redes sociales. Qué espacios son públicos y cuáles privados, en cuáles se pueden o no beneficiar del capital cultural o social. Qué nivel de independencia tienen los periodistas respecto a los dueños del negocio mediático, por qué se despolitizan y privatizan espacios sociales de interés común. Cuál es el poder de Internet en la era de la información, quiénes son y qué intereses defienden los amos en todo el proceso la globalización, o si son públicas o privadas las redes sociales. Hay cierto *secretismo* social, político y económico sobre la respuesta a estas preguntas mientras los operadores de los medios de comunicación y de la información se reparten o disputan sustanciosos beneficios económicos. Si la competencia digital debe *utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral*, debemos proponer los conocimientos necesarios para capacitar a adolescentes y jóvenes.

b) A quién beneficia el tipo de conocimientos que se transfieren a través de las TICs y los libros de texto, qué grupos sociales o de poder están implicados en la distribución u ocultación de conocimientos, en la opacidad de la memoria histórica o quiénes están interesados en *la comprensión social e histórica del mundo, su evolución, sus logros y problemas*. Cuáles son las razones por las que una ideología religiosa conservadora y

clasista se generaliza no sólo en el *currículum* sino en las formas, ritos y actividades sociales, sin que adolescentes y jóvenes puedan acceder a una *comprensión crítica de la realidad*, la cual exige conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizarla. Por qué no puede el alumnado implicarse activamente en su propia formación. Quiénes y porqué impiden que en las escuelas se hable y eduque en las emociones, en el sexo, en una moral laica común y que se impliquen los centros escolares en producir conocimientos sobre las propias comunidades y los asuntos locales para realizar un aprendizaje servicio o reflexionar críticamente sobre situaciones de pobreza, exclusión, la diversidad de culturas, la igualdad entre hombres y mujeres, la participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos y que se conozcan si las empresas, los negocios y las familias pueden asumir responsabilidades sociales locales.

Lo real y lo virtual, lo escolar y lo extraescolar, lo público o privado, lo político o apolítico, lo moral y lo inmoral, todo ello son construcciones que nos hacen caer en identificaciones simplistas o posiciones maniqueas. Recuperar el sentido de las acciones, la función de los espacios colectivos o individuales, identificar las razones y procedimientos de la difusión o secretismo de los conocimientos, visibilizar las relaciones de poder en la escuela y en los medios, comprender e historiar nuestros conflictos a la luz de una ética plural y de base colectiva, son cuestiones permanentes que nos ocuparán, seamos jóvenes o mayores, hombres o mujeres, ricos o pobres.

El Consejo de Redacción

(*) Los artículos del presente monográfico son el resultado de la investigación realizada al amparo del Ministerio de Ciencia e Investigación correspondiente al proyecto I+D+i EDU2010-18585: *“La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)”*

MONOGRAFÍA:

**PARTICIPACIÓN POLÍTICA,
DEMOCRACIA DIGITAL Y E-CIUDADANÍA
PARA EL PROTAGONISMO DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES**

Coordinador:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

PRESENTACIÓN

Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes

Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Coordinador)

Correspondencia:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Correo electrónico:

jbmr@ugr.es

Página web:

<http://www.ugr.es/~jbmr/>

<http://www.ugr.es/~icufop/>

Teléfono:

958-243742

Fax:

958-244185

Dirección postal:

Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Granada
Campus Univ. de Cartuja, s/n
18071- Granada

Recibido: 27 de mayo de 2011

Aceptado: 30 de mayo de 2011

RESUMEN

En este artículo se presentan los fundamentos políticos, jurídicos y educativos para la participación de adolescentes y jóvenes en lo público y en lo político, para ello se aborda la ciudadanía digital: cómo los adolescentes y jóvenes reconstruyen la política habitando los espacios públicos. Se presenta la e-Participación y la producción de brechas sociales, culturales y políticas bajo la idea de que lo público ya no es común. Se exponen algunas sugerencias desde la teoría de la comunicación y el poder con el fin de identificar quiénes tienen el poder y dónde encontrarlos. Se sugiere conocer los marcos mentales de los adolescentes y sus esquemas de interpretación que estructuran y le dan sentido a los mensajes que circulan en las redes con el fin de aumentar la capacidad de producir sus propios mensajes. Finalmente se propone la política deliberativa para la educación mediática y el uso de las redes sociales.

PALABRAS CLAVE: *Participación política de los jóvenes, Participación de la sociedad civil, E-participación, E-democracia.*

Political participation, digital democracy and e-citizenship for the protagonism of adolescents and young people

ABSTRACT

This article presents the political, legal and educational for the participation of adolescents and youth in public and political, for it deals with digital citizenship: how adolescents and youth policy reconstruct inhabiting public spaces. We present the e-Participation and the production of social gaps, cultural and political under the idea that the public is no longer common. Are some suggestions from the theory of

communication and power in order to identify those who have power and where to find them. It is suggested to know the mindset of teens and their modes of interpretation that structure and give meaning to the messages circulating on the networks to increase capacity to produce their own messages. The article proposes deliberative policy for media education and the use of social networks.

KEY WORDS: *Young models political participation, civil society participation, e-participation and e-democracy.*

Tantos conceptos nuevos no nos hacen caer en la inercia de seguir la atractiva, moderna y sugerente *moda*. Antes bien, nos hacen imaginar y soñar, también reivindicar, cambios porque adolescentes y jóvenes –en parte– se han introducido en las tecnologías por inmersión, lo que supone un rejuvenecedor condicionante para apostar por un uso *político* de las TIC y, por otra parte, porque la política es algo más cercano de lo que los adultos quieren hacer ver.

El concepto de *teledemocracia* divulgado en los años setenta por autores como Beker y Aterton, entre otros, evolucionó hacia el de H. Rheingold con el de *ciberdemocracia* o administración abierta, sumándose al de *democracia digital o electrónica*, gobierno digital, e–administración... La transformación social producida asignaba a los medios y tecnologías funciones desde acercar el gobierno a los hogares de los ciudadanos (TV) hasta el reforzamiento de la sociedad civil poniendo a disposición de los ciudadanos las fuentes de información. El problema es que medios y tecnologías han sido objeto de privatización, lo cual ha provocado que *el espacio público*, los asuntos colectivos, la vida en común, sea visionada desde los temas de discusión provocados por intereses particulares de los grupos mediáticos. Un patrimonio privado que privatiza el espacio público común. Internet parece escaparse a este control pero es posible que esté sometido a otros controles más sutiles que, como ilustra con datos Núria Almiron (2002: 109), están gestionados por “*los amos del mundo que también lo son de Internet*”.

Fundamentos para la participación de adolescentes y jóvenes en lo público y en lo político

Jurídicamente, el adolescente hasta los dieciocho años es considerado como niño y, tradicionalmente, los niños han sido tratados por el derecho como objeto de tutela en función de una situación de asimetría respecto de los adultos. Este tratamiento con connotaciones de *falta* o *carencia* implica no considerarlos como sujetos plenos para disponer de ellos sin tener en cuenta su participación en el proceso de toma de decisiones o sin darles la posibilidad de defenderse y contar con todas las garantías de un adulto. Observamos cierta evolución en los últimos años, en los que se postula que el niño sea considerado como un ciudadano de pleno derecho. Un importante papel político y social jugó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, después de una década de debates acerca de su implicación y efectos.

Niños, adolescentes y jóvenes tienen los mismos derechos humanos básicos que los adultos y también derechos concretos que reconocen sus necesidades especiales, sin incluir el derecho político a votar a sus representantes o a ser elegidos. Las referencias constantes a los adultos y desde los adultos impiden ver las condiciones en que los menores exigen sus derechos. Comúnmente se acepta que jóvenes y adolescentes participen en los espacios que se consideran naturales, como en la familia o la escuela y, sin embargo, algunos están en contra de que participen en lo público, lo que inspira todo un debate en torno a la concepción de ciudadanía. Si el ciudadano, desde su nacimiento, es miembro de una comunidad política que tiene derechos y obligaciones en virtud de su condición, niños, adolescentes y jóvenes son miembros de la comunidad política y como tales titulares de derechos políticos que pueden ejercer, a excepción de los reservados a los electores o elegidos. El derecho político básico no privativo de los electores es el derecho a la participación, pues por encima de la edad cronológica para elegir a sus representantes políticos, se impone la ciudadanía social, cultural, ética. El derecho de participar *en lo que le afecte* supone que cualquier decisión que se tome en el ámbito

político, económico, social y cultural tendrá un efecto que condicionará el desarrollo de su experiencia; en este sentido, no podemos negar los derechos de libertad de pensamiento, conciencia, opinión o expresión y, de manera especial, el de participación.

Argumentar con el tradicional derecho político al voto supone considerar los derechos políticos desde una concepción demasiado restringida, pues, en la práctica cotidiana, los derechos políticos significan básicamente la participación en los asuntos públicos; pensar al adolescente como sujeto de los derechos humanos es concebirlo fundamentalmente como un sujeto activo de la construcción de una sociedad. Sin embargo, están siendo sometidos a una intensa ola de censura y control, con filtros, *software* de bloqueo, sistemas de exclusión de contenidos (películas, música, videojuegos). Estas actitudes conservadoras están conformando un movimiento ideológico que justifica tales controles a través del supuesto de que los padres tienen el derecho a bloquear los programas de televisión de adolescentes y jóvenes, que se ha de utilizar siempre como último y extraordinario recurso. En otro artículo de este número se trata la cuestión. Los chicos tienen el derecho de reunirse en línea, formar grupos, y comunicarse con comunidades con ideas similares mediante sitios *web* y páginas personales, servicios en línea, correo electrónico, y con la variedad de posibilidades creadas por la red. Los derechos de libertad de opinión, participación en los asuntos que les conciernen, derecho a expresarse, disentir o desplazarse pueden ser lesionados arbitrariamente. El control y la censura no son formativos, dada la facilidad con que se pueden evadir tales controles con los colegas y, especialmente, la necesidad de comprender el valor de las acciones. Con este tipo de censuras y controles, unido a la invisibilidad por el desplazamiento de las decisiones y debates políticos al mundo adulto, adolescentes y jóvenes adoptarán otras estrategias y resistencias. Y, además, se verán desprotegidos en la red si cometen algún error o descuido no exclusivo de ellos, pues el control injustificado lleva a la ignorancia.

Se han de abordar de manera no proteccionista los derechos de adolescentes y jóvenes en la red, a la luz de nuestra Constitución Española de 1978, que establece en el artículo 48: *Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural*. Por tanto es un deber de los poderes públicos. Más explícita es la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes adoptada en Badajoz, firmada por nuestro Estado el día 11 de octubre de 2005 (INJUVE, 2010):

“Artículo 21. 1. Los jóvenes tienen derecho a la participación política. 2. Los Estados Parte se comprometen a impulsar y fortalecer procesos sociales que generen formas y garantías que hagan efectiva la participación de jóvenes de todos los sectores de la sociedad, en organizaciones que alienten su inclusión [...] promoverán medidas que de conformidad con la legislación interna de cada país, incentiven el ejercicio de los jóvenes a su derecho de inscribirse en agrupaciones políticas [...] a promover que las instituciones gubernamentales y legislativas fomenten la participación de los jóvenes en la formulación de políticas y leyes referidas a la juventud, adolescencia o niñez, articulando los mecanismos adecuados para hacer efectivo el análisis y discusión de las iniciativas de los jóvenes, a través de sus organizaciones y asociaciones.”

Desgraciadamente, ya hemos comprobado cómo colectivos de mujeres, inmigrantes o adolescentes no caben en las definiciones restrictivas cultivadas en ideologías patriarcales, adultocéntricas, xenófobas o racistas. La puesta en duda del contrato social de la modernidad que asignaba funciones diferentes a hombres y mujeres, el desarrollo de los derechos del niño, el reconocimiento de la infancia como una situación no defectiva, las implicaciones de niños, adolescentes y jóvenes compartiendo la vida familiar, social o comunitaria, consumiendo en la sociedad de mercado, el reconocimiento del estatus de igualdad para cualquier sujeto al margen de la edad o condición, y las críticas a las concepciones paternalistas y *mimosistas* que intentaban proteger a adolescentes y jóvenes de los miedos adultos, nos abren una perspectiva ciudadana más justa en la que adolescentes, jóvenes y niños pueden participar en los espacios públicos de la ciudad resolviendo las necesidades propias y compartiendo actividades, tiempos y lugares con otros ciudadanos de diferente edad, tamaño, experiencia, sabiduría o imaginación. La edad del voto y la responsabilidad legal son dos criterios improcedentes que se siguen utilizando hoy para mantener como actitud *proteccionista* en el vano intento de querer hacer del menor un adulto en pequeño.

En la práctica ya se han producido múltiples experiencias e iniciativas que han demostrado la capacidad, pertinencia y beneficio social que poseen y provocan jóvenes y adolescentes con la participación en proyectos de ciudades educadoras, servicios dirigidos por jóvenes (*youth service*), variedad de experiencias de aprendizaje servicio (*service-learning*), comunidades de aprendizaje, participación en el diseño de la ciudad, presupuestos participativos, parlamentos juveniles, realización de programas para los medios de comunicación, una variedad de proyectos ecológicos filantrópicos,

municipales y solidarios (BLITZER GOLOMBEK, en CHECKOWAY & GUTIÉRREZ, 2009: 28). Todo ello da cuenta de las posibilidades prácticas de implicación de estos auténticos ciudadanos. La consideración de los niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos facilita y promueve la profundización en la democracia real de todos.

La ciudadanía digital: adolescentes y jóvenes reconstruyendo la política habitando los espacios públicos

El espacio no físico, virtual, es un *lugar* diferente donde las y los adolescentes y jóvenes interaccionan, comparten y viven en una comunidad en la que realizan infinidad de actividades relacionadas con la administración, el ocio, la política, el uso de servicios, la producción y difusión de contenidos. Podemos caracterizar la naturaleza de las comunicaciones virtuales sin exigirle las mismas condiciones que las presenciales y descubriendo las singularidades del hecho virtual. Robles (2008) lo intenta reconociendo elementos tan fundamentales como: *“el hecho de compartir un mismo espacio en el que los individuos llevan a cabo un conjunto más o menos estable de relaciones. Estas relaciones tienen como consecuencia la generación de intereses comunes entre los miembros. Junto a los intereses comunes, las relaciones dentro de la comunidad suelen generar reglas de comportamiento compartidas y aceptadas por los miembros ya sea de forma implícita o explícita. La identidad y la sensación de pertenencia son otras de las dimensiones grupales favorecidas por la interacción dentro de la comunidad”* (ROBLES, 2008: 39).

A día de hoy tenemos un contenido social y político en algunas prácticas de las comunidades virtuales transitadas por ciudadanos: asociaciones informales o formales de individuos a través de Internet, implicación en la difusión de opiniones o la formulación de denuncias, participación en opiniones políticas emitidas a través de los foros y conversaciones individuales o colectivas a través del *chat*, cursos, proyectos o planes de teleformación, gestión en servicios públicos, tramitaciones administrativas relacionadas con la educación, actividades relacionadas con la autoridades locales y el ayuntamiento, gestión del servicio de sanidad, relación con las asociaciones, participación o liderazgo de movimientos sociales, uso y participación en juegos y entornos virtuales de acción, actividades comerciales y compra de objetos, entradas y billetes. En esta variedad de tareas cuyo marco supone la existencia de una comunidad virtual deberemos tener en cuenta el carácter predominantemente unidireccional que tiene el uso de la ciudadanía virtual y que tiene que ver con el *e-gobierno*, y considerar la situación de alerta que nos produce la comprobación de las brechas digitales pues, cuando hablamos de *e-ciudadanía*, admitimos generalizaciones indebidas dada la existencia de ciudadanos adolescentes y jóvenes conectados frente a los que no (desigualdad digital) y la necesidad de acceso, formación y producción para un tránsito igualitario por Internet.

Al abordar la existencia o naturaleza de la *e-ciudadanía* y los posibles usos por parte de jóvenes y adolescentes nos encontramos con algunas reflexiones basadas en las condiciones de lo virtual: la reconsideración del tiempo y la desterritorialización del espacio, lo que supone relaciones más flexibles y desvinculadas, lo que en cierto sentido favorece y facilita las relaciones en las comunidades virtuales. Al establecer una relación en la que se comparten gustos, aficiones, emociones, preocupaciones o intereses por un determinado asunto o tema se puede proveer a los miembros de una comunidad virtual de suficientes lazos comunes como para constituir una comunidad. En el conjunto de críticas también se ha valorado el hecho de las relaciones establecidas en las comunidades virtuales como contactos poco seguros y no necesariamente recíprocos. Pero hay que enfatizar que las relaciones que se cultivan en la comunidad virtual permiten mayor autenticidad por la horizontalidad que permite lo virtual.

No le podemos exigir a las comunidades virtuales más de lo exigido a las comunidades presenciales; existe cierta similitud y dependencia entre las relaciones que se construyen de manera virtual y presencial. Las críticas parten de la consideración de que las comunidades físicas arraigadas en un lugar y con interacciones tampoco existen y eso es consecuencia de los cambios sociales, políticos y económicos. Ahora bien, si Internet aumenta las posibilidades de comunicación y de establecer enlaces permite la reciprocidad social y genera capital social (ROBLES, 2008: 47). Así que es posible una relación social flexible y débil al tiempo que puede establecer vínculos fuertes.

La cuestión es si el uso de Internet aumenta o disminuye la actividad política general y, en concreto, el uso de asuntos o servicios. Robles (2008: 54) describe los siguientes: defensa de derechos políticos o sociales en relación con las administraciones públicas o empresas privadas, realización de trámites burocráticos o administrativos, participación en la política organizada y orientada por las administraciones públicas (democracia digital), y actividades surgidas de los propios ciudadanos

potenciadas a través de Internet y que tienen como fin la defensa de derechos o la denuncia de situaciones consideradas injustas (movimientos sociales, asociaciones ciudadanas o, simplemente, de individuos).

La ciudadanía digital no se desarrolla con el uso de las tecnologías, sino con el hecho de conseguir que todos los ciudadanos estén conectados en un escenario virtual que consideren como suyo para realizar sus actividades cívico-sociales. La administración pública, las organizaciones y empresas privadas y la sociedad civil tienen en su poder la capacidad de disponer el uso de los servicios tecnológicos, si bien, a mi juicio, las competencias y responsabilidades son diferentes. Podríamos distinguir y valorar el contenido y sentido de las acciones en el marco de espacios o dominios donde asentar lo virtual y en donde promover la *e-participación*.

<i>Espacio privado (propiedad privada, cerrado)</i>	<i>Espacio de sociedad civil (no estatal público, invadido)</i>	<i>Espacio público (abierto, estatal, visible)</i>
Empresas, comercios, mercado, medios de comunicación	Asociaciones nacionales de consumidores, asociaciones políticas o partidos, sindicatos, organizaciones profesionales, ONGs	Escuelas, hospitales, medios de comunicación, servicios sociales, policía, ejército, cuerpo legislativo y judicial
Comercio electrónico	<i>e-participación</i> , redes sociales	<i>e-administración e-ciudadanía</i>
Relaciones familiares y personales (secretas, invisibles)	Relaciones locales sociales, clubes, políticas, grupos de presión, asociaciones locales, cooperativas	Administración local y servicios

El discurso pedagógico actual mantiene cierto descrédito y desconsideración debido a la fuerte aspiración funcionalista (MARTÍN CRIADO, 2010), a querer hacer de la Escuela la institución que resuelva todos los problemas con formación previa. Es el lenguaje del *deber ser*, de lo aspirable, de la moralina neoconservadora y elitista del *buen alumno* que contrasta con la práctica cotidiana de la acreditación diaria con un sistema de exámenes que confirmarán el éxito futuro del escolar.

Los planes de estudios –supuestamente– han de representar los asuntos sociales y políticos claves y renunciar al enciclopedismo e instrucionismo simplista de los contenidos reproducidos. Mediante la *e-participación* se pretende *ciudadanizar* a jóvenes y adolescentes de los centros escolares, pues entendemos que todo lo estatal lo consideramos como público pero no a la inversa, todo lo público no es, ni debe ser, estatal. Y a su vez, desde la aportación de la tradición feminista *lo privado es político* hay que dilucidar hasta qué punto parte de lo político deba ser privado. La construcción de la política como pegamento entre los intereses organizados de los diferentes espacios, presentados en el anterior cuadro, tiene su sentido en la formación y construcción del conocimiento escolar y de la experiencia del aprender. La difuminación e invasión de los diferentes espacios está facilitada por los propios medios de comunicación y las TICs, lo que es lo mismo, con el incremento del espacio electrónico virtual. *Ciudadanizar* la educación exige adentrarse en la compleja vida social actual, investigar la construcción del discurso acerca de lo público, lo privado y lo político, espacios cuya condición es ocultada, distorsionada o vendida.

Por ejemplo, el debate popular producido sobre la vida privada de los famosos en nuestro país como personajes públicos, probablemente, es un debate superficial actual que quizá deja pasar de largo el debate de lo que es público. Los medios de comunicación en manos privadas comparten el interés de la destrucción de los servicios públicos en una falsa representación de sus intereses privados en vez de los de la colectividad o intereses comunes. En el ejemplo deberíamos hablar, quizás, de la *berlusconización* de la política, concepto que no sé si se ha empleado, pero en el que identifiqué un modelo de concentración de los medios en unas manos y en el estilo social y político transmitido por ellos, actualmente agravado por el desembarco de Berlusconi en los medios españoles.

La sociedad red transforma la vida cotidiana, las diversas manifestaciones culturales, los negocios, las esferas más diversas de la vida privada y social. La forma en que se generan los bienes públicos en la red exige una preocupación explícita y vigilancia por la libertad de acceso, y la generación de nuevos servicios que ayuden a superar limitaciones de los individuos y faciliten

desdibujar las diversas brechas digitales y ciberculturales. El *gobierno electrónico* resulta culturalmente decisivo en esta fase de expansión de la cibersociedad. Las tecnologías amplían las capacidades humanas, expanden el espacio y las formas de acción social, incluidas la producción y gestión cultural. También producen cambios en las formas de generación, reproducción y transmisión del conocimiento social (ÁLVAREZ, 2009).

e-Participación y la producción de brechas sociales, culturales y políticas: lo público ya no es común

Hablamos de *e-Participación* cuando nos referimos al uso que se da a las TIC desarrollando participación ciudadana de forma electrónica. Las preocupaciones de la gestión y administración de lo público se teorizan como procesos de *gobierno* y *gobernanza*, la intersección de los conjuntos denominados *e-Administración*, *e-Servicios* y *e-Participación* conforma lo que se denomina comúnmente como *e-Gobierno* o *Gobierno Electrónico*, el uso y aprovechamiento de las TICs para mejorar los procesos de gobierno mediante la participación ciudadana de los diferentes sectores de la sociedad en la toma de decisiones públicas, asegurando la confiabilidad, la seguridad de sus datos y fortaleciendo los esquemas de rendición de resultados y transparencia (BOLOMBO, 2007).

Las preocupaciones en la comunidad hoy se traspasan a lo virtual. La *e-Participación*, como se ha comentado, se corresponde con procesos de relación con la administración, entrega de servicios, toma de decisiones y desarrollo de políticas públicas. El concepto habitualmente se asocia más a la toma de decisiones y/o generación de políticas públicas que a la relación establecida en la provisión de servicios (*service delivery*) por parte del estado. Pero con el uso de la red tampoco se han conseguido los espacios de discusión y de construcción de políticas públicas (BOLOMBO, 2007). La aparición en el espacio virtual a través de la red en lo que se refiere a temas políticos, en términos generales, es todavía minoritaria y se concreta en participaciones aisladas, de denuncia sobretodo, individualizadas, sin excesivo impacto o reciprocidad. Ese ha sido hasta hoy el uso elitista de los *blogs*, aunque el trabajo minoritario pero intenso de las *wiki* ha sido más cooperativo.

Por otro lado, reconocemos ciertas condiciones y carencias entre las que destacan la reducción de la vida política a cuestiones económicas, el inmovilismo de los representantes políticos y del funcionamiento de las instituciones públicas, la escasa participación de los ciudadanos en la política institucional, la no representación de toda la diversidad social e ideológica en los parlamentos o el escaso control del funcionamiento del Gobierno y de la Administración, que lleva a una actuación poco transparente de los mismos (BOLOMBO, 2007: 96)

La incorporación de Internet ha permitido potenciar el *e-Government*, mejorar los procesos de gestión de gobierno y proporcionar información y servicios a los ciudadanos, si bien todavía se está lejos de utilizar Internet en la llamada *e-Governance*, para ofrecer posibilidades de interacción entre políticos y ciudadanos, potenciar la participación de los mismos en los procesos de debate y promover la construcción de opiniones de manera que sean partícipes del control democrático de los poderes (BOLOMBO, 2007: 64). Ser exigentes en el inicio de los primeros servicios debería romper la unidireccionalidad de las gestiones.

Sintéticamente, es necesario valorar cuáles son las oportunidades y qué limitaciones existen en Internet para la participación ciudadana (BOLOMBO VILARRASA, 2007: 76). En el primer caso, permite facilitar un acceso fácil y directo a la información política, elevar la participación política de los ciudadanos (cuantitativa y cualitativamente), superar las distancias entre ciudadanos y políticos, favorecer la comunicación bidireccional e interactiva y la comunicación multinivel en un mismo espacio y sin condicionantes de tiempo, fomentar la participación de colectivos que no participan, facilitar la transparencia y abrir espacios de participación, abaratando su coste. En cuanto a los límites, destaca el exceso y poca calidad de la información, la estratificación digital que establece desigualdades en el acceso, falta de cultura participativa de los ciudadanos y de las instituciones, posible pérdida de la calidad de la participación y la deliberación políticas, posible pérdida del valor añadido de los procesos presenciales y sesgo del perfil de usuarios.

En los últimos años las experiencias de e-participación se han desarrollado enormemente, por lo que encontramos gran diversidad con respecto a su alcance territorial, al grado de participación que comportan o al enfoque de la incorporación de Internet a la política. En este sentido podemos apuntar experiencias de ámbito local, regional, estatal o supraestatal, experiencias que suponen información, comunicación, consulta, deliberación o decisión, y experiencias comunitarias, activistas, cívicas y de democracia directa.

El uso político de las NTIC –y, por tanto, la posibilidad de que pueda realizarse la potencialidad que contienen para generar nuevas formas de gobernanza democrática– y el ejercicio de una ciudadanía política activa no dependen sólo de que se garantice el acceso a las mismas, sino también del grado de implicación cívica de los individuos, los grupos y, en general, las sociedades. Dicho de forma más apropiada: la implicación cívica de los individuos, los grupos y las sociedades es condición necesaria para que se produzca una apropiación política de las NTIC (MARTÍNEZ NICOLÁS, s/r). La implicación cívica de jóvenes y adolescentes hace referencia al conjunto de valores, actitudes y prácticas mediante los que los ciudadanos enjuician, afrontan e intervienen en los asuntos de vida pública, entendida como aquello que interesa, preocupa o afecta a toda la sociedad o a una parte de ella. Los indicadores clásicos para comprobar la implicación han sido: el voto en las elecciones, la colaboración en actividades relacionadas con las campañas electorales, la militancia en partidos políticos, la intervención en acciones (manifestaciones, movilizaciones, firmas...) en defensa de alguna causa y la participación en cualquier tipo de asociación cívica (sindical, deportiva, religiosa, profesional, educativa, etc.). Esta manera de concretar los considerados actos cívicos se escapa de toda una variedad de actividades del espacio público, que se comunican virtualmente y que se expresan en debates y deliberaciones acerca de lo político, concepto entendido de una manera mucho más abierta, y de lo social, incluyendo la construcción de los afectos, las emociones y las relaciones en general.

En relación al tipo e intensidad de la implicación de jóvenes y adolescentes encontramos una brecha específicamente escolar (BUCKINGHAM, 2008: 225), una brecha cada día más amplia entre la cultura de la escuela y la cultura que permea su vida fuera de la escuela, como participantes activos que toman sus propias decisiones en complejos entornos mediáticos multimodales. La crisis de la Escuela como institución agrava la situación, pues se espera que se sometan a un régimen pedagógico que tiene como premisa fundamental la evaluación con exámenes constantes y la acreditación. En gran medida, el uso de la tecnología de la información y la comunicación en la escuela no se vincula en lo más mínimo a las maneras en las que los jóvenes se relacionan hoy con la información ni con las formas en que eligen comunicarse.

Esta brecha escolar que asigna funciones cada vez más distantes entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje cultural externo a la escuela se agrava con la dicotomía *público-privado*, es decir, lo público *versus* lo privado, con la apertura *versus* el secretismo, con la visibilidad *versus* la invisibilidad. Un acto público es un acto visible, un acto expuesto a la mirada de otros; un acto privado es invisible, un acto realizado secretamente y detrás de puertas cerradas (THOMPSON, 1998: 166). Ese espacio privado regulado por la familia, los medios de comunicación y el mercado se agranda, se hace *público* y los ciudadanos, en consecuencia, pierden espacio debido al surgimiento de la propiedad de los medios de comunicación. Las acciones o acontecimientos dejan de vincularse al hecho de compartir un lugar común, una acción o acontecimiento, porque puede ser hecho público a través de la grabación, y transmitida a otros que no están físicamente presentes en el tiempo y espacio en el que ocurre.

Las nuevas formas de propiedad del espacio público van gradualmente extendiéndose, se transforman y desplazan a las formas tradicionales de propiedad pública, según Thompson (1998: 170). La televisión, en virtud de la riqueza visual de sus señales simbólicas, establece una nueva y distintiva relación entre propiedad pública y visibilidad. La propiedad pública de las personas, acciones y acontecimientos queda reconectada con la capacidad de éstas para ser vistas u oídas por otros, *hacerse públicos*. El desarrollo de la televisión ha creado, en consecuencia, una nueva forma de propiedad pública, comprometiendo un tipo de visibilidad distintiva, completamente diferente de la propiedad pública tradicional basada en la co-presencia. En la era de la televisión, la visibilidad o capacidad de ser visto con los ojos se eleva a un nuevo nivel de significación histórica. En el caso de la televisión, la dirección de la visión es esencialmente unidireccional, *“el habitual debate en un lugar entre ciudadanos informados ha sido reemplazado por la apropiación privada de una conversación que los medios retransmiten en nombre de los ciudadanos”* (THOMPSON, 1998: 176).

Y, en definitiva, ¿qué ciudadanos son visibles en los medios? Pues, fundamentalmente, aquellos con las ideas de quienes ejercen el poder; sobre los que se ejerce el poder quedan invisibles, distantes, así como desconocidas sus ideas y pretensiones (THOMPSON, 1998: 180). El desarrollo de los medios de comunicación ha creado un nuevo tipo de propiedad pública muy distinto de la concepción tradicional. Este nuevo tipo de propiedad pública mediática no conlleva que jóvenes y adolescentes se reúnan en el mismo lugar para discutir cuestiones de interés común. Más bien, se trata de una propiedad pública de apertura y visibilidad, de hacer asequible y también visible, teniendo en cuenta que esta visibilidad ya no implica el hecho de compartir un espacio común. El surgimiento de la movilización del 15-M tiene su justificación en el rechazo a esta invisibilidad producida.

Recordemos que la historia oculta de los grupos de comunicación españoles, investigada entre otros por Serrano (2010), presenta una interesante descripción de la estructura de los medios demostrando cómo la herencia del franquismo nos había acostumbrado a la voz de la Iglesia a través de los medios de su propiedad o de las familias conservadoras (ABC o La Vanguardia). En los últimos veinte años la prensa escrita ha entrado en una nueva sociedad del mercado español en el que concesiones televisivas, adjudicación de licencias para televisiones y operadoras, grupos mediáticos y editoriales luchan con total impunidad y falta de respeto a los espacios públicos.

Estructura de los medios de comunicación (*)

Grupo Prensa Ibérica y Grupo Zeta. Prensa Ibérica está implantada regionalmente en la subasta de los medios del estado en 1984-. Periódicos: Información de Alicante, Levante-EMV, Diari de Girona, Diario de Ibiza, Diario de Mallorca, El 9 Nou, Regió 7, Empordà, Faro de Vigo, La Nueva España, La Opinión A Coruña, La Opinión de Málaga, La Opinión de Murcia, la Opinión de Tenerife, La Opinión de Zamora y la Provincia. Radios: 97.7, Radio Diario Ibiza (97.2) y Radio Diario Mallorca (103.9). Editoriales: Alba Editorial. Televisiones: Canal 21, Málaga TV, licencia de TDT autonómica en Andalucía, Levante Tv, Información TV. El Grupo Zeta posee los diarios: El Periódico de Catalunya, Sport, El Periódico de Aragón, Diario Equipo, El Periódico de Gijón, Córdoba, El Periódico Extremadura, Mediterráneo, El Periòdic d'Ontiyent, Ciudad de Alcoy y el Periòdic d'Andorra. Revistas: Cuore, Interviu, Tiempo, Viajar, Man, You, Primera línea, Woman, CNR, Supermini, Cartoon Network Magazine, Megatop, PC Plus, PlayStation 2. Revista Oficial, Superjuegos, Digital Camera Magazine. Y las editoriales Xeta Bolsillo, Bruguera, Vergara.

Grupo Vocento (Grupo Correo se fusiona con Prensa Española, 2001). El grupo Correo es de origen vasco con los periódicos El Correo Español y El Pueblo Vasco. Este grupo creció en Andalucía con las cabeceras Sur (Málaga) y El Ideal (Granada, Jaén y Almería). Posteriormente La Voz de Cádiz. Finalmente se expandió en el sector audiovisual con Telecinco, Estudios Picasso y Árbol Media. Después de la fusión con el grupo Prensa Española ceden a Berlusconi un 12% de las acciones de Telecinco. Tienen participación común de algunos periódicos como La Verdad de Murcia, Hoy de Extremadura y El Norte de Castilla aunque la unidad de negocio ABC tiene un carácter bastante autónomo dentro de Vocento. Participaciones: Punto Radio, NET TV, periódicos en Argentina... Además diversas televisiones regionales y locales pertenecientes al grupo o a periódicos del grupo como Canal10 Andalucía u Onda6. Con la cabecera ABC, grupo oligarca, monárquico, liberal y cristiano.

Grupo Antena 3 (con NEOX, Nova, VER-T regional y Nitro), y Planeta de la familia Lara (con Agostini) con los medios conservadores Onda 0, Europa FM, La Razón y Antena 3. Implantado en Colombia y con accionistas europeos. Protagonista importante en la guerra del fútbol contra Prisa y en la guerra de las plataformas digitales defendiendo Vía Digital frente a Sogecable, propietaria de los derechos de emisión del fútbol, con quien finalmente pacta porque no había lugar para dos plataformas en el mercado.

Grupo Prisa con los periódicos: El País, As, Cinco Días y La Voz de Almería. Revistas: su división Progresía edita, entre otras, Cinemanía, Rolling Stone, Gentleman y Claves de Razón Práctica. Radio: Posee 434 emisoras bajo diferentes marcas: Cadena SER, 40 Principales, Cadena Dial, Máxima FM, Radiolé y M-80. Televisión: Sogecable (propietaria de Digital+) y Pretesa (propietaria de la extinta Localia TV) y la Cuatro. Editorial: Santillana, Aguilar, Alfaguara, Alfaguara Infantil y Juvenil, Suma, Taurus y El País Aguilar. Cine: Sogecine, Sogepag.

Grupo Telecinco, junto a las televisiones La Siete, FDF y la Nueve, basados en Grupo Editorial Anaya y al que posteriormente se une Mondadori. Las pugnas de propiedad permiten que Berlusconi desembarque con sus testafierros, burlando los límites de propiedad establecidos por la ley desde la empresa Fininvest y la empresa de TV Mediaset y manteniendo permanentes denuncias y con condenas pendientes por parte de la justicia. Con Berlusconi entra en España un estilo de negocio, una manera de hacer TV y un modelo educativo transmitidos a través de programas basura.

Grupo Unidad Editorial que mantiene periódicos El Mundo, Marca, y Expansión. Con Veo TV (VEO 7 y AXN) Radio Marca Madrid y Marca Valencia. Revistas: Telva, MarcaMotor, Yo dona, Revista Arte, La Aventura de la Historia y Siete Leguas.

Grupo Mediapro/Imagina tiene El Público, La Sexta, Gol TV, Mediapro (creado en 1994 por Jaume Roures. Mediapro se dedica a la producción de contenidos audiovisuales, así como la gestión de derechos cinematográficos y deportivos). Se une a Globomedia pero tiene la segunda guerra del fútbol con Audiovisual Sport.

Grupo COPE es la marca utilizada por Radio Popular S.A., cuyos accionistas son la Conferencia Episcopal Española (50%), las diócesis (20%) y órdenes religiosas como jesuitas y dominicos. Cercano al anterior, el Grupo Intereconomía es un grupo de comunicación multimedia español de tendencia conservadora, con presencia en radio, televisión, Internet y prensa escrita. Intereconomía TV, Business TV, Intereconomía Producciones Audiovisuales, Sociedad Gestora de Televisión Net TV (25% de las acciones), Canal 4 Business (Participación). Radio Intereconomía, Radio Intercontinental (96,70% de las acciones), Interpop. Medios escritos: Revista Época, Diplomacia S.XXI, Semanario Alba, La Gaceta. Internet: Intereconomia.com, Gaceta.es.

Grupo Hachette Filipacchi es la filial española de Lagardere Active, número uno en edición de revistas en el mundo, que publica 260 títulos en 41 países de los cinco continentes y difunde 1.000 millones de ejemplares cada año. Desembarcó en España con TelePrograma. Posteriormente, Diez Minutos y comenzó a lanzar nuevas revistas Elle, ¡Qué Me Dices!, Quo, Emprendedores, Micasa, Nuevo Estilo, AR, Car and Driver, Casa Diez, Crecer feliz, Deviajes, Fotogramas, Supertele, Telenovela y TelePrograma.

(*) Además del libro de Serrano (2010) se han utilizado páginas web de los medios.

De este panorama señalamos lo más significativo relacionado con las discrepancias internas en los grupos, las disputas intergrupos por el fútbol, la resolución de los proyectos desde los intereses de los grupos financieros que llegan a acuerdos entre contrarios, la internacionalización de los medios españoles, el crecimiento de los grupos conservadores, los conflictos importantes laborales con los profesionales de la información que requieren imparcialidad y un fuerte código deontológico, las extrañas inversiones de ciertos grupos y los procedimientos financieros irregulares (SERRANO, 2010). Hay una clara ocultación de intereses, y procedimientos de no cumplimiento de la competitividad, pluralidad y concepto de la audiencia, partidismo de los medios y conexiones entre redes y operadores, y concentración de poder a través de ingeniería financiera de grupos soterrados o dispersos con un solo dueño y compartiendo un solo proyecto.

Ante esta situación nos sugiere Thompson (1998: 310) dos soluciones: el establecimiento de una estructura institucional que podría tanto alojar como asegurar la existencia de una pluralidad de organizaciones mediáticas independientes del poder del Estado; y la intervención en el mercado con la correspondiente regulación de sus procesos, de manera que la diversidad y el pluralismo no queden socavados por la concentración del poder económico y simbólico. Soledad Gallego-Díaz, en El País (29/11/2010), atribuye a los medios la necesaria función de promover el *aprendizaje cívico*, a partir de la creencia de que los medios de información responsables deben intentar no solo responder a las preguntas que se hacen los ciudadanos sino, sobre todo, ayudarles a formular las preguntas correctas, esenciales precisamente para su comportamiento cívico. La primera de esas preguntas es siempre *¿Quién decide por mí? ¿Cómo ha llegado a esta decisión? ¿Qué datos maneja y qué objetivos persigue en mi nombre?*. Y nos asegura que la nueva filtración de Wikileaks supone un gran avance en ese aprendizaje.

Los trabajos de Roberto Follari, Flora Hillert y Silvia Serra, así como los escritos de Sandra Carli, Carlos Cullen y Pablo Gentili, constituyen respuestas a la pregunta: *¿existe un espacio público no-estatal en el campo educativo?* Alertan de la equívoca distinción entre público y privado como un problema de gestión y aconsejan sobre la redefinición del espacio público para la incorporación de lo público no-estatal; denuncian la definición de la escuela pública a cargo del Estado como espacio de cierre de la política pública y de contención social. Por el contrario, insisten y animan a rescatar la construcción del espacio público como un acto político en respuesta a la irrupción de la lógica empresarial y de los valores del mercado en el ámbito de lo público, y el intento de sustraer la política de ese proceso.

Ya hemos expuesto que las TICs y NTICs han sido objeto de privatización y han acaparado una parte importante del espacio público: como espacio de puesta en común por un lado y como proceso de legitimación de temas de discusión en manos particulares, por otro. Las NTICs, en su mayoría, son patrimonio privado de grandes corporaciones; esta es una realidad a la cual no es posible sustraerse, y es la que compone el escenario sobre el que ofrecer las alternativas parciales de democratización del uso de las NTICs, nacidas de la convergencia de telecomunicaciones informáticas: las redes electrónicas, con Internet a la cabeza, y todas las posibilidades que ofrece en la transmisión y recepción en tiempo real de voz, datos e imagen. Palacios Guevara (2006: 74) afirma que es evidente que el monopolio estatal de la información puede conspirar contra la democracia efectiva, cuando algún sistema de gobierno lo maneja. Pero también lo es que, en nombre de la libertad de información, existe monopolización de la propiedad de los medios informativos; el caso de Internet, por sus características,

escapa a esta condición de monopolio pero soporta formas de control más sutiles que será necesario hacer visibles.

Algunas sugerencias desde la teoría de la comunicación y el poder

La obra de Manuel Castells (2009) nos ilustra para la teorizar las relaciones de poder en los procesos de comunicación. De la lectura de su obra y a partir de sus argumentos proponemos lo que nos parece más urgente para establecer una política de los medios que constantemente están interviniendo –de manera consciente o inconsciente– en la formación de adolescentes y jóvenes. Para reorientar dicha política formulamos tres propuestas.

1) *Identificar quiénes tienen el poder y dónde encontrarlos (en las conexiones entre redes de comunicación empresariales, redes financieras, redes de la industria cultural, redes tecnológicas y redes políticas). Analizar sus interconexiones globales y sus operaciones locales.*

No será una tarea fácil, porque quienes ostentan el poder en la sociedad red deben inundar la comunicación libre mediante redes comercializadas y vigiladas con el fin de cerrar la mente pública programando la conexión entre comunicación y poder, según Castells (2009: 553–538). Su teoría respecto al poder sugiere identificar:

- a) Los encargados del funcionamiento de cada red de comunicación (*gatekeepers*) que impiden o permiten el acceso a las plataformas de los medios y a los mensajes que se transmiten a la red. Tienen la capacidad de dejar que un medio o un mensaje entren en la red mediante procedimientos de filtro del acceso, el poder de conectar en red (*networking power*). El control de los gobiernos sobre Internet y el intento de las empresas de cerrar las redes de telecomunicaciones en sus *cotos privados* demuestran que los filtros siguen manteniendo el poder de conectar en red.
- b) Los actores sociales que toman decisiones editoriales y de gestión en las organizaciones que controlan y gestionan las redes de comunicación multimedia, y establecen la agenda de comunicación (gobiernos o élites sociales, los propietarios de las redes de comunicación y las empresas que las financian, a través de la intermediación de agencias publicitarias; directivos; editores; periodistas, y una audiencia cada vez más interactiva). El poder en red (*networked power*) se traduce en el poder de establecer la agenda.
- c) Los propietarios y directivos de los medios de comunicación, que pueden ser empresas o el estado; recursos financieros, legales, institucionales y tecnológicos para organizar y gestionar las redes de comunicación de masas, son los que tienen el poder para crear redes (*network-making power*). Son redes empresariales cuya estructura y dinámica pretende maximizar los beneficios en el mercado financiero global, aumentar el poder político de las empresas propiedad del gobierno, y atraer, crear y mantener una audiencia como medio para acumular capital financiero y capital cultural (CASTELLS, 2009: 540), extraordinarias oportunidades de negocio para la implantación de la estrategia que denomino mercantilización de la libertad: cercar los terrenos comunales de la comunicación libre y vender a la gente el acceso a las redes de comunicación globales a cambio de renunciar a su privacidad y de convertirse en objetivos publicitarios.

Los dueños de las redes empresariales multimedia globales y su relación con los actores sociales sobre los que ejercen su poder transforman a los seres humanos en *audiencia* vendiéndonos las imágenes de nuestras vidas, haciendo dinero y consiguiendo influencia para decidir el contenido de nuestra cultura en consonancia con sus estrategias empresariales. La cuota de pantalla, el índice de audiencia y los indicadores de impacto mediático van a constituir el valor asignado a la red por su capacidad de vender o convencer ideológica o políticamente, al margen de las necesidades ciudadanas reales.

2) *Identificar en jóvenes y adolescentes los marcos mentales creados, esos esquemas de interpretación que estructuran y le dan sentido a los mensajes que circulan en las redes, tiene un interés especialmente educativo que resulta totalmente imprescindible.*

Si, como dice Castells (2009: 535–536), el poder se ejerce fundamentalmente construyendo significados en la mente humana mediante los procesos de comunicación que tienen lugar en las redes multimedia globales–locales de comunicación de masas, incluida la autocomunicación de masas, esa construcción de significados opera en un contexto cultural a través de los mensajes y marcos mentales

creados, formateados y difundidos en las redes de comunicación multimedia (aunque cada mente humana construye sus propios significados cuando interpreta los mensajes en sus propios términos, este procesamiento mental está condicionado por el entorno de la comunicación). Se trata de identificar los marcos mentales en las redes que enmarcan su mente, y a partir de ello se podrá practicar el pensamiento crítico cada día para ejercitar la mente en un mundo contaminado culturalmente, desconectar lo que no entienda y reconectar lo que tenga sentido.

3) *Aumentar la capacidad –como audiencia– de producir nuestros propios mensajes, desafiar el control empresarial de las comunicaciones y participar en cambiar las relaciones de poder en la esfera de la comunicación.*

Las redes de comunicación son en su mayoría propiedad de redes empresariales multimedia globales que las dirigen. Aunque los estados, y sus empresas controladas, forman parte de estas redes, el núcleo de las redes de comunicación está conectado y depende en gran medida de empresas que a su vez dependen de los inversores y los mercados financieros, según Castells (2009: 542–546). Las redes financieras globales y las redes multimedia globales están íntimamente conectadas, y esta red particular tiene un extraordinario poder de red, poder de conectar en red y poder para crear redes; pero no todo el poder.

Si el poder se ejerce mediante la programación e interconexión de redes, el contrapoder o intento deliberado de cambiar las relaciones de poder se lleva a cabo reprogramando las redes en torno a intereses y valores alternativos e interrumpiendo las conexiones dominantes e interconectando redes de resistencia y cambio social (CASTELLS, 2009: 552). Los ciudadanos tienen capacidad para inventar o producir nuevos programas para sus vidas con sus sufrimientos, miedos, sueños y esperanzas, compartir sus experiencias y cambiar las prácticas de la comunicación tradicional habitando el medio y produciendo mensajes. Superar la impotencia de su solitaria desesperación conectando sus deseos. Luchar contra los poderes establecidos identificando las redes establecidas –quiénes tienen el poder y dónde encontrarlos– no es posible sin conocer las formas de poder en la sociedad red y las formas injustas del tratamiento del contenido en las redes. Sin embargo, la *mente pública* se construye mediante la interconexión de mentes individuales, como la suya. Al pensar de otro modo las redes de comunicación cambiarán sus procedimientos y contenidos en la dirección de un mayor reconocimiento de quienes interactúan en el espacio público.

Pero no es sólo un asunto instrumental o estratégico; al establecer este vínculo social a través de la relación con el conocimiento socialmente distribuido construimos y creamos una *inteligencia colectiva*. Pierre Levy (2004) la postula evitando algunos errores:

La construcción o de la reconstrucción del vínculo social es particularmente sensible en el momento en que los grupos humanos implosionan, se cancerizan, pierden sus localizaciones y ven cómo se disgregan sus identidades. Es urgente explorar otras vías que la “inserción” por un trabajo salariado en vías de desaparición. Es muy necesario abrir otros caminos toda vez que la producción de comunidad por pertenencia étnica, nacional o religiosa conduce a los atolladeros sangrientos que conocemos. Fundamentar el vínculo social sobre la relación con el conocimiento significa alentar la extensión de una cortesía desterritorializada que coincide con la fuente contemporánea de la potencia, atravesando la más íntima de las subjetividades.

La educación en medios, por su parte, es importante para que adolescentes y jóvenes entiendan las maneras complejas y a veces contradictorias de cómo funcionan ligados a redes más grandes de poder social, económico e institucional. Cobra un importante papel en este proceso para el que David Buckingham (2002; 2008) sugiere no abandonar el proyecto modernista de la crítica cultural, que se ha de reformular para que se aproveche el nuevo potencial de la cultura posmoderna y las nuevas formas de compromiso que ofrece a los jóvenes. La producción en medios puede tener un papel importante ya que ofrece a los estudiantes *maneras de explorar y reflejar las diferentes posiciones que ocupan en la cultura contemporánea de los medios*. Permite un espacio para el juego, donde se pueden expresar los deseos más inconfesables y los discursos totalistas se pueden transgredir y desautorizar, de manera que los estudiantes entiendan las condiciones en las que producen sus significados y placeres, para lo que necesitarán producir una forma de discurso crítico con el fin de describir y analizar lo que está pasando al tiempo que producirán un conocimiento nuevo colectivo a través de una compleja interacción entre diversos tipos de actores. La visibilidad, protagonismo y reconocimiento de los actores implicados permitirá a jóvenes y adolescentes, usuarios de las nuevas tecnologías, cooperar en la producción de conocimiento público para la sociedad.

Hacia una política deliberativa para la educación mediática y las redes sociales

La relación entre los diferentes grupos sociales entre los que se produce asimetría, debida al poder o la capacidad que tienen los grupos en tomar decisiones que corresponden al espacio social de otros grupos, no se aborda sólo desde la política, ni siquiera con cuestiones relativas a la autocomprensión ética de los grupos sociales. Jürgen Habermas (1994: 8) advierte del error que consiste en *el estrechamiento ético de los discursos políticos*, es decir, en una restricción casi monográfica de los discursos políticos a temas de identidad colectiva, o a temas relacionados con la autocomprensión de un colectivo. Para resolver este y otros obstáculos propone un tercer modelo de democracia, que se apoya precisamente en las condiciones de comunicación bajo las que el proceso político puede tener a su favor la presunción de generar resultados racionales porque se efectúa en toda su extensión en el modo y estilo de la política deliberativa:

Contra el privatismo ciudadano de una población despolitizada y contra la producción de legitimación por parte de unos partidos emigrados al aparato estatal habría que revitalizar la esfera de la opinión pública política hasta el punto de que unos ciudadanos regenerados en su papel de tales pudiesen (de nuevo) apropiarse, en forma de una autoadministración descentralizada, el poder del Estado burocráticamente autonomizado (HABERMAS, 1994: 12).

La reducción de la política de los partidos al aparato estatal denunciada aquí, efectivamente, está condicionando el hecho de la desafección política general que, sesgadamente, se pretende atribuir en exclusiva al sector adolescente y juvenil por parte de los adultos, sin reconocer la existencia de nuevas culturas vividas por los ciudadanos jóvenes a las que desde la política se debieran atender. La huida de la política de la vida cotidiana y privatizado el espacio público desde los medios de comunicación, como hemos demostrado más arriba, los grupos de ciudadanos quedan disponibles para las superofertas de estímulos de productos de consumo sugerentes y atractivos, que atienden a cualquier *necesidad* individual.

La teoría de Habermas sobre el proceso de formación de la opinión y de la voluntad común se concibe desde la teoría del discurso entendiendo también como importante su institucionalización en el establecimiento de un estado de derecho, porque un procedimiento democrático debe llegar a dictar los derechos fundamentales y los principios del estado de derecho. Entiende el parlamento como una institución de orden superior en el que se producen comunicaciones intersubjetivas para deliberar los asuntos al igual que en la red de comunicación de espacios públicos políticos. La delegación política realiza comunicaciones que quedan *exentas de sujetos*, es decir, comunicaciones que pierden el carácter singular y contextual de la comprensión de los individuos concretos. En este sentido, los intereses colectivos de la sociedad civil quedan difuminados en los procesos democráticos para considerar las opiniones o las decisiones políticas de la administración política. También el mercado distorsiona los intereses del espacio público a costa de acaparar dicho espacio con los medios publicitarios y de comunicación para vender productos o ideas que permitan satisfacer las necesidades de consumo. Para evitar que los espacios públicos propios de la sociedad civil sean invadidos por las estrategias y contenidos particulares del dinero y el mercado o por la burocratización del poder administrativo, Habermas (1994: 16) sugiere diversificar tales espacios y poner en marcha procedimientos de formación democrática de la opinión y la voluntad política que se institucionalicen por parte del estado de derecho.

El problema más grave es que el sistema permite la concentración de poder y no lo limita, con lo cual se impide mejorar la posición de la sociedad civil frente al poderoso que, mediante bancos, financieras, grupos industriales, etc. acumula todo el control y nadie pueda hacerle sombra. Según Serrano (2010: 306), el poderoso *lobby* contra el que, nos decían, buscaban protección para garantizar la independencia, es el propio emporio dueño del medio y, ahora como dueño, no permite autonomía ni independencia alguna a los profesionales. Para agravar aún más la situación, ese poder acaba siendo tan grande que ni siquiera los poderes públicos tienen capacidad para legislar de forma soberana frente a sus influencias y chantajes. En este sentido propone medidas legales que garanticen que el mercado no se adueñe de la información, y sugiere organizarnos colectivamente para que cada uno de nosotros no se encuentre solo y desamparado ante el alud informativo de los poderosos, para lo que es imprescindible movilizarse porque ninguna reivindicación se logra sin luchar.

El derecho a la información exige unos medios que apliquen tal derecho; sin embargo, lo que se desarrolla en la práctica mediática es que las empresas se autorregulen de manera que no tengan controles públicos e incluso ellas sean *el perro guardián* del estado. La información como actividad

mercantil termina imponiendo su lógica y necesidades, de manera que el espacio radioeléctrico y virtual termina siendo privatizado, concedido a operadores.

En este sentido hemos aportado algunas líneas de trabajo para contrarrestar el modelo educativo de los medios, sus programas *rosas para votos azules*, su visión de la audiencia, sus intereses privados ante la información, su secuestro de empresas y grupos financieros, y la implantación del modelo Berlusconi cuyo perfil político y educativo ha desembarcado como producto mediático para los españoles. Frente a este modelo, nos anima la resistencia y el ejemplo de los jóvenes *kactivistas* catalanes (ACEROS GUALDRÓN, 2011) que suponen un fenómeno que no es solamente un canal alternativo de participación política, es también una política distinta, cuyos éxitos no se reflejan necesariamente en la aprobación de leyes, decretos o normativas. Su importancia radica en la transformación de la vida de los jóvenes y demás personas que participan de él, así como en la apertura de espacios donde la autonomía y la experimentación social son posibles.

El movimiento 15-M en nuestro país, junto a las propuestas de democracia real y democracia participativa, es la representación juvenil, fresca y esperanzadora de un cambio político que permita influir en la administración política al tiempo que emprender estrategias de desenmascaramiento del mercado y recuperación del espacio público. La educación de nuestras nuevas y viejas generaciones se beneficiará con esta nueva y abierta mirada si somos capaces de cultivar esta política deliberativa.

La aportación de los autores de este monográfico: revisando conceptos, teorías y experiencias para la implicación cívica de jóvenes y adolescentes

Comienza sobre *Los retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la Escuela*, de José Luis Aróstegui Plaza, donde trata sobre los diferentes conceptos de política democrática subyacentes en el actual desarrollo y empleo de Internet, abordando diferentes aspectos de la teoría democrática desde el liberalismo, neoliberalismo y la democracia radical, deliberativa o republicanismo cívico para analizar las consecuencias que tiene para Internet en general y el sistema educativo en particular. Al final se entiende el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta para implicarse en los problemas de nuestro mundo como ciudadanos responsables que actúan con conocimiento de causa.

Beatriz Muros, de la Universidad de Alcalá de Henares, en *El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online* entra en uno de los temas fundamentales hoy, como es la construcción de la identidad, y afirma que hablar de identidad es hablar de identidades puesto que nuestro *yo* se construye a partir de la adaptación del ser al medio. Trata de reflexionar sobre la identidad virtual desde la posición del individuo, partiendo del análisis de factores culturales y sociales que inciden en la construcción de la identidad para clarificar el concepto de identidad *virtual* estableciendo conexiones o desconexiones entre ambos. Para ilustrar esto crea un ente imaginario llamado Rusmo quien irá reflexionando sobre su identidad en un intento de entender su identidad virtual a medida que acumula experiencias en la red.

Teresa García Gómez, de la Universidad de Almería, en *Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía* nos abre la mirada hacia las buenas prácticas democráticas y su rico legado. Define qué entiende por escuelas democráticas, en cuanto que constituyen alternativas pedagógicas al sistema hegemónico de educación, y las ejemplifica desde diferentes experiencias dentro y fuera de España, reconociendo la importancia y la necesidad de éstas para potenciar la igualdad y la justicia, y señalando algunos límites para la transformación social y cómo iniciar el camino para su superación.

M^a Carmen Robles Vílchez,, profesora de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, presenta una revisión de algunas de las investigaciones realizadas en el contexto internacional dirigidas a conocer y valorar la experiencia de los jóvenes en aquellas vivencias y creencias relacionadas con la ciudadanía (BURKE, 2007). Dichas investigaciones tienen como objetivo, generalmente, obtener información sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívico de los estudiantes en sus propios centros educativos, comprobando que las exploraciones están centradas en aspectos formales y puramente estructurales que carecen de una perspectiva profunda e interpretativa de las experiencias ciudadanas de los jóvenes.

Los profesores Juan José Carmona Fernández y Luis Ibañez Luque, como docentes con experiencia en la educación en medios, en *Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula* parten de que nos hallamos ante una verdadera revolución digital que está llegando

de modo acelerado a la escuela y de que emergen nuevos medios para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son las herramientas de la Web 2.0, el portafolio, los entornos virtuales de aprendizaje. Sugieren por qué, cómo, dónde y cuándo usar los medios tecnológicos que existen en la escuela y terminan con un análisis de la formación del profesorado, así como una serie de sugerencias metodológicas para el aula.

Juan A. Fuentes Esparell, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, en *Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía* trata de aportar datos sobre el acceso, uso, equipamiento, hábitos y motivaciones de los adolescentes y jóvenes españoles hacia las TIC (ordenadores, redes sociales, Internet, telefonía móvil...) a partir de los principales informes y bases de datos sobre la temática. Se centra especialmente en las redes sociales y telefonía móvil como principales tecnologías de uso en los momentos actuales para proporcionar una idea de las principales características de los soportes por los que circula la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles.

Yolanda Aragón Carretero, de la Universidad de Granada, en *Desarmando el poder antisocial de los videojuegos* pretende desmontar la concepción negativa que la sociedad tiene de los videojuegos –de uso generalizado entre adolescentes y jóvenes– como herramientas de aprendizaje de conductas y actitudes antisociales, tales como agresividad o sexismo entre otras, ya que, por el contrario, los considera mediadores para la construcción de la identidad social y la adquisición de nuevas competencias asociadas a la alfabetización del siglo XXI.

M^a Teresa Díaz Mohedo, profesora de la Facultad de Educación de Granada, y Alejandro Vicente Bújez, profesor del Conservatorio Profesional de Música, en *Los jóvenes como consumidores en la era digital* justifican la necesidad de una educación que estimule la reflexión de los adolescentes ante los cambios de construcción del saber promovidos por el acceso a los medios tecnológicos, principales promotores del consumo desmedido de nuestra sociedad actual. Realizan una aproximación a los modos en que las TIC están influyendo en la construcción del saber, para centrarse en el papel que la familia, la escuela y la administración juegan en una educación para el consumo en la que se enfatizan y respeten los derechos de los niños como consumidores.

Antonio Bustos Jiménez, profesor asociado-doctor de la Universidad de Almería, en *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria* analiza las nociones de participación y empoderamiento comunitario en la escuela rural a través de la reflexión sobre experiencias llevadas a cabo en diferentes países y haciendo referencia a modelos educativos de desarrollo participativo que se traducen en incrementos de resultados educativos, así como de mayor satisfacción de las poblaciones rurales afectadas. A partir de agentes considerados como potenciales generadores de saberes en el medio rural, se profundiza en el proceso de incorporación de la riqueza del contexto rural, mostrando las dificultades para su legitimación como colectivo comunitario y el papel de los docentes en esta tarea.

Referencias bibliográficas

- ACEROS GUALDRÓN, JUAN CARLOS. *Jóvenes, hacktivismo y Sociedad de la Información*. Recorrido introductorio por el activismo tecnológico en Cataluña. En <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1640>
- ALMIRON, NURIA (2002). *Los amos de la globalización Internet y poder en la era de la información*. Barcelona: Plaza & Janés.
- ÁLVAREZ, FRANCISCO (2009). *Ciberciudadanía, cultura y bienes públicos*. *Arbor*, vol. 185: 737.
- BARRY N.; CHECKOWAY, LORRAINE & GUTIÉRREZ, M. (eds.) (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil*. Barcelona: Graó.
- BOLOMBO VILARRASA, CELIA (2007). *e-Participación. Las TIC al servicio de la innovación democrática*. Barcelona: UOC.
- BUCKINGHAM, D. (2002). “La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico”. Ponencia presentada en las *III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad Comunicar y Educar*.
- BUCKINGHAM, DAVID (2008): *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

- GALLEGO-DÍAZ, SOLEDAD (2010). “Aprendizaje cívico”. *El País*, 29/11/2010.
- HABERMAS, JÜRGEN (1994). “Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa”. *Eutopías*, 2ª época, Vol. 43. Valencia.
- INJUVE (2010). *Jóvenes, derechos y ciudadanía. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes*.
- La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes* adoptada en Badajoz, el día 11 de octubre de 2005.
- LÉVY, PIERRE (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington. En <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010): *Las escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- MARTÍNEZ NICOLÁS, MANUEL. “De la brecha digital a la brecha cívica”. En Revista *TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* – www.telos.es.
- PALACIOS GUEVARA, KARINA GISSELE (2006). *Investigación comparativa de la incidencia de las iniciativas de implementación de tecnologías de información y comunicación (tic y ntic) del gobierno y el tercer sector sobre el fortalecimiento del espacio público y la participación ciudadana en zonas rurales y urbano marginales del Ecuador*. Quito: Flacso.
- ROBLES, JOSÉ MANUEL (2008). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- SERRANO, PASCUAL (2010). *Traficantes de información. Historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Akal.

Retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de Internet en la Escuela

José Luis ARÓSTEGUI PLAZA

Correspondencia:

José Luis Aróstegui Plaza

Correo electrónico:
arostegu@ugr.es

Página web:
<http://www.ugr.es/~arostegu>

Teléfono:
+34 9582 42080

Fax:
+34 9582 49053

Dirección postal:
Facultad de CC. de la Educación
Campus de Cartuja, s/n
18071 Granada

Recibido: 24 de mayo de 2011
Aceptado: 30 de mayo de 2011

RESUMEN

El presente artículo trata sobre diferentes conceptos de política democrática subyacentes en el actual desarrollo y empleo de Internet. En las tres primeras secciones se abordan diferentes aspectos de la teoría democrática (qué se entiende por democracia, liberalismo y neoliberalismo, y democracia radical, deliberativa o republicanismo cívico) y, a continuación, las consecuencias que tiene esa teoría política para Internet en general y el sistema educativo en particular. Al final se concluye que la Escuela no puede formar sólo para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y que tampoco es suficiente formar para la búsqueda y selección de información con criterio; además ha de ser una herramienta más para implicarse en los problemas de nuestro mundo como ciudadanos responsables que actúan con conocimiento de causa.

PALABRAS CLAVE: *Democracia, TIC, Ciudadanía, Globalización.*

Political, citizen and educational challenges of the use of Internet at school

ABSTRACT

This paper focuses on different topics related to democracy underpinning the current development and use of the Internet. In the three first sections, different concepts of democratic theory are discussed (what democracy at large is, what liberalism and neoliberalism are, and the meaning of radical or deliberative democracy). Then, the implications of the Internet for the society in general and for schools in particular are analysed. Finally, it is concluded that schools should not only train on how to use Information Technologies. Students' training on searching for and selecting information is not enough either. It is also imperative to train students to use the Internet as a tool to get involved in the problems of our world as responsible citizens who act knowingly.

KEY WORDS: *Democracy, ICT, Citizenship, Globalisation.*

El presente artículo es una reflexión desde la teoría política democrática del actual modelo de Internet. Es una realidad plenamente insertada en nuestras vidas cotidianas, y cada vez más, ya sea por motivos lúdicos, educativos, laborales, comerciales, etcétera, lo usamos sin que por lo general reflexionemos sobre los principios éticos y políticos que subyacen en el actual modelo de desarrollo de la red. A veces surge la polémica por cuestiones como las descargas de ficheros, por los contenidos de determinada página, o por las cláusulas abusivas que emplean algunas compañías pero, salvo en casos más o menos puntuales, no nos planteamos el significado último de que las cosas funcionen como están funcionando.

En este artículo me propongo hacer un análisis de dicho sustrato político, para lo cual iré presentando diferentes conceptos sobre lo que es la democracia y de cada una de sus grandes corrientes: el liberalismo y la democracia. En las conclusiones sostengo que el sistema educativo ha de ir más allá de los principios neoliberales y mercantilistas que se nos ofrecen casi como única alternativa para formar a un alumnado que sea capaz de ejercer de manera responsable y con criterio sus responsabilidades ciudadanas, también a través de Internet.

Qué es democracia

Una definición en la que todo el mundo estaría de acuerdo sobre qué es democracia es considerarla como “*una organización interna del Estado en que cabe al pueblo el origen y el ejercicio del poder político, en que es el pueblo gobernado quien gobierna a través de sus legítimos representantes, asegurándose así [...] la simbiosis y la intercomunicación entre los gobernantes y los gobernados, en el marco de un Estado de Derecho*” (SARAMAGO, 1994: 22). Es decir, la soberanía radica en el pueblo, “*lo que significa que él hace las leyes y la ley, y también que la sociedad fabrica sus instituciones y su institución, que se autoinstituye [...], en parte al menos, explícita y reflexivamente*” (CASTORIADIS, 1995: 60). La libertad, la igualdad y la solidaridad son los fundamentos en los que se basa este Estado de Derecho autoinstituido, punto de partida aceptado por todos los demócratas, por definición.

Para poder desarrollar tal organización del Estado se requiere un sentimiento de identidad común que impulse la integración e identificación del ciudadano en el Estado que lo representa, conformándose así una *ciudadanía integrada* (RUBIO-CARRACEDO, 1996) en esa sociedad, y a la que se le supone lo suficientemente formada para la tarea reflexiva que se le encomienda. Dicho concepto presenta el inconveniente de no contemplar a las minorías sociales o culturales, pues no tiene en cuenta las señas de identidad propias. De ahí que se incorpore la noción de *ciudadanía diferenciada*, consistente en que dichas minorías pueden mantener con plena vigencia “*sus rasgos culturales o religiosos característicos, dando lugar a una integración diferenciada de los mismos en la organización estatal*” (RUBIO-CARRACEDO, 1996: 143). Para conseguirlo, no queda más que apelar al relativismo en los valores y el pluralismo de opiniones que permitan, por un lado, la identificación de toda la ciudadanía con el tronco común que los vertebra y que, por otro, permita los rasgos diferenciadores de las minorías dentro de la comunidad.

Comunidad extendida

La cuestión es qué podemos entender por comunidad en este mundo global. Antes de este fenómeno de integración planetario a nivel económico, político, cultural y, desde luego, también educativo, los límites de la comunidad eran los de la nación-estado. Estos límites siguen existiendo, pero sólo en parte, al menos en lo referente a qué entender por comunidad. Rizvi (en prensa) analiza cómo la movilidad de: personas y culturas; dinero y capital; tecnología e innovación; medios de comunicación y ficheros multimedia; ideas e ideologías; y esperanzas y deseos, configuran las vidas de las personas, sobre todo de los más jóvenes, y, por tanto, de lo que conforma su entorno cultural y social.

Para explicar lo que significan en la práctica estas movibilidades, este mismo autor expone el caso de una familia proveniente de la India viviendo en Australia. Además de las frecuentes visitas a su país de origen, Rizvi refiere cómo la hija adolescente veía durante dos o tres horas la televisión india y películas de Bollywood, y otro tanto a chatear o hablar con amigos y familiares de allá. ¿Dónde están los límites de la comunidad para esta chica? Su experiencia como inmigrante es muy distinta de la que hasta hace dos décadas podría haber experimentado. Aun siendo un caso extremo, no es ni mucho menos aislado, y representa la realidad de una gran parte de la población mundial, sobre todo juvenil, en muchas naciones con el suficiente desarrollo de Internet.

Se habla así de *comunidad extendida* (MILLER, 2011) para referirse a la expansión de los límites tradicionales de la comunidad. Este autor encuentra tres causas que permiten esta expansión de la comunidad: 1) el aumento de los medios de comunicación social; 2) el incremento de los programas de estudio en el extranjero y los viajes; 3) la democratización del conocimiento, que permite no sólo que esté al alcance de todos, sino que se escuche la voz de los poderosos, y también la de las minorías.

Seguimos siendo ciudadanos miembros de naciones-estado pero, al mismo tiempo, nuestros horizontes políticos, económicos y culturales se han expandido. La escuela ha de continuar preparando a los estudiantes para el ámbito ciudadano dentro del marco de las naciones-estado, pero también con las nuevas funciones ciudadanas más allá de las fronteras nacionales que nos amplían las actuales interconexiones globales (NODDINGS, 2005).

Democracia liberal: la libertad ante todo

Que la soberanía radica en el pueblo y el Estado es quien lo representa; que la ciudadanía ha de tener un sentimiento de comunidad o identidad común que la aglutine; que hay una integración diferencial de las minorías; y el respeto al relativismo en los valores y pluralismo en las opiniones constituyen el cuerpo básico de todo demócrata. Sin embargo, las diferencias entre corrientes son mayores que las similitudes. Todas ellas en realidad podrían resumirse en una: la diferente priorización que se hace de la libertad y de la igualdad.

Así, la corriente denominada liberal prioriza la primera al poner el énfasis en el individuo frente al Estado. Vargas Llosa (2005) hace la siguiente exposición de lo que para él significa ser liberal:

El liberal que yo trato de ser cree que la libertad es el valor supremo, ya que gracias a la libertad la humanidad ha podido progresar desde la caverna primitiva hasta el viaje a las estrellas y la revolución informática, desde las formas de asociación colectivista y despótica, hasta la democracia representativa. Los fundamentos de la libertad son la propiedad privada y el Estado de Derecho, el sistema que garantiza las menores formas de injusticia, que produce mayor progreso material y cultural, que más ataja la violencia y el que respeta más los derechos humanos. Para esa concepción del liberalismo, la libertad es una sola y la libertad política y la libertad económica son inseparables, como el anverso y el reverso de una medalla (VARGAS LLOSA, 2005: 2).

Esta exposición parte de un premisa implícita: la libertad del individuo presupone necesariamente la igualdad entre todos los seres humanos, igualdad entendida como *igualdad natural*, la que todos tenemos por el hecho de ser humanos. Es decir, para el liberal, la libertad del individuo por encima del Estado que lo representa presupone la igualdad de oportunidades y su desarrollo autónomo.

A partir de aquí, se asegura que basta con dejar que cada uno determine y sopesa sus necesidades e intereses sin mayor intervención externa para proporcionar a la ciudadanía todo lo que necesita, no sólo en el plano económico, sino en el social en general: *“dado que todos los individuos son esencialmente autónomos e iguales, todos tienen juicio suficiente para apreciar sus necesidades y determinar la mejor manera de proteger sus intereses” (DEL ÁGUILA, 1997: 27).*

Esta defensa de la autonomía individual lleva a considerar la esfera de lo privado como el lugar apropiado para el desarrollo del individuo, de ahí la importancia capital que el derecho a la propiedad tiene para el liberal. El individuo autónomo e igualitario es propiedad ante todo de sí mismo y del fruto de su trabajo, de modo que se hace *“referencia a una concepción de la persona que se desarrolla por medio de la acumulación de bienes, y a una toma de partido, no tanto por los derechos del individuo como por los derechos de propiedad” (QUESADA, 1988: 284)*, quedando así por encima de los demás derechos fundamentales.

Todo lo cual implica, en primer lugar, priorizar de entre todos los ámbitos privados al mercado, lugar donde se suponen condiciones de equidad entre comprador y vendedor, y de la que ambos salen beneficiados, dado el presumible conocimiento que cada uno tiene de sus intereses y su libertad de actuación. De ahí surge la relación entre propiedad y mercado, al ser éste el referente último de las posibilidades de dicho desarrollo personal, lo que supone justificar las desigualdades que el sistema genera entre la ciudadanía, a pesar de ser todos inicialmente iguales.

Por eso el papel del Estado debe ser básicamente y, a ser posible, únicamente, proteger los intereses de unos individuos de los otros, incluido del propio Estado, lo que significa establecer las condiciones en que pueden producirse los intercambios dentro del mercado y, en última instancia, la

protección del título de propiedad. De este modo el círculo argumental se cierra al reforzar la idea de que la esfera privada es el ámbito natural de desarrollo del individuo.

Con respecto a la cultura, el liberalismo tiene una posición que se desprende fácilmente de lo hasta ahora dicho: la mejor política cultural es la que no existe; basta con dejar que el *mercado cultural* se regule por sí solo, ya que se supone que cada uno sabe lo que le conviene. Para ser exactos, no se rechaza toda política cultural, sino aquella que no sea “*obvia y rutinaria, o, si se prefiere, lo menos emocionante posible*” (DELGADO–GAL, 1995: 58), aunque en realidad su función, más que la propiamente cultural, es la de aportar a la sociedad elementos de identidad propia. El rechazo es, entonces, a una política cultura “*inspirada en la noción de que corresponde al Estado, en el campo de la cultura, algo más que difundir perogrulladas*” (DELGADO–GAL, 1995); más allá del acervo de las obras maestras indiscutibles, para el liberal la cultura es cosa de unos pocos.

Neoliberalismo

Liberalismo y neoliberalismo difieren entre sí; la primera es una doctrina política con consecuencias, además de en lo económico, en todos los ámbitos sociales. El neoliberalismo es puramente económico y, aunque comparten con el liberalismo ideas parecidas sobre el papel del Estado lo menos intervencionista que sea posible y la primacía del mercado y de la propiedad privada, aquella no tiene una teoría definida sobre derechos civiles, por ejemplo, más allá de lo que se desprende de una defensa a ultranza de los mercados.

El neoliberalismo surgió en los años ochenta en los Estados Unidos, cuando un grupo de políticos e intelectuales de diferentes organismos financieros internacionales sitos en la ciudad de Washington (EE.UU.) pensaron que el Estado del Bienestar, es decir, los servicios que presta el Estado financiados con los impuestos que recauda, eran excesivos. Puesto que parecía haber un acuerdo implícito, a las medidas que se propusieron se las conoce como el *Consenso de Washington* (WILLIAMSON, 2002), un conjunto de propuestas inicialmente previstas para las economías lationamericanas pero que luego se está aplicando a la mayoría de los países en la actualidad. En resumen, dicho consenso consta de las siguientes medidas: 1) disciplina fiscal para la reducción del déficit; 2) reordenamiento de las prioridades del gasto público; 3) reforma impositiva; 4) liberalización de los tipos de interés; 5) Cambio de divisas competitivo; 6) liberalización del comercio internacional; 7) liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas; 8) privatización; 9) desregulación de los mercados; 10) derechos de propiedad.

Consecuencias del liberalismo en la red: mercantilismo, privatización y privacidad

Las influencias liberales y neoliberales en la red podrían agruparse en tres: mercantilismo, privatización y privacidad o, mejor dicho, la falta de ella.

Mercantilismo

En este mundo tan condicionado por los principios económicos neoliberales, Internet no podía escapar de ser un lugar para hacer negocio. No es sólo una cuestión de vender productos a través de la red o de cobrar por proporcionar el acceso, sino de llegar a extremos como pretender cobrar a quienes hacen negocio a través de Internet. Por ejemplo, la Compañía Telefónica Nacional de España ha hecho amago de querer cobrar una tasa a Google y, en general, a todos los buscadores, alegando que generan un tráfico muy elevado del que esta empresa se beneficia, mientras que el desarrollo y mantenimiento de la red lo hace ella. En otras palabras, pretende cobrar por partida doble por el mismo servicio, al internauta y a los que están en la red ofreciendo un servicio lo que, haciendo un símil con la red eléctrica, sería como querer cobrarle no sólo al usuario por la energía consumida, sino además al fabricante de, por ejemplo, aparatos de aire acondicionado, porque consumen mucha electricidad y requiere de un mayor mantenimiento de la red eléctrica¹.

Uno de los objetivos del mercado son los centros educativos, dada la cuota potencial de ventas y la demanda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para uso escolar. El proyecto *Escuela 2.0* del Ministerio de Educación y Ciencia es, desde el 2009, el último de los que el Gobierno de

¹ Este argumento entra en colisión directa con el principio de neutralidad en la red que se tratará más adelante.

España y las Comunidades Autónomas han puesto en marcha para extender las TIC en nuestras aulas. Básicamente consiste en: 1) la conversión de todas las aulas de 5º de Primaria a 2º de ESO en *aulas digitales*; 2) dotación de portátiles a cada estudiante de los referidos niveles; 3) formación al profesorado para el uso de las TIC; 4) Desarrollo de contenidos digitales (MEC, 2009).

Este proyecto, sin duda necesario para la formación del alumnado a comienzos del siglo XXI, tiene una evidente vertiente económica de las que son las grandes empresas las beneficiadas; no sólo para Toshiba como proveedora de los portátiles y El Corte Inglés como distribuidora, sino también para el Banco Español de Crédito, entidad que financia la parte del ordenador que las familias han de comprar, en caso de que no dispongan de medios por sí mismos, siendo el resto pagado por las comunidades autónomas mediante un *cheque digital*², de modo que ni el coste total es asumido por el Estado ni el gasto repercute en las pequeñas y medianas empresas. Microsoft también tiene su parte de beneficio, pues todos los ordenadores llevan instalados el sistema operativo Windows, aun en aquellas comunidades que optaron por el Linux (Extremadura, Andalucía y, parcialmente, Valencia), en donde los ordenadores llevan los dos sistemas. En cuanto a los materiales digitalizados, tienen una licencia personal para cada usuario, es decir, una licencia DRM que restringe la copia del material, de modo que ya no podrá pasar de un hermano a otro, como ocurre con los libros de texto en papel, salvo que también le pase el ordenador. Y todo esto en centros públicos, es decir, de enseñanza gratuita. El programa tiene, pues, un marcado carácter económico:

El programa Escuela 2.0, en realidad, no es un programa que tenga mucho que ver con la educación o la enseñanza ni con la situación de la tecnología actual, sino que se trata de un programa para justificar el gasto de dinero público en nuevas tecnologías dentro de un proceso de mercantilización de nuestra educación, un fuerte proceso que determina las decisiones de nuestra administración y que se desprende claramente de documentos como las conclusiones de la Conferencia Jean Monnet sobre “El papel de educación y la formación en la nueva economía europea” (2010) clausurada por el Ministro de Educación, Ángel Gabilondo (MURILLO, 2010: 69).

Esta faceta mercantilista no afecta sólo a la parte organizativa de nuestros centros educativos, también se encuentra en el alumnado. En el 2001, Chris Barrett y Luke McCabe fueron los dos primeros estudiantes universitarios en ser patrocinados por una entidad privada, concretamente por el First Bank de los Estados Unidos, como medio para financiar sus estudios. Así, hicieron anuncios y publicidad en televisión, radio, periódicos y, por supuesto, Internet³.

Un caso más reciente es el de Ultrinsic⁴, un portal en el que el estudiante universitario puede apostar sobre sus propias notas, aventurando las calificaciones que va a sacar en la carrera, proporcionando así *“una motivación ulterior que crea un amor intrínseco al conocimiento”*, según se declara en la página inicial de este portal. Resulta llamativo que una empresa pueda hacer negocio mediante este tipo de apuestas sobre resultados académicos, aunque lo es aún más que el valor extrínseco de los estudios, la calificación, se vea nuevamente reforzado con esta iniciativa crematística. El valor de uso del conocimiento claramente importa menos que el de cambio, en consonancia con los tiempos económicos que corren.

Con estos ejemplos no pretendo decir que las empresas no deban ganar dinero produciendo y vendiendo ordenadores, materiales digitalizados, o lo que sea; tampoco que el trabajo de un estudiante no pueda tener un reconocimiento meritocrático que vaya más allá del conocimiento adquirido. La cuestión es a qué límites hemos llegado y el modelo de sociedad, de persona y de valores que reflejan.

Privatización

El sustrato mercantilista del actual desarrollo de Internet ha generado dos fenómenos aparentemente opuestos: el de la privatización de servicios y el de la política del *gratis total*, el poder acceder a todo tipo de productos sin que aparentemente tengamos que pagar por ellos.

El ejemplo más claro de acceso previo pago en la red es probablemente el de los periódicos. Todos empezaron siendo gratuitos para, una vez generada la demanda, comenzar a ser de acceso restringido previo pago, proceso que aún está en sus inicios. Los primeros en dar el paso han sido *The Times* y *The Sunday Times* en el Reino Unido y *The New York Times* en los Estados Unidos. En nuestro

² http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Gobierno/planea/cheque/digital/euros/escolar/elpepusoc/20090512elpepusoc_5/Tes

³ <http://www.chrisandluke.com/>

⁴ <http://www.ultrinsic.com/>

país, los periódicos mantienen la difusión gratuita que se financia con publicidad (y el rastreo de nuestros hábitos en Internet) junto con servicios de suscripción con mayores opciones. Esta estrategia de gratuidad inicial la siguen numerosos portales, que ofrecen servicios limitados gratuitos que pueden aumentarse previo pago⁵.

Estas políticas comerciales entran dentro del juego habitual de oferta y demanda por el se rige el sistema capitalista, de modo que no tiene nada de extraño que se apliquen igualmente a las TIC. Lo que ya choca más con esas mismas prácticas habituales del mercado son las restricciones al comprador de un producto. Cuando alguien compra algo, pasa a ser de su propiedad y, por tanto, hace con él lo que quiere. Sin embargo, en el ámbito de las TIC, si uno compra una video consola, el vendedor pretende seguir manteniendo el control y evitar que su propietario la modifique aun cuando es un producto que venden mutilado, en tanto en cuanto tiene sus funciones limitadas al permitir que sólo los productos que ese mismo fabricante vende sean los únicos que funcionen en ese aparato.

Lo mismo vale para un disco de música o una película con protecciones; las compañías limitan o impiden la copia privada argumentando que vulnera los derechos de autor, a pesar de que se estamos pagando un canon por todo soporte digital precisamente para poder hacer esa copia privada, independientemente del uso que le vayamos a dar a ese soporte, lo que recientemente ha sido considerado ilegal por los tribunales europeos.

En un caso y en otro, a mi parecer lo que intentan las distribuidoras es seguir manteniendo el control del producto tras su venta argumentando que ataca a los derechos de autor, cuando los que más se están beneficiando son esas distribuidoras, que no los autores, al menos considerando el porcentaje que se llevan unos y otros sobre el precio final del producto. Como las leyes hasta ahora vigentes en la mayoría de los países permitían al ciudadano estas prácticas, lo que los Estados están haciendo es cambiar las leyes para impedirlo. De este modo, el Estado, el garante de la transparencia en las reglas del mercado, las cambia para favorecer a una de las partes, la más fuerte económicamente hablando.

Muchos son quienes han argumentado (ARÓSTEGUI, 2008) que las productoras y distribuidoras estaban pretendiendo mantener el *status quo* existente antes de la aparición de Internet y las posibilidades de copia y que no había más remedio que adaptarlo a las nuevas circunstancias; también que es posible que coexistan modelos de pago con otros gratuitos. Poco a poco se va produciendo esta adaptación, la primera con éxito tal vez fuera iTunes de entre las de pago y, entre las gratuitas, Spotify es probablemente la más conocida, aunque hay muchas más y el fenómeno va en aumento. En el momento de escribir estas líneas (abril del 2011) se anuncian acuerdos de colaboración entre Google y Spotify, por un lado, y entre Apple y Warner, por otro. Hewlett Packard también anuncia que va a abrir otro portal de descargas a bajo coste. Lo mismo vale para la televisión con servicios de pago cada vez más extendidos como Apple TV, Youtube, Amazon, Netflix, o Mubi entre las de pago y Hulu entre las gratuitas. Algunas de estas empresas funcionan en España, en donde además trabajan Filmin, Filmotech y Adnstream. La mayoría de estas empresas tienen un año o menos de vida. El mercado se está adaptando claramente a las nuevas circunstancias, aunque siga habiendo resistencias, como las de Paramount Pictures, Twentieth Century Fox y Disney, que por el momento se niegan a cerrar acuerdos con Youtube.

La privatización del acceso a la información es una cuestión que claramente afecta al sistema educativo. El uso de licencias protegiendo contenidos multimedia con enfoque escolar antes mencionado es un ejemplo, lo que sucede en enseñanzas universitarias otro incluso más claro. La facilidad con que se accede a la información gracias a las TIC ha ido aumentando a la par que el acceso a ella pagando, bien el usuario final, bien la biblioteca universitaria desde la que se accede: Jstor, Elsevier o SAGE son algunas de las empresas que ofrecen estos servicios.

Una revista tiene un coste, de modo que parece razonable que una vía para la publicación sea el pago. Lo que ya no lo es tanto es que los autores no sólo no cobren, sino que en determinadas ramas de conocimiento (como en Ciencias Naturales o Medicina) el autor tenga que pagar para conseguir que su artículo sea publicado. También resulta llamativo que algunas editoriales conjuguen las publicaciones de pago con las de acceso abierto. Por ejemplo, la editorial SAGE ha lanzado una revista, *SAGE Open*, con esta filosofía de difusión gratuita de sus artículos... cobrando al autor. El precio promocional para este primer año (la revista está disponible desde el 1 de enero del 2011) es de 195 dólares por artículo,

⁵ En el caso de los periódicos, puede que sea una estrategia comercial, aunque también hay que tener en cuenta que las ediciones digitales son en su mayoría deficitarias y las acaban sustentando las impresas que, paradójicamente, tienen menos información e inmediatez.

aunque el precio normal será de 695 dólares⁶. Los derechos de autor, que cubren tanto a las obras literarias, artísticas y científicas, parece que se aplican de distinto modo según de quién estemos hablando y de quién se beneficie.

Privacidad

Cuentas de correo, buscadores, periódicos y revistas, almacenamiento de datos en la *nube*, redes sociales, programas informáticos... estos y otros muchos servicios se ofrecen gratuitamente, a pesar de lo cual generan pingües beneficios. ¿Cómo? En parte a través de la publicidad que aparecen en la mayoría de estas páginas, pero no sólo. La principal fuente de ingresos está en saber qué páginas visitamos y qué búsquedas realizamos, quiénes son nuestros amigos y qué comentarios hacemos en las redes sociales e, incluso, dónde estamos.

Todo esto es posible gracias a numerosas técnicas de seguimiento, desde las conocidas *cookies* hasta las *web beacon*, *silverlight* o *flash cookies*, entre otras. No es este artículo el lugar para describir cada una de ellas⁷, baste aquí con decir que, con diferentes técnicas, cada una deja en nuestro ordenador un fichero que va recopilando información sobre nuestros usos y costumbres navegando por Internet, gracias al seguimiento que hacen de nuestra dirección IP. Con este dato por sí sólo no pueden saber quiénes somos, pero si vamos sumando uno tras otro, entonces existe una elevada probabilidad de que quedemos identificados⁸.

Por ejemplo, si nos conectamos a *El País*, la página principal intentará conectarse a seis servidores distintos, además de a www.elpais.com y otros de la propia empresa (como eskup.edicioneselpais.net, tienda.elpais.com, ads.prisa.com) o también ajenos (Twitter o Facebook... en las páginas de cada noticia). Además, en el código de la página hay tres *scripts* de java de tres empresas rastreadoras (24/7 Real Media, Omniture y Revenue Science). Esta práctica no sólo sucede en portales privados, también en entornos públicos y educativos. Por ejemplo, la Escuela de Postgrado de la Universidad de Granada⁹ conecta con fonts.googleapis.com, geo-us.i1.yimg.com, g00.yahoodns.net, www.newsgator.com, además de con Google y Google Analytics, e instala dos *cookies*. Si bien algunas de estas conexiones generan un valor añadido a la página, también sirven para que nuestra visita deje huella, sin que se nos pregunte si aceptamos o no, o sin que al menos se nos informe de tales circunstancias que, por otro lado, no son necesarias para que funcione la página. El *Wall Street Journal* hizo en el 2010 un estudio de este estilo¹⁰ y con mayor profundidad sobre las prácticas de seguimiento de los 50 portales más visitados en los Estados Unidos. Al visitarlos, se instalaron un total de 3.180 ficheros de seguimiento¹¹; sólo la Wikipedia no intentó rastrear al visitante.

La geolocalización es el mecanismo más reciente de recopilación de información de los internautas pues, también a través de nuestra IP, puede saberse dónde estamos. En el caso del ordenador desde el que escribo este artículo, la página de Abine, que ofrece un complemento para Firefox de protección de la privacidad, señala que estoy “cerca de Granada”. El servicio de localización de Google es más preciso, apareciendo mi localización exacta en la ciudad con un margen de error de unos 100 metros. Esta precisión es posible gracias a su servicio *street view*, el cual se dedicó, además de a tomar fotografías de las calles de nuestras ciudades, a recopilar información de las redes *wi-fi* que se encontraba, marcando su posición, lo que le está generando no pocos problemas con las autoridades europeas. Con los móviles y tabletas el nivel de localización es incluso mayor, quedando registrados nuestros movimientos, salvo que demos orden expresa en sentido contrario a la empresa de telecomunicación.

Tal vez de quien más se haya hablado sobre las políticas de privacidad sea de Google y de Facebook, aunque las cláusulas más abusivas son las de esta última. Al registrarnos, firmamos un

⁶ <http://www.sagepub.com/journals/Journal202037?siteId=sage-us&prodTypes=any&q=sage+open> (en inglés) [recuperado el 30-4-2011].

⁷ Para más información al respecto y sobre alternativas accesibles al usuario para proteger nuestra privacidad, puede visitarse <http://donttrack.us/> (en inglés).

⁸ Para más información, véase <https://www.eff.org/deeplinks/2010/01/primer-information-theory-and-privacy> (en inglés).

⁹ <http://escuelapostgrado.ugr.es>

¹⁰ <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703977004575393173432219064.html> (en inglés).

¹¹ <https://panopticlick.eff.org/> y <http://browserspy.dk/> son dos portales que proporcionan información sobre la información que pueden recopilar estas empresas rastreadoras de nuestros ordenadores (los dos en inglés).

contrato de servicio en el que accedemos a cederle a esa empresa todos los datos que incorporemos, aun cuando los borremos o nos demos de baja, si es que lo conseguimos, cosa que no es precisamente fácil. Datos, fotografías, nuestros amigos, los enlaces y comentarios que ponemos en el muro... todo lo cedemos al abrir una cuenta, lo que le interesa a la empresa con vistas a vender los datos a terceros para así generar beneficios, tantos que su salida a bolsa parece inminente. Y es que Facebook será gratuito, pero le sale bien caro a sus usuarios. Esta falta de privacidad en las redes sociales lleva, en términos políticos, a dos paradojas: qué se entiende por espacio público y privado, ya que aparecen entremezclados; y que las redes sociales difundan cuestiones privadas (BARNES, 2006).

Aquí es donde radica el verdadero negocio de servicios presuntamente gratuitos: en la venta de nuestra intimidad con el fin de saber sobre nosotros y enviarnos publicidad acorde a nuestros intereses, por no hablar de casos que empiezan a darse de conseguir empleo o no, cobertura médica o la formalización de un seguro en razón de esa información¹². En el mercado se presupone que comprador y vendedor son conocedores de las condiciones de la transacción. No parece que sea el caso de estos servicios gratuitos, en donde poco o nada se hace por informar claramente al usuario de las condiciones en que se prestan esos servicios.

La falta de privacidad en la red tiene otra vertiente: la de los internautas, normalmente chicas adolescentes, que proporcionan datos personales o que se exhiben más o menos desnudas sin que tengan demasiado cuidado (o sin ser conscientes) en todos los casos de en manos de quién puede llegar esas imágenes. La situación ha llegado a tal extremo que el Centro Nacional para Niños Explotados y Desaparecidos de los Estados Unidos y el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid han hecho campañas de concienciación al respecto¹³, pues las redes y herramientas de comunicación social (Facebook, Tuenti, Messenger, etcétera) se han convertido en indispensables para los adolescentes, quienes con frecuencia piensan que sus vidas permanecen privadas con tal de que sus padres no accedan a esa información (BARNES, 2006).

Buckingham (2005) hace una reflexión sobre la enseñanza de los medios digitales desde una perspectiva de género a partir de las teorías feministas partiendo de las reflexiones de Funge (1998) que puede aplicarse a esta exposición de datos e imágenes que hacen las chicas adolescentes. Parten de la brecha existente entre las percepciones del alumnado y de las teorías feministas en las que se basa la educación de los medios audiovisuales:

Esta autora sostiene que el “*feminismo de la década de 1970*”, con su obsesión por la deconstrucción ideológica, simplemente no consigue conectar con la política contemporánea sobre el género, tal como está personificada, por ejemplo, en la idea del *poder de la chica*. Analizar *estereotipos* y la *opresiva* objetivación del cuerpo femenino no nos ayuda a comprender el atractivo de las Spice Girls o de Lara Croft; tampoco conecta, según Funge, con «*la insistente y realmente poderosa expresión de la sexualidad de sus propias*» alumnas. Estos argumentos podrían ampliarse si tenemos en cuenta representaciones más recientes de la sexualidad femenina –*Buffy Caza Vampiros*, *Xena, la Princesa Guerrera*, o *Sexo en Nueva York*¹⁴–, que parecen combinar una forma de intensificada de *objetivación* del cuerpo con una poderosa celebración de fuerza personal (BUCKINGHAM, 2005: 249).

Esta idea de la fuerza personal de la mujer que ya no se esconde según el modelo patriarcal femenino junto con la de la objetivación del cuerpo femenino han llevado a que el exhibicionismo más o menos atrevido a través de redes sociales se convierta en un elemento de conformación de la identidad social de muchas chicas adolescentes lo que, gracias a la falsa sensación de intimidad que da estar solos en nuestra casa con nuestro ordenador, unido al más que probable desconocimiento de las consecuencias que puede acarrear la difusión descontrolada de esta información (probablemente azuzado por lo asumido que está, sobre todo entre los jóvenes, que la falta de privacidad es parte de la red), constituye un problema que el sistema educativo no puede ignorar.

Democracia radical

Mientras que el liberal pone el énfasis en la libertad del individuo que le lleva a priorizar el mercado por encima de cualquier otro ámbito, la democracia radical, deliberativa o también llamada

¹² En <http://dontrack.us/> se documentan algunos de estos casos (en inglés).

¹³ <http://networkedblogs.com/guZM5> [recuperado el 16-4-2011].

¹⁴ Títulos de las series en sus originales en inglés en el texto.

republicanismo cívico insiste en el derecho de la persona a la participación directa en la política, siendo el contexto social prioritario por ser el que le da sentido al individuo.

La democracia también considera que todos los seres humanos son iguales por el hecho de serlo, aunque desde esta perspectiva no se enfatiza tanto este dato que de tanta importancia resulta para el liberal a la hora de defender las condiciones igualitarias de las que dice que parte el mercado. Por su parte, el demócrata toma como punto de partida la libertad intrínseca que toda persona posee de modo natural (lo que igualmente se reconoce desde el liberalismo, aunque no se insista tanto en ello) para defender una igualdad real entre toda la ciudadanía: *“la existencia de ciertos derechos es, si bien importante, de poco valor si no pueden ser genuinamente disfrutados. Una valoración de la libertad debe hacerse sobre la base de las libertades tangibles, que puedan ser desplegadas en el reino del estado y de la sociedad civil”* (HELD, 2008: 307). Así pues, todo humano por el hecho de serlo tiene derecho a disponer de libertad, recursos, poder y conocimientos imprescindibles para llevar una vida digna. La importancia de la libertad para el demócrata radica en ser punto de partida que permite llegar a la igualdad mediante la acción solidaria y fraterna.

Por eso el *nosotros* precede al *yo*, puesto que el individuo se define en el contexto de su comunidad específica, que es la que le dota de valores, creencias y vocabularios en los que expresar sus deseos e intereses. De hecho, desde esta perspectiva de lo que es la democracia, la autonomía del individuo *“es el producto de un determinado tipo de comunidad y de una forma específica de socialización, y no un dato previo”* (DEL ÁGUILA, 1997: 29); es decir, la actividad política y social de la persona define sus intereses al permitirle desarrollar su voluntad y opinión. Y puesto que para el demócrata (lo mismo que para el liberal) los procedimientos para formar personas autónomas parten de la razón, es decir, del diálogo y de la deliberación, se concluye que la democracia es el presupuesto, no el resultado de la autonomía individual. Dicho de otro modo, *“los «derechos democráticos» [...], aunque pertenecientes al individuo pueden ejercerse sólo colectivamente”* (MOUFFÉ, 1990: 95). La ciudadanía se define así en el contexto de su comunidad.

De ahí que sea básico poder participar en el mayor número de ámbitos públicos posibles, con lo que se consigue que *“el poder se convierta en un lugar vacío”* (LECHNER, 1993: 86), dada la inexistencia de una figura única que lo ostente y la indeterminación relativista que el demócrata tiene del poder, el derecho y el conocimiento. No basta, pues, con elegir a nuestros representantes cada cierto periodo de tiempo, sino que es necesario implicarse intensiva y extensivamente en las cuestiones públicas, con lo que se evita el riesgo de anquilosamiento, burocratización y gigantismo de la administración a la que el Estado podría tender. Por eso la democracia ha de trascender el plano político y abarcar el económico lo mismo que el cultural, ya que:

“de poco debería servirnos una democracia política, por más equilibrada que pareciese estar en sus estructuras internas y en su funcionamiento, si no se hubiese constituido como la raíz y la razón de una efectiva y concreta democracia económica y de una no menos efectiva y no menos concreta democracia cultural” (SARAMAGO, 1994: 26–27).

De todo lo anterior se desprende la legitimidad del Estado para intervenir económica y socialmente más allá del mero arbitraje entre diferentes partes; la necesidad de crear espacios públicos de decisión política en la que se desarrollará una ciudadanía supone garantizar la igualdad necesaria entre todos sus integrantes a fin de asegurarse el progreso adecuado de tales espacios públicos. El mercado por sí sólo no garantiza tal igualdad, puesto que:

“por mucho que crezca económicamente un país, por bien que marche su economía, sabemos que las políticas de igualdad o políticas sociales son necesarias. Las desigualdades y discriminaciones no se remedian solas, por virtud y gracia de una mano invisible, ni se resuelven tampoco garantizando únicamente las libertades políticas” (CAMPS, 1993: 176).

Y si la propiedad era el derecho fundamental que se deducía en el liberalismo como consecuencia de anteponer al individuo, en el caso del demócrata es el de justicia, consecuencia de anteponer el contexto social. Así, partiendo de la libertad formal se llega a la defensa de la igualdad real. Entendida en un sentido genérico, la justicia podría definirse como *“tratar lo igual en forma igual, y lo desigual, de forma desigual; dar a cada uno lo que se merece”* (VARGAS-MACHUCA, 1993: 188), de ahí la necesidad de políticas de compensación y redistribución.

En cuanto al ámbito cultural, para el demócrata, el Estado puede y debe intervenir en la misma, pues se parte de la base de que la cultura pertenece a todos y no a una élite (CASTORIADIS, 1995). Existe coincidencia con el liberal en que sirve como elemento de identidad social, pero no sólo por compartir determinados contenidos y significados culturales que llevan a la cohesión social, también porque toda

manifestación artística transmite unos valores y una ideología que son los subyacentes a esa sociedad en ese momento.

Otro Internet es posible: Internet como herramienta de servicio público

Las principales características de la democracia en Internet podrían agruparse en dos: es público y es participativo.

Es público

Internet es una herramienta muy poderosa en todos los ámbitos sociales, no sólo por las posibilidades ingentes de acceso a la información, además en tiempo real, sino sobre todo porque no pertenece a nadie o, lo que es lo mismo, a todos. Regulada por un organismo que, si bien está controlado por el Gobierno de los Estados Unidos, hasta ahora ha funcionado, salvo en contadas ocasiones, como *el lugar vacío* en que el demócrata deliberativo aspira a convertir el poder: es el principio denominado de neutralidad en la red, un concepto actualmente cuestionado por algunas de las grandes empresas de Internet y defendida por otras, además de por la sociedad civil.

La neutralidad en la red supone que todo internauta: 1) pueda enviar y recibir el contenido de su elección; 2) que puedan utilizar cualquier contenido y ejecutar cualquier aplicación y servicio; 3) debe emplear programas y equipos que no dañen la red; 4) pueda elegir al proveedor de servicios que considere; 5) pueda acceder a la red sin ningún tipo de discriminación, es decir, que los proveedores del servicio no puedan restringir el tráfico hacia servidores propios o de empresas que paguen por priorizar su acceso; 6) supone además para los proveedores de acceso a Internet ofrecer un servicio transparente¹⁵. Se trata, por ejemplo, de que ni Facebook ni Google puedan impedir que sus usuarios puedan transferir su libreta de direcciones de un servicio a otro, o de que los buscadores no pongan al principio del listado de resultados de la búsqueda la de aquéllos que pagan con tal fin, o que todas las redes sociales accedan en las mismas condiciones al ordenador del usuario final, sin que uno tenga mayor ancho de banda que otro, según haya pagado o no.

La neutralidad en la red está en la actualidad en riesgo, aunque por el momento se mantiene, no sin dificultades. De entre las empresas del sector más conocidas, Google la defiende, y Facebook la cuestiona, debido al modelo de negocio de cada una; la primera se basa en ofrecer servicios, siendo muchos de ellos recopilación de lo que existe en Internet, ya sean búsquedas, noticias, imágenes, etcétera, mientras que Facebook lo que quiere es que el usuario emplee sólo los suyos propios tanto como sea posible, ya sea para enviar mensajes (que sólo se pueden responder desde dentro de la red), realizar búsquedas (en convenio con Bing, el principal competidor de Google), juegos en red, o incluso compras, empleando la propia moneda de trueque interno, los *“Facebook credits”*. Para el internauta de a pie, la neutralidad es crucial para *“mantener la enorme ola de innovación, el crecimiento económico, la creación de empleo, la generación de pequeños negocios, y una vibrante libertad de expresión”*¹⁶.

El dominio público es otra idea clave para el desarrollo democrático de Internet, que en parte se opone a la de los derechos de autor. El propósito de los derechos de autor es recompensar y reconocer el trabajo de creación durante un periodo de tiempo para que, una vez transcurrido, pase a ser patrimonio común, es decir, de dominio público. Desde su invención, el periodo de protección del autor no ha hecho más que aumentar, siendo en la actualidad de 70 años a contar desde la muerte del creador. Busaniche (2010) demuestra, con el caso del patrimonio musical argentino, cómo lo que está sucediendo con esa expansión del tiempo de los derechos de autor es la privatización del patrimonio cultural. Esta autora hace la siguiente reflexión ante la declaración de un senador de ese país argumentando que obras trascendentales de ese acervo cultural estaban *“en peligro”* (sic) de caer en el dominio público:

“Pensar en esos términos es invertir la ecuación de un modo interesado y perjudicial para los intereses del público. Recordemos que las leyes de derechos de autor, los monopolios artificiales otorgados por el estado a autores, artistas, intérpretes y productores, tienen

¹⁵ Resumen del *Manifiesto a favor de la neutralidad en la red en Europa*. Disponible (en inglés) en <http://www.euopenInternet.eu/open-Internet/> [recuperado el 4-3-2011].

¹⁶ Discurso de Julius Genachowski, presidente de la Comisión Federal de Comunicaciones de los Estados Unidos, sobre la preservación de la libertad en Internet y su apertura, ofrecido el 21 de diciembre del 2010. Disponible en: <http://www.openInternet.gov/speech-statement-on-preserving-Internet-freedom-and-openness.html> [recuperado el 4-3-2011].

como objetivo otorgar un incentivo para que haya más y mejores obras que luego lleguen a nutrir nuestro acervo cultural común, el dominio público.

[...] *Un reciente documento publicado por el principal economista de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), Carsten Fink, da cuenta de que en el caso de los derechos de autor, un fortalecimiento de la observancia provoca la expulsión de las personas de la posibilidad de acceder a cultura. En un escenario de mayor regulación y observancia, los que no pueden comprar las obras, simplemente no acceden. Esto significa que la profundización de las leyes de "propiedad intelectual", lejos de promover el acceso a la cultura, lo restringen. El mismo Fink explica en el trabajo, publicado a principios de noviembre de 2009, que cuando una ley no sirve al bien público, no debe ser violada, sino modificada” (BUSANICHE, 2010: 60).*

Y es que, desde la perspectiva democrática, la cultura es ante todo un patrimonio que pertenece a la sociedad, de ahí que se defienda el *copyleft* antes que el *copyright* como medio para reconocer la autoría de quien crea una obra sin limitar su libre difusión o, en informática, las licencias GNU o de código abierto. Es el caso de Sourceforge¹⁷, alojando proyectos de código abierto y libre difusión, o Participatory Culture¹⁸, desarrollando herramientas y formatos de vídeo y audio de libre difusión *“para la cultura compartida que entre todos estamos creando”*, como se dice en la página de inicio. Se desarrollan igualmente plataformas educativas y programas educativos de libre distribución sustentados por este mismo principio, cuyos ejemplos más conocidos tal vez sean Moodle y Hot Potatoes, respectivamente.

Este mismo principio de acceso universal a la cultura es el que igualmente se promueve desde portales que ofrecen información de calidad y acceso público sin ningún tipo de rastreo de los hábitos del internauta. El caso más conocido es sin duda la Wikipedia, enciclopedia sustentada por donaciones y disponible en numerosos idiomas cuyas voces son editadas colectivamente por voluntarios, lo que le ha supuesto no pocas críticas por la calidad y rigor que podrían tener algunas aportaciones, y otros de vandalismo sobre temas controvertidos y polémicos, con ediciones y reediciones en un sentido y el contrario. Aun siendo la más conocida, la Wikipedia no es la única que promueve información de calidad y de libre difusión, por ser de dominio público. El portal de museos europeos Europeana¹⁹ es otro ejemplo, compartiendo cuadros, música, películas y libros procedentes de las galerías, bibliotecas, archivos y museos de Europa. En este mismo grupo cabe encuadrar a todas las revistas académicas de libre acceso, la mayoría encuadradas dentro del Directorio de Revistas de Acceso Abierto²⁰.

Es participativo

La implicación directa en asuntos sociales es otro rasgo de amplio desarrollo y aplicación en la red. Mucho se está diciendo en estos días sobre el papel de las redes sociales en las revoluciones árabes, papel que otros atemperan pero que, en cualquier caso, parecen haber tenido. La bitácora de Yoani Sánchez²¹, relatando desde Cuba cómo ve a su país, es otro ejemplo al respecto. Grupos como Attac²² o Anonymous²³ son populares por su activismo a través de la red en defensa de diferentes causas a nivel global y local, así como por su funcionamiento asambleario y comunitario, aunque sin duda Wikileaks ha sido quien más ha dado que hablar. La lista es numerosa²⁴, y comprende tanto a organizaciones existentes de hace tiempo como a otras del estilo de las citadas creadas al amparo de la red. En nuestro país, Democracia Real Ya²⁵, demandando una regeneración de la vida política, Juventud sin Futuro²⁶,

¹⁷ <http://sourceforge.net/>

¹⁸ <http://participatoryculture.org/>

¹⁹ <http://www.europeana.eu/>

²⁰ <http://www.doaj.org>

²¹ <http://www.desdecuba.com/generaciony/>

²² <http://attac.org>

²³ <http://anonops.net/>

²⁴ Puede verse una relación de muchos de estos portales y de la influencia de la red en política en <http://blogs.elpais.com/3500-millones/2011/03/ciberactivismo-por-un-mundo-mejor.html> [recuperado el 5-3-2011].

²⁵ <http://democraciarealya.es/>

²⁶ <http://www.juventudsinfuturo.net/>

sobre los actuales problema de paro y falta de expectativas en la juventud, o Críticos y Ciudadanos²⁷, pidiendo una mejora de las universidades públicas son probablemente los ejemplos más conocidos. Existen además numerosos portales para la recogida de firmas para la causa que el ciudadano quiera defender, como Petición Pública²⁸, o portales donde poder contar el problema que un cliente ha tenido con determinada empresa (como quejasonline.com). La red se está convirtiendo en una poderosa herramienta para darle la voz al ciudadano, contribuyendo así a que la democracia sea algo más que votar cada cuatro años al permitir la participación ciudadana en la cosa pública.

Conclusiones

Martínez Bonafé (2007: 24) dice, hablando sobre la democracia en la Escuela, que “*cuando el 1 de septiembre a las 9 de la mañana el profesor o la profesora abren por primera vez la puerta de la escuela ya está allí la democracia*”, es decir, se da por sentada y, por tanto, nadie se plantea nada al respecto. Lo mismo vale para Internet en nuestra vida diaria: en general, no nos cuestionamos que no pueda estar presente y, a menudo, vemos todo su contenido y desarrollo como si no hubiera una ideología implícita.

Nada más lejos de la realidad. Y es que no es lo mismo usar un sistema operativo libre que protegido; no es lo mismo usar un fichero abierto que con restricciones de acceso y copia; no es lo mismo acceder a una información de calidad pagando que disponer de ella públicamente; no es lo mismo acceder a un servicio gratuito sin que te vigilen dentro y fuera de ese portal que uno que respete tu intimidad; y no es lo mismo que la cultura tenga propietario que sea de dominio público. A estos y otros retos nos enfrentamos al hacer clic en nuestro navegador, seamos conscientes o no.

Las consecuencias directas para la Escuela podrían resumirse en tres: necesitamos formar a nuestro alumnado en el manejo de estas herramientas y, al tiempo, integrarlas como una herramienta más a utilizar en el proceso de enseñanza–aprendizaje; necesitamos que sepan buscar y seleccionar información y convertirla en conocimiento funcional (MONEREO, 2000); y necesitamos que sepan manejar las TIC como una herramienta más que les permita implicarse en los problemas de nuestro mundo como ciudadanos responsables que actúan con conocimiento de causa. A pesar de su origen militar, en la idea de Internet está implícita la idea de comunidad, pues se trata de una herramienta de comunicación. Con su uso, podemos adquirir conocimientos y nuevas destrezas para buscar y seleccionar información, lo que es básico para ejercer la ciudadanía en democracia (STRIBOS, 2002), y también tenemos la oportunidad de hacer comunidad, una comunidad en la que el flujo de información permita reconocer e integrar la diferencia como miembros de una comunidad global (MERRYFIELD & DUTY, 2008), ya que los horizontes de identificación y sentimiento de pertenencia a una comunidad se han extendido por mor de la multiplicidad de movibilidades, TIC incluidas, que experimentamos en la actualidad, más aún en los jóvenes.

Por otro lado, Levinson (2010) señala cómo los adultos vemos las TIC como una fuente de información y un medio de comunicación, mientras que los niños las ven como un modo de entretenerse y socializarse. En otras palabras, para los “*nativos digitales*” (PRENSKY, 2001), forman parte esencial de su identidad social, es parte de ellos, mientras que para los “*inmigrantes digitales*” resulta algo accesorio a nuestra identidad, algo aprendido y adoptado con posterioridad, por muy útil que nos resulte y por muy profusamente que la empleemos. La Escuela, es decir, currículo y profesorado, no puede permanecer al margen de este hecho por ser una poderosa motivación para el alumnado y una necesidad para adaptarnos a su realidad.

Esta adaptación escolar, aun siendo necesaria, no es suficiente. El uso de, por ejemplo, Facebook, además de sus indudables ventajas, encierra unos riesgos de pérdida de intimidad por partida doble: por el rastreo que hacen de nuestras pautas de comportamiento en Internet y por la exposición pública de aspectos de nuestra vida que, en principio, desde la perspectiva de un adulto y de una protección responsable (que no paternalista) del menor, debieran permanecer en el ámbito privado. Las paradojas señaladas por Barnes (2006) sobre la mezcla entre lo público y lo privado tiene importantes consecuencias para el sistema educativo, tenemos que alertar y prevenir a nuestro alumnado de los riesgos de una vida en público.

²⁷ <http://www.criticosciudadanos.com/>

²⁸ <http://www.peticionpublica.es/>

Por todos estos motivos necesitamos desarrollar una estructura y usos democráticos del empleo de las TIC en la Escuela que permita al alumnado acostumbrarse a unos usos u otros. Los hábitos y costumbres que adquirimos de pequeños son los que más nos marcan en nuestras vidas, de ahí que la importancia de aplicar una política de desarrollo de las TIC verdaderamente pública sea además una cuestión educativa. Internet, al igual que la democracia: se autoinstituye; la idea de comunidad es parte consustancial de ella; le da voz a las minorías; y permite el acceso libre de la información. Si no desarrollamos este modelo, queriéndolo o no, estaremos apostando por un modelo mercantilista en el que la Escuela se convierte en formador de consumidores pasivos de tecnología y productos digitales.

Un modelo público de las TIC no tiene ni mucho menos que estar en contra del sector privado, ni en la sociedad en general ni en la Escuela en particular, y sí evitar la preeminencia de la primera sobre la segunda, al tiempo que facilita tanto como sea posible la igualdad de oportunidades y la difusión cultural.

Referencias bibliográficas

- ÁGUILA, R. DEL (1997). “Ideologías en torno a la democracia: vocabularios liberales y vocabularios democráticos”. *Cuadernos Cives*, 6, 26–31.
- ARÓSTEGUI, J. L. (2008). “Brahms como miscelánea: Música y educación musical para una era postmoderna”. En J. L. ARÓSTEGUI & J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (ed.). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.
- BARNES, S. B. (2006). “A privacy paradox: Social networking in the United States”. *First Monday*, 11 (9). Revista electrónica. Disponible en: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/1394> [recuperado el 3-3-2011].
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BUSANICHE, B. (2010). “La privatización del dominio público”. En B. BUSANICHE (ed.), *Argentina Copyleft. La crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas para democratizar la cultura*. Buenos Aires: Fundación Vía Libre y Fundación Heinrich Böhl-Cono Sur.
- CAMPS, V. (1993). “La igualdad y la libertad”. *Leviatán*, 51/52, 173–181.
- CASTORIADIS, C. (1995). “La cultura en una sociedad democrática”. *Revista de Occidente*, 167, 57–72.
- DELGADO-GAL, A. (1995). “El teorema de Gödel y la política cultural”. *Claves de razón práctica* 57, 56–59.
- FUNGE, E. (1998). “Rethinking representation. Media studies and the post-modern teenager”. *English and Media Magazine*, 39, 33–36. Citado en Buckingham, 2005.
- HELD, D. (2008). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- LECHNER, N. (1993). “Reflexión acerca del Estado democrático”. *Leviatán*, 49, 87–94.
- LEVINSON, M. (2010). *From fear to Facebook: One school's journey*. Washington: International Society for Technology in Education.
- MEC (2009). “Resolución de 3 de agosto de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 31 de julio de 2009, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación”. *Boletín Oficial del Estado*, 188, 66903–66905.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2007). “El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación”. *Participación Educativa* 3, 23–26.
- MERRYFIELD, M. M. & DUTY, L. (2008). “Globalization”. En J. ARTHUR, I. DAIVES & C. HAHN (eds.) *Education for citizenship and democracy*. Londres: SAGE.
- MILLER, B. (2011). *A New Movement: From Divergence to Convergence?*. Disponible en <http://blog.acumenfund.org/2011/03/28/a-new-movement-from-divergence-to-convergence/> [recuperado el 22-4-11].

- MONEREO, R. (2000). *Sociedad del conocimiento y educación*. Conferencia ofrecida en Barcelona el 3 de abril. Disponible en <http://www.gestion.uchile.cl/detalle/documentos/sociedaddelconocimiento.pdf> [recuperado el 5-3-2011].
- MOUFFÉ, C. (1990). “La radicalización de la democracia”. *Leviatán*, 41, 85–98.
- MURILLO, J. L. (2010). “Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 65–78.
- NODDINGS, N. (ed.). *Educating citizens for global awareness*. Nueva York: Teachers College Press.
- PRENSKY, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants Part 1”. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- QUESADA, J. M. (1988). “C. B. Macpherson. De la teoría política del individualismo posesivo a la democracia participativa”. En J. M. GONZÁLEZ GARCÍA & F. QUESADA (1988). *Teorías de la democracia*. Barcelona: Anthropos.
- RIZVI, F. (en prensa). *Globalization and education*. Londres: Routledge.
- RUBIO-CARRACEDO, J. (1996). “Ciudadanía compleja y democracia”. *Contrastes*, suplemento 1, 141–163.
- SARAMAGO, J. (1994). “La ilusión democrática”. *Revista de Occidente*, 148, 21–34.
- STRIJBOS, S. (2002). “Citizenship in our globalising world of technology”. En N. DOWER & J. WILLIAMS (ed.). *Global citizenship*. Nueva York: Routledge.
- VARGAS, M. (2005). “¿Qué significa ser liberal?” *Boletín del Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina*, 33, 1–4. Disponible en http://www.cadal.org/documentos/documento_33.pdf [recuperado el 22-4-11].
- VARGAS-MACHUCA, R. (1993). “Democracia e igualdad”. *Leviatán*, 51/52, 183–195.
- WILLIAMSON, J. (2002). *What Washington Means by Policy Reform*. Disponible en <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>.

El concepto de identidad en el mundo *virtual*: el yo online

Beatriz MUROS

Correspondencia:

Beatriz Muros

Correo electrónico:
beatriz.muros@uah.es

Teléfono:
677724763

Dirección postal:
E.U. Magisterio de Guadalajara
Universidad de Alcalá
Alcalá de Henares, Madrid.

Recibido: 15 de abril de 2011
Aceptado: 30 de mayo de 2011

RESUMEN

Hablar de identidad es hablar de identidades. Nuestro yo se conforma a partir de la adaptación del ser al medio. En este artículo se trata de reflexionar sobre la identidad virtual desde la posición del individuo. Se parte del análisis de factores culturales y sociales que inciden en la construcción de la identidad para clarificar el concepto de identidad *virtual* estableciendo conexiones o desconexiones entre ambos.

Para ilustrar esto se ha creado un ente imaginario llamado Rusmo quien irá reflexionando sobre su identidad en un intento de entender su identidad virtual a medida que acumula experiencias en la red.

PALABRAS CLAVE: *Identidad virtual, Identidad social, Cuerpo virtual.*

The concept of identity in the *virtual* world: the on-line *self*

ABSTRACT

Talking about identity means talking about identities. Our concept of *self* is constructed in direct relationship to the surrounding environment. The purpose of this article is to reflect upon the construction of virtual identity from the position of the individual. To do so we analyze the cultural and social factors that affect the construction of the concept of identity in general to clarify the concept of virtual identity in particular and establish connections or disconnections between both. To illustrate this, an imaginary entity called Rusmo is created; Rusmo will reflect about its identity in an attempt to understand its virtual identity as it gathers experiences on the net.

KEY WORDS: *Virtual identity, Social identity, Virtual body.*

Es una noche preciosa. La luna parece ocupar todo el cielo. Rusmo acaba de apagar su ordenador. El día ha pasado casi sin darse cuenta. Últimamente pasa todo su tiempo frente a él. Trabaja con él, se divierte con él e incluso habla con sus amistades a través de él. Hoy le había llegado un mensaje a su buzón de correo electrónico: “*sé quien tú quieras ser*”. Lo leyó de pasada como miles de mensajes que le llegan al día. No le hizo mucho caso. Se dispuso a hacerse la cena. Con un sándwich y un vaso de agua bastará. Mientras cocinaba, y sin saber muy bien por qué, le vino a la cabeza el mensaje recibido. Un poco de lechuga, no demasiada, dos rodajas finas de tomate... ¿Cómo que puedo ser quien quiera ser? ¿Cualquiera? ¿Cualquiera puede ser cualquiera? Tostaré el pan mientras corto un poco de fiambre... Pero, ¿quien soy yo?

Rusmo siempre se había considerado alegre, con un alto grado de conciencia crítica y timidez. Le encantaba hacer análisis meticulosos de todo, hasta de la proporción de hidratos y proteínas que ingería. No obstante, hacía tiempo que no se paraba a reflexionar sobre nada. Todo pasa demasiado rápido o demasiado lento como para pensar en cómo le afectaba. Decirse esto le hizo daño.

Encendió su ordenador. Nuevo mensaje. Una nueva invitación a unirme a Facebook. Con ésta serán quinientas treinta y cuatro mis amistades. Mejor mañana contesto. Ya no puedo más. No hay nada en la televisión más que algún programa de cotilleo. Más de lo mismo. Me voy a dormir.

Son las 7.30 de la mañana. Suena el despertador. Rusmo había dormido plácidamente. Es viernes. Un día más de la semana, sólo que el sábado no trabajaba. Los fines de semana no le gustaban mucho. Ir a la oficina hacía que el tiempo pasara más rápido. ¿Qué hacer entonces? Es invierno y hace frío. Pasear parece una buena opción, pero nunca paseo. Ir al cine estaría bien pero pudiendo descargar las películas en mi computadora por qué pagar más por *lo mismo*? Y de nuevo el mensaje... ¿Cualquiera puede ser yo? ¿Quién soy yo? ¿Quinientos treinta y cuatro? Últimamente mi mundo se reduce a mi ordenador, escucho música, me relaciono, trabajo con él... De hecho no descanso hasta que chequeo mi Facebook o mi cuenta de correo. ¿Cómo la red ha ido formando parte de mi vida? ¿De mi persona? Este fin de semana escribiré sobre quien soy yo, sobre mi identidad, mi identidad en la red. Llegaré al fondo de la cuestión. No tengo planes.

El legado de Rusmo

Una de las primeras preguntas que se hizo Rusmo fue: ¿por dónde empiezo? Arrojar un poco de luz a eso que se llama *identidad* no es fácil y si encima se trata de un autoanálisis peor aún. ¡Igual descubro algo que no me gusta! Algo parecía claro: había aprendido mucho de lo que era su familia, sus amistades y, en general, de sus relaciones a lo largo de los años. Esto le hizo recapacitar.

Sin lugar a dudas, somos, de un modo u otro, seres históricos, vitalmente unidos al espacio y al tiempo en que vivimos. De ahí que la identidad haya de ser entendida como una construcción de identidades, donde múltiples factores (como actividades, experiencias, organizaciones sociales, representaciones culturales históricamente específicas) se combinan para que el individuo (o colectivos) le de sentido. Para Munné (2000) alguien puede autoreferir-se, entender-se a través de diferentes situaciones, lo que le convierte en un ser plural.

En primer orden, Rusmo se identificaba con lo que comúnmente se viene a llamar *la tierra*. Su tierra, Asmi, es un país complicado, dividido en comunidades, donde cada una de ellas se caracteriza por poseer ciertos valores y peculiaridades. En ocasiones hasta se espera que sus gentes, casi como si de una obligación se tratara, se comporten de acuerdo a ciertos estereotipos sociales (tacañería, contar chistes, etc.) marcados por estas singularidades. Claro está, sujetas a cierta actualización e interpretación. Rusmo llegaba a ver el sin sentido de estos estereotipos pero, en situaciones de *peligro* un sentimiento de lealtad a lo mismo que criticaba afloraba rápidamente de forma visceral para defenderlos. Todo ello, junto a la veneración al buen vino y a la buena mesa (y a alguna fiesta popular y alguna religiosa) parecía, a grandes rasgos, caracterizar a Asmi.

¿Pertener a cualquier red social es algo parecido?, se preguntó. En las redes no compartimos *tierra* y tienen un sentido diferente pero... encuentro ciertas similitudes. En primer lugar, yo pertenezco a ellas, es decir, formo parte, mi rol está definido, reconozco sus símbolos, sus códigos y lo comparto, al igual que en *mi tierra*. No existen límites territoriales estáticos pero sí que existe un sentido de pertenencia. La lealtad también es manifiesta entre quienes usan las redes y, aunque todo el mundo ve ciertos peligros en su uso, raro es el día que no se une alguien (y no se descuelga nadie en gran medida porque esos códigos y normas hacen casi imposible el abandono). Dicho de otro modo, pertenecer a un

grupo o a una comunidad virtual implica compartir –bien en su totalidad bien parcialmente– el núcleo de representaciones sociales (por ejemplo, creencias, opiniones, actitudes) que los define (JODELET, 1986). La no pertenencia a la comunidad virtual, por otro lado, excluye al sujeto (no acceso a información sobre eventos entre las amistades, no poder ver fotos, etc.). Aún más, no pertenecer hoy en día a una red social casi te convierte en un *bicho* raro.

Un factor relevante para entender la identidad individual como de grupos sociales es la lengua. En Asmi, aún compartiendo una lengua *oficial* para todo el país, hay sitios donde se hablan otras lenguas. Compartir la misma lengua nos conecta inevitablemente y nos hace entendernos como iguales.

Algo parecido pasa en la red y en extensiva en las redes sociales y comunidades virtuales, las cuales poseen un lenguaje propio que caracteriza a quien lo usa (*nickname, blogger, login, avatar*, etc.). Este lenguaje propio, por un lado, puede crear cierta desconexión con el mundo *real*, con la sociedad donde vivimos, pero, por otro, la posibilidad de dominar las estructuras, códigos y sentidos virtuales dan origen a una identidad virtual que desarrolla su propia lengua (LABOV, 1983). O simplemente se convierten en “*opciones que constituyen una cierta relación con el mundo [internalizándose] en la forma de patrones duraderos no accesibles a la conciencia; ni siquiera, en parte, a fuerza de voluntad*” (BOURDIEU, 1977, citado en GIROUX, 1983: 271). Consecuentemente entrarán a formar parte de nuestra identidad sin ser conscientes de ello.

El entorno de Rusmo

Rusmo no era demasiado mayor. Había tenido una vida relativamente fácil. En su casa no le había faltado de nada. Sus padres no sólo le dieron estudios y cosas materiales sino todo el cariño del que fueron capaces. Se consideraba feliz.

Sábado por la tarde. Después de descansar un poco, Rusmo volvió a su habitación de trabajo donde tenía su ordenador. No había cerrado el archivo donde trabajaba. Volvió sobre sus líneas y, aunque le costó un poco centrarse en su análisis, una primera conclusión le asaltó: “*mi identidad se ha formado a lo largo de los años*”. Empezó entonces a pensar en todo aquello que le había afectado. Su familia, sus amistades, su cultura... en definitiva, lo que le rodeaba. Según Berger & Luckman (1988: 240), la construcción de la identidad es “*un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad*”. Así que se dispuso a analizar cómo habían podido contribuir en la construcción de su identidad aspectos sociales tales como la economía, la política, la religión...

Económicamente hablando Rusmo pertenecía a una clase social media–alta, es decir, vivía sin grandes lujos pero tampoco padecía penurias. La sociedad de Asmi es una sociedad dividida en clases. Las relaciones, acuerdos, desacuerdos, el poder y la subordinación se van desarrollando a través de instituciones sociales, organizaciones, y procesos que reflejan, precisamente, esa división de clases pero que a su vez también ayudan a que las clases estén conectadas unas con otras (GRAMSCI, 1971). Para que una sociedad acepte la división y reproducción de clases es necesario que, dicha sociedad, acepte como “*real*” su identidad de clase y su relación con los medios de producción (ALTHUSSER, 1971).

Al pensar sobre su clase social, Rusmo estableció un paralelismo casi inmediato con sus actividades cotidianas, su trabajo, etc. Al fin y al cabo, si perteneciera a otra clase social toda su rutina diaria variaría (en relación con el término *habitus* y capital cultural de Bourdieu). Siempre se había definido a través de su profesión, “*yo soy economista*”, decía con orgullo, pero cayó en la cuenta de que quizás auto–referirse hacia sí de este modo podría convertirle, en tal confusión de identidad, en ese funcionariado de la hegemonía (GRAMSCI, 1971) que reproduce su propia pertenencia a dicha clase social trabajadora. Tal vez su uso de Internet obedeciera, también, a cierto patrón de clase.

En el terreno político, pese a vivir en el siglo XXI, en Asmi no se habían puesto demasiado de acuerdo en cuanto a su gobierno. De un lado, la democracia, o lo que es lo mismo un sistema político donde la titularidad recae en la voluntad general. Por otro, la monarquía, donde el gobierno recae en una autoridad. En Asmi convivían ambas formas de gobierno.

En cuanto a la ideología política existía una dualidad (aunque existieran opciones minoritarias) casi exclusiva. Comúnmente, se hablaba de izquierda refiriéndose a aquellas ideologías basadas en la igualdad social, y derecha para aquellas que creían en la propiedad privada y el libre mercado. No obstante, era frecuente que las unas se sirvieran de los discursos de las otras para apoyar sus ideas y viceversa. Vamos, un batiburrillo difícil de explicar sino es por el afán de ganar votos (votos=poder=dinero) para gobernar el país. Tal dualidad, a nivel de calle, también se vivía descaradamente. O eres de derechas, o eres de izquierdas, o estás a favor de la monarquía o en contra.

“*Yo soy de izquierdas y contra la monarquía*”. De nuevo pensó que esta auto-definición podía convertirle en una especie de mecano al servicio de éstas hegemonías políticas.

La red no ha sido menos. Cada vez son más los partidos políticos que se valen del entramado de Internet para publicitar sus campañas. Las alternativas políticas también existen en Internet. Tal es el caso de la emergencia de nuevas dinámicas transnacionalistas difuminadas entre su entramado (GÓMEZ AGUILAR, 2005). Presumiblemente, estas *nuevas* opciones de participación política podrán contribuir a formar nuevas identidades políticas.

Asiduamente se dice que el individuo tiene derecho a la individualidad, a ser particular. A pesar de esta afirmación aceptada, hay voces que ven una doble intención. Comúnmente, desde las instituciones, aquellos centros donde el gobierno parece hacerse tangible, instan a la individualidad para conseguir sus fines. Existen *órdenes, normas* estandarizadas para la masa. Todo el mundo las sigue de forma obediente y, a pesar de ello, todo el mundo cree que lo hace de acuerdo a sus propios deseos. Sería algo así como adquirir habilidades individuales (autonomía, reflexividad...) con el fin de ser capaces de adquirir compromisos colectivos (MUROS, 2009) creyendo que lo hacemos por propia voluntad. Que el individuo acepte esta situación no es fácil, ya que la identidad se fundamenta en la idea de individualidad exclusiva y no desde el de “*igualdad no individualizada*” (FROMM, 2009: 25).

En nuestra sociedad, igualdad no significa unidad sino más bien *identidad*. La identidad a la que me refiero pasa por reconocerse dentro y con el grupo compartiendo empleos, diversiones, valores, pensamientos e ideas. La igualdad, la unión, no se produce de manera violenta sino desde la conformidad de los sujetos. Poco a poco, vamos aprendiendo las claves de nuestro comportamiento social garantizando, empero, una cierta homogeneización. Para que todo funcione correctamente hemos de colaborar, de lo contrario sería un caos (o al menos eso es lo que creemos).

Con la red pasa algo parecido. La unidad de información sometida a lo que se cuelga o no, las relaciones establecidas a través de los protocolos de entrada y salida de las redes sociales (no sólo Facebook sino también Twitter o Tuenti) o las descargas controladas de ficheros no deja de someternos a una unidad consentida. Es una forma de control, un ejercicio de poder de quienes dominan sobre la información y los mensajes que se difunden dejando al individuo a merced de sus intereses (CASTELLS, 2009). Desde este punto de vista, la *libertad* que a priori parece reinar en mi voluntad al navegar por la red y acceder a la información en bruto se convierte en utopía. Consecuentemente, la identidad virtual parece sustentarse sobre pilares de unidad y alineación más que de emancipación.

Identidad virtual

Hasta ahora, fruto de su búsqueda de información y auto-reflexión, parecía que Rusmo había comprendido dos cosas. Una: puede que algunos de los factores implicados en la construcción de nuestra identidad social sean reconocibles en la formación de nuestra identidad virtual. Por tanto se pueden establecer paralelismos entre la vida *real* y la *virtual* que conllevan a patrones comunes de identidad en el individuo. Dos: La identidad virtual es fluida; se basará, al igual que la social, en ajustes provocados por la naturaleza de las circunstancias. La fluidez de la identidad, así como de nuestra sociedad (sobre la cual hablaban Bauman o Beck), es una vía de adaptación al mundo.

De hecho, según Maalouf (2008: 112):

“Está, por un lado, lo que realmente somos, y lo que la mundialización cultural hace de nosotros, es decir, seres tejidos con hilos de todos los colores que comparten con la gran comunidad de sus contemporáneos lo esencial de sus referencias, de sus comportamientos, de sus creencias. Y después, por otro lado, está lo que pensamos que somos, lo que pretendemos ser, es decir, miembros de tal comunidad y no de tal otra, seguidores de una fe y no de otra”.

En palabras de Gray (2008: 36), estamos “*al servicio del éxito evolutivo*”. En cuanto a las metas... Me permite formar parte de un colectivo, sentirme en conexión pero preservando parcelas de mi *yo*, de mi ser. Yo soy quien decide que comparto y que no. Si hago frente a las nuevas situaciones es porque soy una sucesión de fragmentos (GRAY, 2008).

En la red, adoptamos la identidad que aparece en nuestra pantalla e incluso nos apropiamos de ella, consciente o inconscientemente, identificándonos con ella (en línea con las teorías de Lacan, apoyándose en Freud y Wallon, y su prueba del espejo donde la proyección de la imagen representa la conciencia unificada de sí mismo: el *yo*, aunque no deja de ser un producto del inconsciente, una ilusión de quienes somos). Y esto lo hacemos constantemente.

Resumiendo, en la identidad virtual confluyen tanto fenómenos de identidad colectiva (que me asemejan o alejan del grupo) como individual o personal (identificándonos con diferentes identidades). Pero el estudio de la identidad virtual precisa del análisis de otros componentes tales como nuestros comportamientos en la red así como el entendimiento del cuerpo virtual como parte esencial de nuestra identidad.

La identidad virtual y los comportamientos en la red

Con frecuencia cómo nos comportamos, virtualmente hablando, no tiene ninguna correspondencia con cómo lo hacemos en nuestra vida cotidiana. Si en algo se caracterizan las comunidades virtuales es, precisamente, por la fragilidad y la temporalidad de la comunicación (MORENO DOMÍNGUEZ & SUÁREZ HERNÁN, 2010). Las categorías tiempo y espacio tradicionalmente entendidas carecen de sentido en un sistema de comunicación donde la inmediatez y el consumo rápido priman por encima del sujeto. Todo el mundo se conecta o desconecta en función de unas ganas y unas necesidades... Sí, *ganas* enfatizando en la momentaneidad de entender que no existen consecuencias duraderas más allá de las que me marca tener conectado el ordenador. Dichas consecuencias podrán ser repetidas en momentos semejantes ciñéndose a ese momento (BAUMAN, 2003). No existen compromisos y por tanto abandonar dichos contactos no provoca ningún tipo de sentimiento de pérdida. Sería algo así como: no he invertido nada, tampoco pierdo nada.

No obstante, no se debe subestimar la “*importancia de la rutina y la estabilidad*” (BUCKINGAM, 2008: 2) de nuestras conductas y esquemas de pensamiento en la red. Según Maslow (1991), una vez cubiertas las necesidades básicas, desarrollamos necesidades y deseos más complejos orientados hacia la autorrealización. Esto podría obedecer a nuevas necesidades de privacidad o propiedad, nuevas metas, nuevas experiencias y juicios (como las ofrecidas desde las redes sociales) diferentes a las establecidas en la cultura y entorno circundante. Para Hall (1992, en FERNÁNDEZ-BALBOA, 2002: 57) “*hemos inventado la tecnología (incluyendo el lenguaje, las máquinas y los ordenadores, la ciencia, etc.) para poder desarrollarnos como especie*”. Avanzamos en la medida que superamos lo anterior encontrando nuevas metas que nos satisfagan.

Fishbein & Ajzen, por su parte, en su *Teoría de la Acción Razonada* (1975), defendían que la conducta está condicionada por la intención. Según esta teoría, las actitudes, además de estar determinadas por creencias, predicen conductas cuando están bajo el control de la voluntad, siempre y cuando se encuentren en un mismo nivel de especificidad. Por ejemplo, la conducta de apropiarnos de una identidad que no es la nuestra tiene similar nivel de especificidad que la actitud ante la suplantación de identidades en la red; en cambio, la actitud hacia el mundo *real* (en cuanto a identidad se refiere) es más general, por lo que, al no estar en el mismo nivel que la conducta anterior, me llevaría, probablemente, a actuar de modo diferente que en el caso anterior.

Además, según esta teoría, la intención de realizar o no realizar una conducta viene determinada, por un lado, por las creencias de lo que creo que debo hacer y, por otro, por la percepción que tenemos sobre lo que creo que otro individuo o colectivo creen que debo hacer (norma subjetiva). Las creencias, a su vez, son las relaciones establecidas entre el objeto de actitud y sus atributos (expectativa), las cuales unidas al valor que se le da a dichos atributos constituyen el componente actitudinal. Siguiendo con el ejemplo, ¿cómo de probable es que me afecte/cambie mi identidad, mi yo el adoptar identidades falsas en Internet? (expectativa) ¿Qué importancia/implicaciones tiene adoptar identidades momentáneamente en la red? (valor). Sopesar dicha tensión hará que adopte una actitud u otra ante el uso de Internet, redes sociales, etc.

Posteriormente, Ajzen, en 1985, unió un tercer factor: la percepción del control. Este tercer factor se explica como la confianza que tenemos sobre nuestras capacidades, destrezas, conocimientos, etc. y la creencia de la facilidad o dificultad para realizar una acción (CARPI BALLESTER, BREVA ASENSIO & PALMERO CANTERO, 2005) pueden influir en nuestras conductas, así como la situación en la cual se realiza. La confianza que tenemos en que no existen consecuencias (psicológicas, institucionales, etc.) facilita el que nos adueñemos de identidades que no nos pertenecen. No hay riesgo, no hay problema.

La identidad virtual y el cuerpo virtual

Tal vez el lector o lectora de este artículo, si ha llegado hasta aquí, se haya planteado en algún momento ¿Rusmo que es, un chico o una chica? Rusmo, en la red, se habría podido apropiarse de un cuerpo que no existe en la vida *real*, un híbrido entre humano y máquina, un *cyborg*, o tal vez no.

El término *cyborg* fue acuñado por primera vez por los científicos Nathan Kline y Manfred Clynes en 1960, en un documento de la NASA. Posteriormente, en 1985, la feminista Donna Haraway escribió *A Cyborg Manifesto : Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista—en el siglo XX tardío*. En este ensayo, Haraway defendió este término como vía para trascender las limitaciones históricas y patriarcales del género femenino. Sin embargo, no todo el mundo estuvo de acuerdo con esta visión. Así entre el propio movimiento feminista alegando que se trataba de un término deshumanizante a merced de la tecnología (MARCUSE, 1987).

Actualmente, la medicina ha hecho que se reconsidere el término dándole viabilidad a través de tecnologías que imitan a los sistemas naturales del cuerpo humano. Por ejemplo, Fernández-Balboa (2002: 58) alude: *“las personas en silla de ruedas o con un corazón artificial podrían ceñirse a esta descripción (parte cuerpo y parte máquina) dado que, en estos casos concretos, la máquina forma parte del cuerpo y hace posible su funcionamiento o su supervivencia”*. Desde este punto de vista, las personas en el mundo *virtual* habrían llegado a una humanización del concepto apropiándose de diferentes identidades y correspondientes *cuerpos* en los MUDs (Muti-User Domain, programa de *software* que plantea una realidad interactiva donde se pueden adquirir distintas identidades e incluso convertirse en animal), SIMs (programa de simulacro donde se pueden construir todo tipo de personajes y objetos), MOOs (MUDs con gráficos), BOTs (robots), etc.

Y entre tanta complejidad, el *cuerpo*, nuestra identidad virtual, parece diluirse entre teclados, nodos y redes. El cuerpo virtual se localiza en un mundo donde los límites entre la persona y la máquina (el ordenador) se desvanecen en el espacio. No existe espacio.

Ahora bien, ¿es posible que ese *cyborg*, ese cuerpo virtual sin referencias, carezca de memoria? Me explico. Desde el existencialismo, el cuerpo se ha considerado como una unidad significativa donde la experiencia, el modo de ser vivido, ocupaba un lugar privilegiado. Para Fullat Genís (2002: 75),

“el cuerpo vivido es el kilómetro cero a partir del cual se colocan las cosas, unas aquí, otras ahí y otras allí e incluso, vagamente, allá. La carne de cada cual, sin embargo no sólo coloca perspectiva espacial, sino igualmente jerarquía cualitativa (...) El cuerpo en un entre, es mediación y punto de encuentro de mi subjetividad y de mi exterioridad. La carne es puente, pasarela y pasaje hacia las cosas del cosmos; entiéndase: de nuestro cosmos”.

Nuestra identidad es fruto de nuestras experiencias en el mundo. Estas experiencias van dejando huellas corporales, encarnándose de tal modo (ESTEBAN, 2004; MUROS, 2007) que forman parte de nuestra historia. Cuanto más hacen historia al ser el cuerpo un *“medio multidimensional para la construcción de la sociedad”* (MARX, DURHEIM & SIMMEL—SHILLING, 2005, en BROWN, 2005: 9).

¿Es posible olvidar esto cuando hablamos del mundo virtual? ¿Podemos despojarnos de nuestra identidad corporal en el ciberespacio? Según Weber & Mitchell (2009: 41–42), no: *“Todas nuestras acciones se producen a través de él. Claro, si hay algo que de sentido de permanencia y estabilidad a la variabilidad en el proceso de construcción de la identidad, es el cuerpo, el cual incluso aún cambiando de apariencia, permanece en el corazón de la identidad”*.

A pesar de ello, el cuerpo virtual es un cuerpo que tiende, en casos, a ser no humano (por ejemplo, MUDs, etc.), en casos andrógino, en casos ambiguo (*chats*). Se reinventa y se apropia de características corporales que no le pertenecen pensando que es su *yo* (TURKLE, 1997). Lo único que nos queda es entender el cuerpo virtual como un *self* corporeizado el cual se adapta y se duplica simultáneamente en el tiempo pero con *cierta* memoria social.

A modo de conclusión

Hablar de identidad es hablar de identidades. Así comenzaba este artículo. A través de estas páginas se ha expuesto cómo la construcción de nuestra identidad, tanto en el mundo *real* como en el *virtual*, dependen de agentes sociales, culturales, físicos, psicológicos, etc. Pero, además, podemos entender que la identidad virtual no es más que un resultado adaptativo del individuo a las nuevas circunstancias y a la naturaleza del contexto —la red, las redes sociales, las comunidades virtuales marcan sus propios protocolos—. Hasta aquí, sin problema.

No obstante, cuando el debate se lleva al terreno de los comportamientos (y en extensiva al de los valores que los sustentan) la cosa no está tan clara, al menos desde mi perspectiva. En la red podemos cambiarnos de nombre, de edad, de color de piel o de apariencia, adoptando tales identidades que, a priori, sólo afectan al individuo. Pero no siempre es así. En las redes sociales, por ejemplo, mentimos en

cuanto a nuestra identidad y se acepta. No nos importa, total, seguramente no conoceremos nunca a esa persona. Tampoco nos sentimos responsables de su sufrimiento si se siente engañado/a con nuestras acciones ya que, total, no lo/la vemos, no lo/la padecemos. Esa identidad virtual fundamentada en valores poco solidarios y sin empatía hacia el otro/a... ¿De algún modo las legitimamos? Y, si es así, ¿todo vale? Nuestras acciones provocan reacciones y sentimientos en nosotros que, a su vez, nos hacen ver y movernos en el mundo de manera diferente. Está claro que avanzamos. La pregunta es ¿hacia dónde?

Al igual que Russo, muchos de nosotros, en algún momento, nos hemos parado a reflexionar sobre cómo el mundo *virtual* ha pasado a formar parte de nuestras vidas. Poco a poco, vamos siendo en la red, vamos acumulando episodios que conforman una biografía, una trayectoria, una vida virtual con sentido propio. No obstante, me pregunto, ¿sentimos tal vida virtual como propia o alimentamos la fantasía de llegar a ser aquello que nunca *realmente* seremos? Podemos tener vidas paralelas quizás igual de placenteras pero ¿*reales*? O tal vez se trata de una *ilusión biográfica* (BOURDIEU, 1989) a la que dotamos de coherencia e intención dándole un sentido artificial en función de un fin.

Alimentamos identidades imaginarias que forman parte de nuestro *yo*, nos apropiamos de ellas por momentos. Educamos una lógica, una consistencia y una constancia en el tiempo para sentir las como verdaderas. Y quizás no sean tan efímeras ni se desvanezcan tan rápido en nuestra persona como lo que dura nuestro ordenador encendido. Bauman (2003) decía que negociamos en *lugares* nuestro ser, nuestras expectativas, nuestros deseos y es en esos lugares donde, además, encontramos la frustración.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1971). *Lenin and philosophy* (B. Brewster, trad.). Nueva York: Monthly Review Press.
- BAUMAN, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica de España: Madrid.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1989). “La ilusión biográfica”. *Revista de Historia y Fuente Oral. Universidad de Barcelona*, 2, 27–33.
- BROWN, D.H.K. (2005). “Cuerpo, cultura y transmisión en la actividad física: considerando el ejemplo de las artes marciales tradicionales”. En N. J. BORES CALLE (coord.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia: Cuadernos Técnicos, 23–35.
- BUCKINGHAM, D. (2008). “Introducing identity”. En D. BUCKINGHAM (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning – MIT press: USA, 1–22.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CARPI BALLESTER, A., BREVA ASENSIO, A. & PALMERO CANTERO, F. (2005). “La teoría de la acción planeada y la reducción del estrés percibido para prevenir la enfermedad cardiovascular”. *Anales de psicología*, 21(1), 84–91.
- ESTEBAN, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2002). “El cuerpo y la Educación Física en la Era Digital”. En JOSÉ LUIS PASTOR PRADILLO (coord.), *La presencia del cuerpo en la escuela*. Universidad de Alcalá, 55–68.
- FROMM, E. (2009). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- FULLAT GENÍS, O. (2002). “Me siento cuerpo”. En JOSÉ LUIS PASTOR PRADILLO (coord.), *La presencia del cuerpo en la escuela*. Universidad de Alcalá, 69–81.
- GIROUX, H.A. (1983). “Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis”. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257–293.
- GÓMEZ AGUILAR, A. (2005). “Fronteras electrónicas y nuevas dinámicas transnacionales en Internet”. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 3, 39–49.

- GRAMSCI, A. (1971). "Selection from the prison notebooks". En Q. HOARE & G.N. SMITH (Coords.), *Selections from political writings*. Nueva York: International Publishers, 5–23.
- GRAY, J. (2008). *Perros de paja. Reflexiones sobre los humanos y otros animales*. Barcelona: Paidós.
- JODELET, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. MOSCOVICI, *Psicología Social. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 470–494.
- LABOV, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MASLOW, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MARCUSE, H. (1987). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (2ª edición). Barcelona: Ariel.
- MORENO DOMÍNGUEZ, A. & SUÁREZ HERNÁN, C. (2010). "Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis. Espéculo". *Revista de Estudios Literarios*, 43. www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html. Consultado el 3 de marzo de 2010.
- MUNNÉ, F. (2000). "El self paradójico: la identidad como substrato del self". En D. CABALLERO, M.T. MÉNDEZ & J. PASTOR, *La mirada psicológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 743–749.
- MUROS, B. (2007). "Corporeal Itineraries and bio pedagogy in the teaching of physical education". Comunicación presentada en la Conferencia Anual *British Educational Research Association*. Londres, 5–8 septiembre.
- MUROS, B. (2009). "¿Yo soy yo? Algunas reflexiones sobre el concepto de autonomía". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 13, 9–16.
- TURKLEY, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- WEBER, S. & MITCHELL, C. (2008). "Imaging, keyboarding, and posting Identities: Young people and New Media Technologies". En D. BUCKINGHAM (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. USA: MIT press, 25–47.

Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Correspondencia:
Teresa García Gómez

Correo electrónico:
tgarcia@ual.es

Teléfono:
950-015966

Fax:
950-015258

Dirección postal:
Dpto. de Didáctica y Org. Escolar
Facultad de CC. EE.
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de S. Urbano
04120-Almería

Recibido: 1 de abril de 2011
Aceptado: 20 de mayo de 2011

RESUMEN

En estas páginas definimos qué entendemos por escuelas democráticas, las cuales constituyen alternativas pedagógicas al sistema hegemónico de educación. Alternativas que ejemplificamos con diferentes experiencias dentro y fuera de España. Si bien reconocemos la importancia y la necesidad de éstas para potenciar la igualdad y la justicia, apuntamos algunos límites para la transformación social y cómo iniciar el camino para su superación.

PALABRAS CLAVE: *Educación democrática, Alternativas pedagógicas democráticas, Democracia participativa y crítica, Democracia radical.*

Breaking walls. Democratic education: a communal project of citizenship

ABSTRACT

In this paper we define what we understand by democratic schools, which are pedagogical alternatives to the hegemony system of education. These alternatives are illustrated through several experiences which have taken place within and outside Spain. Although we acknowledge their importance and need to promote equality and justice, some limits to social transformation are pointed out as well as how to initiate the process of overcoming them.

KEY WORDS: *Democratic education, Democratic pedagogical alternatives, Participatory, critical democracy, Radical democracy.*

*Si la educación sola no transforma la sociedad,
sin ella tampoco cambia la sociedad.*

[Paulo Freire]

1. Conceptualizando la educación democrática como alternativa pedagógica

En otro trabajo (GARCÍA GÓMEZ, 2004) definíamos las alternativas pedagógicas democráticas como proyectos educativos democráticos participativos enfrentados al modelo hegemónico de educación, desarrollando prácticas sustentadas en el principio de negociación de todo el colectivo implicado en ellas, para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnado, favorecer el desarrollo integral de éste, potenciar el papel activo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en sus procesos de aprendizaje con posibilidad de decisión respecto a qué aprender, cómo, cuando y con quién, es decir, no expropiándoles de su tiempo, donde los aprendizajes no están desvinculados de su vida cotidiana. Al mismo tiempo, las clarificábamos a través de una serie de características que tratan de articular libertad¹, igualdad² y justicia³ con un concepción de democracia crítica y participativa, materializándose dichas características en la gestión, en la transmisión y producción de conocimientos, en el desarrollo profesional docente y en las relaciones internas y externas de los centros escolares.

1. Son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual de educación, oponiéndose, al mismo tiempo, a los valores imperantes de ésta y a los sociales en general, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación como el patriarcal. Son, en definitiva, un aspecto más en la búsqueda de una sociedad diferente, forman parte de un proyecto más global: construir/reclamar otro mundo, vivir otra vida.
2. Son proyectos pensados y puestos en práctica desde la base (profesorado, padres–madres, alumnado), y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.
3. La teoría y la práctica van de la mano, ambas se alimentan mutuamente, existiendo una relación dialéctica entre ellas.
4. Están sustentadas en valores democráticos (participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad –de acceso, éxito y utilidad–, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad y corresponsabilidad, etc.) y de justicia social (tanto distributiva como relacional).
5. Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula, sin ningún tipo de limitación como puede ser la edad, mediante asambleas y procesos de negociación –caracterizados por el diálogo y la transparencia–, buscando compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común (intereses, expectativas y deseos de todas las personas), y no marginando así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto.
6. Todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje tienen responsabilidades en estos y asumen las consecuencias de sus acciones.
7. No pretenden y rechazan la homogeneización del alumnado, respetando los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.

¹ Considerada como la capacidad de influir en las decisiones, de poder hacer tanto individual como colectivamente. “*La libertad, autonomía, implica necesariamente la participación activa e igualitaria en todo poder social que decide sobre asuntos comunes*” (CASTORIADIS, 2005: 98–99).

² Referida no solo a la concesión de derechos iguales pasivos, sino también a la participación general activa en asuntos públicos (CASTORIADIS, 2005: 105).

³ Entendida tanto como el reparto igualitario y equitativo de bienes materiales e inmateriales (educación, trabajo, vivienda, amor, tiempo libre, etc.) –hablaríamos de justicia distributiva–, como la calidad de las relaciones, exentas de opresión, dominación y explotación.

8. Todas las personas (docentes, alumnado, madres–padres, otros miembros de la comunidad) poseen conocimientos y habilidades diversas que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje no es unidireccional –el alumnado aprende de lo que es transmitido o enseñado por el profesorado–, sino que todos los sujetos aprenden de todos.
9. El alumnado no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos, sino que mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, en definitiva, reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
10. El profesorado no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en adquirir nuevos saberes.
11. El profesorado no es un técnico que aplica las últimas reformas planteadas o aprobadas, sino que él mismo controla su trabajo y el currículum que se desarrolla, cuestionando y reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla, emprendiendo procesos de investigación acción participativa y crítica.
12. Toda la información circula por diferentes vías para que llegue a todos los sectores de la comunidad educativa. Aspecto de vital importancia para que todas las personas puedan implicarse activamente en la toma de decisiones.
13. El criterio de agrupamiento del alumnado no es la edad (algo totalmente artificial creado por la escuela), sino los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.
14. Todos los contenidos son importantes, no hay una jerarquización del conocimiento, ni éste se adquiere de forma parcial sino de forma integral (afectivo, intelectual, manual). Se valoran y se reconocen las distintas culturas, no solo la académica, así como sus diferentes formas de expresión.
15. El conocimiento no es algo que tan solo deba ser acumulado, sino que tiene un valor de uso, sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan dominación y opresión, así como para conocer la realidad más inmediata y poder actuar sobre ella. Por tanto, el currículum sensibilizaría y concienciaría sobre el clasismo, sexismo, racismo, etnocentrismo, la destrucción medio ambiental, los sistemas de explotación, etc. que limitan la construcción y el desarrollo de la democracia; estudiando alternativas, que al mismo tiempo formen una ciudadanía crítica y activa. En este sentido, el currículum tendría que desarrollarse en torno a cuatro ejes (GUARRO, 2002A; 2002B; 2005; BOLÍVAR, 2002): socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y sociopersonal. Estos ámbitos permiten abordar las grandes problemáticas planteadas.
16. El conocimiento se trabaja de forma globalizada e interdisciplinar desde una perspectiva crítica, incorporando lo no dicho, lo oculto (las culturas de grupos oprimidos y excluidos –mujeres, clase obrera...–), como resultante de las relaciones de poder y dominación, y desde una perspectiva *conexionista* que sitúa “*en el centro del proceso educativo la conexión de uno y una⁴ con la vida de todos los seres humanos, y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales*” (GOODMAN, 2008: 133). En definitiva, un currículum contrahegemónico.
17. El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado. Es decir, cualquier espacio y cualquier momento del día son aprovechados para potenciar y favorecer el aprendizaje.
18. Se utilizan diversos y variados recursos (materiales y humanos) para acceder a informaciones múltiples y diversas que posteriormente serán contrastadas. No se utiliza, por tanto, con exclusividad ni como fuente principal de información el libro de texto, el cual suele proporcionar una información sesgada y reduccionista, y favorece a la empresa editorial, además de reproducir y ayudar a mantener las posiciones dominantes.

⁴ El subrayado es mío.

19. Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje son participativas, las cuales favorecen la investigación, el aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender; empleando, como diría Freire, la pedagogía de la pregunta como método de cuestionar al conocimiento y desvelar sesgos, ocultaciones, reduccionismos, intereses, etc. en la producción del mismo.
20. La evaluación es formativa y continua para reorientar el proceso de enseñanza–aprendizaje y potenciar éste, y nunca para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar. Al mismo tiempo, se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación, en la que participan diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las alternativas pedagógicas democráticas pueden constituir una transición, una *interfase* (ADAMOVSKY, 2011) a modelos educativos radicalmente diferentes ya existentes. Entre éstos nos encontramos la propuesta de desescolarización⁵ de Ivan Illich (1971) o, en otros niveles educativos, los proyectos de Universidad Nómada⁶, la Universidad Trashumante⁷ o la Universidad Libre Experimental⁸.

⁵ *La sociedad desescolarizada*, publicada en 1971, forma parte de un proyecto más amplio que abarca distintas instituciones, ya que su fin era liberar al individuo de éstas que le han expropiado de su libertad, de su potencial cognoscitivo y de su salud (por poner sólo algunos ejemplos), realizando, al mismo tiempo, una propuesta que aboga por una sociedad diferente, una sociedad convivencial. Es decir, una sociedad “en la que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada en la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas” (ILICH, 1974B: 13).

Desescolarizar, para Illich, es desinstitucionalizar la educación, es decir, que los centros educativos no tengan el monopolio de la educación, o más concretamente como él señala de la escolarización. Para él, la escolarización no potencia ni el conocimiento ni el saber, sino que los limita a selecciones preconfeccionadas y jerarquizadas al margen de las necesidades, intereses, curiosidades y deseos de las personas. Tampoco fomenta la justicia, ya que el sistema educativo mantiene su estructura piramidal, donde no todo el mundo puede beneficiarse por igual de la educación como un bien público, no todas las personas tienen las mismas posibilidades ni oportunidades de llegar al vértice de la pirámide y esas personas pertenecen por lo general a sectores desfavorecidos: clases sociales bajas, culturas minoritarias, etc., lo que constituye una discriminación aceptada. En tanto que la escolarización no libera ni educa, certifica, como mecanismo de control social, que el alumnado ha realizado el recorrido establecido, reduciendo el conocimiento a materias, el cual debe ser medido para certificar su adquisición, por lo que convierte el currículum en una mercancía que, una vez obtenida, le posibilitará un puesto en el campo laboral, ya que la certificación evidenciará los años de escuela al margen de los conocimientos o habilidades. Puesto que el objetivo es diferenciarse, obtener ventajas con respecto a las demás personas, la escolarización se convierte en un consumo progresivo e ilimitado para ser la persona elegida, teniendo como criterio de elección el tiempo invertido de asistencia en las instituciones educativas, por lo que la escuela es un órgano de reproducción de la sociedad de consumo, culpabilizando y responsabilizando a la persona que no tiene éxito o que no ocupa una determinada posición por no haber consumido lo suficiente.

Su propuesta está formada por cuatro redes educacionales (ILICH, 1974A): 1. *Cosas u objetos*. El entorno físico sería accesible a todas las personas. La ciudad estaría abierta y a disposición de éstas, es decir, todos los objetos y recursos de los que dispone la sociedad estarían a libre disposición de los individuos, puesto que la relación que establezca la persona con su medio determinará sus aprendizajes y la calidad de éstos. 2. *Modelos o lonjas de habilidades*. Se crearían centros de habilidades de libre acceso y abiertos al público, que estarían constituidos por personas que se ofrecen como modelos de habilidades, es decir, que están dispuestas a compartir y a ejercitar las destrezas, habilidades o conocimientos con otras que desean aprenderlas o adquirirlas. 3. *Iguales*. Favorecer la búsqueda de un compañero o compañera para potenciar el encuentro entre personas que poseen una misma afición, interés, capacidad o habilidad y quieren compartirla y ejercitarla conjuntamente o emprender una búsqueda común con alguien movido por las mismas cuestiones. 4. *Mayores o Educadores profesionales*. Habría tres tipos de profesionales para tres tipos de competencias distintas que gestionarían las redes anteriores y potenciarían un aprendizaje crítico: a) administradores o planificadores –gestionarían una buena red de información tanto de las lonjas y sus centros como de los iguales (bases de datos, listados, carteles, anuncios en periódicos, radio, etc.) y de su difusión, el libre acceso a los objetos y recursos de enseñanza de los que dispone la sociedad, así como de las negociaciones con distintas entidades y organismos culturales para su uso–; b) consejeros o asesores pedagógicos –guiarían y asesorarían al alumnado y a las familias en el uso de las redes educativas, y respecto a qué destreza aprender, qué método usar, qué compañía buscar en qué momento, con el fin de ayudar, facilitar el recorrido, acortando el camino para conseguir las metas propuestas de una forma más rápida y precisa–; y c) maestros y maestras u orientadores y orientadoras intelectuales –tendrían como función potenciar el pensamiento crítico en el alumnado–.

⁶ Nace en Madrid en junio de 2002. “*Constituye un laboratorio anticapitalista, antirracista, decolonial y feminista de organización de la producción y la transmisión teórica e intelectual y una agencia de intervención política postnacional y posteuropea de las nuevas fuerzas de trabajo globales y transnacionales que han emergido tras el ciclo de luchas de los movimientos antisistémicos históricos, los recientes procesos de reestructuración de la economía–mundo capitalista llevados a cabo desde finales de la década de 1970 y la explosión de las nuevas formas de subjetividad y existencia y constitución social de los nuevos sujetos productivos presentes en las*

El modelo educativo de Illich implicaría que toda la ciudadanía tiene responsabilidad en favorecer y potenciar el conocimiento y el aprendizaje, al mismo tiempo que rompería los espacios y los tiempos prefijados y rígidos destinados a la educación. Estos aspectos también los encontramos en los proyectos de universidades señalados, donde el conocimiento y el aprendizaje dejan de estar al servicio del mercado para estar al servicio de las personas. Son proyectos radicalmente diferentes al modelo de educación hegemónico, que tienen como objetivo la emancipación en una sociedad capitalista. Proyectos inviables, en este momento, dadas las características de nuestra sociedad, ya que un cambio de dicho modelo supondría un cambio de esta dimensión también del sistema social⁹, lo cual, como señala Adamovsky (2011), supondría una amenaza de la vida social y educativa, se percibiría como el desorden, el caos, la destrucción; las concepciones y percepciones se centrarían en ésta y no en la parte de creación. Al mismo tiempo, tendría un efecto contrario como reacción, es decir, aquello que se quiere transformar cobraría mayor fuerza y valor. Por tanto, para que se produzca un cambio real este mismo autor señala que es necesaria una *interfase*, una transición que, como hemos señalado anteriormente, la puede constituir las alternativas pedagógicas democráticas. Transición que puede posibilitar que éstas vayan reemplazando en el futuro el modelo hegemónico de educación y formación, extendiéndose y ampliándose en su concepción y práctica democrática para la formación de una ciudadanía crítica y activa. Del mismo modo, algunas de ellas constituyen modelos de referencia, proyectos factibles, extendiéndose, como por ejemplo las Comunidades de Aprendizaje¹⁰.

2. Diferentes caminos en la construcción de alternativas pedagógicas democráticas

Las alternativas pedagógicas democráticas constatan otras formas de hacer escuela, donde la *“democracia es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de*

actuales sociedades capitalistas de nuestros días” (<http://www.universidadnomada.net/spip.php?rubrique1>). Es un proyecto de coinvestigación que tiene entre sus objetivos abrir los espacios público y político, producir y difundir herramientas teórico-prácticas para comprender las actuales formas de dominación y explotación capitalista; intervenir en la realidad política actual, etc., a través de cursos, seminarios, conferencias, debates, jornadas, foros y publicaciones. También la hay en Málaga, Barcelona, Coruña, Pamplona y Zaragoza.

⁷ Nace en Argentina. Es un espacio de trabajo y de reflexión colectiva político-pedagógica, en el que se desarrollan proyectos desde la Educación, la Comunicación y el Arte Popular. La educación popular es su referencia. Tiene como finalidades desarrollar herramientas para la lectura del mundo y construir un contrapoder desde y con la colectividad, desde la autonomía, la participación horizontal y el consenso democrático. Las metodologías y las temáticas se acuerdan sobre problemáticas que consideran van a aportar y ampliar el aprendizaje en la construcción y organización popular. Realizan seminarios de formación, giras, encuentros nacionales y producciones escritas (<http://www.trashumante.org.ar/spip.php?article8>).

⁸ Nace en Málaga en 2007. *“Es un dispositivo de producción de conocimientos anómalos, salvajes, irreverentes que se sitúan en el contexto de los procesos sociales vivos, en conflicto y gestación. La ULEX no es un espacio neutro de conocimiento, es más bien un laboratorio, una agencia de producción de saberes-arma, saberes-herramienta capaces de morder la realidad que vivimos. Crear trayectorias colectivas de autoformación aumenta los grados de libertad a la hora de instituir nuevos campos de elaboración e invención social más allá de las cortas miras que precarizan la potencia creativa y cognitiva de sujetos productivos contemporáneos”* (<http://ulexmalaga.blogspot.com/p/quienes.html>). Trabaja por áreas temáticas a través de talleres, cursos, seminarios, lecturas colectivas y producciones escritas.

⁹ Más aún si tenemos en cuenta la importancia de la función de custodia que desempeña la institución educativa.

¹⁰ Las Comunidades de Aprendizaje tratan de dar respuesta al alumnado en situación de riesgo, es decir, a aquel cuyo éxito escolar es poco probable en el modelo de escuela tradicional al no atender ésta a sus necesidades, intereses y capital cultural. Normalmente este alumnado pertenece a grupos minoritarios marginados (minorías étnicas, migrantes...) y a poblaciones con escaso capital económico y cultural. Atienden a estos alumnos y alumnas acelerando sus aprendizajes, centrándose en sus capacidades y posibilidades y no en sus deficiencias, proporcionándoles variados y diversos recursos y estrategias metodológicas y manteniendo altas expectativas hacia el alumnado desventajado, de manera que puedan continuar su escolaridad obligatoria y no obligatoria; en contraposición a la idea ampliamente extendida de que este alumnado necesita un ritmo más lento, ‘adaptado’ a sus posibilidades, práctica común en los programas de educación compensatoria, que han supuesto en la realidad etiquetar al alumnado en cuestión y disminuir el nivel de exigencia respecto a su rendimiento. Tratan de transformar los centros en su propia estructura interna. Constituyen un proyecto de transformación social y cultural.

Las Escuelas Aceleradas constituyen uno sus antecedentes. Éstas empezaron a desarrollarse en 1986 en San Francisco, cuyo promotor fue Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (California).

experiencia comunicada juntamente" (DEWEY, 1998: 82). Eso es lo que tienen en común las alternativas que recogemos¹¹ en estas páginas, siendo singulares al mismo tiempo.

Las alternativas pedagógicas se ponen en práctica por iniciativa de las familias, como es el caso de Ojo de Agua¹²—ambiente educativo; o del profesorado, como la Escuela Libre Paideia¹³, O Pelouro¹⁴, el colegio Clisthène¹⁵, la escuela Vitruve¹⁶, Sudbury Valley¹⁷; o de ambos colectivos, el Centro Público Ramón Bajo¹⁸, el Centro Público Trabenco¹⁹, o conjuntamente docentes y alumnado, como el Instituto Experimental²⁰ de Saint-Nazaire²¹ y el Instituto Autogestionado de París²².

Respecto a la gestión del centro nos encontramos la codirección, en el caso de O Pelouro y Clisthène, si bien en este último las decisiones son tomadas por mayoría por todo el equipo docente. La participación activa del alumnado en la vida diaria del centro, en sus tareas cotidianas, es a través del desempeño de diferentes papeles rotativos a lo largo de su escolaridad. Éstos, de diferente duración, son de doble naturaleza: pedagógicos, cuando afectan a una clase o a un grupo, y educativos, cuando se tratan de la vida del colegio; podemos destacar los de: distribuidor de la palabra, documentalista, mensajero, mediador, delegado de clase, delegado del grupo de tutorado, etc.

La figura de la dirección también existe en el centro Ramón Bajo, aunque se organiza por comisiones de trabajo para que éste no recaiga básicamente en el equipo directivo y todas las personas estén implicadas en el proyecto. En Vitruve no hay persona que ejerza el puesto de dirección, hay una coordinación rotativa, donde las decisiones se toman de forma colegiada. En este trabajo de coordinación también participa el alumnado, al igual que en la gestión y organización de las clases verdes²³. En este centro el Consejo de Escuela es la instancia donde niños y niñas aprenden a vivir y practicar la democracia, aprenden a argumentar, a expresarse en público, a escuchar diferentes puntos de vista, a realizar propuestas, a tomar decisiones concernientes al conjunto de la escuela. Se reúne semanalmente. Los delegados y delegadas de las diferentes clases preparan el orden del día a partir de las propuestas de todas las personas de la escuela, se debate en los diferentes ciclos y el resultado de estas discusiones es llevado al Consejo. Otra instancia de participación es la asamblea general, la cual

¹¹ Las experiencias educativas seleccionadas para este artículo tienen como objetivo mostrar la diversidad de éstas, atendiendo a distintos criterios: nivel educativo; financiación (públicas, concertadas o autogestionadas); homologadas o no; dentro de España y fuera.

¹² Se inicia en diciembre de 1999. Actualmente se ubica en Orba (Alicante). Es un proyecto no directivo, el cual no está homologado por la administración educativa. Asisten niños, niñas y jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los tres y dieciocho años. <http://www.ojodeagua.es/>

¹³ Empezó a funcionar en 1978 en Mérida (Badajoz). Su ideario educativo se basa en la ética de la anarquía. Esta escuela no está reconocida por la administración educativa. Actualmente encontramos los niveles de infantil, primaria y secundaria. <http://www.paideiaescuelalibre.org/>

¹⁴ Comenzó en el curso escolar 1972-73. Es un centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria en Caldelas de Tuyo (Pontevedra). En él conviven niños, niñas y jóvenes sin y con necesidades educativas especiales permanentes, entre los cuales hay autistas, síndrome de Down, etc.

¹⁵ Empezó a funcionar en 2002, está ubicado en Burdeos (Francia). Su proyecto, que cubre la etapa de 11 a 15 años, se organiza en torno a tres objetivos: 1) establecer otra relación con el saber para evitar el desinterés, la desmotivación y el fracaso escolar; 2) prevenir eficazmente la violencia; y 3) aprender la democracia en las vivencias cotidianas del centro. <http://www.clisthene.org/>

¹⁶ Situado en un barrio obrero de París. Empezó a funcionar en 1962 para la etapa educativa de 6 a 11 años. Un grupo de docentes se reagrupa para llevar a cabo un proyecto que tiene como objetivos: combatir el fracaso escolar (el cual tenía un índice muy elevado), desarrollar la autonomía de los niños y niñas, ser docentes-investigadores y abrir la escuela a la vida del barrio. Es en julio de 2006 cuando la Academia de París reconoce la validez del proyecto educativo de Vitruve, y propone inscribirlo en los proyectos experimentales y de innovación. <http://www.ecolevitruve.fr/>

¹⁷ Abrió sus puertas en 1968 en Framingham (Massachusetts) para chicos y chicas de cuatro a diecinueve años.

¹⁸ Es una comunidad de aprendizaje de educación infantil y primaria en Vitoria-Gasteiz (País Vasco).

¹⁹ Trabenco es un centro público de educación infantil y primaria en Leganés (Madrid). <http://www.trabenco.com/>

²⁰ Los centros experimentales cuentan con un estatuto derogatorio por parte del Ministerio de Educación Nacional Francés para la experimentación e innovación educativa. No están obligados a la sectorización por la carta escolar—cada alumno y alumna depende de un centro específico, designado en función de su lugar de residencia—, y los equipos pedagógicos se constituyen voluntariamente en la elaboración de un proyecto de centro. Las cuatro experiencias francesas que recogemos en estas páginas son centros experimentales.

²¹ Abre sus puertas en 1982 en Saint-Nazaire (Francia). <http://lycee.experimental.pagesperso-orange.fr/>

²² Se crea en 1982. Al instituto asisten jóvenes que buscan una alternativa al sistema tradicional. <http://www.l-a-p.org/>

²³ Salidas de una o dos semanas, son intercambios con clases europeas.

reúne a toda o a una parte de la escuela para hablar del proyecto, presentar a las personas responsables o discutir algún punto importante.

La asamblea es el procedimiento en el que se toman las decisiones, se gestiona los gastos, se realizan solicitudes, se presentan quejas, se proponen soluciones ante situaciones conflictivas, se proponen actividades, se establecen las reglas de convivencia, se asumen responsabilidades, etc. en Ojo de Agua, independientemente de la edad, si bien hay aspectos restringidos²⁴ para los niños y niñas. La Escuela Libre Paideia es una escuela autogestionada por personas que trabajan en y fuera de ella. Trimestralmente se reúne la asamblea general, donde la gente adulta presenta una programación de valores que se van a trabajar desde la igualdad, la solidaridad y la libertad individual y colectiva, y talleres que considera necesarios para la evolución de la educación libre, y cada grupo comunica en la asamblea general los talleres elegidos, así como sus propuestas sobre trabajo colectivo y manual –trabajo en la cocina, compras, limpieza, administración, etc.–. Todo es debatido y se aprueba la planificación trimestral con la coparticipación de todos sus miembros, “*en la mayoría de las ocasiones por unanimidad*” (MARTÍN LUENGO, 1999: 21). También la asamblea, llamada espontánea o de grupo, es el cauce de resolución de conflictos cuando éstos no han sido solucionados previamente por las personas implicadas o con la mediación de las personas que han sido nombradas para tal efecto.

El colegio público Trabenco parte de la premisa de que un centro es una comunidad, y sus protagonistas (padres–madres, alumnado y profesorado) participan²⁵ de forma activa en la asamblea general –máximo órgano de participación y decisión, integrada por la comunidad escolar en su conjunto–; la junta –es la base organizativa de la escuela, trata e informa sobre los problemas cotidianos, formada por representantes de familias y del profesorado, si bien está abierta a la participación de toda persona que lo desee–; la junta general –compuesta por la totalidad de docentes y de los miembros de las comisiones, abierta a todas las familias–; la asamblea de ciclo en la que padres, madres y docentes tratan asuntos referidos a éste; y las comisiones (pedagógica, económica, de futuro, de biblioteca, de participación, de necesidades educativas, la Revista, de medio ambiente, etc.) –grupos de trabajo compuestos al menos por un padre o una madre de cada ciclo y un maestro o maestra–, que coordinan y desarrollan el funcionamiento del centro, y que varían o permanecen con el tiempo en función de las necesidades. En la gestión del centro existe, además, el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la AMPA, conforme establece la ley (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007: 5–6).

En Sudbury Valley la gestión de la escuela también se realiza en la Asamblea Escolar. Se reúne una vez a la semana y normalmente es presidida por un estudiante durante un periodo de un año. Asistir a ella no es obligatorio y cada miembro independientemente de su edad tiene un voto, lo que supone que el alumnado tenga el control de la escuela al ser mayoría. Todos los aspectos de la escuela se deciden en la Asamblea Escolar: reglas, recogidas en el Libro de las Leyes; contrataciones del equipo adulto así como los despidos; presupuesto y gastos extras; nombramiento y supervisión del Comité Judicial, el cual gestiona las quejas, tramita las visitas de más de un día, delega la gestión cotidiana de la escuela por medio de distintos responsables o comités nombrados por ésta anualmente, etc. En Sudbury Valley las madres y los padres son una parte importante de esta escuela. Son miembros con voto que gestionan el centro, ya que éste es una empresa sin ánimo de lucro. Las familias socias componen la Asamblea, la cual se reúne una vez al año y marca las líneas generales (cuantía de matriculas, aprobación del presupuesto propuesto por la Asamblea Escolar, etc.).

En el Instituto Experimental de Saint–Nazaire la autogestión y la co–gestión se realizan a través del Consejo de Centro. Éste es la instancia donde se toman las decisiones y también un espacio de aprendizaje. Está compuesto por seis delegados de alumnado y dos delegados de profesorado. Cada colectivo tiene un cincuenta por ciento de voz y las decisiones se toman por mayoría. Y a través de los grupos de base (secretaría, biblioteca, periódico, cocina–cafetería, etc.), que están formados por alumnado y profesorado, se gestiona la cotidianidad del instituto; la permanencia en un mismo grupo es quincenal. Aquí la asamblea general es una estructura de intercambio y de debate, pero no tiene poder de decisión.

La gestión del Instituto Autogestionado de París se compone de grupos de base, comisiones, reuniones generales de gestión y asamblea general. Cada uno de los grupos de base está constituido por

²⁴ “No obstante, no todos pueden decidirlo todo. También (la) asamblea está limitada. No se puede decidir irse a jugar a la finca del vecino o sobre aspectos de la infraestructura que afectan a sus propietarios, como por ejemplo, hacer un reforma” (HERRERO, 2003: 4) <http://www.ojodeagua.es/ideas.php?id=54>.

²⁵ La participación se ha visto afectada desde 2007 ante las presiones y amenazas de la administración educativa, entre otras cosas, como respuesta al no acudir el alumnado el día que se iban a realizar las pruebas de diagnóstico. Pruebas que según Trabenco no están interesadas en los procesos educativos, ni en la mejora de éstos.

tres docentes y treinta alumnos; se reúnen semanalmente, y asistir a ellos es obligatorio. Es un lugar de discusión y de intercambio, organizan sus debates de forma autónoma. Los delegados informan de sus trabajos, de sus propuestas de debates y de sus decisiones. Cada grupo de base se encarga del mantenimiento y cuidado de una parte del instituto. Las comisiones son mixtas (profesorado y alumnado), se reúnen semanalmente y se encargan de la gestión en el sentido estricto del término. Toda comisión está al servicio del colectivo y debe responder ante él. En la actualidad las comisiones existentes son: administración, presupuesto, biblioteca, informática, entrevista, relaciones exteriores, evaluación, orientación y consejo. Las atribuciones de éstas pueden variar con el tiempo. La reunión General de Gestión, constituida por delegados de alumnado elegidos en cada grupo base y delegados elegidos del equipo educativo, se reúne semanalmente. Centraliza las informaciones transmitidas por los grupos base, las comisiones y la reunión del equipo pedagógico. Se encarga de redistribuir las informaciones en las diversas instancias, de organizar los votos y de convocar a la asamblea general. La reunión General de Gestión se organiza de forma autónoma y las decisiones se toman por mayoría simple, si bien no decide las grandes orientaciones del instituto, ni puede modificar sus principios fundamentales. La asamblea general, cuya asistencia es obligatoria, está constituida por el conjunto de miembros del instituto. Los temas que se abordan en ella son variados: presentación de proyectos, temáticas, estancias-prácticas, modificaciones en la organización pedagógica o administrativa, modalidades de inscripción del nuevo alumnado, etc. Las decisiones se toman por mayoría simple, donde una persona es una voz.

El procedimiento asambleario también es utilizado en el centro Trabenco para “*organizar el aula, abordar y resolver conflictos, distribuir responsabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo*” (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007: 3). Y en O Pelouro la jornada comienza con la asamblea, en la que se presentan propuestas, actividades y proyectos, y se deciden los que se realizarán durante la jornada; pero además se proporciona toda la información: posicionamiento ante distintas situaciones, problemas burocráticos, conflictos, situaciones que se producen, momentos por los que pasan algunos alumnos y alumnas, planes presentes y futuros, reflexión colectiva y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y la adquisición o no de éste. En Paideia, cuando no hay acuerdo en el grupo, la asamblea también es el cauce para decidir qué se quiere hacer entre distintas opciones.

En Clisthène una instancia clave para el aprendizaje de la democracia lo constituye el grupo de tutorado. En éste el alumnado tiene la palabra, es una instancia donde se aprende a tomar la palabra en público, a argumentar, a decidir, a criticar constructivamente. Cada grupo está compuesto por doce alumnos y alumnas de edad diferente de todas las clases y una persona adulta es responsable de un grupo. Se reúne semanalmente, con un orden del día, para hacer un balance de la semana, proporcionar informaciones y debatir temas, reflexionar colectivamente, hacer propuestas y tomar decisiones. Es también una instancia de cooperación, donde el alumnado mayor ayuda al más pequeño.

El currículum se concreta a partir de los intereses, deseos, necesidades, preocupaciones, e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Por ello, los tiempos y los espacios son flexibles y diversos, no existe una homogeneización en el ritmo de aprendizaje para el desempeño de actividades, y la elección de éstas es posible para favorecer la autonomía y la libertad.

En este sentido, en el Instituto Experimental de Saint-Nazaire, que tiene como objetivo ampliar los aprendizajes más allá de los saberes instituidos, el alumnado decide en qué actividades pedagógicas (talleres, trabajos dirigidos por el equipo docente, trabajos organizados y gestionados por alumnas y alumnos, y debates abiertos al público sobre cuestiones de sociedad, organizados también por el alumnado) implicarse, actividades que han sido programadas conjuntamente con el profesorado, y en qué nivel inscribirse. En el Instituto Autogestionado de París es libre asistir a los cursos, proyectos, talleres, etc.

Esto es posible porque los agrupamientos se realizan según intereses, afinidades y objetivos, no siendo la edad el criterio para establecer grupos homogéneos, ya que la diversidad potencia el aprendizaje y la enseñanza y favorece la cooperación. Aspectos que también se pueden observar en O Pelouro, en Ojo de Agua, en Paideia, en Sudbury Valley... En este último centro, cuando la gente tiene un interés común se agrupan en torno a las Corporaciones Escolares, las cuales se aprueban en la Asamblea Escolar. Éstas son áreas de interés, cualquier persona puede formar parte de ellas y funcionan autónomamente, siendo una persona la que desempeña la función de dirección para temas administrativos.

Ojo de Agua aprovecha la curiosidad espontánea de niños, niñas y jóvenes como camino por el que se inician nuevos aprendizajes, dándoles la posibilidad de tomar sus propias decisiones respecto a qué hacer en cada momento, con quién, cómo y durante cuánto tiempo. Las personas adultas no

intervienen a no ser que haya una demanda expresa o por razones de seguridad. No hay un currículum predeterminado, cada persona ha de construir el suyo propio. Esto mismo sucede en Sudbury Valley, donde se diferencia entre aprendizaje y clases. El primero es cuando una persona satisface una necesidad o interés por sí misma, utilizando diferentes recursos u observando a otras personas. Y las clases, aunque no son habituales, se llevan a cabo previo contrato. Es decir, una clase es un acuerdo entre dos partes. Una parte quiere aprender algo concreto y no puede hacerlo por sí misma, para lo cual busca a alguien (docentes o estudiantes) para que le ayude, quien atenderá exactamente a lo que le demandan y hacen un trato, acuerdan materia, horario, lugar y obligaciones de cada parte implicada. Para que las clases se desarrollen, la iniciativa tienen que tenerla el alumnado. Hay otro tipo de clases en esta escuela, aquellas que se convocan públicamente indicando tema, día, hora y lugar cuando una persona tiene algo nuevo y único que decir y piensa que puede ser interesante para las demás. La propuesta sigue adelante si acude gente a la convocatoria. En esta escuela, si bien existe un horario de apertura, el estudiantado puede permanecer más tiempo, ir los fines de semana o durante vacaciones si así lo desea y lo decide, solo tiene que coger las llaves. En ambas, como en el resto de las alternativas democráticas, libertad, responsabilidad, respeto y apoyo son aspectos básicos.

Todos estos centros democráticos tienen a disposición del alumnado gran variedad de material en diversos soportes, anulando la exclusividad del libro de texto que transmite la cultura dominante y sus sesgos, utilizando todos los recursos materiales y humanos que existen tanto en las escuelas como en las comunidades.

Los grupos interactivos es una metodología empleada en el centro *Ramón Bajo*. El constructivismo también está presente en estas escuelas, donde el alumnado tienen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, que le permite descubrir, probar, explorar, ensayar y transformar, ya que se persigue potenciar la significatividad y relevancia del mismo y el desarrollo integral. En la Escuela Libre Paideia el trabajo realizado “*va encaminado a desarrollar la autonomía no solamente personal y afectiva, sino también intelectual para autodeterminarse y autogestionarse*” (MARTÍN LUENGO, 1999: 8). En el colegio público Trabenco se aprende investigando, con el objetivo de formar personas con recursos, autónomas, reflexivas y capaces de aprender por sí mismas, utilizando, como ya hemos apuntado, distintos tipos de agrupamientos (homogéneos, heterogéneos, intra e interciclos e interniveles) en talleres, rincones o temáticas y proyectos. Estos agrupamientos, intra e interciclos, los encontramos también en Clisthène, y en Vitruve es bastante frecuente el trabajo por ciclos por lo que hay dos personas adultas en una clase.

Estas metodologías (talleres, rincones, proyectos) son empleadas en las distintas alternativas pedagógicas. En el caso de Vitruve los proyectos pueden implicar a todo el centro, a una clase o varias durante todo el año escolar, o pueden ser proyectos de más corta duración en función de las necesidades y donde el alumnado asume diferentes papeles (coordinador, mediador, ludotecario, etc.). Normalmente los proyectos son propuestos por las personas adultas, pero la construcción de los mismos se hace con el alumnado, se van tomando decisiones al mismo tiempo que se avanza en los proyectos, mientras que los talleres se realizan según necesidades. En el colegio Clisthène un tercio del tiempo se dedica al trabajo disciplinar, otro tercio a proyectos interdisciplinares, y el otro tercio a talleres que cubren la formación deportiva, artística, musical, tecnológica, etc. Dichos talleres son propuestos por el equipo pedagógico, algunos son de carácter obligatorio y otros opcionales.

Además, en estas experiencias los aprendizajes se vinculan con la vida cotidiana del alumnado, hay una apertura al medio, una interrelación con el entorno que les rodea, con el objetivo de que las experiencias de aprendizaje tengan sentido. Por ello en Trabenco el currículum es abierto y flexible para que niños y niñas puedan construir y reconstruir el conocimiento necesario para desenvolverse en su vida cotidiana; e integrado, centrado, además de en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, preguntas e intereses cercanos, siendo frecuentes las salidas pedagógicas a lo largo del curso escolar. Paideia es una escuela vivencial y experiencial, donde la educación crítica cobra gran importancia para impulsar el cambio, considerando que la educación libre ha de ser creadora, problematizadora, dialógica, concientizadora y participativa (MARTÍN LUENGO, 2006). Del mismo modo, en Trabenco se potencia la actitud crítica del alumnado hacia el mundo que le rodea, para analizarlo y actuar críticamente en los diferentes contextos de forma constructiva (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007).

La evaluación en estos centros es formativa. Así, en O Pelouro al finalizar cada proyecto de estudio se realiza una autoevaluación para observar la evolución o no del aprendizaje de cada persona. Los resultados de la jornada de trabajo son expuestos al final de la misma para enriquecer a todo el grupo. Paideia realiza asambleas de exposición para comunicar a otras personas lo que han aprendido, y practica la coevaluación. En el Instituto Experimental de Saint-Nazaire, las personas que se han

agrupado en torno a un taller –cuya duración es quincenal– para investigar una temática, se reúnen transcurrida la primera semana y a la finalización del mismo para compartir e intercambiar su trabajo, hacer un balance crítico, analizar el método de trabajo, las dificultades encontradas, etc.; también puede presentarse el trabajo a todo el colectivo. En Clisthène se realiza autoevaluación, coevaluación y evaluación del equipo pedagógico. Las sesiones de evaluación trimestral se desarrollan en presencia del alumno o alumna en cuestión, de los delegados de clase y del grupo de tutorado, y de *padres delegados*. En Trabenco participan también las familias y el alumnado, y se realiza utilizando distintas informaciones obtenidas de diferentes fuentes –observación de las distintas actividades realizadas en los diferentes contextos, diarios de alumnado y docentes, entrevistas a las familias y a niños y niñas, de las asambleas–.

En estas alternativas pedagógicas cambia también la organización y la función del profesorado, pasando a ser colaborador, mediador y facilitador del aprendizaje, y no mero transmisor de información. Es un guía de las distintas actividades, no presentando el conocimiento como algo acabado y cerrado; crea situaciones para mantener viva la curiosidad del alumnado, y posibilita experiencias diversas que propicien la reflexión, la exploración, el descubrimiento, la imaginación y la creatividad. Es productor del currículum y no reproductor del mismo, realizando procesos de reflexión en la acción. Además, como ya hemos señalado, realiza tareas de gestión de centro, procesos de investigación y de reflexión individual y colectiva, ya que el trabajo colaborativo es de gran importancia. Además, en las experiencias francesas el tiempo de trabajo docente también incluye tiempo para la formación.

La valoración de la diversidad se hace patente diariamente en estas alternativas pedagógicas en su consideración a los diferentes intereses, necesidades, deseos, etc.; son centros abiertos, plurales e inclusivos, que aceptan radicalmente las diferencias. Destacamos aquí a O Pelouro, donde la existencia y peculiaridades de cada uno tienen cabida en el respeto al ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada persona. La equidad también caracteriza las relaciones en la Escuela Libre Paideia, en la cual la cuota está en función del poder adquisitivo de las madres y de los padres. La igualdad también está muy presente en el ideario y en el día a día de Paideia, en la que se *“trata de conjugar la libertad individual con la colectiva y para ello trabaja sobre la igualdad de géneros, social y económica, cultural y educativa, en el trabajo, en la aceptación de las diferencias, de derechos y de libertades y responsabilidades”* (MARTÍN LUENGO, 1999: 16), concienciando social y políticamente.

Valoran la participación y la colaboración real de madres y padres y otras personas de la comunidad. En el centro Ramón Bajo existe una amplia participación de voluntariado, y una figura clave es el asesor externo que sugiere actuaciones y las coordina con otras experiencias similares. En Vitruve las familias y docentes trabajan conjuntamente en comisiones (democracia, *clases verdes*, barrio, proyectos, investigación...), las cuales son espacios de colaboración y de reflexión conjunta. Al igual que en Clisthène, donde las familias participan en los talleres en el tiempo de acogida matinal²⁶ junto con el alumnado responsable, en encuentros programados e informales. En Trabenco y Sudbury Valley las madres y los padres participan en las clases, en los talleres...

3. Algunos límites para la emancipación y la transformación social

Como hemos visto en el punto anterior, las distintas alternativas pedagógicas construyen y desarrollan la democracia, digamos, en diferentes niveles, referidos a la participación y toma de decisiones –en relación a la gestión de la escuela, pero fundamentalmente en el aspecto más pedagógico, el cual no es un ámbito de decisión colectiva donde alumnado y comunidad puedan participar, aunque sí elegir–, y también respecto a la concienciación de la realidad para su transformación social²⁷; no se aborda el conocimiento desde esta perspectiva. Si bien estos aspectos no forman parte de muchas de las alternativas pedagógicas democráticas, en gran medida al no contemplar la educación como un proyecto político, no estando entre sus prioridades cuestionarse al servicio de qué intereses económicos, políticos y sociales está el conocimiento que se aborda y a qué grupos beneficia a costa de marginar e invisibilizar a otros. Para nosotras estos aspectos no se pueden

²⁶ Tiempo de acogida, de 8h 15' a 9h de la mañana, durante el cual las personas responsables preparan el desayuno para quienes lo desean, y el alumnado decide cómo emplear este tiempo. Es un tiempo de adaptación para empezar la jornada escolar.

²⁷ Somos conscientes que para la transformación social no basta con cambiar los centros educativos. Afirmar lo contrario sería aceptar que la institución educativa es la responsable del orden social imperante. Pero sí estamos convencidas de su potencia para propiciar el cambio cuando se conecta con la estructura social, política y económica.

desligar al ser la educación un acto político; otra cosa bien distinta es que se tenga consciencia de ello. Como diría Freire (2001: 140), “*no es posible separar la política de la educación, el acto político es pedagógico y el pedagógico es político*”. Por tanto, entendemos la educación desde su opción liberadora (FREIRE, 1975), como un acto para problematizar la realidad, para la emancipación crítica, si realmente queremos potenciar la igualdad, la libertad y la justicia social.

Las alternativas pedagógicas democráticas potencian la igualdad, la libertad y la justicia en el alumnado mientras transcurre su vida escolar. Pero éste forma y, en un futuro, formará parte de otras instituciones –educativas, familiares, etc.– y se incorporará al mercado laboral; espacios radicalmente distintos, dominados por el capitalismo y el patriarcado, y niños, niñas, jóvenes y adolescentes no habrán adquirido el conocimiento como una herramienta para la comprensión de los mecanismos de dominación y opresión, con lo cual será fácil actuar en la vida cotidiana reproduciendo inconscientemente dichos mecanismos; aunque al mismo tiempo sean personas más autónomas, responsables, comprometidas, solidarias, etc.

Otro de los límites para la emancipación y transformación social es la falta de conexión con la educación no formal, con otros centros educativos, con las universidades, los partidos políticos, los sindicatos, las asociaciones, otras instituciones, etc. Es decir, la ausencia de red, de un desarrollo rizomático, dificulta y paraliza el cambio, y limita la educación en una ciudadanía participativa y crítica.

4. La construcción de un proyecto político educativo comunitario para la transformación social y para una ciudadanía activa y crítica

Romper los límites y asumir la educación como un acto en y para la emancipación, que tiene como fin la libertad, la igualdad y la justicia social construidas sobre la base y desde una ciudadanía crítica y activa, implica no acotar el cambio a los proyectos educativos de centros con la apertura de estos en un doble sentido: hacia dentro, impulsando y posibilitando la participación de la comunidad escolar en el contexto educativo, reconociendo su capital cultural, siendo receptivos hacia sus propuestas; y hacia fuera, utilizando todos los recursos disponibles de la ciudad y participando en actividades socioculturales. Esto es importante, pero no suficiente para promover un cambio social real, puesto que no hay vinculación de la educación con la experiencia, considerando ésta como la totalidad de relaciones de las personas con su ambiente (DEWEY, 2004). Esta conexión implica tomar en consideración que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y gente adulta forman parte de una pluralidad de grupos, instituciones, asociaciones, etc. manifestadas en el barrio, en la comunidad. No negar esta experiencia significa que el barrio es el punto de partida, el tema propio de la educación. Por tanto, se hace necesario un Proyecto Educativo de Barrio, de Comunidad, creado colectiva y conjuntamente (instituciones, asociaciones de diferente índole, instancias, colectivos no asociados, etc.) para la apropiación de éste con significados compartidos. Es decir, dicho proyecto se elaborará a través de la construcción y desarrollo de una democracia comunitaria, creada sobre condiciones reales, que permitirá “*construir colectivamente el empoderamiento comunitario, endógeno y participativo*” (CALLE, 2011: 37). Dicho empoderamiento posibilitará la reconstrucción del espacio público, la base social desde la que será posible la concienciación de la realidad y la acción crítica sobre ella, es decir, educarnos en ciudadanía.

Para iniciar esta construcción de democracia comunitaria en la realización de un proyecto educativo de barrio²⁸ es básico crear un espacio común²⁹, de encuentro de las distintas instituciones, organizaciones, asociaciones, etc. que se ubican en él para el análisis, discusión, toma de decisiones y acción ante sus problemáticas, necesidades, deseos, objetivos, etc., partiendo de sus condiciones y condicionantes (local, históricas, sociales, económicas, políticas y profesionales), para el logro de los *procomunes* –“*aquellos bienes, vínculos y reglas compartidas (y compartibles) que facilitan la satisfacción colectiva de todos (y para todos) de nuestras necesidades básicas*”– (CALLE, 2011: 38). Por tanto, dicha construcción posibilitaría un espacio de *libertad pública*, es decir, “*la libertad como plena liberación de los miembros de la comunidad, como el derecho a participar en la decisión conjunta del destino común*” (BAUMAN, 2007: 243). Esta decisión conjunta será la que guíe las acciones de los distintos colectivos, instancias, instituciones, etc. Y centrándonos en la educativa, ésta sería el punto de partida, ésta definiría la transversalidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde

²⁸ Las universidades pondrían y producirían conocimientos al servicio de éste.

²⁹ En este mismo espacio se establece y se decide su forma de funcionamiento, teniendo en cuenta que no puede producir efectos contrarios a los que manifiesta defenderse (ADAMOVSKY, 2011).

conjuntamente con la comunidad se diseña, planifica y actúa, guiada por procesos de investigación acción participativa y crítica, concretándose para el cambio del barrio en el aprendizaje servicio, ambos políticamente emancipatorios. Esto permitiría al alumnado una comprensión contextual del conocimiento (GOODMAN, 2001), es decir, entendería que éste tiene un valor de uso para influir y transformar el espacio público. Al mismo tiempo, tendría la oportunidad de experimentar el impacto que sus acciones pueden provocar en la comunidad.

El Proyecto Educativo de Barrio pensado para su transformación puede constituir, al mismo tiempo, una *interfase* autónoma (ADAMOVSKY, 2011) para un cambio social de lo instituido. Es decir, permitiría articular lo educativo con lo social para posteriormente articularlo con lo político. Además, el Proyecto Educativo de Barrio posibilitaría también una educación expandida³⁰, es decir, la educación no quedaría limitada al ámbito académico-institucional, rompiendo los muros de la institución educativa.

5. Referencias bibliográficas

- ADAMOVSKY, EZEQUIEL (2011). “Problemas de la política autónoma”. En ÁNGEL CALLE (ed.), *Democracia radical*. Barcelona: Icaria, 99–128.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada.
- BERNARD, RÉGIS; CLOSQUINET, JEAN-PAUL & MORICE, FRANÇOIS (2007). *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. París: L'Harmattan.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2002). “Nuestra propuesta de educación democrática”. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53–56.
- BOUMARD, PATRICK & COHN-BENDIT, GABY (1995). “L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 249–266.
- TRABENCO, C. P. (1988). “Una casa sin aristas”. *Cuadernos de Pedagogía* 158, 24–25.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2009). *Clisthène, un collège de la réussite et du plaisir*. Dossier, 1–77.
- CALLE, ÁNGEL (2011). “Aproximaciones a la democracia radical”. En ÁNGEL CALLE (ed.), *Democracia radical*. Barcelona: Icaria, 15–51.
- CARBONELL, JAUME (1979). “Colegio Trabenco”. *Cuadernos de Pedagogía* 51, 21–24.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (2005). *Escritos políticos. Antología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CASTRO SÁNCHEZ, LOURDES & HERRERO GARCÍA, PEDRO (1998). “El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 1. <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lcs.htm>
- CÉDELLE, LUC (2008). *Un plaisir de collègue*. Le Seuil.
- COLECTIVO PAIDEIA (1985). *Paideia. Una escuela libre*. Madrid: Ziggurat.
- COMUNIDAD EDUCATIVA VITRUBE (2008). *Les commissions de Vitruve*.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (2002). “Más allá de la integración”. *Cuadernos de Pedagogía* 313, 47–78.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983). “El Pelouro. Un mundo para niños”. *Cuadernos de Pedagogía* 107, 57–60.
- DEWEY, JOHN (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, JOHN (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ELBOJ, CARMEN; PUIGELLÍVOL, IGNASI; SOLER, MARTA & VALLS, ROSA (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

³⁰ Concepto utilizado por Zemos98. Para este equipo una educación expandida excede los límites institucionales, metodológicos y temáticos tradicionales. “La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar”. <http://www.zemos98.org/>

- ELMAN, BERNARD (1995). “Le lycée autogéré de Paris et la libre fréquentation”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 105–122.
- FREIRE, PAULO (1975). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el mundo rural*. Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GARCÍA GÓMEZ, TERESA (2004). “El turno de la educación dominada”. *El Nudo de la Red*, 3–4, 3–7 (Monográfico sobre Alternativas Pedagógicas).
- GOODMAN, JESSE (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- GOODMAN, JESSE (2008). “Educación para una democracia crítica”. En FÉLIX ANGULO ET AL., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Sevilla: Cooperación Educativa, 109–142.
- GREENBERG, DANIEL (2003). *Por fin, libros. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.
- GUARRO, AMADOR (2002A). “Reconstruir la escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 57–60.
- GUARRO, AMADOR (2002B). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, AMADOR (2005). “La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9, 1. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304478>
- IBEIRA, TERESA & DE LLAUDER, JUAN (1984). “Hacia la integración integral”. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 37–43.
- ILICH, IVAN (1974A). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- ILICH, IVAN (1974B). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- JAUSSI, M^a LUISA & LUNA, FRANCISCO (2002) (coords.). “Experiencias de éxito”. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39–67. (Tema del mes: Comunidades de Aprendizaje).
- KOCH, G. (1995). “Prácticas de innovación. Experiencias en el Pelouro”. *Revista de la Facultad de Educación de Santiago de Compostela*.
- L'ÉQUIPE VITRUBE (1995). “Autogestion, cogestion, digestion”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 171–189.
- LUNA ARCOS, FRANCISCO & JAUSSI, M^a LUISA (1998). “C.P. ‘Ramón Bajo’ de Vitoria–Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36–44.
- MADIOT, PIERRE (1995). “Le lycée expérimental de Saint–Nazaire. De l'autogestion à la cogestion en matière de pédagogie”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 149–169.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1990). *Desde nuestra escuela Paideia*. Madrid: Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Madrid: Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA & COLECTIVO PAIDEIA (2006). *25 años de educación libertaria*. Madrid: Villakañeras.
- Ojo de Agua, ambiente para niñ@s Un proyecto educativo no directivo*. (2001). Multicopiado.
- PANTANELLA, RAOUL (2003). “Reportage dans un collège expérimental: Clithène, ou l'innovation vécue”. *Actualité éducative*, 413–414. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=115.
- Proyecto Educativo C.P. Trabenco*. (2000 y 2007). Multicopiado.
- Proyecto Inicial de Clithène*. (2002). “Collège lycée innovateur (et) socialisant (à) taille humaine (dans l') Education Nationale (et) Expérimental”. http://www.clithene.org/?page_id=22

Investigaciones internacionales sobre la implicación cívica de adolescentes y jóvenes. Ciudadanos adolescentes en la era digital.

M^a Carmen ROBLES VÍLCHEZ

Correspondencia:

M^a Carmen Robles Vílchez

Correo electrónico:
mcrobles@ugr.es

Teléfono:
952-698776

Dirección postal:
Facultad de Educación y
Humanidades de Melilla
(Universidad de Granada)
C/ Santander, 1
52.071 Melilla

Recibido: 27 de marzo de 2011

Aceptado: 20 de mayo de 2011

RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión de algunas de las investigaciones realizadas en el contexto internacional dirigidas a conocer y valorar la experiencia de los jóvenes en aquellas vivencias y creencias relacionadas con la ciudadanía (BURKE, 2007). Dichas investigaciones tienen como objetivo, generalmente, obtener información sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívico de los estudiantes en sus propios centros educativos. Comprobaremos a lo largo del presente trabajo que los antecedentes y situación actual del conocimiento científico en materia de formación cívica, estarían centrados en aspectos formales y puramente estructurales que carecen de una perspectiva profunda e interpretativa de las experiencias ciudadanas de los jóvenes. Defendemos, tras la revisión realizada, la necesidad de incluir factores más comprensivos en la indagación e investigación sobre las vivencias y formación cívica de los jóvenes.

PALABRAS CLAVE: *Educación para la ciudadanía, Construcción identidad cívica, Implicación cívica, Jóvenes.*

International research on the civic engagement of the youth and adolescents. Young citizens in the digital age

ABSTRACT

This article presents a review of some of the research in the international context aimed at unveiling and valuing the experience of young people in experiences and beliefs regarding citizenship (Burke, 2007). Such research is generally intended to obtain information on students' knowledge, attitudes and civic behavior in their own schools. We will highlight throughout the present paper that previous studies and the current state of scientific knowledge in civic education focuses on purely formal and structural aspects and lack a deep understanding and interpretation of the experiences of young citizens. We conclude, after our review, that it is necessary to include more comprehensive factors in the research and enquiry into the experiences and civic training of the youth.

KEY WORDS: *Education for citizenship, Building civic identity, Civic engagement, Young people.*

Introducción

En nuestra sociedad de cambio vertiginoso, en un mundo globalizado en que las fronteras se hacen difusas y las identidades culturales se modifican, es necesario también replantear el concepto de ciudadanía: ¿qué significa formar ciudadanos en nuestra época? ¿Cómo formar ciudadanos en el marco de la educación actual? ¿Qué modelo de ciudadanía tendremos por objetivo?

A través de un largo recorrido histórico, la ciudadanía se ha ido abriendo paso en la Historia, imponiéndose su presencia decisiva en nuestras sociedades. Hasta la época de las revoluciones, la ciudadanía se mantenía articulada, en cierta forma, a partir de las directrices formuladas por el modelo greco-romano, pero más recientemente las opciones al respecto han aumentado en diversidad y, en algunos casos, también en profundidad (HORRACH, 2009).

Durante los años 80 tuvieron lugar iniciativas hacia la reforma democrática en todo el mundo. Surgieron nuevos regímenes constitucionales. En países que estaban estableciendo o restableciendo democracias después de un período de gobierno no democrático, tanto el público en general como los líderes se dieron cuenta de que se requerían cambios importantes en la educación cívica formal e informal para preparar a los jóvenes para este nuevo orden social, político y económico. Sin embargo, no estaba claro cuáles serían estos cambios ni cómo se debían iniciar. Durante el mismo período, muchas democracias bien establecidas reconocieron que sus propios métodos para preparar a los jóvenes para la ciudadanía estaban lejos de ser ideales. En algunos países era improbable que los adultos jóvenes votaran o participaran en otras actividades políticas convencionales. Los jóvenes demostraban vacíos tanto en su comprensión de las ideas fundamentales de la democracia como en su conocimiento de las estructuras políticas existentes.

En el contexto internacional, enmarcadas en los actuales debates sobre la importancia de la formación ciudadana de la juventud, las investigaciones se focalizan en el rol de las escuelas o del currículum para preparar a los jóvenes para la democracia y asegurar la socialización política de las nuevas generaciones. La educación es, probablemente, el mayor enunciado de socialización que ha existido a lo largo de la Historia, es decir, la transmisión de conocimientos, valores y actitudes que se ha producido en el seno de cualquier colectividad, que ha procurado la permanencia y supervivencia de los miembros de éstas. Lo cierto es que la educación, a lo largo de la Historia, ha sido portadora de esta función de socialización, que se ha llevado a cabo a medida que los individuos van pasando por instituciones o ámbitos que les facilitan la transmisión de conocimiento. De este modo, tal y como apunta Bolívar (2007), la educación ha sido una fábrica de ciudadanos, ya que mientras éstos interiorizan el mundo cultural y social que les rodea, también se les están proporcionando herramientas que les conducen a la autonomía moral y racional.

El creciente interés por la incorporación de los individuos a la vida pública no puede ser materializado sin una formación adecuada que les faculte para ejercer sus derechos, concienciarles de sus obligaciones. Ser ciudadanos, entendido ciudadano como estatus, no siempre tiene por qué suponer un ejercicio de lo que ello implica. La educación que promueva el crecimiento conjunto de personas responsables y de ciudadanos activos constituye, junto con el desarrollo de otras dimensiones, la finalidad principal de la escuela pública (BOLÍVAR, 2007). Tanto es así, que se advierte la demanda de una redefinición de responsabilidades y roles que sitúen a la educación en un lugar central para el aprendizaje de buenas prácticas ciudadanas, como fórmula para mejorar la calidad de vida y el ejercicio consolidado de las libertades públicas. Se pone de manifiesto la necesidad de adquirir una formación profunda que proporcione criterios personales y racionales a las personas para que actúen crítica y reflexivamente en su quehacer cotidiano (ROBLES, 2007).

La identidad se constituye y se descubre a través de diversas formas de diálogo con los otros (MEAD, citado por LORENZO & BENEDICTO, 2010). Por tanto, los sujetos, mediante su interacción en las diferentes instituciones que conforman la sociedad (escuela, familia, grupo de iguales, etc.), asimilan los valores para vivir como miembros de una colectividad, a la vez que desarrollan competencias y capacidades que les permiten vivir como sujetos autónomos.

Antecedentes científicos en el contexto internacional

En el contexto internacional, en respuesta a la necesidad expresa de muchos países de disponer de información empírica cuando empezaron a repensar sus programas de educación cívica a comienzos de la década de los 90, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento

Educativo decidió emprender el *Civic Education Study* (CIVED). ¿Qué opinan los jóvenes sobre la democracia en distintos países del mundo? ¿Comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? Los estudios internacionales de educación cívica de la IEA abordan estas y otras preguntas en diversos países del mundo, además de la influencia de los sistemas escolares, las familias, y los medios de comunicación en la promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívica (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004). El propósito del *Estudio de Educación Cívica* de la IEA es identificar y examinar, en un marco comparativo, cómo se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en la democracia de sus respectivos países. Un foco del estudio es la Escuela. Este no se limita al currículo formal de ningún curso escolar en particular, sino que incluye varias materias o áreas curriculares. Las oportunidades de discusión en el aula y la participación en la escuela son importantes, como también lo son los textos y el currículo. Un segundo foco lo constituyen las oportunidades para la participación cívica fuera de la escuela, especialmente en la comunidad.

Con la intención de clarificar lo que la ciudadanía significa en cada uno de los países participantes en el Estudio, el diseño del mismo empieza con una fase más cualitativa de estudios de casos, seguida por una segunda fase que incluye una prueba y una encuesta, más típicas de los estudios IEA. En la primera fase, cada país participante realizó un estudio nacional de casos de educación cívica, y presentó cuatro documentos a una base documental internacional (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004). Todo este material proporcionó una visión de los *currícula* intencionales de educación cívica de los países participantes, lo mismo que un extenso material contextual. En la segunda fase del estudio, se evaluaron y examinaron muestras representativas nacionales de estudiantes de catorce años en veintiocho países, sobre su conocimiento del contenido relacionado con la formación cívica, sus habilidades para la comprensión de la comunicación política, sus conceptos y actitudes hacia la cívica, y su participación o prácticas en esta área. Según el informe emitido tras la realización del CIVED (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004), veintiocho países aceptaron la invitación de la IEA, que se envió a los 51 países miembros, para participar en la prueba y la encuesta propias de este estudio.

Los resultados de este estudio acreditan que el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Da la impresión de que los jóvenes aprendieran en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria. La mayoría de adolescentes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva (TORNEY-PURTA ET AL., 2001: 118-124). Se extrae de este estudio una perspectiva centrada en la preocupación sobre si el alumnado acumula y cómo acumula el saber que produce la sociedad, entendido como garantía de ejercicio cívico. Se trata de asegurar que el mejor saber de esa sociedad, tanto académico como cultural, no se pierda. El sistema formal de educación es concebido como el gran sistema de reproducción del conocimiento: lo transfiere y reproduce a gran cantidad de jóvenes, desde una estructura jerárquica en la que la relación profesorado-alumnado y, por tanto, las prácticas metodológicas vislumbran relaciones de autoridad que no trascienden de las formas más tradicionales de docencia (MARTÍNEZ, 2005).

Tras el anterior estudio de la IEA (CIVED, 1999), el nuevo contexto internacional incita a proponer en 2004 un nuevo estudio sobre educación cívica y ciudadana (*ICCS-Internacional Civic And Citizenship Study*). El *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS) de 2009 investiga en qué medida los jóvenes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria están preparados para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos. El ICCS evalúa los aprendizajes y la competencia cívica y ciudadana adquiridos por los alumnos, así como su actitud hacia la educación cívica. Para lograr este objetivo, el estudio evalúa el rendimiento de los alumnos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencia en lo que respecta al civismo y ciudadanía. Por otro lado, también recoge y analiza, como variables adicionales de resultados, datos sobre las actividades de los alumnos, su disposición y su actitud ante la educación cívica y ciudadana. Además se realizarán cuestionarios para el profesorado, la dirección de los centros y un informe sobre el contexto nacional. Participan 38 países (incluido España). Se han establecido tres módulos regionales de los que el estudio ofrece informes específicos.

Los siguientes instrumentos se administran como parte del estudio ICCS: un test cognitivo internacional del alumno, cuestionario del alumno, con ítems que miden las variables contextuales de los alumnos, así como sus percepciones y su conducta; instrumento regional del alumno, administrado después de la evaluación internacional de los alumnos, y formado por ítems de tipo cuestionario específicos de cada región. Este instrumento sólo se utilizará en los países que participen en un módulo

regional; cuestionario del profesor, dirigido a los profesores seleccionados que impartan cualquier asignatura al curso de la aplicación. Recoge información acerca de las variables contextuales de los profesores y su percepción sobre factores relativos al contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivos centros; y cuestionario del centro, dirigido a los directores de los centros educativos seleccionados, para captar las características del centro y las variables a nivel de centro relativas a la participación cívica y ciudadana. En el momento en el que se escribe este trabajo se han avanzado algunos informes como Swultz *et al.* (2010) o Kerr, Sturman & Friedman (2011), en el que se adelantan aspectos relacionados con el desarrollo del estudio y con los resultados. Según éstos, los estudiantes están dispuestos a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o actividades de voluntariado o de caridad. Se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, y que la percepción de la existencia de dicho clima abierto constituye un indicador positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participación social y política.

Ya fuera del contexto europeo, en Costa Rica se realiza en 2002 el *Informe Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos* (EDH), que se refiere a los 19 países que han suscrito o ratificado el *Protocolo adicional a la Convención americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador)*. Este estudio abordará solamente el dominio temático del marco legal que establece y caracteriza a la educación en derechos humanos dentro de la normativa interna de los países estudiados durante la última década e interpreta en qué medida tales tendencias constituyen un progreso o no. En el caso de la investigación costarricense, el planteamiento está basado en la recopilación de información en torno a la educación formal y no formal, sin profundizar en aspectos relacionados con la implicación real o vivencia experiencial, que conlleva la cívica. El informe recoge los resultados de las investigaciones realizadas sobre la evolución (o progreso) en el cumplimiento del derecho a la *Educación en Derechos Humanos*, relacionadas con un conjunto de factores como la seguridad jurídica, el desarrollo institucional, la adopción de políticas, la concreción de tales políticas en normas operativas y en instrumentos pedagógicos, la adecuación de recursos humanos y la dotación de recursos materiales. En otras palabras, el presente informe determina que el derecho a contar con una educación en derechos humanos es dependiente de algunos factores: que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligaciones correspondientes, y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición; que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales, y que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales; que tales contenidos y las destrezas para enseñarlos sean parte de la formación de los docentes y otros agentes que impactan en los procesos educativos; que la planificación de la educación contemple el desarrollo de las medidas para ir incorporando progresivamente la *Educación en Derechos Humanos* en todos los niveles educativos; y que los espacios dedicados a este tipo de educación crezcan y sean los adecuados. Para examinar de qué manera, hasta qué punto y hacia dónde evoluciona el cumplimiento de estas obligaciones por parte de los estados, se establecieron cinco campos de investigación: el de las normas, las instituciones y las políticas públicas; el del currículo y los textos educativos; el de la formación de los educadores; el de la planificación de la educación; y el de los espacios y contenidos curriculares.

En Estados Unidos se han hecho estudios sobre la influencia de las clases de *civics* en los *civic values* de los estudiantes. Wolf & Macedo (2004) analizan los trabajos empíricos que relacionan el tipo de colegio (público, privado, *charter school* y demás) con los valores cívicos que adquieren los estudiantes. Se extrae que no está nada claro que una asignatura de educación cívica, o de educación para la ciudadanía, en nuestros términos, sirva para mucho. Probablemente, funcionan mejor otras cosas más indirectas, como la participación en actividades de voluntariado. Wolf apunta también a que puede influir algo que podríamos llamar ambiente escolar, o, en sus palabras, “*a generally higher level of order and discipline*”. Es decir, uno aprende a comportarse con civismo actuando cotidianamente en una institución cuyas reglas y valores efectivos estimulan esos comportamientos, y no de manera *intelectual*, aprendiendo valores en una asignatura como el que se aprende una fórmula matemática.

También en Estados Unidos se realiza un estudio destinado a analizar el impacto que tiene la educación cívica sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos (NIEMI & JUNN, 2005), recogiendo los datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) sobre conocimientos cívicos. Concluyen que la educación cívica impartida en los centros escolares juega un papel complementario al de la familia y al de la formación individual construida por cada estudiante.

Un trabajo realizado por Bennett *et al.* (2009) examina las investigaciones sobre la escuela basada en la educación cívica en diferentes democracias post-industriales, con el objetivo de ofrecer un punto de partida para reflexionar sobre la manera de abordar el cambio de estilos de identidad ciudadana y aprendizaje en los diferentes entornos *online* y *offline*. La preponderancia de los programas de educación cívica en las escuelas refleja paradigmas tradicionales de una *ciudadanía obediente* orientados a la Administración a través de partidos y votantes. Los autores amplían estas categorías convencionales de aprendizaje mediante la identificación de oportunidades adicionales de aprendizaje cívico que reflejan más actualización, estilos de participación ciudadana común entre las últimas generaciones de jóvenes que se han denominado nativos digitales. Sus estilos de aprendizaje están a favor de actividades interactivas y en red tales como videos compartidos a través de Internet. El resultado es un conjunto ampliado de categorías de aprendizaje que reconocen el valor de la ciudadanía en diferentes estilos y nuevos entornos en línea que pueden complementar la educación cívica de la escuela o incluso suplantarla.

Puede ser particularmente importante la investigación realizada en el contexto de sociedades con un legado de conflictos políticos, como Irlanda del Norte y la República de Irlanda, donde se está aplicando la educación cívica como parte del plan de estudios obligatorio (NIENS & MCILRATH, 2010). Este estudio explora las interpretaciones de educación para la ciudadanía entre los sectores público y privado en Irlanda del Norte y la República de Irlanda con el objetivo de comparar los resultados con conceptualizaciones curriculares de la ciudadanía en ambos contextos. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (veinte, aproximadamente) en ambas sociedades con participación de organizaciones no-gubernamentales, partidos políticos, sindicatos y la policía. Los datos fueron analizados temáticamente por los mismos investigadores que realizaron las entrevistas, extrayendo temas principales de las transcripciones de entrevistas. Los temas emanados de los datos giran en torno a los valores, la educación para la ciudadanía y los conflictos, la enseñanza de ésta en la escuela o el impacto potencial y comprensión de la ciudadanía (NIENS & MCILRATH, 2010).

Estado actual de la cuestión

El marco común de la mayoría de estas investigaciones es la tendencia a evaluar las capacidades y competencias cívicas para la vida en democracia con aspectos relacionados con la participación electoral o la instrucción pura de contenidos y conceptos cívicos. En la generalidad de los casos estos estudios parecen ser extractos del rendimiento académico adornado con pinceladas externas de lo que Bennet *et al.* (2009) denominan *ciudadanía obediente*, como el conocimiento del gobierno, intención de voto, etc., sin incidir en los sentimientos, las interpretaciones o las valoraciones que los jóvenes hacen sobre las prácticas ciudadanas.

El marco de evaluación del ICCS refleja la idea crucial del modelo del CIVED (1999), según la cual cada alumno es el agente central en su mundo cívico muy concreto y, como tal, recibe la influencia de sus múltiples relaciones con las comunidades cívicas, y al mismo tiempo influye en ellas. Se reflejan escuelas que, tal y como describe Martínez, “*magnifican sus logros, apelando a la cultura del trofeo y de la experiencia*” (MARTÍNEZ, 2005: 48). Del CIVED (1999), y tal y como refleja luego el marco de la evaluación del ICCS (2009), se pueden extraer conclusiones mucho más interesantes que las publicadas en sus informes de resultados, tales como que los jóvenes aprenden sobre civismo y ciudadanía a través de sus interacciones con las diversas comunidades cívicas, y no sólo mediante la enseñanza formal en el aula (TORNEY-PURTA *ET AL.*, 2001). La transmisión de conocimientos jerárquica, el papel autoritario del profesorado como único poseedor de conocimiento y, en el campo que nos compete, de valores cívicos y morales, encubre sus deficiencias con un autoritarismo al que los estudiantes se han adaptado y al que sobreviven intentando sacar una buenas notas cuyos resultados formativos reales resultan instructivistas y superficiales (MARTÍNEZ, 2005). De alguna manera, esto es lo que reflejan los estudios realizados en el marco europeo sobre educación cívica y formación de ciudadanos: unas condiciones escolares que enajenan la identidad del alumnado, situándolo en una posición pasiva, de mero receptor de información, que, por supuesto, es entendida como válida únicamente por representar la voz de la escuela y el profesorado. En el marco de este pensamiento y con el propósito de ofrecer a la comunidad educativa información que permita dilucidar estrategias para promover una cultura democrática a través de la educación, surge la idea de llevar a cabo el estudio descriptivo “*Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar: un análisis de la educación cívica en la costa de la provincia de Granada*” (ROBLES, 2010). Para desarrollarlo se acudió a los actores que se han considerado más importantes en este proceso: jóvenes, docentes y escuelas, cuyas voces sobre lo que piensan de la democracia, la ciudadanía, sus expectativas y los valores que la sustentan nos

llevan a la reflexión y el debate en torno a los desafíos educativos en materia de formación de ciudadanos. Las conclusiones elaboradas sobre la información obtenida referente a los conocimientos, actitudes y actividades cívicas de estudiantes de 14 años de la costa de la provincia de Granada, así como la descripción sobre algunas características comunes que contribuyan a identificar y explicar variables institucionales y socioculturales que inciden en el desempeño de la educación cívica, comparten núcleos con las bases establecidas por el CIVED (1999). Fue constatado que la mayoría de los jóvenes participantes demuestran conocimiento de los ideales y procesos democráticos fundamentales y habilidad moderada para interpretar materiales políticos y que existe una relación positiva sustancial entre el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre las instituciones y procesos democráticos y sus informes sobre el compromiso cívico, manifestado en la probabilidad de votar cuando sean adultos. El ambiente familiar influye en la preparación de los jóvenes para la ciudadanía y las prácticas educativas juegan un papel muy importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. De hecho, para la muestra de los Estados Unidos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), los estudiantes de hogares menos favorecidos tenían medias muy por debajo de las internacionales en el conocimiento y medidas de competencias cívicas (TORNEY-PURTA & BARBER, 2004), y patrones similares aparecieron en muchas otras naciones (TORNEY-PURTA ET AL., 1999; 2000). Las escuelas que funcionan de una manera democrática, participativa, que fomentan un clima abierto a la discusión en el aula e invitan a los estudiantes a participar y exponer libremente sus opiniones son efectivas en la promoción del conocimiento cívico y por tanto, del compromiso cívico. La mayoría de los jóvenes no piensa comprometerse con actividades como afiliarse a un partido político o ser candidatos en elecciones futuras. Sin embargo, es probable que colaboren recolectando dinero para obras benéficas o protestando pacíficamente. La ciudadanía activa implica participación en la sociedad y ejercicio de derechos a través de prácticas y estructuras participativas a nivel local, regional, nacional y transnacional. Esto supone un conocimiento, comprensión y vivencia de estos derechos, prácticas y estructuras (BUSTAMANTE & COMPAÑY, 2007). Se requiere que el aula sea un lugar de práctica coherente de la democracia. En este sentido se utiliza el concepto de *Ethos democrático*, referido al *sentir*, la manera de vivir su vida dentro de la institución, al resultado directo de la ética, algo que en una escuela democrática será cuidadosamente cultivado. En el corazón de este *ethos*, es evidente que se encuentra un profundo respeto entre todos en la escuela: profesorado, estudiantes, otros miembros del personal y todos los demás que se involucran en el ambiente escolar (INMAN & BURKE, 2002: 49). Hay un mayor sentido de la responsabilidad del alumnado si éste tiene más control sobre su propia organización. Es necesaria la superación de la alienación *ellos y nosotros* (alumnado e institución) en la mayoría de las escuelas y crear un sentido de pertenencia (HARBER, 1995: 11).

Niemi & Junn (2005) han demostrado que los efectos adicionales de las escuelas son en general desiguales, con mayor persistencia de los resultados en las escuelas de alto nivel socioeconómico y entre demografía estudiantil donde la familia de socialización, logros académicos y otros factores externos son un buen augurio para la participación ciudadana, independientemente de experiencia escolar. Existe una fuerte evidencia de que el estilo en el que se presenta la información también hace una gran diferencia en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, Syvertsen *et al.* (2007) encontraron resultados generalmente negativos en las aulas en las que los estudiantes tienen limitaciones en los temas y procesos de discusión. Como ya se ha referenciado, un factor muy importante en el desarrollo de comportamientos cívicos, según una amplia gama de estudios, es la apertura de una escuela o clima de la clase (TORNEY-PURTA, 2002; GIBSON & LEVINE, 2003; CAMPBELL, 2005).

En el caso del estudio realizado en Irlanda (NIENS & MCILRATH, 2010), con un corte más interpretativo y comprensivo, la educación para la ciudadanía ha sido vista en términos amplios, como el aprendizaje orientado a la transformación dirigida a la participación en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo a los partidos políticos, el voluntariado, las empresas y la vida social. Los entrevistados destacaron que era importante que los jóvenes aprendan sobre el acceso y la participación en la sociedad (por ejemplo, servicios sociales), la economía (por ejemplo, empleo) y política (por ejemplo, gobierno, organizaciones no gubernamentales) como una manera de hacer una diferencia y hacer oír. La mayoría de los entrevistados indicó que la educación para la ciudadanía podría aumentar la participación en la sociedad. Aumentar la consciencia de los jóvenes de las estructuras políticas se consideraba esencial para que puedan iniciar acciones respecto a temas que les afectan directamente en su entorno cotidiano.

Las investigaciones mencionadas anteriormente han destacado a menudo el papel de la cultura política en la promoción de la participación de los jóvenes en la política (CRICK, 1998; GALSTON, 2001; TORNEY-PURTA ET AL, 2001), aunque algunos afirman que sólo es eficaz si se les enseña el uso de métodos participativos de enseñanza (DUDLEY & GITELSON, 2002). La necesidad de métodos de

enseñanza activa, que sean el centro de atención en la educación para la ciudadanía, se reconoció, en particular, por los entrevistados en la República de Irlanda (NIENS & MCILRATH, 2010).

Conclusiones

Estos estudios internacionales se caracterizan por un diseño artificial, con un claro marco tecnológico, que se centra en los aspectos más formales e instructivos del comportamiento cívico. Se evalúan conceptos, se les pregunta por implicaciones o comportamientos, pero no se profundiza en esos comportamientos. Se les pregunta si saben cómo funcionan las instituciones públicas, ayuntamientos, si piensan votar, si participan en el consejo escolar; pero estos estudios carecen de una perspectiva que ofrezca información sobre la implicación real: no solo si conocen las instituciones, sino qué les mueve a participar en ellas, con qué intención, en qué grado. No es lo mismo lo que se piensa que lo que se dice y después lo que se hace. Lo que el profesor Martínez denomina *expresión estudiantil* hace referencia a las manifestaciones del ser, pensar y sentir del estudiante como sujeto en el centro escolar. Es lo que este autor define como el camino hacia la nueva civilidad escolar (MARTÍNEZ, 2005: 101).

Ciertamente, las investigaciones realizadas en el contexto internacional muestran que los índices de conocimiento cívico en los jóvenes no son notables, por lo que incentivar la educación en el ámbito escolar pasaría a ser una prioridad si se desea formar una sociedad rica en valores y dispuesta a trabajar por el bien común. Algunos autores se esfuerzan en la necesidad de desarrollar una perspectiva auténtica dando nuevas obligaciones a las escuelas para el desarrollo de todas las voces y valorando cómo la clase social y la etnicidad pueden ayudar a silenciar o fortalecer las voces (MITRA, 2009). Las voces desde el aula, los consejos escolares, las asambleas y las asociaciones deberían representar la participación crítica de los jóvenes y un compromiso del profesorado con su formación académica (MARTÍNEZ, 2005). Además, estas críticas coinciden con la afirmación del alumnado cuando manifiesta no recibir demasiada formación en este terreno. Y, de nuevo, esto sugiere una profundización en el estudio de la actividad escolar *real*, porque la mayoría del profesorado y equipos directivos dicen que, cuando menos, la dedicación y el trabajo en torno a la educación cívica es notable. Probablemente, esta discrepancia entre percepciones, la del alumnado y la del profesorado, sobre el trabajo llevado a cabo en esta área sea algo más general, es decir, afecte a más de una materia y no sólo a la que nos interesa y, en ese caso, se trataría de un vicio del sistema educativo, que debería ser rápidamente corregido. Los estudiantes son enseñados en la escuela a obedecer para poder ejercer de ciudadanos cuando sean adultos, pero tal y como defiende Martínez (2005), si se desea que el ciudadano sea ante todo un sujeto activo y responsable, debe gozar de esa libertad personal ejerciendo como ciudadano ya en la misma escuela.

Si profundizamos en factores potencialmente significativos de interpretación y comprensión de los procesos visibles y ocultos de confianza, respeto, clima escolar o no escolar y vínculos con la comunidad de los jóvenes (HUDDIESTON, 2007), sin duda nos estaríamos acercando a lo referido anteriormente como *sentir*, como la manera de vivir su vida dentro de la institución, al resultado directo de la ética. Lo más distintivo de una escuela participativa es su espíritu o atmósfera. La *sensación* es muestra característica democrática, en particular de respeto mutuo, voluntad de cambiar, cooperación, autonomía, justicia y compromiso con la diversidad y la equidad.

Si, según las investigaciones consultadas, las escuelas que funcionan de una manera democrática, participativa, que fomentan un clima abierto a la discusión en el aula son efectivas en la promoción comportamiento cívico, la escuela puede contribuir y contribuye de forma muy notable, desde el ámbito no formal, en la construcción de una sociedad culta en valores cívicos, y dispuesta a participar de manera activa en su propio desarrollo. Harber (1989) afirma que el sentimiento democrático cotidiano se ve menos en las estructuras formales que en la democracia informal que caracteriza el contacto en las clases (la atmósfera relajada, amigable, no autoritaria, donde opinan los estudiantes). Martínez apuesta, en esta misma línea, por democratizar los centros, comenzando por las mismas aulas, por la aceptación del alumnado como sujeto de derechos ciudadanos y otorgando al profesorado la función de fomentar la ejemplaridad democrática en las aulas, favoreciendo la participación, implicación y toma de decisiones sobre una base de diálogo y compromiso (MARTÍNEZ, 2005: 100).

Desde esta variedad de enfoques se señalan dimensiones y factores que condicionan la experiencia democrática de los estudiantes, si bien, en su mayoría, no se abordan desde una investigación en profundidad estudiando los significados atribuidos a la experiencia ciudadana de los jóvenes. Se hace necesario dar *voz a los estudiantes* (RUDDUCK & FLUTTER, 2006; 2007) para favorecer la

identificación de aspectos no tan estructurales de las vivencias relativas a la ciudadanía. Los modos de relación o los sentimientos democráticos (APPLE & BEANE, 2000) hacen referencia a otros niveles de concreción que evidenciarán las diferencias según el estatus de los jóvenes en los asuntos cívicos o cómo dificulta la cultura, etnia o género la experiencia ciudadana o la atribución de significados. El desconocimiento acerca de estos significados sustenta la necesidad de intentar comprender y construir el sentido social de la organización de un centro educativo en torno a unos valores propiamente cívicos.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. & BEANE, J.A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- BENNETT, W. ET AL. (2009). “Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age”. En *Citizenship Studies*, 13: 2, 105–120. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13621020902731116>.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para a ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BURKE, C. (2007). “The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments”. En *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28, 3, 359–372.
- BUSTAMANTE, R. & COMPAÑY, V. (2007). *Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación*. Sevilla. Fundación ECOEM.
- CAMPBELL, D.E. (2005). “Voice in the classroom: how an open classroom environment facilitates adolescents’ civic development”. En *CIRCLE Working Paper Series*. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP28campbell.pdf>.
- CRICK, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- DAVIES, L. (2005). “Teaching about conflict through citizenship education”. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17–34.
- DUDLEY, R.L. & GITELSON, A.R. (2002). “Political literacy, civic education, and civic engagement: a return to political socialization?” En *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182.
- GALSTON, W.A. (2001) “Political knowledge, political engagement, and civic education”. En *Annual Review of Political Science*, 4, 217–34.
- GIBSON, C. & LEVINE, P. (2003). “The civic mission of schools”. *Report for Carnegie Corporation of New York and the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*. Disponible en: http://www.civicmissionofschools.org/site/campaign/cms_report.html.
- HARBER, C. (ed.) (1995). *Developing Democratic Education, Ticknall*. Education Now Books.
- HORRACH MIRALLES, J. A. (2009). “Sobre el concepto de ciudadanía. Historia y modelos”. En *Revista de Filosofía Factórum*, nº 6, 1–26.
- INMAN, S. & BURKE, H. (2002). *¿Schools Councils: An apprenticeship in democracy?* London: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- KERR, D., STURMAN, L. & FRIEDMAN, T. (2011). “Priorities for Civic and Citizenship Education in Europe”. Paper prepared for the *Annual AERA Meeting in New Orleans*, 8–12 April.
- LARKEN, C. (2001). *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Curriculum. Working paper 9*. En <http://www.bradford.ac.uk/cad/confres/assets/ccr9.pdf>
- LORENZO, R. & BENEDICTO, R. (2010). *Educación cívica. Democracia y cuestiones de sexo*. Barcelona. Icaria.
- MARTÍNEZ, J.B. (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MITRA, D.L. (2009) “Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform”. En SYKES, G., SCHNEIDER, B. & PLAK, D.N. (eds.). *Handbook of Education Policy Research*. AERA, New York, Routledge.
- NIEMI, R.G. & JUNN, J.(2005). *Civic education: what makes students learn*. New Haven: Yale University Press.

- NIENS, U. & MCILRATH, L. (2010). "Understandings of citizenship education in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Public discourses among stakeholders in the public and private sectors". En *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 73–87. Disponible en: <http://esj.sagepub.com>.
- ROBLES, M.C. (2007). Recesión: Bolívar, A. (2007). "Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura". En *Education Review*, noviembre, 2007. <http://edrev.asu.edu/reviews/revs172index.html>.
- ROBLES, M.C. (2010). Tesis doctoral: *Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar. Un estudio de la educación cívica en la costa granadina*. Universidad de Granada.
- RUDDUCK, J. & FIELDING, M. (2006) "Student voice and the perils of popularity". En *Educational Review*, Vol.58, 2, 219–231.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SCHULZ, W. ET AL. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/ICCS/ICCS_2010_Initial_Findings.pdf
- SYVERTSEN, A.K. ET AL. (2007). "Best practices in civic education: changes in students civic outcome". *CIRCLE Working Paper Series*. Disponible en: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP57Flanagan.pdf>.
- TORNEY, J. ET AL. (1975). *Civic education in ten countries: an empirical study*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- TORNEY-PURTA, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries". En *Applied developmental science*, 6 (4), 203–212.
- TORNEY-PURTA, J. & HENRY-BARBER, J. (2004). *Democratic school participation and Civic Attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. Council of Europe*. Education for Democratic Citizenship 2001–2004.
- TORNEY-PURTA, J. ET AL. (2001). *Citizenship and civic education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en: <http://www.wam.umd.edu/~iea/>.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (2000). "Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project". En *Comparative education review*, 44 (4), 538–539.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (eds.) (1999). *Civic education across countries: twentyfour national case studies from the IEA civic education project*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WOLF, P. & MACEDO, S. (2004). *Educating citizens: international perspectives on civic values and school choice*. Washington: The Brooking Institute.

Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula

Juan José CARMONA FERNÁNDEZ

Luis IBAÑEZ LUQUE

Correspondencia:

Juan José Carmona Fernández

Correo electrónico:

juancarmona@vodafone.es

Teléfono:

958893821

Dirección postal:

CEIP Virgen de La Cabeza
Churriana de la Vega (Granada)

Luis Ibañez Luque

Correo electrónico:

luis@utopiayeducacion.com

Página web:

<http://www.utopiayeducacion.com>

Teléfono:

658565368

Dirección postal:

IES Carmen de Burgos
Huércal de Almería (Almería).

Recibido: 15 de abril de 2011

Aceptado: 20 de mayo de 2011

RESUMEN

Podemos afirmar que en pleno siglo XXI nos hallamos ante una verdadera revolución digital que está llegando de modo acelerado a la escuela.

Por otro lado emergen nuevos medios para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son las herramientas de la Web 2.0, el portafolio, los entornos virtuales de aprendizaje...

Desde un punto de vista crítico abordaremos por qué, cómo, dónde, cuándo usar los medios tecnológicos que tenemos en la escuela.

Concluimos realizando un análisis de la formación del profesorado, así como una serie de sugerencias metodológicas para el aula.

PALABRAS CLAVE: *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), Web 2.0, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Portafolio, Metodología, Pedagogía crítica.*

Critical Pedagogy and Web 2.0: teacher training to transform the classroom

ABSTRACT

We can assert that in the 21st century we are facing a digital revolution that is also quickly coming into the schools. In addition, new ways are currently emerging to deal with the teaching-learning process such as the tools of Web 2.0, the portfolio, virtual learning environments, etc. Taking a critical perspective we will explore why, how, where, when to use the technological resources available at school. We conclude with an analysis of teacher education and some methodological suggestions and proposals for use in the classroom.

KEY WORDS: *New Information and Communication Technologies (ICT's), Web 2.0, Virtual Learning Environments, Portfolio, Methodology, Critical Pedagogy.*

I. Introducción: reinventar paradigmas para la Web 2.0

La escuela de hoy día, que es la escuela del siglo XXI, está viviendo una gran revolución en lo que a las nuevas herramientas tecnológicas se refiere. En un mundo como en el que nos hallamos inmersos, en un mar de información a través de distintos medios como Internet, móviles, PDA, televisión... es necesario un cambio de enfoque en la escuela sobre la incorporación de las Nuevas Tecnologías. Concretamente con la llegada del *Plan Escuela TIC 2.0* y las pizarras digitales en el aula.

La Web 2.0 es un modo de concebir el uso de Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías, favorece que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, lo cual nos permite un acceso más fácil y centrado en los contenidos, así como la participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar, que podemos encontrar en la tabla del apartado II.1 (HERNÁNDEZ, 2007).

El *Plan Escuela TIC 2.0* es un programa, según nos indica la propia ley, que contempla tanto la dotación de material digital e informático en las aulas que especifica la legislación vigente, como de la formación y preparación necesaria para su uso e incorporación en el aula, que trataremos más adelante:

“El objetivo es la transformación, en los próximos cuatro años, de las clases tradicionales de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria en aulas digitales dotadas con pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet, en las que el profesor dispondrá de un ordenador portátil y en las que cada alumno trabajará con un ordenador personal ultraportátil” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 04/09/2009).

La Web 2.0 nos conduce, como iremos comentando a continuación, hacia una nueva forma de entender la escuela, hacia un nuevo paradigma mucho más complejo y flexible. Los plazos para la formación, el trabajo y el ocio ya no están firmemente acotados. Y la razón es doble. Por una parte, los conocimientos adquiridos en un momento concreto –especialmente si se trata de contenidos memorizados– no son válidos durante mucho tiempo. La información cambia, se actualiza a diario. Las tecnologías avanzan. Los modelos y las creencias se revisan. Lo que aprendimos en el colegio o en la Universidad posiblemente valdrá muy poco en los próximos años. Así que el único camino posible es el del aprendizaje permanente, en todas las etapas de nuestra vida, incluida nuestra carrera profesional.

Este camino nos debería conducir hacia un tipo de alfabetización digital donde la escuela sea el vehículo que pueda ayudar a equiparar el acceso a las tecnologías y compensar las desigualdades que continúan aún vigentes en la sociedad. Esta misma línea nos llevaría a contemplar aspectos no solo tecnológicos, sino también hacia la adopción de competencias necesarias para el uso de la tecnología en el aula y en la vida. Por tanto la pregunta fundamental es qué necesita saber la ciudadanía del siglo XXI, cómo provocamos esos aprendizajes y, a partir de ahí, en qué medida nos puede servir o no la tecnología que usan los niños y niñas de las escuelas (BUCKINGHAM, 2008).

Por otra parte, los nativos digitales (nuestro alumnado) se niegan a aceptar que el ocio quede excluido de sus vidas hasta la jubilación. Para ellas y ellos, el trabajo no puede ser sólo esfuerzo y sacrificio. Nuestro alumnado quiere divertirse mientras trabaja, y está preparado para combinar tareas y actividades que pertenecen a ambos mundos. En otras palabras, gracias al empuje de la nueva generación, las fronteras se están diluyendo. Ya no hay compartimentos estancos: uno para el trabajo, otro para la vida personal, otro para el ocio, otro para la formación... Las estructuras hoy son de flujo. Jugar, trabajar, compartir, divertirse, crear y, en definitiva, vivir, son verbos que los jóvenes conjugan perfectamente a un mismo tiempo.

La esencia del nuevo paradigma sería establecer en el sistema de enseñanza el cambio *de la reproducción a la construcción de conocimientos* (LEIVA, 2009), pero el uso didáctico que los docentes están haciendo de las TIC está siendo uno de los grandes interrogantes en el éxito de este ambicioso proyecto. Para algunos, lo que se ha logrado es hacer libros animados y poco más (lo cual tampoco resulta novedoso). La red se utiliza para buscar información, pero de manera estanca. Se obtiene la información sin relacionarla con modos de investigación o para integrarla en proyectos de trabajo. En

efecto, la red es una gran enciclopedia, pero en lugar de utilizar la enciclopedia de la biblioteca, se obtiene información a través de la red. No es, por tanto, problema de información, sino de su utilización (por qué, para qué, cómo, etc.) de esta información. (LEIVA, 2009)

Llegamos a este punto donde las TIC y el desarrollo de las herramientas Web 2.0 deben conducirnos hacia el nuevo paradigma educativo del siglo XXI, según Benítez (2000: 8):

“...las posibilidades técnicas de las nuevas herramientas no garantizan por sí mismas la activación de su potencial pedagógico y comunicacional, sin el juicio crítico en la toma de decisiones, en el diseño de proyectos y en el desarrollo de programas bien se puede suceder que la innovación tecnológica sólo sea un costoso y llamativo ropaje para viejas prácticas”.

Según concluye Leiva (2009: 69):

“La Web 2.0 supone un concepto de comunicación horizontal que converge en su filosofía con los parámetros pedagógicos que llevaron a constructivistas y teóricos de la Nueva Escuela a definir un modelo de aprendizaje activo, colaborativo y centrado en la realidad sociocultural de quien aprende. La formación en su uso pedagógico puede ser una palanca para impulsar la entrada de miles de docentes en el paradigma didáctico de aprendizaje constructivo, desterrando por fin de nuestras escuelas el uso mayoritario de las prácticas transmisivas. En décadas pasadas los que postulaban el aprendizaje colaborativo, lo vinculaban, en su mayoría, a una transformación global de la sociedad, en una dirección democrática, participativa y socializante. Entre los que hoy defienden este tipo de prácticas dentro del marco educativo ya no dominan los que se plantean como tarea la subversión del orden establecido.”

II. Algunos elementos de un currículum 2.0

1. Contenidos académicos y actitudes democráticas

Son muchas las formas, maneras y estilos en que el sistema educativo español ha ido introduciendo la necesidad de promover actitudes democráticas entre el alumnado: temas transversales, asignatura de *Educación para la ciudadanía*, planes específicos de coeducación o convivencia o interculturalidad, competencia social y ciudadana, personas responsables de igualdad... hasta que finalmente, con la actual Ley de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2006), todo pareciera quedar integrado en el Proyecto Educativo de centro, que puede tener carácter plurianual y debe contener todo tipo de medidas para la promoción de una cultura democrática y ciudadana. No entraremos aquí en analizar cómo se dan discursos contradictorios sobre las competencias básicas, cómo proceden de un contexto empresarial (GIMENO, 2008), cómo se priorizan las matemáticas y la lengua en unas pruebas de diagnóstico llevadas a cabo mediante un examen escrito... Es decir, no entraremos a comentar cómo la ciudadanía sigue siendo la gran olvidada del sistema educativo, y se sigue poniendo el énfasis en la productividad empresarial y el mantenimiento del *status quo*, por encima de una auténtica formación democrática.

Desde la Escuela Moderna de principios del siglo XX (LEIVA, 2009), pasando por Paulo Freire (1997), hasta las últimas aportaciones y experiencias de éxito (CREA, 2011), parece evidente que no debemos, en cualquier caso, diferenciar los contenidos académicos de las actitudes democráticas. Es decir, no se trataría tanto de trabajar *“ahora la coeducación, luego las matemáticas, después la convivencia y más tarde las ciencias naturales”*, sino de integrarlo todo en el ambiente y las actividades de aula, en la vida del centro, en los contenidos más aparentemente neutrales del temario y los más *conflictivos*, en la forma en que nos relacionamos, la toma de decisiones, la evaluación... Así, venimos observando cómo las *grandes ideas* o los *grandes temas* de la pedagogía de principios del siglo XX son continuamente reinventados y reformulados, mejorados, acaso también actualizados.

Y aquí nos encontramos, en la segunda década del siglo XXI, con una herramienta que nadie fue capaz siquiera de imaginar: Internet. Considerando que aún es pronto para evaluar el impacto real que la red de redes va a tener en la historia de la humanidad, en nuestra forma de vida y en la educación, y teniendo en cuenta que probablemente incluso las reflexiones sobre aspectos técnicos de este artículo puedan ser rebatidas con facilidad dentro de pocos años (CASTAÑEDA, 2010), intentaremos mostrar en este apartado y los siguientes cómo Internet, especialmente desde la llegada de la Web 2.0, ofrece un marco inigualable para conseguir esos *grandes fines* de la pedagogía moderna. Estamos ante una

ocasión única, que no debemos dejar escapar. Sin embargo, el dilema está servido: ¿técnica o pedagogía?

En realidad, la pregunta anterior muestra un falso dilema, ya que tanto técnica como pedagogía se necesitan la una a la otra en un marco digital y tecnológico como es Internet. La creciente facilidad del uso de Internet y las herramientas Web 2.0, no obstante, hacen que podamos poner el foco en lo que realmente nos interesa: una auténtica educación de calidad, que proporcione a partes iguales éxito académico y cultura democrática para todo el alumnado.

Desde su nacimiento, en el año 2004, la Web 2.0 contiene muchas características que hacen que podamos considerarla un marco idóneo para el desarrollo de actitudes democráticas. Su facilidad de uso hace que se trate de una potentísima herramienta para la construcción colaborativa del conocimiento, la reflexión crítica, la circulación de ideas, el cuestionamiento de verdades absolutas, la autonomía...

Respecto a cómo debería ser un currículum auténticamente democrático, se expresa muy claramente Beane (2005: 121):

“Un currículum oficial debería reunir a los jóvenes para que experimenten la democracia y el modo de vida democrático. Esto significa: aprender a trabajar juntos en temas que a todos preocupen. Significa aprender a integrar el propio interés con la preocupación por el bien común; aprender a aplicar de forma inteligente los conocimientos a la resolución de temas esenciales; aprender a indagar críticamente las situaciones problemáticas; descubrir diversas ideas y opiniones, y trabajar en los problemas reales que las personas reales tienen en su vida real.”

A partir de esta visión del currículum democrático, se proponen habitualmente en la literatura pedagógica una serie de técnicas tales como las asambleas, el trabajo cooperativo, los grupos interactivos, los contratos de aprendizaje, la coevaluación y autoevaluación... todo ello bajo el prisma del aprendizaje dialógico: *“El aprendizaje dialógico [...] es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez”* (AUBERT ET AL., 2004: 124). Como principio mediador entre el mundo académico y los intereses del alumnado, aparece la negociación, contando con reflexiones previas y periódicas, buscando acuerdos entre profesorado y alumnado (MARTÍNEZ, 1999: 91).

A modo de ejemplo, y en relación a todo lo anterior, comentaremos solo a título ilustrativo algunas de las actividades y medidas concretas que quedan facilitadas mediante el uso de las TIC, y más concretamente la Web 2.0:

Actividad 2.0	Contenidos académicos y valores democráticos
Blogs de aula, o personales, del profesorado o del alumnado	Todo el mundo construye el conocimiento, opina, reflexiona, hace aportaciones...
RSS y Feeds	Mantiene actualizadas las fuentes de información y lugares de interés.
Picassa, Flickr, fotolog, podcasts, youtube, ustream, vimeo, radios y televisiones a la carta...	Fotos, audio y/o videos que pueden ser creados, seleccionados, comentados, subidos y compartidos con gran facilidad.
Facebook, twitter, tuenti	Dialogar, compartir, crear comunidades abiertas o cerradas, visibilizar lo que se hace.
Wikis y Google Docs	Crear documentos compartidos, públicos o privados.
Google Maps	Permite crear <i>rutas virtuales</i> , introducir comentarios, consultar y aportar fotos...
Scribd, Slideshare, Isuu	Publicar presentaciones, documentos y revistas virtuales, con posibilidad de compartir y comentar.

2. Contenidos académicos y cultura popular

Lo que se conoce como Web 2.0 o Web Social es un proceso transformador sin precedentes en la historia de la humanidad, que tiene mucho en común con un constructo teórico que está cambiando el paradigma dominante en los sistemas educativos de todo el mundo: el constructivismo social. La forma en que Lev Vygotsky, John Dewey, María Montessori o el mismo Freinet entendían las relaciones de comunicación en un entorno educativo que busca la construcción del conocimiento y no su mera transmisión, tienen una sorprendente similitud con la forma en que se producen las relaciones de construcción de contenidos en los espacios de la Web 2.0 (LEIVA, 2009).

Hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes, pero lo que está claro es que los medios digitales constituyen un aspecto central de su cultura popular (BUCKINGHAM, 2008).

Hoy por hoy la cultura popular del alumnado engloba tanto las tradiciones y formas de hacer típicas de su lugar de origen, etnia, nacionalidad, género, edad... como también las derivadas del modo de vida urbano, consumista y postmoderno, donde influyen muy especialmente los medios de comunicación de masas e Internet. Así, vemos cómo los significados de términos como *cultura* o *interculturalidad* están en el constante punto de mira de los teóricos y quienes nos dedicamos a la docencia. En este mundo globalizado y conectado, cada vez es más difícil establecer fronteras y barreras claras entre identidades. La identidad es algo que fluye, se autocuestiona y se construye permanentemente.

Sin embargo, existe el aula como lugar concreto, como lugar donde personas concretas pueden y deben mostrar sus intereses, su cultura, independientemente de donde proceda (de un lugar físico, una tradición, o de la influencia consumista de los medios). Aquí es donde, de nuevo, la pedagogía crítica y la escuela democrática vienen en nuestro auxilio. Sólo si proporcionamos un ambiente democrático, con una serie de estrategias metodológicas como las expresadas en el apartado anterior, podremos atender a la diversidad de intereses y *culturas* del alumnado, ayudándoles a descifrar los mensajes explícitos y subliminales de su mundo.

Según afirma Buckingham (2008), la escuela podría ayudar a igualar el acceso a la tecnología y compensar las desigualdades que persisten aún en la sociedad. En esta línea está actuando el gobierno cuando dota a todos los alumnos y alumnas del tercer ciclo de primaria de un ordenador *ultraportátil* sin ningún tipo de discriminación de edad, raza, religión... Pero llegados a este punto es la escuela quién tiene que tomar decisiones por sí misma, desde una perspectiva crítica, sobre cómo usar la tecnología desde un punto de vista creativo que motive al alumnado y replantee un nuevo concepto de alfabetización digital, a través del uso de los medios, caminando hacia una alfabetización crítica que facilite la superación de desigualdades, la crítica social, la construcción de un mundo mejor, la revelación de mecanismos sociales, el empoderamiento y reconocimiento de las minorías...

Como solución metodológica, el currículum integrado y democrático, en la línea que apunta Beane (2005), se presenta como solución a todo lo que venimos comentando, además de partir de los intereses del alumnado: *“La participación de los alumnos en la planificación curricular surge del concepto democrático de la gestión participativa y colaborativa en la toma de decisiones. La inclusión de temas personales junto a los temas sociales parte de la posibilidad democrática de integrar el yo y el interés social”* (BEANE, 2005: 26).

Otras propuestas muy relacionadas con la toma de decisiones del alumnado, la cultura popular y la integración de contenidos son el trabajo por proyectos (KATZ, 1994) y aquellas que parten de la autonomía del alumnado (FREIRE, 1997). En el maremágnum de información, estímulos y opiniones que es Internet, sólo nos queda la opción de que el alumnado tome partido activamente, construya su propio conocimiento partiendo de su realidad *cercana*, que ha pasado a ser cualquier cosa que aparezca en Tuenti o Facebook. Capacidades o competencias (utilícese el término que se prefiera) como *entender, seleccionar, comentar, colaborar, relacionar, tomar partido, posicionarse, emitir juicios razonados...* pasan a primer plano, no solamente ya por su utilidad pedagógica, sino por convertirse en auténticas necesidades sociales de primer orden, y por la gran potencialidad que a este respecto ofrece Internet.

A modo de ejemplo, comentaremos que en los centros andaluces que tienen implantado el programa de bilingüismo hacen un uso efectivo de la tecnología al servicio del nuevo modelo de aprendizaje a través de las lenguas. Bajo las siglas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) se enmarca todo un modelo de enseñanza donde se enseñan materias en lenguas extranjeras en áreas no lingüísticas (ANL); de este modo se trata de mejorar tanto el conocimiento de la materia en sí, como de

la lengua extranjera que estemos utilizando. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Como podemos observar, en este programa se fusionan dos grandes focos de la función de la escuela como mediadora entre el saber y el proceso de alcanzarlo. A ello se unen también los medios digitales que son un apoyo fundamental y muy valioso para el aprendizaje de materias en lenguas extranjeras. De este modo se produce una verdadera interacción entre los diferentes componentes de la comunidad escolar; no se marcan barreras ni fronteras tanto nacionales como internacionales; sino que se utilizan las lenguas del mundo como vehículo para la transmisión de conocimientos así como, también, el aprendizaje paulatino de las mismas.

Las herramientas de la Web 2.0 constituyen un verdadero entramado de posibilidades al alcance del alumnado donde compartir sus propias experiencias, sus intereses, su cultura juvenil, como también tener la posibilidad de contar al ciberespacio cómo, dónde, por qué, cuándo se están produciendo sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Hablamos, como decíamos más arriba, de *blogs*, *wikis*, recursos multimedia (Picasa, Youtube), herramientas colaborativas (SlideShare, Scribd, marcadores sociales, sindicación); sin dejar de lado, obviamente, el uso masivo de las redes sociales en la actualidad: Twitter, Facebook, Tuenti...

Por otra parte, los gobiernos tienen la creencia de que únicamente con la dotación tecnológica es suficiente, además de pensar en los efectos positivos que el uso de las nuevas tecnologías ejercen en el aprendizaje del alumnado. Debemos ir más allá, no solamente con lo material, sino con el aspecto humano del docente que será el verdadero vehículo para llevar los contenidos al aula. Estamos claramente ante un nuevo estilo de aprendizaje donde se están cambiando las herramientas a utilizar, los roles a desempeñar, los medios que se utilizan para comunicarse. En realidad el objetivo final y más importante será ser capaces de aprender a aprender, ser competentes para poder formar parte de esta sociedad postmoderna en que vivimos (que debemos superar) y ejercer como ciudadanos y ciudadanas en el mundo, tanto en el mundo real como en el virtual.

3. Copiar, divulgar, (re)crear

Leiva (2009) muestra cómo en los espacios que surgen con la Web 2.0 la relación comunicativa cambia radicalmente: la información y contenidos de los sitios de la Web 2.0 son construidos por los propios usuarios. La misión de los espacios es establecer el contexto propicio para que esa creación se produzca, mostrando nuevas posibilidades, orientando sobre su uso, promoviendo la colaboración y estimulando la participación. Los usuarios son emisores y receptores al mismo tiempo. Comparten las informaciones, creaciones, recursos y opiniones que poseen y reciben, y aprovechan las que vienen de los demás participantes. Se involucran en proyectos colectivos en una colaboración que les lleva a evolucionar en su conocimiento e interpretación de su contexto social y cultural. Como se puede ver el paralelismo es muy relevante.

Por ello, los valores que aporta la Web 2.0 a la práctica docente están inmersos en una construcción cooperativa del conocimiento donde se copia, se divulga y se recrea la información. Todo este proceso implica un cambio en el papel tanto de docentes como de estudiantes, encaminado hacia un trabajo con un mayor grado de colaboración, donde se comparte y se crea el conocimiento entre los miembros de la red.

Las redes sociales son el gran motor para la creación de estos nuevos canales de comunicación, transmisión, publicación, aprendizaje, evaluación de contenidos... aparte de facilitar también, de paso, la mejora de las competencias digitales en el uso de los medios tecnológicos que son el eje fundamental para la canalización de dichos contenidos.

A modo de conclusión, Leiva (2009) nos muestra que *Aprender 2.0* significaría:

- *Generar* contenidos y *compartirlos* con los demás.
- *Alta alfabetización tecnológica* que estimula la experimentación, generación y transferencia de conocimientos individuales y colectivos.
- *Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo.*
- Creación de *entornos* orientados a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y el análisis, así como a la cooperación entre los estudiantes.

Pero desde este punto en adelante el profesorado se encuentra ante un grave problema al encontrarse cómo el alumnado copia literalmente lo que encuentra en el *wikimundo*. Aquí vemos una muestra de ello en la afirmación de Suoranta & Valdén:

“Los alumnos y alumnas toman la información de wikipedia, hasta el punto de ‘hacer trampas’; se trata de un fenómeno conocido. Los educadores y educadoras que dependen de la reproducción de material ‘ingerido’ para supervisar el proceso de aprendizaje lo están pasando muy mal cuando tratan de combatir este uso ‘fraudulento’” (SUORANTA & VALDÉN, 2008: 205).

El problema tal vez se derive de esa visión tradicional del conocimiento como *repetición* de lo que otras personas han estudiado o han creado. ¿Tan importante es para el profesorado tener *una sola* fuente de información? ¿Tan importante es controlarla? ¿No sería mucho más útil, para el desarrollo de competencias, saberes, capacidades o como quiera que se llamen, tener garantías sobre *qué se sabe hacer* con esa información? Probablemente, una información que puede ser copiada, merece ser copiada. La cuestión de base sería entonces: ¿qué clase de conocimiento queremos promover en el aula? Si buscamos solo la *reproducción* de conocimiento de otras personas, entonces Internet, las redes sociales y la wikipedia nos están *molestando* en nuestra labor docente. Evidentemente, tanto el devenir de los tiempos como las necesidades del alumnado nos exigen un cambio de rumbo.

Nuestro camino en la labor educativa nos debe conducir hacia la alfabetización digital del alumnado, donde éste último sea capaz de producir conocimiento y no únicamente copiarlo y reproducirlo. A esto también se añade el hecho de que esa producción esta compartida con alguien; de ahí la importancia de con quién se comunica y el porqué comunicación.

Buckingham (2008) trata algunas de las cuestiones generales que surgen como elementos a analizar dentro de la propia red. Se refiere concretamente a:

- Representación
- Lenguaje
- Producción
- Público

Todo queda enmarcado dentro del proceso de la alfabetización digital y el cambio de paradigma que conlleva. Esta revolución digital debe ir conducida hacia la producción propia y la posterior divulgación, donde profesorado y alumnado juegan un papel decisivo en el proceso de negociación del tipo de actividades a realizar. De este modo hay una colaboración recíproca en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta alfabetización, que debemos promover y trabajar en el aula, se produce habitualmente de un modo informal:

“Las prácticas de alfabetización colaborativa se desarrollan y se aprenden de manera informal. Tienen sus raíces en la acción, pero no las evalúan las instituciones sociales formales. Aparecen con frecuencia en las respuestas críticas de la gente ante regímenes autoritarios, y forman parte de las protestas locales y globales contra las instituciones de poder” (SUORANTA & VALDÉN, 2008: 213).

Toda esta tarea de copiar, divulgar y recrear es factible hoy día en la red gracias a multitud de recursos y aplicaciones *on-line*, que nos permiten compartir recursos multimedia en la red: Flickr, Gmail, Google Docs, Picasa, SlideShare, Scribd, Youtube, Wikipedia...

Antes de concluir este apartado, queremos recordar los peligros del ciberespacio: el alumnado está expuesto a toda una serie de acosos por parte de todos los usuarios de la red, sea a nivel personal o comercial. Hemos de dar también las estrategias suficientes y claras para poder evadir la constante invasión de riesgos: virus, *spam*, *bullying*, *grooming*... También los padres juegan un papel primordial para prevenirlo y evitarlo. Internet es como una *gran ciudad*, donde todos los habitantes debemos construir estrategias para protegernos. Las ventajas son superiores a los peligros, pero hay todo un aprendizaje relevante al respecto, que debemos tener en cuenta junto a todo lo anterior.

4. Éxito para todas las personas

En relación al proceso de expansión de Internet, algo crucial que en ningún momento debemos perder de vista es la necesidad de que cualquier propuesta se realice pensando en extender sus beneficios a todas las personas, independientemente de su lugar de procedencia, nivel académico, clase

social, características personales, etnia, raza, religión, género... es decir, se hace imprescindible abordar las cuestiones relativas a la justicia social en el contexto de nuestras aulas y nuestros centros educativos (CONNELL, 1999).

De entrada, la brecha digital y las desigualdades respecto al uso de Internet en el aula parecen solucionadas por el hecho de que el gobierno español ofrezca gratuitamente un ordenador con conexión a Internet para cada alumna y alumno. Sin embargo, al igual que ocurre en ocasiones con el tipo de democracia que se vive en los centros, este tipo de inclusión educativa no es más que exclusivamente formal. Es cierto que es el primer paso para evitar exclusiones respecto a la sociedad de la información, pero no es menos cierto que si no desarrollamos medidas metodológicas y organizativas en relación a su utilización, la brecha seguirá existiendo.

Tal vez, en este sentido, haya que empezar a hablar de *brecha pedagógica*, la que se da entre quienes obtienen éxito académico e inclusión social y quienes no, con independencia del medio tecnológico o el instrumento de aprendizaje que utilicen. Con Internet corremos el mismo peligro que con todas las medidas políticas *igualitaristas* que se proponen (programa de gratuidad de libros de texto, por ejemplo): al dar lo mismo para todas las personas, sin tener en cuenta el punto de partida, reproducen la desigualdad.

Por otra parte, la inclusión y la defensa del éxito académico y la participación real para todas las personas van íntimamente unidas a lo que indicábamos anteriormente respecto a la democracia y la introducción de la cultura popular del alumnado en el aula. Solamente mediante la toma de decisiones *de igual a igual* en el aula, buscando pretensiones de validez y argumentaciones en vez de posiciones de poder (HABERMAS, 1981), solamente integrando los intereses del alumnado en relación a las TIC, pero también en la totalidad de la vida del centro, se conseguirá esa pretendida inclusión académica que promulga la legislación vigente.

En este sentido, nos parece especialmente útil el concepto de *igualdad de diferencias*, que intenta superar la falsa dicotomía entre las propuestas centradas en la igualdad y las medidas que enfatizan la diferencia (AUBERT ET AL., 2004:128):

“La verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). [...] La sociedad de la información es igual de exigente con todos y todas; si no preparamos por igual a todos los y las estudiantes, estamos contribuyendo a crear un sector, los menos formados y formadas, que ocupe los peores trabajos y tenga las peores condiciones de vida. En definitiva, no se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas.”

El objetivo de este apartado, en el contexto del presente artículo, es únicamente enfatizar la necesidad de no olvidar que el éxito y la ciudadanía, si no son para todas las personas, no son reales. Solamente mediante la aplicación de una pedagogía de máximos en relación a las TIC conseguiremos ese objetivo. Y las tecnologías tienen un gran potencial para conseguirlo.

5. Evaluación 2.0

Hablaremos a continuación del modelo de evaluación necesario para este cambio de paradigma, además de las herramientas diagnósticas y de evaluación que nos permiten las plataformas de aprendizaje virtual, así como el uso del portafolio; incorporando todas ellas una gran multitud de recursos valiosos para extraer información que nos facilite llevar a cabo la evaluación del alumnado.

Coincidimos totalmente con Santos Guerra (2000) al considerar que la evaluación condiciona totalmente el resto del currículum. Es imposible hacer cambios sustanciales en la metodología de aula, en relación a las TIC, para el cambio de paradigma que venimos apuntando... sin replantearse la función y el modo en que se desarrollará la evaluación del alumnado. Evaluación entendida como proceso que conduce a la mejora, a una mayor calidad en los resultados, a un constante replanteamiento de la actividad docente y de los aprendizajes del alumnado. Un concepto de evaluación relacionado pero distinto de la idea de *calificar* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2000A: 3).

Álvarez Méndez (2000B: 9) afirma que la autoevaluación y la coevaluación no deben considerarse una concesión que hace el profesorado, sino un derecho del alumnado que trae consigo una gran cantidad de connotaciones éticas. El alumnado tiene derecho a que su opinión sea tenida en cuenta a la hora de ser evaluados, además de tener la necesidad de valorar todo su proceso de aprendizaje, analizando los factores positivos y negativos que han incidido en dicho proceso. Por otra parte, la coevaluación es casi una necesidad democrática y de *justicia social* en el aula. Si entre todas las

personas del aula establecemos los criterios de evaluación y vamos construyendo el proceso, también es lícito que todas y todos opinemos sobre las distintas actividades que se han llevado a cabo en el aula y de, por ejemplo, qué calificación será la apropiada para *ese alumno* o *esa alumna* concreta teniendo en cuenta la calidad de las actividades realizadas y las características individuales de ese caso concreto. Con la información que nos proporciona la autoevaluación, la coevaluación y el propio punto de vista del profesor o profesora, seguramente podremos llegar a conclusiones mucho más interesantes, formativas y profundas sobre todo aquello que ha sucedido en el aula. Se nos hace difícil imaginar un cambio de paradigma, una utilización de las TIC y de Internet que potencie la ciudadanía y el éxito académico, sin tener claras algunas de estas cuestiones a nivel de aula. En el último apartado de este artículo comentaremos algunas propuestas concretas a este respecto.

El instrumento que, de acuerdo con la literatura de investigación, más puede facilitar este tipo de evaluación integral es el conocido como portafolio o dossier. Un portafolio es el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de sus actividades y logros en el desempeño de las mismas. Puede ser utilizado tanto para evaluar el desempeño de estudiantes como de docentes (WOLF, 1996).

Centrándonos en la evaluación de la Web 2.0 a través de las herramientas de aprendizaje que nos ofrece, permite obtener información bastante amplia y proporcionar un amplio espectro de su aprendizaje. Asimismo, el portafolio puede contener muestras de trabajo del alumnado en una o más áreas, una descripción narrativa, calificaciones, otras evaluaciones hechas por el maestro u otros, registros oficiales, sus reflexiones o auto-evaluación, comentarios de sus padres, sugerencias de trabajos futuros, fotos, etc. (CISNEROS-CORNEHOUR, 2007).

El portafolio tiene un alto potencial como instrumento de evaluación del desempeño docente. De acuerdo con Cisneros-Cornehour (2007), el portafolio puede ayudar a la autorreflexión del profesor, así como ser un apoyo para mejorar la calidad de su docencia y promover atención hacia metas comunes del docente para con otros colegas que imparten cursos del área. Asimismo, estos autores indican que el portafolio provee valiosa evidencia acerca de la calidad del desempeño docente y permite que el profesor aprecie la enseñanza como una actividad científica.

Por otro lado nos encontramos también con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) que están constituidos por las herramientas, comunidades y servicios que configuran la plataforma educativa que cada individuo utiliza para dirigir su propio proceso formativo y conseguir sus metas de aprendizaje. La idea de los PLE representa un cambio cualitativo en el modelo educativo, en tanto que representa el paso de que los alumnos sean meros consumidores de información que les llega a través de canales diversos (libros de texto, bibliotecas, EVEA's, etc.) y que ha sido controlada/recomendada por otros, a que se conviertan en gestores de información, creando vínculos y conexiones significativas entre diferentes recursos que ellos mismos han seleccionado o que otros –que ellos consideran relevantes– les han recomendado.

Esta herramienta facilita la interacción entre los docentes y los estudiantes; así como también el contacto entre los propios estudiantes por medio del trabajo colaborativo, como uno de los ejes centrales para diseñar un modelo de enseñanza aprendizaje, en donde los que saben o tienen experiencia en un determinado tema son los que enseñan, son los líderes, y los otros, los que aprenden de esas experiencias; de la misma forma estos tendrán otras experiencias que podrán compartir con los demás. En otras palabras, se comparte el conocimiento entre todos.

Concluiremos mencionando las actividades previstas para desarrollar los contenidos y las actividades que nos facilitarán el proceso de evaluación. El grado de aporte de cada estudiante y su importancia debe ser la base para la puntuación y calificación final que se le otorgará.

El portafolio, usado como instrumento evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado entre docentes y estudiantes, no debe centrarse únicamente en los aspectos técnicos, sino que debe buscar poder dar una interpretación a la calidad de lo que se está enseñando. En concreto, en la escuela será decisivo el proceso de realización para ejercer una evaluación acertada y óptima del mismo.

En relación a Internet, comentaremos que se está empezando a implantar la idea de *portafolio electrónico*, ya que el medio ofrece mecanismos especialmente interesantes para ello. Así, por ejemplo, en el blog de un alumno o en un blog *de aula* pueden quedar integradas todas las producciones del alumnado, incluyendo fotografías, audio, vídeo, opiniones, debates, enlaces, fuentes consultadas... construidas además de una manera colaborativa o, en ocasiones, centrándose en el aprendizaje y los intereses individuales de cada alumna o alumno. Nos puede ofrecer, además, información sobre

cuándo, con quién y de qué manera se produce el aprendizaje, mediante el trabajo autónomo del alumnado, guiado por el profesor o profesora, totalmente dirigido...

III. Breve análisis de la formación del profesorado

Para analizar la formación del profesorado en torno a las TIC y la utilización de Internet en el aula, nos centraremos en la manera en que se ha desarrollado la formación para el *Plan Escuela TIC 2.0* en el contexto andaluz, donde los dos autores desarrollan su labor docente.

Escapa a nuestros propósitos hacer un estudio exhaustivo del modo en que dicha formación es recibida o resulta de utilidad para el profesorado, como también analizar todas y cada una de las acciones formativas que la red andaluza de formación del profesorado de la Consejería de Educación, junto a otras entidades públicas y privadas, viene realizando. Centrándonos exclusivamente en el esquema de contenidos que se ofrece en dicha formación, nuestro interés es provocar la reflexión sobre si se está atendiendo o no al cambio de paradigma que venimos apuntando, si el planteamiento de esta formación servirá a partes iguales para el cambio metodológico, el éxito académico, la construcción de la ciudadanía democrática y la inclusión.

En el documento que la Consejería de Educación publicó para el curso académico 2010/2011, aparece como finalidad de la formación del profesorado: *“universalizar el acceso de los docentes al conocimiento de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, [...] mejorar su competencia digital y facilitar, con ello, cambios metodológicos que promuevan aprendizajes activos en el alumnado encaminados a la adquisición de las competencias básicas”* (CEJA, 2010: 1). Llama la atención ya en esta declaración de intenciones que se hable de cambio metodológico y que se reduzca exclusivamente a las competencias básicas, si bien no es menos cierto que se supone existe una competencia social y ciudadana, una competencia digital, una idea de integración de contenidos y la atención a la diversidad como eje transversal del sistema. Por tanto, en principio, aunque no aclara demasiado, no nos parece desafortunada la cita anterior.

La formación del profesorado, tal como está planteada en Andalucía, se divide en tres módulos (CEJA, 2010A: 1–2):

- Módulo I (20 horas, 12 horas presenciales y 8 no presenciales): formación umbral. Es una única propuesta de contenidos, a nivel andaluz.
- Módulo II (40 horas, 18 presenciales y 22 no presenciales): estrategias prácticas para la utilización de los recursos incluidos en la *mochila digital*. Esta *mochila digital* se refiere al conjunto de *software* y aplicaciones educativas que vienen incluidas en los ordenadores del alumnado en la comunidad autónoma andaluza (CEJA, 2010B). Se subdivide en cuatro tipos de cursos distintos (uno para Primaria, y otros tres para Secundaria).
- Módulo III (40 horas no presenciales): profundización en el uso didáctico de las TIC y en herramientas de creación de recursos y aplicaciones de la web 2.0 dentro del ámbito educativo.

La formación del módulo I está pensada para personas que no poseen ni siquiera el mínimo de preparación o alfabetización indispensable para manejar cualquier tipo de aplicación informática. Se centra en operaciones muy simples referidas al uso del ordenador (archivos, carpetas, documentos), el navegador web, el correo electrónico y las plataformas virtuales de formación del profesorado.

El módulo II, como comentábamos más arriba, se centra en la utilización de los programas informáticos de la *mochila digital* incluida en los ordenadores del alumnado. En el caso de 5º y 6º de Primaria, se proponen actividades específicas para diferentes áreas curriculares, centrándose en el desarrollo de unidades didácticas, incorporando estos materiales digitales y el equipamiento de las aulas. En el caso del profesorado de Secundaria, la formación sigue centrándose en el *“desarrollo de unidades didácticas”*, con el mismo enfoque que en Primaria, solo que dividiéndose ahora los cursos en función de la distinta asignatura o ámbito de conocimiento del profesorado. Se ofrece aquí un curso para *ámbito científico–tecnológico*, otro para *ámbito de comunicación lingüística*, y otro para *ámbito social*. Todos estos cursos son llevados a cabo en cada Centro de Profesorado, a cargo de profesoras y profesores en activo de cada zona, que posean la suficiente competencia digital para impartirlo.

A continuación, el módulo III se oferta a nivel andaluz, y consiste en 32 cursos, de los cuales el profesorado podrá elegir el que mejor se adapte a su formación previa, sus intereses como docente, el

nivel académico o la asignatura que imparte. Estos cursos están divididos en cinco bloques (CEJA, 2010c):

- I. Uso educativo de la web 2.0 (9 cursos).
- II. Multimedia en el aula (4 cursos).
- III. Herramientas de creación de Objetos Digitales Educativos (7 cursos).
- IV. Herramientas ofimáticas en la Educación (4 cursos).
- V. TIC en las etapas y áreas educativas (8 cursos).

De estos cinco bloques, nos parecen especialmente relevantes para el contenido de este artículo los del bloque I, dentro del que se ofertan cursos en relación a los *blogs*, las *wikis*, la prensa digital, las redes sociales, los mapas *on-line*, Google Docs y redes sociales. En el caso del bloque V, nos parecen relevantes dos cursos, relacionados con el trabajo por proyectos. A priori, por tanto, podemos considerar que hay 11 cursos relacionados con ese cambio de paradigma, frente a 21 que no lo están, centrándose entonces en la herramienta más que en el cambio metodológico.

Se supone que esta formación debería terminar, al curso siguiente, con una *fase final* consistente en una formación en centros centrada en los siguientes objetivos (CEJA, 2010A: 4):

- Continuar la formación a través del trabajo colaborativo del profesorado de uno o varios centros, asesorados por personas expertas proporcionadas por los CEP.
- Desarrollar recursos, propuestas didácticas y programaciones de aula.
- Incorporar el uso de las TIC al proyecto y la organización del centro.
- Revisar y adaptar las programaciones didácticas a partir de la incorporación de los recursos TIC.
- Diseñar y desarrollar materiales curriculares propios.

Simultáneamente, se viene ofertando en los Centros de Profesorado un curso de 10 horas para la utilización de la Pizarra Digital Interactiva (PDI). Este curso consiste en conocer el funcionamiento de la PDI, manejar las distintas herramientas que incluye, manejar el *software* propio y utilizar recursos que interactúen con la PDI. Por tanto, se trata de un tipo de formación centrada en el uso de este aparato electrónico (CEP DE EL EJIDO, 2011).

Por otra parte, es necesario recordar que ninguno de estos módulos es en ninguna medida obligatoria para el profesorado que imparte docencia en los niveles de 5º y 6º de Primaria ni de Secundaria, y que cada uno de los módulos, como también el curso sobre PDI, son independientes unos de otros. Por tanto, de un total de 38 cursos distintos, únicamente encontramos 11 relacionados de algún modo con el cambio de paradigma que apuntábamos en los apartados iniciales de este artículo. Nos parece, además, que no está demasiado presente el paradigma crítico, sino más bien una versión edulcorada de *participación del alumnado* en aquello que el profesorado piensa, propone, dispone y decide previamente. No hay una reflexión profunda y de fondo sobre los roles, la apertura del currículum a la *cultura popular* del alumnado, la inclusión, la ciudadanía, la necesidad de transformación del aula... sino que todo parece dejarse a merced de la tecnología y del punto de vista de cada profesor o profesora.

El paradigma que se ofrece en estos cursos es, en gran medida, *tecnológico*, centrado en la herramienta en sí, en la utilización del instrumento más que en sus implicaciones didácticas. Y cuando se introducen propuestas metodológicas, se quedan en gran medida (en los Módulos II y III) en la mera elaboración de Unidades Didácticas, como esquema metodológico que por sí solo posibilite (no sabemos de qué forma) la transformación del aula. No se entra en el fondo de la cuestión: *cómo* han de ser estas unidades didácticas, *qué propuestas concretas* deben desarrollarse para que el aula se transforme de manera real, caminando hacia ese nuevo/antiguo paradigma reinventado que tanto necesita la sociedad actual.

Como aspecto positivo, consideramos que es importante partir del nivel de conocimiento del profesorado, y si es necesario, que se aprendan a utilizar los aspectos más básicos del ordenador (como en el caso del Módulo I). A nivel institucional se debe garantizar dicha formación. Pero también creemos que desde este primer momento debería estar presente, de forma simultánea, la formación pedagógica, dejando bien claro al profesorado que la tecnología no es lo principal en las TIC, que son

solamente un instrumento como lo eran en la escuela tradicional la pizarra, la tiza o los libros de texto, y que lo verdaderamente relevante es *qué haremos con los medios tecnológicos en el aula*.

En cierto modo, este tipo de formación es *empezar la casa por el tejado*, enfatizando la visión técnica y tecnológica por encima de lo pedagógico, confundiendo los medios con los fines. Como mínimo, se debería proporcionar formación pedagógica y metodológica simultáneamente y de forma integrada con los contenidos TIC, enfatizando aquellas experiencias realizadas con la Web 2.0 y con Internet de una manera mucho más decidida, de forma que se trabajen simultáneamente todos los aspectos del currículum tratados anteriormente, y se dirijan hacia el necesario cambio de paradigma que proponemos.

IV. Caminando hacia la alternativa

A pesar de las insuficiencias formativas del *Plan Escuela TIC 2.0*, consideramos que hay una gran cantidad de ocasiones formativas para el profesorado, a través de otras plataformas, instituciones, grupos... a veces con carácter oficial y otras de carácter privado o a partir de iniciativas individuales. Hay una gran cantidad de docentes intentando cambiar la escuela, utilizando las TIC pero partiendo del posicionamiento previo que requiere esta nueva sociedad. Serían infinitos los ejemplos que podríamos ir poniendo, puesto que la velocidad a la que circula la información y las novedades en la Web 2.0 es impresionante. Es una información y una cantidad de propuestas concretas que se actualizan minuto a minuto, apareciendo, creciendo y desarrollándose alternativas.

A título ilustrativo, mientras terminamos este artículo, miles de docentes se organizan a nivel nacional en torno a la red social Twitter, convertida de este modo en red profesional. Docentes de distintos niveles educativos (desde Infantil hasta la Universidad), junto a familiares de alumnado y otras personas se encuentran discutiendo y haciendo propuestas muy relevantes en la dirección de este artículo. Siguiendo el *hashtag* (*temática*, en la terminología de Twitter) de *#ubeda11*, un encuentro de docentes que se está desarrollando durante el sábado, 2 de abril de 2011 en la localidad andaluza de Úbeda dice cosas así de interesantes (referencias tomadas de aportaciones públicas, utilizando el *nick*, o pseudónimo público de los usuarios de Twitter), están *retransmitiendo*, a las 11:30 h.:

- “¿Qué voy a llevar? [...] Evaluación participativa mediante portafolio, p. ej.” (dice @jlcastilloch).
- “La tecnología no es el cambio, es una ayuda, el cambio es la metodología” (dice @vimpela).
- “@salpegu nos habla de la importancia de involucrar a las familias en la escuela” (mensaje enviado por @vimpela).
- “Las nuevas tecnologías nos sirven para optimizar el trabajo en el aula (Pepe Rubio)” (dicho por @jjmelgarejo).
- “La formación inicial del profesorado es un problema. Pero de la misma formación salen buenos y malos profes” (@ftsaez).
- “¿Qué características debería tener una evidencia de aula para ser útil para familias y otros docentes? [...] ¿portafolio digital docente?” (@jlcastilloch).
- “Mostrar las buenas prácticas docentes al estudiante de magisterio, con proyectos universidad-colegios” (@jjmelgarejo).
- “Nadie puede dar lo que no tiene” (@NoLolaMento).
- “¿Todo el profesorado está capacitado para ser tutor de docentes en prácticas?” (@balhisay).

Puesto que los autores del presente artículo impartimos docencia en Primaria y Secundaria, respectivamente, comentaremos para terminar algunas ideas y propuestas que hemos llevado a cabo, junto a otras que podemos considerar relevantes en el marco de esta transformación, esta revolución posible que podría reforzarse enormemente con la Web 2.0:

- *Portafolio digital*. Es un lugar digital, o un conjunto de lugares agrupados, donde se muestran los contenidos y aprendizajes que una alumna o alumno van realizando, con contribuciones y

orientaciones del profesorado o sin ellas, con o sin participación de familias. Es en realidad un concepto que puede desarrollarse con multitud de herramientas digitales, y es deseable que haya reflexión, participación, debate, búsqueda de consensos para uno y mil aspectos, de cara a la consecución de esa ciudadanía democrática de la que venimos hablando.

- *Wikis, revistas digitales y documentos colaborativos sobre temáticas específicas.* Con carácter cerrado para un grupo de alumnos, o abiertas al público en general, se pueden crear documentos entre varias personas, un grupo de personas... sobre contenidos específicos. Herramientas como *Google Docs*, por ejemplo, permiten debatir simultáneamente en un *chat* y escribir en el documento en tiempo real.
- *Slideshare, Scribd y mapas conceptuales.* Existen cientos de aplicaciones web para compartir archivos de texto, presentaciones o crear mapas conceptuales, que luego podrán ser contrastados con otras personas dentro o fuera del aula (alumnado, profesorado, familias, otras personas...).
- *Flickr o Picasa.* Algo tan simple como una herramienta para subir y compartir fotografías puede contribuir a la participación de familiares y el desarrollo de un currículum democrático. Hay docentes que utilizan estas plataformas para compartir las fotos de las salidas extraescolares del alumnado, y mediante comentarios, buscar información sobre lo que se ha visitado, junto a las familias.
- *Youtube, Ustream... herramientas de vídeo.* Nunca fue más fácil grabar un cortometraje, una exposición, una entrevista, una clase, una práctica con instrumentos musicales o cualquier otra actividad que consideremos relevante. Dependiendo del grado de autonomía del alumnado, podrán hacerlo por sí mismos simplemente con un teléfono móvil. Después se podrán *retransmitir*, o se podrán compartir públicamente o de forma privada.
- *Podcasts y archivos sonoros.* Nos estamos refiriendo a la posibilidad de escuchar radios temáticas, escuchar canciones en tiempo real, *incrustar* esas canciones en un blog, comentarlas, trabajar los idiomas, buscar información de tipo sonoro según los intereses de cada alumna o alumno, crear archivos sonoros con exposiciones, interpretación musical, comentarios, actividades de clase, crear una radio escolar...
- *Redes sociales cerradas o abiertas, sobre temas educativos.* Por ejemplo, se pueden utilizar grupos de Facebook cerrados a un grupo de alumnas o alumnos, sobre temáticas concretas (asignaturas, o temas transversales), para un centro educativo... Se pueden crear grupos de Ning, o perfiles de Twitter para trabajar colaborativamente.
- *Mapas colaborativos.* Google Maps permite elaborar *viajes* virtuales a partir de mapas geográficos, pudiendo comentar aspectos sociales, políticos, históricos, geográficos, centrados en una temática o asignatura... de forma colaborativa, quedando registrados tanto el proceso como el *viaje* definitivo.
- *Moodle y foros.* Con cierta facilidad técnica, en los centros se puede instalar la plataforma Moodle, gratuita y fácil de utilizar, para la enseñanza de asignaturas, para temáticas concretas... además, se pueden crear dentro o fuera de Moodle foros para debatir y compartir sobre lo que consideremos.
- *Exposiciones en el aula.* Hay quien pueda pensar: “¿no se trataba de propuestas con las TIC?, ¿esto qué hace aquí?” Pues bien, consideramos que las TIC tienen que tener relación con lo que se hace en el aula, y que esa relación debe ser *de ida y vuelta*. Por ejemplo, no hay mejor forma para comprobar si se ha comprendido la información de distintas páginas web que mediante la exposición en el aula, aclarando todos los conceptos que el grupo considere. También se pueden consensuar propuestas que luego se lleven al mundo digital, o debatir sobre la idoneidad o no de una herramienta, o sobre distintos comentarios e informaciones recibidas en un blog...
- *Coevaluación y autoevaluación.* En relación a lo anterior, la cantidad, variedad y calidad de información que puede proporcionarnos el trabajo en la Web 2.0 es un complemento ideal para hacer autoevaluación, trabajo autónomo y coevaluación en el aula real. La evaluación como mejora, la calificación consensuada, el trabajo autónomo del alumnado, la figura del profesor o profesora como *guía*... todos estos conceptos que la literatura pedagógica lleva

defendiendo más de un siglo, se ven facilitados en gran medida por las posibilidades de diversificar la información y la visibilizarían que permite la Web.

Muchas de las herramientas informáticas incluidas en este artículo quedarán rápidamente desfasadas. Muchas de las cosas serán superadas: las plataformas, las posibilidades de aprendizaje, el mismo concepto de Web 2.0 puede desaparecer, la misma esencia y motivo de las redes sociales... es tal la velocidad en que se está desarrollando Internet que es muy difícil aventurar cómo será el futuro. De lo que sí estamos seguros es que la apertura del currículum, la construcción de la ciudadanía democrática, la justicia social y el éxito escolar de todo el alumnado seguirán siendo las grandes *utopías* hacia las que debemos seguir caminando.

V. Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000A). "El alumnado". *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000B). "Yo también quiero ser eficaz", *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum, el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BENÍTEZ GARCÍA, R. (2000). "La Educación Virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades". *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*, 37, 8. Consultado el 7 de marzo de 2011 en http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37laeducacionvirtualq.pdf.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- CABRERA, J. (2008). "Fronteras líquidas". *Innovación en la gestión*. Consultado el 10 de marzo de 2011 en <http://blog.cabreramc.com/2008/05/28/fronteras-liquidas/>.
- CABRERA, J. (2010). "Escuelas 2.0. Claves para construir la educación del futuro". *Innovación y conocimiento*. Consultado el día 11 de marzo de 2011 en <http://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/08/22/escuelas-2-0-claves-para-construir-la-educacion-del-futuro/>.
- CASTAÑEDA QUINTERO, L. (coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Mad.
- CISNEROS-COHERNOUR, E.J. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- CONNELL, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CEJA (2010A). *Escuela TIC 2.0: formación del profesorado*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/escuela_tic_20/plan_formacion_2010_2011.pdf.
- CEJA (2010B). *Mochila digital 2010/2011. Primaria y Secundaria*. Junta de Andalucía: Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Consejería de Educación. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/> y http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_tic/1288172668474_fortic201011eso.pdf.
- CEJA (2010C). *Cursos del módulo III de Escuela TIC 2.0*. Junta de Andalucía: Aula virtual de formación del profesorado. Consultado el día 1 de abril de 2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado/mod/resource/view.php?id=12832>.
- CEP DE EL EJIDO (2011): *Escuela TIC 2.0: Introducción al uso de la PDI*. Curso. Junta de Andalucía: Centro de Profesorado de El Ejido. Consultado el día 1 de abril de 2011 en

- https://www.juntadeandalucia.es/educacion/seneca/seneca/jsp/gestionactividades/DetActForP_ub.jsp?X_EDIACTFOR=104984.
- CREA (2011). *Proyecto Includ-ed*, Comisión Europea. Consultado el día 28 de marzo de 2011 en http://www.ub.edu/includ-ed/Web_SA/index.html.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, P. (2007). “Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea”. *No Solo Usabilidad journal* (6). Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/web20.htm>.
- KATZ, L.G. (1994). “El método llamado proyecto”, en *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1994/proye94s.html>.
- LEIVA NICOLÁS, D. (2009). *Aprendizaje colaborativo y web 2.0: el papel de las TIC en el paso de la enseñanza transmisiva al aprendizaje constructivo*. Sevilla: CEP de Castilleja de la Cuesta. Consultado el día 29 de marzo de 2011 en http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/nativos_digitales/gi/papel_tic_paso_transmisiva_aprendizaje_colaborativo.pdf.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN BAUTISTA (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106, de 4 de mayo.
- PALOMO, R.; RUIZ, J. & SÁNCHEZ, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Mad.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- SUORANTA, J. & VALDÉN, T. (2008). “De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: el potencial crítico del wikimundo”. En MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (eds.), *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 201–226.
- WOLF, K. (1996). *Developing an effective teaching portfolios*. Educational Leadership, 56, 3, 34–37.

Desarmando el *poder* antisocial de los videojuegos

Yolanda ARAGÓN CARRETERO

Correspondencia:

Yolanda Aragón Carretero

Correo electrónico:
yaragon@ugr.es

Teléfono:
958 242934

Dirección postal:
Dpto. Didáctica y Org. Escolar
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Recibido: 10 de abril de 2011
Aceptado: 30 de mayo de 2011

RESUMEN

El presente artículo intenta desmoronar la concepción negativa que la sociedad tiene de los videojuegos como herramientas de aprendizaje de conductas y actitudes antisociales, tales como agresividad o sexismo entre otras. Muy al contrario, los presentamos como mediadores para la construcción de la identidad social y la adquisición de nuevas competencias asociadas a la alfabetización del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: *Videojuegos, Educación y Ciudadanía.*

Disarming the antisocial *Power* of videogames

ABSTRACT

The present article attempts to dismantle the negative conception that the society has of videogames as tools of learning antisocial behaviours and attitudes, such as aggressiveness or sexism among others. Quite on the contrary, we present them as mediators for the construction of social identity and for the acquisition of new competences associated to the 21st century literacy.

KEY WORDS: *Videogames, Education and citizenship.*

1. ¿Qué es un videojuego?

Ésta sería la primera pregunta que deberíamos plantearnos para posteriormente analizar sus repercusiones *antisociales*. En este artículo no pretendemos realizar un discurso sobre las definiciones de videojuego, sino, más bien, destacar cuáles son los rasgos más definatorios del mismo. Para ello, recogemos en las siguientes líneas el trabajo realizado por Lacasa (2011: 21). Partiendo de la definición del antropólogo Johann Huizinga (2000), esta autora identifica los siguientes:

- El videojuego no es considerado como una actividad seria, es un medio para *evadirnos* de la vida ordinaria.
- Al estar más centrado en los aspecto emocionales, y no tanto en los cognitivos, provoca un efecto *absorbente* en los jugadores.
- El jugador *no se mueve por intereses económicos*, aunque como bien sabemos los videojuegos forman parte de un mercado economicista.
- El jugador debe atenerse a unas *reglas de juego* para continuar jugando.
- Cada videojuego y jugador establece sus *límites espacio-temporales*.
- El videojuego tiene la capacidad tanto de *aislar al jugador* (visión del jugador recluido en su casa) como la de *crear grupos sociales* (creación de comunidades virtuales que compartan la afición por un mismo juego).

Estos rasgos se pueden completar con otros que se han ido recogiendo del análisis de diferentes definiciones:

- Para McLuhan (1996), los videojuegos provocan tanto la *acción* como la *reacción* de los jugadores.
- González (2010) recoge otras características como: *identificación positiva* con el protagonista, existencia de *desafíos* o retos a superar y capacidad de provocar *retroalimentación constante*.
- Gramigna & González (2009: 158) afirman que los videojuegos *“plantan respuestas simples a sueños y deseos de heroísmo, acción y aventura, y también a los ancestrales fantasmas de la muerte, dolor, la injusticia y la pobreza”*.
- Gee (2008) identifica que, si bien hay juegos con retos preestablecidos de antemano, existen otros que permiten a los videojugadores *establecer de forma libre los objetivos y metas* a conseguir con el juego.
- Stevens, Satwicz & McCarthy (2008) hacen especial hincapié en el poder de *trasferencia de aprendizajes* que tiene los videojuegos.

Identificados los rasgos más sobresalientes de los juegos, es el momento de establecer brevemente una clasificación de los mismos atendiendo a diferentes ámbitos. Adaptada de las clasificaciones que realizan Marqués (2009) y Díez (2004A)¹ presentamos la siguiente taxonomía:

TIPO DE VIDEOJUEGO	EJEMPLOS
Arcade (tipo plataforma)	<i>Pacman, Super Mario Bros, Sonic, Doom, Quake, Street Fighter...</i>
Deportes	<i>FIFA, PC Futbol, NBA, Formula I GrandPrix, Need For Speed...</i>
Juegos de aventura y rol	<i>King Quest, Indiana Jones, Monkey Island, Final Fantasy, Tomb Raider, Pokémon, Ultima Online...</i>
Simuladores y constructores	<i>Simulador de vuelo Microsoft, Sim City, Tamagotchi, The Incredible Machine, Theme Park...</i>
Juegos de estrategia	<i>Estratego, Warcraft, Age of Empires, Civilitation, Lemmings, Black & White, Centurion...</i>

¹ Para completar el estudio sobre los tipos de videojuegos se recomienda la obra de Díez (2004A).

Puzzles y juegos de lógica	<i>7th.Guest, Tetris</i>
Juegos de mesa	<i>Trivial, Buzz, Ajedrez, Monopoly...</i>
Juegos de combate	<i>Halo, Viercong, Call of duty. Mafia...</i>

Tabla1. Clasificación de videojuegos

No debemos olvidar que el número de jugadores es importante, puesto que no es lo mismo un videojuego individual que otro colectivo, donde se favorecen actitudes competitivas, colaborativas y/o cooperativas. También es importante recordar que, como indica González (2010), hay juegos que poseen ritmo externo (videojuego de tenis) y otros internos que dependen de las habilidades del jugador (videojuego de ajedrez). Es más, también identifica juegos extrínsecos (como el Trivial Pursuit) e intrínsecos (simulador de vuelo) en función del tipo de habilidades externas o internas del jugador puestas en juego.

2. Los mitos de los videojuegos

Sabemos que la industria de los videojuegos es, en los últimos tiempos, una de las mayores fuentes de entretenimiento de los más jóvenes. Hecho que preocupa sobremanera a los padres, pues conciben que el uso/abuso de los videojuegos dentro del espacio lúdico de los adolescentes puede llegar a provocar competencias asociadas, en especial los valores antisociales (*mitos*) que *parecen* transmitir y que tanto preocupan. La sociedad en general, y los padres en particular, establecen dos ámbitos de riesgo, a saber: violencia y sexismo. Analizaremos estos mitos teniendo presente sólo los videojuegos comerciales, dejando al margen los propiamente educativos, también llamados *edutainment* o *edujuegos* (DÍEZ, 2004A). Esta exclusión es evidente, puesto que la finalidad de estos últimos es claramente el aprendizaje de contenidos educativos.

a) El mito de la violencia

Con frecuencia se les acusa de fomentar la violencia. No sin razón, puesto que existen en el mercado gran variedad de videojuegos con contenidos especialmente violentos como hostilidad, agresión, racismo, asesinato, tortura, matanzas, malos tratos... Por lo general, la sociedad y los padres piensan que los videojuegos ofrecen un mayor grado de violencia que el resto de medios audiovisuales. La causa, la interactividad que estos ofrecen convirtiendo al *videojugador* en un agente activo, ejecutor y promotor de acciones violentas. Así se contempla en un estudio realizado en 2003 por la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU) y recogido por Llorca (2009). Entre las conclusiones de este estudio se afirma que la violencia se ha convertido en elemento crucial para que un videojuego triunfe, es el gancho publicitario para que ser un número uno en ventas (LLORCA, 2009: 57). Otras organizaciones, como Amnistía Internacional (sección española), han denunciado la violación que se realiza a los Derechos Humanos en los videojuegos (2000) y en particular con las mujeres (2004), y la escasa regulación y control del Código de Autorregulación PEGI en España para la protección de los menores frente a los videojuegos (2007). En 2002, esta misma organización dio a conocer una lista de videojuegos de alto contenido racista y/o xenófobo. Incluso llegó a afirmar la utilización de estos por grupos extremistas como medio de propaganda y captación de adeptos. En definitiva, tal es el auge de los contenidos violentos en los videojuegos que nos parece normal su existencia; incluso, a veces, no nos cuestionamos su carga moral negativa, la damos por sentada y ajena a nuestras formas de actuar y entender el mundo.

b) El mito del sexismo

Son muchas las investigaciones realizadas a este respecto, basta con examinar el barrido histórico y contextual que establece Díez (2004A). Este autor, junto con otros investigadores, analiza los primeros estudios sobre clasificación de los videojuegos en función del rol sexual realizados por Ferry Toles (1985), Provenzo (1991), Ward Gailey (1993), Estallo (1995), Dietz (1998), Etxeberria Balerdi (1999), Bonder (2001), Urbina Ramírez *et al.* (2002), FAD (2002) o Muñoz Luque (2003), entre otros. Todos ellos concluyen en una visión estereotipa y distorsionada por su simplificación tanto de las figuras masculinas como femeninas en perjuicio de estas últimas. Mientras a los varones se les asignan roles dominantes y activos (valor, fuerza, inteligencia, competitividad...), las mujeres, además de contar con una presencia menor, se representan pasivas y sumisas, reproduciendo arquetipos viriles o

simplemente como consumistas y superficiales. Es decir, modelos masoquista, sádico y *barbie* respectivamente (DÍEZ, 2004A: 352). El motivo, bien claro, el mercado de los videojuegos se ha declinado en exceso al público masculino y, por tanto, los videojuegos reproducen la imagen que los hombres tienen de las mujeres, o lo que es lo mismo los valores de la cultura *macho* (DÍEZ, 2004A: 358). Esto puede provocar una nueva forma de socialización androcéntrica y misógina, de exclusión y violencia de género; ellos aprenden dominación y ellas dependencia.

3. El videojuego como herramienta de construcción social y cultural

Sabemos que los videojuegos actúan como mecanismos de construcción social y cultural, puesto que “*constituyen espacios donde se ensayan y reproducen las relaciones de poder y la desigualdad de modo inevitable*” (BUCKINGHAM, 2008: 146). Son objetos culturales capaces de reflejar las prácticas de la sociedad occidental y que permiten reproducirlas en un mundo virtual (LACASA, 2011: 155). Pero lo que verdaderamente nos interesa saber es cómo hacen de catalizadores para la construcción del concepto de *ciudadano e identidad social*. Castells (2009) defiende que el poder se ejerce mediante la construcción de significados a través de los procesos de comunicación. Los videojuegos implican dichos procesos, son el contexto para la difusión, comprensión y desarrollo de significados. Es decir, permiten codificar y construir significados sobre el *yo* como ciudadano, como persona que actúa de forma responsable antes sus derechos y obligaciones. En este sentido, la identidad social de los videojugadores se construye mediante las interrelaciones que se producen entre los sujetos y la cultura en la que se desarrolla el juego, incorporando a su constructo tanto valores como sentimientos y significados. Así vistos, los videojuegos se convierten en mediadores de la conducta social a través de la identificación con personajes (arquetipos). Este hecho queda demostrado en la tesis doctoral defendida por Esnaola (2004) titulada *La construcción de la identidad a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela*. El problema de investigación que plantea es si la construcción narrativa y los significados socioculturales de los videojuegos que intervienen en el espacio lúdico de los niños influyen en la construcción de la identidad social aportándoles prácticas y significados que generan una microcultura ajena a la escolar. Entre sus aportaciones manifiesta que el espacio lúdico provocado por su uso homogeneiza modalidades de aprendizaje que intervienen en el proceso de construcción de la identidad social, facilitando arquetipos de identificación. Es decir, la narrativa de los videojuegos organiza el registro imaginario sobre la realidad social. “*El sujeto se proyecta y se identifica con el personaje que adquiere las características arquetípicas del héroe que sale a la búsqueda de descubrimientos, sortea obstáculos, vence imprevistos, conquista, compite y vence a los oponentes... se constituyen en un registro simbólico con el que se expresa un “yo” que necesita encontrar un orden y evitar la catástrofe*” (ESNAOLA, 2004: 478).

Los riesgos, dos:

- La identificación con personajes violentos y destructivos.
- Y como señala Marqués (2009), aquellas personas con problemas psicológicos previos que al introducirse en el mundo de los videojuegos pueden llegar a encerrarse de tal manera que se desconectan de forma gradual de las demás realidades de su entorno (personal, profesional y/o académico) y padecer otros trastornos graves de personalidad y conducta.

He aquí nuestra labor, desarrollar estrategias metodológicas (desde una pedagogía crítica) partiendo del contacto social con el grupo de iguales y la participación en actividades individuales y comunes inducidas por los videojuegos para, en consecuencia, fomentar en los jóvenes la construcción o re-construcción de su identidad como ser social; en definitiva, una ciudadanía crítica.

4. Rompiendo mitos: Re-descubriendo los videojuegos

Ante la panorámica mostrada en el apartado anterior, parece difícil reemplazar las percepciones negativas que tenemos de los videojuegos. Éste será el eje vertebrador de nuestro argumento y objetivo fundamental del artículo, el re-descubrimiento de los videojuegos como medios o herramientas de construcción sociocultural. Consecuentemente, argumentaremos la inclusión de los videojuegos como un elemento más dentro de los espacios de aprendizaje. Demostraremos cuándo, dónde, qué y cómo aprenden los niños con los videojuegos. En otras palabras, aterrizaremos en la adquisición de nuevas

competencias dentro de la denominada Alfabetización del siglo XXI. Como conclusión final, intentaremos desbancar los mitos tradicionales asociados a los videojuegos.

Repasando la literatura, podemos observar que hay opositores y defensores de los videojuegos. Mientras que los primeros argumentan sus tesis en las conductas nocivas que éstos provocan: aislamiento, adicción, violencia, sexismo, efectos perjudiciales para la salud (ataques epilépticos, dolor de espalda...), visión dual del mundo (buenos vs. malos); los segundos afirman, y coincidimos con ellos, que todo depende del control y supervisión tanto del tiempo empleado como del contenido del videojuego. No son sólo meros instrumentos de entretenimiento, sino que pueden favorecer el desarrollo de capacidades en los *videojugadores* como: coordinación viso-manual, capacidad lógica, capacidad espacial, resolución de problemas, desarrollo de estrategias, concentración, atención, tolerancia ante el fracaso, razonamiento espacial y matemático, habilidades de alfabetización digital, colaboración, cooperación, discriminación y selección de información relevante, estimulación auditiva, etc. Son varios los estudios e investigaciones que así lo demuestran, destacamos los de Enrique Díez, Pilar Lacasa, Katie Salen y David Buckingham:

- Díez (2004B), como resultado y complemento a su estudio de 2004 sobre la diferencia sexual en el análisis de los videojuegos, publicó una guía didáctica de actividades para analizar los videojuegos desde cuatro bloques diferenciados que obligan a reflexionar sobre ellos desde un posicionamiento cada vez más crítico y profundo: “*aprender a mirar*”, “*comprender y analizar*”, “*interpretar y valorar*” y, por último, “*transformar*”.
- Lacasa (2009)² realizó, junto con la compañía Electronic Arts (EA), un estudio de investigación etnográfica sobre el uso de los videojuegos en los institutos de la Comunidad de Madrid como estímulo para la enseñanza de numerosos conceptos. Dicho estudio fue precedido por uno anterior en 2007 realizado con la misma metodología pero en tres contextos diferentes, dos colegios de Infantil y Primaria y la VII Feria de la Ciencia de Madrid. Le sigue el informe realizado en 2010 y recientemente su último libro de 2011 (*Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*), donde analiza en profundidad cómo los juegos se convierten en instrumentos educativos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las escuelas. Como botón de muestra recomendamos la lectura del taller con el videojuego *Harry Potter y el Cáliz de Fuego* (LACASA, 2011: 232–240), dando como producto final la creación de un periódico a través de Internet (blog) denominado *El profeta*. También es importante resaltar la conexión directa que esta autora establece entre conocimiento y emoción a la hora de jugar, una de las particularidades de los videojuegos que los hacen tan atractivos para el público más joven (y no tan joven) y que deberíamos aprovechar más desde el ámbito educativo.
- Salen (2008), en el libro *The ecology of games. Connecting youth, games and learning* de la Fundación MacArthur, recoge las aportaciones de diferentes expertos sobre cómo, cuándo y por qué los niños aprenden con los juegos. Nos introducen en una ecología del aprendizaje donde los videojuegos establecen nuevas formas de pensar e interactuar con la realidad, con la organización social y la creación de la identidad digital. Este libro, más que aclarar el debate sobre los beneficios de los videojuegos para el aprendizaje, nos abre nuevos desafíos a resolver como: ¿de qué manera afectan al conocimiento, alfabetización digital y organización social de los niños?, ¿qué capacidades asociadas conlleva el utilizarlos para el aprendizaje y la construcción de la identidad?, ¿qué conexión existe entre éstos y la accesibilidad a la igualdad de participación social dentro y fuera de la escuela?, ¿en qué consiste su arte de la persuasión? y ¿cómo nos inducen a codificar y re-construir nuevos conceptos de raza y género? Son sólo algunas de las cuestiones que nos plantea. Resumiendo, nos presenta el uso de los videojuegos como un *nodo* más dentro de la red de aprendizaje de cualquier persona.
- Buckingham (2008), por su parte, nos plantea una nueva alfabetización en el campo de los videojuegos. Establece una nueva *brecha digital* entre la escuela y el hogar que obliga a introducir los videojuegos no sólo como elementos para la adquisición de

² Se pueden consultar todos los informes y las guías en <http://www.aprendeyjuegaconea.com/>

competencias digitales (perspectiva reduccionista) sino también como recursos para el acceso a la comprensión crítica y a la producción creativa de contenidos.

En definitiva, con este trabajo hemos querido presentar una nueva visión de los videojuegos alejada de la concepción tradicional que la sociedad tiene de ellos como perjudiciales y provocadores de conductas antisociales. Abogamos por una metodología de trabajo basada en la experimentación y la reflexión crítica donde la inclusión de estos en los contextos de aprendizaje genere cambios de actitudes y valores en los jóvenes. Nos obliga, por tanto, a diseñar estrategias que vayan desde el simple conocimiento del videojuego hasta la construcción de nuevos saberes para el cambio y la transformación, rompiendo los estereotipos raciales, sexistas y violentos que nos ofrecen. No podemos negar que estos contenidos están presentes, pero debemos convertirlos en contenidos para el debate, la reflexión, el posicionamiento; en definitiva, para el aprendizaje y la construcción de la identidad individual y social del alumnado. Esta labor no es única y exclusiva de la escuela, debe ser compartida y construida con la familia y la sociedad. Por tanto, el mito de los videojuegos como inductores de conductas violentas, sexistas, racistas, etc., queda así desarmado. Además, por qué tanto bombo y platillo (visión simplista) a estos aspectos en los videojuegos, que al fin y al cabo son realidades ficticias, si en las noticias (por ejemplo, la guerra en Libia), y en horario infantil, vemos escenas reales de muertes, asesinatos, conductas y comentarios racistas, sexistas, etc. Nuestro papel como educadores es romper con estos estereotipos y conductas antisociales a todos los niveles (educativo, social y cultural), no sólo de los videojuegos, sino también de otros juguetes, cuentos infantiles o libros de texto entre otros, fomentando el pensamiento crítico sobre ellos.

No queremos terminar sin romper otro mito, la supuesta relación directa entre rendimiento académico y uso de videojuegos. No es verdad que jugar con la consola altere el rendimiento académico; si lo es el tiempo dedicado al juego. Un tiempo abusivo restará horas de estudio y por tanto afectará al aprendizaje, pero, ¿no pasaría exactamente igual que con otra actividad como ver la televisión en exceso? Por ende, padres y educadores deben enseñar cómo administrar el tiempo entre ocio y estudio de forma responsable y autónoma.

A modo de conclusión final

Las personas construyen su identidad interpretando y dando significado a las visiones del mundo que les rodea. Los videojuegos son un elemento más de esta realidad. En consecuencia, padres y educadores deben favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y responsable en el uso de los videojuegos, alertar de sus peligros transformándolos en contenidos educativos, reconocer sus beneficios educativos (creatividad, resolución de problemas, nuevas capacidades de alfabetización...) y enseñar a evaluar la propia actividad desarrollada con ellos.

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2000). *Haz clic y tortura. Videojuegos tortura y violación de derechos humanos*. Consultado el 25 de marzo de 2011 en <http://www.edualter.org/material/nadal2003/hazclick.pdf>.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2002). *¿Sabes a qué juegan tus hijos? Videojuegos, racismo y violación de derechos humano*. Consultado el 25 de marzo de 2011 en <http://www.edualter.org/material/nadal2003/racismo.pdf>.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2004). *Con la violencia hacia las mujeres no se juega. Videojuegos, discriminación y violencia contra las mujeres*. Consultado el 25 de marzo de 2011 en <http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-mujer/Conla%20violencia%20de%20las%20mujeres%20no%20se%20juega.pdf>.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2007). *Acceder a violaciones de derechos humanos virtuales, un juego de niños*. Consultado el 25 de marzo de 2011 en http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Videojuegos_2007.pdf.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

- DÍEZ, E.J. (2004A) (coord.). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). Consultado el 2 de marzo de 2011 en <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>.
- DÍEZ, E.J. (2004B) (coord.). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). Consultado el 4 de marzo de 2011 en <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm006/colm006pc.pdf>
- ESNAOLA, G.A. (2004). *Tesis Doctoral. La construcción de la identidad a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- GEE, J.P. (2008). "Learning and games". En KATIE SALEN (ed.), *The ecology of games. Connecting youth, games, and learning*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 21–40.
- GONZÁLEZ, J.L. (2010). *Tesis Doctoral. Jugabilidad. Caracterización de la experiencia del jugador en videojuegos*. Granada: Universidad de Granada.
- GRAMIGNA, A. & GONZÁLEZ, J.C. (2009). "Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento la educación". *Comunicar*, n° 33, 157–164.
- LACASA, P. (2009). *Videojuegos en el Instituto. Ocio digital como estímulo en la enseñanza. Informe de investigación*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- LACASA, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- LLORCA DÍEZ, M^a.A. (2009). *Tesis Doctoral. Hábitos y uso de los videojuegos en la comunicación visual: influencia de la inteligencia espacial y el rendimiento escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- MARQUÉS, P. (2009). *Los videojuegos*. Consultado el 20 de marzo de 2001 en <http://peremarques.pangea.org/videojue.htm>.
- MCLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- SALEN (2008). *The ecology of games. Connecting youth, games, and learning*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- STEVENS, R.; SATWICZ, T. & MCCARTHY, L. (2008). "In–Game, In–Room, In–World: Reconnecting video game play to the rest of kids' lives". En KATIE SALEN (ed.), *The ecology of games. Connecting youth, games, and learning*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 41–66.

Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria

Antonio BUSTOS JIMÉNEZ

Correspondencia:

Antonio Bustos Jiménez

Correo electrónico:
abustosj@ugr.es

Teléfono:
958 024494

Fax:
958 029112

Dirección postal:
Servicio de Ordenación Educativa
Delegación Provincial de Educación
C/ Gran Vía, 56
18071 – Granada

Recibido: 12 de abril de 2011
Aceptado: 26 de mayo de 2011

RESUMEN

En el trabajo se analizan las nociones de participación y empoderamiento comunitario en la escuela rural a través de la reflexión sobre experiencias llevadas a cabo en diferentes países. Se hace referencia a modelos educativos de desarrollo participativo que se traducen, desde la óptica de la excelencia, en incrementos de resultados educativos, así como en mayores tasas de satisfacción de las poblaciones rurales afectadas. A partir de agentes considerados como potenciales generadores de saberes en el medio rural, se profundiza en el proceso de incorporación de la riqueza del contexto rural. Por otro lado, se muestran las dificultades que el colectivo comunitario suele tener para su legitimación como fuente de aportaciones en el medio rural, y cómo el colectivo docente puede contribuir favorablemente en su proceso de incorporación a la vida de los centros.

PALABRAS CLAVE: *Escuela rural, Democracia, Comunidad educativa, Participación.*

Rural schools and democratic education. The opportunity for community participation

ABSTRACT

In the paper the notions of participation and community empowerment in rural schools are analysed through reflection on experiences conducted in different countries. Reference is made to educational models of participatory development which, from the viewpoint of excellence, result in increasing educational outcomes and higher rates of satisfaction among the targeted rural populations. Taking as point of departure agents which are considered potential generators of knowledge in rural areas, we examine the process of incorporating the wealth of the rural context. The difficulties that the community group usually faces for its legitimacy as a source of input in rural areas are also shown. Finally, we discuss how the teaching staff can positively contribute to their process of joining the school life.

KEY WORDS: *Rural education, Democracy, Educational community, Participation.*

1.– Introducción

Las experiencias de participación comunitaria llevadas a cabo durante las últimas décadas en escuelas rurales del continente americano, muestran cómo a través de modelos democráticos de gestión se puede mejorar la organización de los centros educativos, se fomenta la riqueza contextual o se aumentan las tasas de rendimiento escolar. Desde la necesidad de resolver sus dificultades mediante la acción colectiva, muchas escuelas rurales han evolucionado hacia modelos participativos en los que el trabajo escolar se genera desde la negociación, con una capacidad transformadora que llega a conectar con las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales.

La oportunidad de que las gentes rurales puedan articular su voz en el gobierno y toma de decisiones de los centros educativos se alinea con la de otros actores sociales y escolares, como docentes, alumnado, organizaciones no formales y administraciones, en propuestas de actuación más equitativas. Lograr marcos más integradores y participativos en la vida de las escuelas lleva a que, aun en microsociedades que puedan estar estratificadas, la educación contribuya desde posicionamientos democráticos a la búsqueda de planteamientos más igualitarios en las experiencias vividas por el alumnado y sus familias. El esfuerzo que supone fomentar y sistematizar esta participación se ve compensado en gran parte de las ocasiones por la posibilidad de reconstruir las escuelas rurales como extensiones orgánicas de las comunidades. Para ello, una cultura comunitaria colegiada de toma de decisiones representa el marco deseable al que los centros optan cuando pretenden transformar sus concepciones metodológicas y organizativas.

Si se tiene en cuenta que hablamos en muchos casos de contextos socioculturales desfavorecidos, cabe reflexionar sobre las aportaciones que los colectivos presentes en el medio rural pueden ofrecer; desde una maniquea construcción de estereotipos basados en su presunta inferioridad, en ocasiones se han devaluado parte de sus capitales culturales. Ante las estereotipadas desventajas del medio, parecería lógico asumir la desconfianza para su aprovechamiento escolar. Sin embargo, es en este aspecto en el que principalmente se centran los análisis de los modelos puestos en práctica en diferentes países en torno a la implicación de las familias y de los agentes sociales del entorno rural, demostrando que en la supuesta inferioridad existen elementos ricos para la explotación educativa.

Cuando el profesorado llega a interpretar la utilización educativa de las comunidades que componen las sociedades de cada lugar desde una lectura positiva en los procesos de enseñanza–aprendizaje y, además, actúa colectivamente para su sistematización, comienzan a dar lugar mejoras en la calidad de los centros. En esta fase del proceso radica parte de las dificultades para que trascurra con éxito la experiencia de la incorporación de la comunidad en la vida de las escuelas. Principalmente, la transformación del *ethos* profesional docente como generador de la necesaria legitimidad para que otros colectivos puedan enseñar, suele hacer que se entienda la participación comunitaria como facilitadora, más que como coadyuvante de estatus conservadores.

Es interesante comprobar cómo se llegan a producir aumentos significativos de los rendimientos, disminuciones de los desniveles curriculares y de desequilibrios asociados a la edad–grado a través del desarrollo prolongado de proyectos de participación comunitaria. Desde las evidencias que la investigación aporta, ¿puede resultar lógico valorar la conveniencia de la incorporación de la comunidad en las dinámicas educativas de los centros rurales?

2.– La participación comunitaria. Una voz por escuchar

Se hace necesario conocer lo que subyace en las dinámicas de funcionamiento de los centros escolares en relación a las prácticas de participación. En este sentido, para situar el contexto en el que tales dinámicas se producen, cabe reseñar la consideración que realiza Martínez (2005: 18) de los centros educativos como microcosmos sociales abiertos. En ellos se presentan de forma continuada tres metáforas con mayor o menor peso, según la orientación política y pedagógica de los centros: la del *holograma* social y político (que trata de explicar la comunidad escolar y su posición en la construcción de una democracia más global), la de la geografía sentimental (lugares en los que se viven e intercambian sentimientos relacionados con el sentido geográfico de los territorios) y la de la estructura educativa (con la que se ordenan espacios, edades, grupos, tareas... dentro de cada territorio). Los centros rurales no son una excepción a esta descripción y, principalmente las dos primeras metáforas, adquieren mayor protagonismo cuando se trata de delimitar la relevancia que adquiere en ellos la participación comunitaria. Veremos más adelante propuestas para llevar a cabo actuaciones en torno a

las concepciones comunitarias y su rol en las relaciones escuela–medio desde la óptica de una mayor equidad, pero también observaremos cómo la incorporación de la educación de los sentimientos en relación a los lugares en los que se desarrolla la acción escolar puede adquirir notoriedad.

Si la democracia suele cimentarse sobre la responsabilidad de los ciudadanos (TOURAINÉ, 1994), puede asumirse que no existirá una participación plena en los centros escolares hasta que los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones. Participar en las escuelas es comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir y reflexionar como protagonista, no como mero espectador (SANTOS, 2000). A través de la participación, se aprende, se adquiere independencia, se contrastan ideas y sentimientos, se construyen valores y se desarrolla la personalidad en las relaciones entre iguales. No solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición de ciudadanos, sino que sus aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad. Cabe pensar que lo educativo pasa a ser una construcción colectiva para la que se necesita la intervención de todos los sectores (MARTÍNEZ, 1999: 131), y lógicamente el del colectivo formado por las familias es de especial relevancia en el medio rural.

Las experiencias sobre escuelas democráticas de cualquier ámbito que se han analizado a lo largo de los últimos años nos invitan a pensar que la participación no es una acción abstracta, intangible, sino una práctica palpable que se desarrolla dentro y fuera de los centros escolares (APPLE & BEAN, 1997; FEITO, 2009). Estas experiencias traen consigo la necesidad de reflexionar sobre el concepto de individualidad y colectividad, aspecto explorado desde las visiones liberales y comunitarias, respectivamente. La visión liberal, aplicada a la escuela, suele descartar la interdependencia, la responsabilidad compartida y las creencias colectivas; por el contrario, estimula los derechos individuales y de la vida privada. En este sentido, las propuestas comunitarias de Arthur (1999), por ejemplo, nos llevan a compartir el planteamiento de que los modelos de bien común y justicia social como metas de escuelas de participación democrática se consiguen a través de sus comunidades, con obligaciones y compromisos compartidos. Se trataría de profundizar en las responsabilidades colectivas hacia el bien común, de la comunidad y sus escuelas como servicios mutuos.

Así, es conveniente reflexionar sobre lo que las comunidades pueden ofrecer, aportar, visibilizar. Adecuar el marco para que este proceso se vea facilitado forma parte del esfuerzo de los centros educativos por facilitar las condiciones para la participación, favorecer prácticas colaborativas de trabajo y relaciones menos jerarquizadas. Aportaciones como las de Barley & Beesley (2007), Arvind (2009) o Masumoto & Brown–Welty (2009) nos indican recientemente cómo en las escuelas rurales la gente común, procedente de estratos bajos de la población rural, puede ser movilizada de un modo coordinado para influir positivamente en las prácticas educativas.

3.– Las comunidades rurales, ¿tienen algo que ofrecer a las escuelas?

Uno de los obstáculos para la incorporación de la participación comunitaria en la vida de los centros escolares rurales suele estar cimentado en el convencimiento del profesorado de que las familias y las comunidades no tienen qué enseñar, no saben qué aportar y, sobre todo, cómo aportarlo a las rutinas y dinámicas escolares. Este planteamiento se sustenta en que los adultos no tienen elementos positivos que ofrecer en la enseñanza dentro y fuera del hogar, o dentro y fuera de la escuela.

Y no resulta creíble que los padres, las madres, los familiares cercanos o los diferentes agentes de las comunidades rurales no tengan cosas que aportar. En muchos casos ocupan trabajos desde los que se pueden ofrecer ideas, experiencias y oportunidades para la formación compartida del alumnado. Veremos más adelante algunas propuestas en este sentido. Salvar la dificultad de este prejuicio supone en algunos centros un proceso complejo y delicado que suele tardar tiempo y conlleva esfuerzo por parte de los equipos directivos y los profesionales que están convencidos del valor educativo del contexto. El cambio de actitud del profesorado en este sentido supone el primer éxito para los planteamientos integradores de la riqueza de la comunidad. En ocasiones, incluso el profesor puede llegar a adoptar un rol de *aprendiz* junto al alumnado (MARTÍNEZ, 1993), una vez que se comparten las decisiones, las reflexiones, las experimentaciones, las elecciones y los compromisos.

Dice Durston (2004) que “*la comunidad, con todas sus carencias y con todos sus conflictos internos, constituye un recurso institucional clave*”, y que “*no aprovechar esta herramienta disponible significa alejarse de la optimización en la asignación de los recursos externos de cualquier proyecto social rural, sobre todo si está relacionado con la educación*”. Para que se aproveche esta herramienta disponible nos propone una “*secuencia lógica*”. Comienza con el estudio del medio cultural y con la

construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso los profesores deben ser culturalmente *bilingües* en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres y las madres acaban entendiendo los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso¹. Se asume como primer requisito que los docentes tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alumnos para poder construir su propuesta pedagógica. Se convierte en herramienta primordial la construcción de todo el proceso sobre la base de los códigos y las vivencias que ya posee el alumno.

Además, las aportaciones que desde el entorno rural pueden realizar en otros asuntos de relevancia en los centros rurales no se deben pasar por alto. Y aquí entran en juego también otros colectivos de diversa índole. Aquello de que *la unión hace la fuerza* adquiere más notoriedad en contextos reducidos, ya que suele ocurrir que cuanto más grandes son los centros, más posibilidades financieras, humanas y de infraestructuras tienen. En contextos de reducido tamaño, la existencia y las posibilidades de elección de entidades colaboradoras o medios y servicios sociales se reducen ostensiblemente. Es frecuente encontrar a familias del medio rural que parten del convencimiento de que la inversión en educación y en recursos sociales, históricamente menor en este contexto, condiciona que no puedan competir con éxito con alumnados de ciudades con escuelas y localidades más dotadas. Por ello, el apoyo mutuo entre los colectivos para el éxito de las escuelas rurales forja un sistema de relaciones en el que existe una gran interdependencia. En la medida en que las actuaciones desarrolladas forman parte de un conjunto coordinado de estrategias, el grado de compromiso, satisfacción y logro aumenta paralelamente. Cuando se dinamiza este entramado es cuando pasan a rentabilizarse los recursos que existen en el medio y que resultan positivos para la institución escolar; es cuando las administraciones locales consideran como prioritario el día a día de su escuela de pueblo y actúan en coherencia con este principio; o cuando las familias aportan su bagaje y riqueza para la organización y apoyo de actividades dentro y fuera del centro, por ejemplo.

Resulta complicado probar a corto plazo el éxito en centros educativos rurales en los que se realizan experiencias destinadas a la incorporación de la comunidad en la gestión de las escuelas. Los efectos de esta dinámica suelen hacerse visibles con el transcurso de los años. Refiriéndonos, por ejemplo, al rendimiento académico, se aprecia cómo las experiencias para que este éxito se produzca pasan indispensablemente por la participación continuada de la comunidad en la vida de las escuelas. Suele ocurrir que en contextos en los que existen deficiencias económicas, sociales y culturales, las posibilidades para fomentar mejores rendimientos escolares están condicionadas por el bajo estatus de la población. Las expectativas respecto a una escasa proyección del medio hacen que acabe influyendo sobre el alumnado el hecho de que si el contexto sociocultural no es óptimo, los resultados educativos tampoco lo serán. Por ello, el aprovechamiento de los posibles potenciales que el alumnado y el profesorado tienen a su alcance se convierte en un atractivo nada despreciable. En contextos urbanos en los que existen multitud de alternativas para el enriquecimiento curricular y extracurricular, el alumnado tiene por proximidad elementos que utilizan instituciones, familias y docentes. Este hecho genera que las perspectivas creadas sobre los logros de los niños y las escuelas del medio urbano estén cimentadas en las posibilidades de desarrollo de un entorno rico en alternativas experienciales. En el caso de los centros y sociedades rurales, como decimos, este marco institucional se ve reducido considerablemente. El protagonismo que adoptan los pocos recursos disponibles del medio es mucho mayor. Y entre ellos está lógicamente la comunidad.

4.- Experiencias que avalan la tesis de la participación en las escuelas rurales

Las experiencias que se llevan a cabo en América para mejorar el rendimiento y bagaje educativo del alumnado rural suelen tener como elemento común la implicación del colectivo de familias en la educación de los hijos. Mencionamos el programa Escuela Nueva desarrollado en América Latina durante los últimos 35 años como una muestra de que es posible lograr un equilibrio funcional en el currículo de la educación básica general y las condiciones locales en el área rural. Éstas y otras iniciativas similares combinan el tronco común del currículo nacional con un contenido complementario que se basa en la cultura y economía locales, utilizando frecuentemente a los

¹ Para explicar el proceso utiliza el término *empowerment*, refiriéndose al concesión de mayor poder a actores sociales débiles, mediante la combinación de dos ámbitos de promoción: capacitación y acceso a la información, y definición de derechos en la toma de decisiones.

artesanos, familiares narradores de historias y otros recursos humanos de la comunidad local (FAO–UNESCO, 2004: 163–165)². Tiene tres componentes básicos:

1. Participación de la comunidad para apoyar el aprendizaje de sus niños. Los profesores reciben un manual y se les sugiere prácticas sobre cómo la escuela y la comunidad pueden actuar como fuentes de aprendizaje mutuo.
2. Currículo. Los materiales utilizados en el currículo se conciben para promover un aprendizaje activo, para enseñar a los niños cómo pensar, analizar, investigar, crear y aplicar el conocimiento. Muchos de los materiales se adecuan al ritmo de aprendizaje individual y el profesor es un facilitador o administrador de los recursos para posibilitar el aprendizaje.
3. Formación de los profesores. La formación se basa en el cambio del papel social y pedagógico para llegar a ser un facilitador del aprendizaje y un dirigente comunitario. La formación incluye visitas a las escuelas de demostración de Escuela Nueva y la unidad regional descentralizada a cargo de la formación organiza una capacitación básica consistente en tres cursos de una semana en los que hay periodos de práctica, distribuidos durante el primer año escolar (RUGH & BOSSERT, 1998).

La participación de padres y madres, así como de la comunidad en la vida de los centros, está orientada a la adquisición de logros en los centros educativos y las comunidades que los albergan. En los centros escolares rurales pertenecientes a este programa, las comunidades y los padres están implicados íntimamente en la enseñanza de sus niños. Esto se opone a la educación rural tradicional y al aprendizaje pasivo con planes de estudio urbanos que polarizan negativamente el aprendizaje y no proporcionan una educación primaria completa (MCEWAN, 1998). Además, su carácter multidisciplinar hace que la intervención no excluya otras temáticas de trabajo en la vida de los núcleos rurales, sino que las integren (salud, servicios sociales, medio ambiente...). Los sistemas convencionales para las zonas de Colombia en las que no se ha implantado este modelo de escuela han mostrado durante los últimos años resultados inferiores en las pruebas administradas al alumnado. El hecho de que la Escuela Nueva se implementase primero en las escuelas más desfavorecidas, con un menor número de docentes, hace que los resultados sean aún más significativos. Además, en relación al coste de las inversiones realizadas, se trata de un sistema de calidad rentable³. Además, se trata de una experiencia muy supervisada por la investigación y la literatura pedagógica, convergiendo la mayor parte de los trabajos en los logros que ha supuesto para las poblaciones afectadas; ejemplos de ello son Carnoy & Castro (1996), Colbert *et al.* (1993), Schiefelbein (1992), Lockheed & Verspoor (1991), y Benveniste & McEwan (2000).

Otro caso lo aportan las Escuelas Aceleradoras, cuyo mejor exponente para conocer el éxito de la experiencia en Estados Unidos es Levin (1995; 2000). La construcción de los programas conjuntos con la comunidad que se han llevado a cabo parte de dos premisas muy simples, pero a la vez muy sólidas: los padres aman a sus hijos y quieren que tengan éxito en su educación. La experiencia demuestra que, *“si las escuelas son capaces de conectar ambos motivos con un conjunto de actividades y responsabilidades de las que puedan hacerse cargo los padres, éstos participarán a la vez en la educación de sus hijos y en la escuela”* (LEVIN, 1995: 91). La colaboración de las familias se enfoca incluyendo clases de educación para ellas, consejo individual, centros de recepción de padres y programas elaborados por los propios padres. Madres y padres pasan así a formar parte del proceso, participando en sesiones de trabajo y reuniones de coordinación. Como vemos, muchos de los valores y creencias de este modelo se basan en la obra de Dewey: equidad, participación, comunicación, colaboración, comunidad, reflexión, experimentación, confianza, asunción de riesgos y la escuela como maestría. Estos valores se reproducen en el trabajo en el aula desde una perspectiva hipercompensadora, ya que las estrategias de enseñanza que se utilizan con el alumnado aventajado intelectualmente acaban también funcionando con el que no lo es, y la escuela está capacitada y debe actuar así con éste. La filosofía de trabajo está cimentada sobre tres pilares:

² En este trabajo se recopila un elevado número de experiencias de participación comunitaria y contextualizadas para la mejora de los rendimientos escolares en países de todo el mundo. Destacables son los Centros Comunitarios de Aprendizaje en Asia y el Pacífico, el Proyecto de Educación Básica en el Nordeste de Brasil (EDURURAL), o el Basic Education Integrated into Rural Development de Uganda.

³ Inicialmente se llevó a cabo con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo. Después, en los años 80, comenzó a contar con la colaboración económica del Banco Mundial. Más recientemente ha contado con la ayuda del Ministerio de Educación Nacional y algunas fundaciones y agencias.

1. Propósito común. Colaboración activa entre padres y madres, docentes, alumnado, personal de servicios, administradores y la comunidad local, con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos comunes para la escuela.
2. Poder y responsabilidad. Capacidad de los participantes en la comunidad escolar, en la escuela y en casa para tomar decisiones educativas importantes, responsabilizarse de la puesta en práctica de tales decisiones y responsabilizarse de los resultados de aquellas decisiones.
3. Construir sobre las virtudes. Utilizar todos los recursos de aprendizaje que alumnados, docentes y comunidades puedan aportar al esfuerzo educativo. Las comunidades de las escuelas aceleradoras buscan activamente y construyen sobre las virtudes de todos.

Esta filosofía de trabajo ha tenido traducción en algunos países latinoamericanos, como es el caso de Brasil, aplicándose a un gran número de escuelas rurales con la denominación de Programa de Aceleración del Aprendizaje. El programa, tras su aplicación, ha favorecido la disminución en el medio rural de las tasas de repetición de curso en la educación básica primaria del país. El modelo de trabajo también ha sido adaptado a zonas de Colombia con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros y entidades gubernamentales. El programa cuenta con tres pilares:

- *Político*. Acuerdos entre administración educativa y entidades territoriales para mejorar la equidad y la calidad de los servicios.
- *Educativo*. El estudiante es el centro del programa, todos los demás colectivos gravitan en torno a él.
- *Operativo*. En todo el proceso se realizan continuas verificaciones a través de criterios de cumplimiento públicos y compartidos.

Otras opciones de participación comunitaria en el continente americano han sido las Escuelas Autónomas en Nicaragua o el Programa Educo en El Salvador. Las primeras evidencian mayor sentido de identidad propia, mayor utilización de los recursos, mayor motivación en los aprendizajes y mayor rendimiento escolar (en alumnado egresado de los centros autónomos para pruebas de acceso a la Universidad y en pruebas estandarizadas de 3º y 6º de primaria). En el caso del Programa Educo (centrado en las comunidades rurales más pobres de El Salvador), se ha contribuido de forma exitosa a la extensión del sistema educativo en el medio, aunque quedan por determinar los logros académicos del alumnado en comparación con otros contextos educativos del país (RAMO, 2009).

En la actualidad, como un ejemplo cercano por su influencia en el territorio español, las Comunidades de Aprendizaje otorgan un alto grado de protagonismo a las familias. Se trata de un proyecto de transformación de los centros educativos basado en el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad para conseguir un doble objetivo: la eliminación del fracaso escolar y la superación de los conflictos. A través de comunidades de aprendizaje, las familias se forman y participan en comisiones de trabajo para orientar y protagonizar paulatinamente la vida educativa de los centros. Es un programa que está llegando paulatinamente al medio rural y que se extiende desde el convencimiento educativo de los logros para los sectores de las comunidades educativas que acaban implicados⁴.

5.– Dificultades y propuestas para introducir a la comunidad en la realidad educativa de los centros rurales

Es frecuente que exista un considerable porcentaje de docentes y escuelas que consideran que la implicación de la comunidad puede no ser tan pertinente. Como primera dificultad, está la amenaza al estatus de enseñante por la incorporación de las familias en la toma de decisiones de la escuela. A veces aparecen ciertos rechazos al *empowerment* al que hacíamos referencia debido a que el colectivo en ocasiones se considera a sí mismo como única fuente para la enseñanza. Cuando este planteamiento está arraigado en la organización, es lógica una cierta distancia entre los colectivos que se traduce en desconfianza mutua y, en ocasiones, en culpabilizaciones sobre resultados, funcionamiento o dinámicas. La participación (cuando se presenta) suele estar regulada por las necesidades del profesorado o condicionada a actividades secundarias. Es posible que la intervención en los procesos educativos puros quede reservada al profesorado y la intervención de las familias transite hacia lo

⁴ Para mayor información, <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

lúdico y complementario. Además, cuando el proceso no está suficientemente democratizado, su participación está más definida por la colaboración hacia el centro (como apoyo esporádico) que por la capacidad de decidir junto al profesorado.

Se da el caso de padres y madres que consideran que en los centros educativos está todo decidido sin su opinión o desde una tenue representación basada en la asistencia y participación en los órganos formales del centro (los Consejos Escolares, principalmente). Santos (2000) argumenta que de ahí surgen las reticencias y el abstencionismo de muchas familias, influyendo negativamente en la vida democrática de las escuelas. La participación de las familias no tiene por qué poner en peligro la profesionalidad de los docentes, sino que la puede confirmar, incentivar o favorecer; supone todo un estímulo de superación profesional.

Parte de este escollo puede atenuarse ante la lógica que Perrenoud (2005) plantea sobre la necesidad de contactar con los problemas de un modo común, desde cada uno de los sectores implicados en la educación. Él lo explica a través del concepto de *partenariado*, referido al proceso mediante el que los colectivos, el de familias en este caso, asumen la colaboración desde el convencimiento mutuo, uniéndose cultura familiar, cultura comunitaria y cultura escolar. Para que las familias sean *partenaires*, los intereses deben converger en los objetivos educativos, en las responsabilidades para la intervención conjunta y la adopción de responsabilidades por parte de cada persona o colectivo. Martínez (2005: 39) nos recuerda como mayor obstáculo para que docentes y familias se constituyan como *partenaires*, “*decidir quiénes son los responsables, quién colabora con quién, ya que no son realmente iguales. Se pueden aceptar intereses distintos, problemas comunes o zonas de conflicto potencial, definir los objetivos en el tiempo, repartir de forma realista las zonas de intervención y las modalidades de regulación de las actividades*”.

Como propuesta ilustrativa, el Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, 2000: 12–21) recoge algunas orientaciones prácticas para estimular la participación comunitaria en los centros educativos. Una vez que se llega a tomar conciencia, a conocer en profundidad la comunidad y el colectivo de familias, el trabajo comienza con el colectivo docente para crear una definición común de lo que es la participación pública al examinar las metas de la escuela, reflexionando sobre cómo involucrar a los padres de familia y a la comunidad para lograr esas metas y explorar los obstáculos que se podrían presentar. Los pasos que se presentan son:

1. Entender la cultura y las actitudes de la comunidad.
2. Elaborar un plan de búsqueda de padres de familia y de la comunidad.
3. Colaborar con los padres de familia para ayudarlos a entender mejor a sus hijos.
4. Involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad en la vida diaria de su escuela.

Las escuelas ayudan a construir enlaces al realizar entrevistas con las familias y los miembros de la comunidad acerca de sus creencias sobre cómo aprenden los niños y el papel que juegan las familias y la escuela en la vida de los niños, e invitan a las familias para que compartan sus tradiciones culturales, habilidades y conocimiento con el personal de la escuela. Se muestran también opciones para una mayor operatividad del modelo, recurriendo a personas que se encuentren inmersas en la comunidad como enlaces facilitadores de la comunicación y la coordinación.

Por otro lado, no cabe duda de que la escuela es una de las instituciones públicas más relevantes en el proceso debido a la importancia que tiene en la vida de los pueblos. La aportación que pueda realizar al sostenimiento de la identidad e idiosincrasia rural es elevada. Como nos decía uno de los maestros, hay pueblos que excepcionalmente “*no se han intoxicado con los aromas de la ciudad*”, y los colegios que se encuentran en estos lugares suelen ser parte de la vida rural como “*últimos baluartes*” (entrevista a maestro Bernabé, extraído de BUSTOS, 2006). Cada vez es menos habitual encontrarse con poblaciones que conserven consistentemente la vida y la identidad rural. En los lugares en que se produce existen iniciativas que tienen origen en diferentes organizaciones, como decimos. Los planteamientos de este tipo parten de las necesidades que la situación actual ha generado en los pueblos, haciéndose visibles cuando estas organizaciones toman conciencia. Cuando las instituciones se acaban “*empapando*” de los diagnósticos y las iniciativas, la influencia en el nivel social y cultural se ve afectada positivamente. En este sentido es frecuente que la escuela se vea empujada por las iniciativas que desde otras organizaciones se proponen y que las actuaciones se acaben desarrollando multidisciplinariamente (en otros casos, el proceso es inverso y tiene como origen a la propia escuela). Para que se produzca la integración de actividades y medidas desde la escuela el proceso debe ser abierto y flexible.

1. *Detección de necesidades.* Las comunidades rurales establecen valoraciones sobre el grado de conciencia que tiene la población y de desarrollo que tienen las actividades encaminadas a la fijación de identidad. Desde las instituciones se establecen las necesidades de dotar de mayores o mejores elementos para facilitar el proceso. Comienza (o continúa, en el caso de contexto en los que se vienen produciendo actuaciones) un proceso de movilización.
2. *Establecimiento de marcos conjuntos de actuación.* Se adoptan decisiones conjuntas para que organizativamente cada institución, organismo o asociación lleve a cabo actuaciones en consonancia con su perfil social, cultural o educativo. Los propósitos son comunes, pero las formas de proceder se adaptan a las particularidades del día a día de cada organización.
3. *Planificación de iniciativas escolares.* Los planes anuales de centro o las programaciones generales anuales se convierten en instrumentos articulados desde las comunidades educativas en los que se hacen constar las principales actividades. Las facetas curricular o extracurricular se complementan para que las acciones tengan calado educativo a varios niveles. Se programan iniciativas y actividades para que la participación comunitaria actúe como crisol en el proceso.
4. *Aplicación de las actividades programadas.* El desarrollo periódicamente revisado de las actuaciones se centra en actividades complementarias y extraescolares. Los huertos escolares, el día del centro, el día de la comunidad, las celebraciones culturales y sociales del pueblo, las efemérides educativas, el periódico escolar, las convivencias intergeneracionales... son actividades complementarias que favorecen el éxito del proceso.
5. *Localización de los logros y las deficiencias,* en la escuela y en la comunidad. Los procedimientos y los resultados se reconsideran para dar lugar a nuevos ciclos de actuación más depurados.

6.– Reflexiones finales

La participación comunitaria para el mantenimiento de costumbres, lenguas, tradiciones o fiestas cobra en los núcleos rurales una importancia que no es sólo trascendente desde la perspectiva folclórica. El sentido que desde la escuela se le da, por ejemplo, al *no olvido* de determinadas lenguas autóctonas o dialectos, contribuye al sostenimiento de parte de la identidad local. Si a las diferentes lenguas oficiales que las comunidades autónomas sostienen a través de políticas lingüísticas se le unen los esfuerzos que en algunas comarcas o localidades se realizan desde las escuelas para el sostenimiento de lenguas casi extinguidas, la riqueza lingüística puede tener continuidad. Los dialectos y las lenguas, como signos de identidad local, ponen en juego una idiosincrasia con arraigo en siglos de historia, por lo que la sensibilidad de la escuela sobre este hecho hace trascendente su aportación. El castúo, el bable, el astur-leonés, el fala y tantos otros dialectos amenazan con su extinción definitiva si desde las instituciones no se impulsan acciones coordinadas. En muchos casos se sigue tratando de lenguas maternas que chocan con la uniformidad lingüística que favorece la aplicación de materiales y libros escolares estándar. Por ello, se hace necesario desde la escuela arbitrar diferentes iniciativas en colaboración con los servicios disponibles en cada zona.

De este modo, el planteamiento multidisciplinar en el análisis de las diferentes realidades rurales necesita ser comprendido desde la escuela por los colectivos que la integran, ayudando a que el alumnado comprenda los efectos de los cambios y filtre los lenguajes dominantes. Ello exige al profesorado una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo por la incidencia en el sentimiento de arraigo con el contexto. Esa permeabilidad filtrada que el alumnado debe ser capaz de manejar modifica en los centros los roles tradicionales docentes, principalmente en los que ha cuajado un suficiente grado de sensibilidad sobre la trascendencia de la escuela en el proceso de fijación de identidad (BUSTOS, 2009A; BUSTOS, 2009B). La escuela como compartimento estanco tiene en este medio más posibilidades de vivir aislada y descontextualizada que en el medio urbano, por lo que se hace necesaria la asunción de vías de comunicación con el medio y actitudes abiertas a las necesidades locales de un modo equilibrado. Los claustros de profesores que asumen análisis del contexto, de las relaciones interpersonales que se producen en la localidad, que llevan a cabo la transversalidad en el tratamiento ecológico relacionado con el medio, y que impulsan las tradiciones y la conservación del patrimonio cultural, contribuyen de forma sólida y notable a que esa fijación se favorezca.

Los equipos directivos y los claustros de profesores que están convencidos de esta necesidad y saben aplicarla suelen adoptar posturas abiertas al contexto en el que se encuentran, manteniendo

también una actitud colaborativa con las organizaciones, agentes y colectivos del medio. Se arbitran, así, diferentes modelos de colaboración bajo el crisol de una escuela en consonancia con el medio. También es frecuente que la indagación sobre las posibilidades formativas que ofrecen los diferentes elementos envolventes se convierta en una herramienta de trabajo para el día a día. Cuando en los pueblos hay industria, empresas, servicios, asociaciones, organizaciones o centros culturales, la colaboración y exploración por alumnos y docentes en actividades complementarias suelen cuajar en resultados positivos. Se aumenta también la sensación de arraigo y de identidad con el medio inmediato, se sensibiliza sobre la importancia que adquieren estos colectivos en núcleos rurales de reducido tamaño y se concientiza de la relevancia que pueden tener para fijar población en el futuro.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. & BEAN, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARTHUR, J. (1999). *Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education*. Barcelona: Herder.
- ARVIND, G.R. (2009). "Local democracy, rural community, and participatory school governance". *Journal of Research in Rural Education*, 24 (2).
- BARLEY, Z.A. & BEESLEY, A.D. (2007). "Rural school success: What can we learn?" *Journal of Research in Rural Education*, 22 (1).
- BENVENISTE, L.A. & MCEWAN, P. (2000). "Constraints to implementing educational innovations: the case of multigrade schools". *International Review of Education*, 46 (1/2), 31–48.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BUSTOS, A. (2009A). "Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6).
- BUSTOS, A. (2009B). "La escuela rural española ante un contexto en transformación". *Revista de Educación*, 350, 449–461.
- CARNOY, M. & CASTRO, C. (1996). *Improving Education in Latin America: Where to Now?* Washington, DC: Inter-American Development Bank. Mimeo.
- CHALKER, D.M. (1999). *Leadership for rural schools: Lessons for all educators*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- COLBERT, V., CHIAPPE, C. & ARBOLEDA, J. (1993). "The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia". En H.M. LEVIN & M.E. LOCKHEED (eds.), *Effective Schools in Developing Countries*. London: The Falmer Press.
- DURSTON, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. <http://www.cinterfor.org.uy> (Consultado el 8-5-2011).
- FAO-UNESCO (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas políticas*. París: UNESCO.
- FEITO, R. (2009). "Escuelas democráticas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol.2, n° 1, 17–33.
- LEVIN, H. (1995). "Aprender en las escuelas aceleradoras". En *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, 80–95.
- LEVIN, H. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- LOCKHEED, M.E. & VERSPOOR, A.M. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ, J.B. (1993). "La participación escolar, piel de cordero de la domesticación". *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 61–67.

- MARTÍNEZ, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza–aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MASUMOTO, M. & BROWN–WELTY, S. (2009). “Case Study of Leadership Practices and School–Community Interrelationships in High–Performing, High–Poverty, Rural California High Schools”. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (9).
- MCEWAN, P.J. (1998). “The effectiveness of multigrade schools in Colombia”. *International Journal of Educational Development*, 18, 435–452.
- PERRENOUD, P. (2008). *Diez competencias básicas para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- RAMO, R.M. (2009). *Políticas de descentralización y participación, un camino hacia la calidad y equidad en la escuela rural: el caso de El Salvador y Nicaragua*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- RUGH, A. & BOSSERT, H. (1998). *Escuela Nueva in Colombia. Involving communities: participation in the delivery of education programs*. Washington DC: ABEL/USAID.
- SANTOS, M.A. (2000). “La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela”. *Kirikiki. Cooperación Educativa*, n° 55–56, 105–116.
- SCHIEFELBEIN, E. (1992). *Redefining Basic Education for Latin America: Lessons to Be Learned from the Colombian Escuela Nueva*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- SEDL (2000). “La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento a las diversas poblaciones”. *Southwest Educational Development Laboratory*. En <http://www.sedl.org/pubs/family30/family–involvement–spanish.pdf>. (Consultado el 05–05–2011).
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.

Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía

Juan Antonio FUENTES ESPARRELL

Correspondencia:

Juan Antonio Fuentes Esparrell

Correo electrónico:
fuentes@ugr.es

Teléfono:
+34 958249580

Fax:
+34 958243985

Dirección postal:
Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Granada

Recibido: 10 de abril de 2011
Aceptado: 26 de mayo de 2011

RESUMEN

En este estudio trataremos de ilustrar y aportar datos sobre el acceso, uso, equipamiento, hábitos y motivaciones de los adolescentes y jóvenes españoles hacia las TIC (ordenadores, redes sociales, Internet, telefonía móvil...).

Nos centraremos principalmente en las redes sociales y telefonía móvil como principales tecnologías de uso en los momentos actuales. De esa manera, nos podremos hacer una idea de las principales características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles para una adecuada e-ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: *Adolescentes, e-ciudadanía, TIC, usos, sociedad de la información*

Characteristics of Spanish adolescents' and youngsters' civic activity: e-citizenship

ABSTRACT

In this study we aim to illustrate and provide data on the access, use, equipment, habits and motivations of Spanish adolescents and young people towards ICT (computers, networks, internet, mobile phones...). We will focus mainly on social networks and mobile telephony as the main technologies currently in use. Thus, we can gain an insight into the main features of civic activity among Spanish adolescents and youngsters for proper e-citizenship.

KEY WORDS: *Adolescents, e-citizenship, ICT, Uses, Information society.*

Introducción

Hace tiempo empezamos un trabajo del siguiente modo: “*Las TIC son la parte más activa y conocida de la denominada sociedad de la información, que comienza a configurarse y a abrirse paso ininterrumpidamente en todos los ámbitos sociales.*” (FUENTES, ORTEGA & LORENZO, 2005: 169). Sin embargo, algo más de un lustro después, comenzamos del siguiente modo:

Hay que pensar que para la población de estas edades (10–18 años), las TICs se han convertido en un apéndice más de su cuerpo, de su vida. De ahí que diversos autores les denominen Generación Red (TAPSCOTT, 1998); Generación TIC, Generación Nintendo o de la Play–Station (FUENTES & ORTIZ, 2004; ORTIZ & FUENTES, 2004); Generación @ (OPASCHOWSKI, 1999); etc.; y todo ello vinculado con la recién aparecida Generación Ni–Ni, caracterizada por el simultáneo rechazo a estudiar y a trabajar. Pero que sin embargo, son usuarios potenciales de las TICs (Internet, telefonía móvil, redes sociales, videojuegos, etc.) utilizándolas principalmente como medios de comunicación, desperdiciando todo su potencial.

Es por ello que, en este trabajo, intentaremos abordar aspectos ligados a la e–ciudadanía y TICs, principalmente referidos al uso, equipamiento, hábitos, actitudes y acceso a la información.

Educar para el consumo de medios en la e–ciudadanía

Deberíamos conocer y valorar cómo es el acceso y las preferencias de los adolescentes en relación a los contenidos que extrae de los productos mediáticos. Este conocimiento y valoración que tienen los adolescentes, como receptores del proceso comunicativo, de los medios que reciben y utilizan nos darán las claves desde donde se podrá orientar e iniciar un proceso metodológico para formar críticamente a los ciudadanos. En este sentido, sabemos que para los jóvenes el uso de las TICs tiene dos finalidades básicas, una lúdica y otra de relación con sus amigos e iguales. Sin embargo, el carácter informativo o formativo que las TICs tienen es para ellos menos importante. La barrera entre medios electrónicos e impresos se incrementa, por las posibilidades que generan los ordenadores en relación al ocio y el entretenimiento. Sabemos por investigaciones realizadas sobre los medios y los jóvenes (BALLESTA *ET AL.*, 2003; BALLESTA & LOZANO, 2007) algunas ideas que vamos a resumir sobre su uso y su consumo (BALLESTA, 2009: 60–61):

- En primer lugar, el uso de los medios entre los jóvenes se hace cada vez más individualizado, dentro del hogar, e incluso en la habitación personal o de modo privado en el caso de la televisión.
- La finalidad de los contenidos de las TICs está dirigida especialmente al ocio y a las relaciones interpersonales que tiene su máximo exponente en el móvil y en el uso del *chat* desde Internet.
- La música ocupa un lugar central en el consumo de contenidos mediáticos entre los jóvenes, como se desprende de la utilización de walkman, videoclips, iPod, iPad y descarga de ficheros mp3.
- El uso de Internet aumenta a medida que el alumnado avanza en sus estudios de la ESO. Hay un mayor uso y acceso en los últimos cursos de la ESO respecto a sus niveles inferiores.
- El lugar de acceso a Internet está centrado en el hogar familiar y no en locales públicos, centros escolares o culturales.
- Tal y como es considerado en el contexto doméstico, Internet es ante todo un instrumento de diversión (sólo el 10% de los jóvenes de este estudio piensan que Internet será ante todo un instrumento escolar).
- Televisión: Los fenómenos de segmentación que se producen a escala social se están produciendo también en los medios de comunicación social, especialmente en la televisión que es el más difundido. El consumo de televisión aparece cada vez más segmentado por la irrupción de los canales de pago, aunque coexiste con programas de gran éxito de audiencia que aparecen puntualmente (Gran Hermano, Operación Triunfo, etc.). En este sentido constatamos un descenso en el consumo de la televisión más

generalista a favor de los canales de pago; dicha tendencia se acentúa entre los jóvenes con relación a sus padres. Por lo general, su consumo en los alumnos de la ESO se hace sin la presencia y el control de los adultos. Uno de cada dos hogares, el 50,2%, tiene contratado algún tipo de televisión a la carta o de pago.

- Estamos ante una televisión mucho más diversificada en su oferta, pero también ante una televisión que se consume cada vez de una forma más individual a la vez que resta protagonismo al diálogo dentro de los hogares.
- El control de la familia, respecto al tiempo que dedican sus hijos a la televisión, parece ser más bien escaso, y sólo un 7,30% de los alumnos manifiestan que sus padres regulan de alguna forma el horario en el que les permite ver la televisión.
- Los jóvenes se inclinan preferentemente por los programas de cine, musicales, teleseries, de humor y deportivos. En lugares intermedios aparecen los programas de concursos, dibujos animados, documentales y *reality-shows*. Los programas en último lugar de referencia son: las noticias, los magazines y los programas de debate.
- Las chicas se inclinan más en sus preferencias hacia programas musicales, teleseries, magazines o concursos y los chicos lo hacen hacia programas de deporte, documentales o *reality-shows*.
- Radio: La importancia que la música ocupa en la radio viene a confirmar de nuevo el uso lúdico y de entretenimiento que las TICs tienen en la juventud. Las chicas escuchan en mayor medida la radio y prefieren frente a los chicos los programas de música, por el contrario los chicos escuchan los programas deportivos.
- Libros: La lectura es una actividad que se mantiene en niveles bajos, en dura competencia con el resto de los medios y tecnologías. Sólo el 47,3% de los estudiantes de Educación Secundaria se podía considerar lector al haber leído un libro, por placer, en los dos últimos meses.
- El porcentaje de lectores va disminuyendo con la edad. Los hábitos lectores no se van consolidando, o bien sufren una crisis hacia el final de la adolescencia. Por sexo, las mujeres leen más frecuentemente que los varones, por lo tanto las diferencias por género resultan significativas.
- Respecto a la utilización de los servicios de la biblioteca, predominan los tradicionales: préstamo de libros y uso como sala de estudio, también hay alumnos (10%) que utilizan la biblioteca para obtener discos y videos, así como para acceder a Internet.
- Diarios: La prensa tiene una presencia baja en los hogares de los jóvenes, si consideramos la compra diaria. Es algo más frecuente en los fines de semana. El 27% de los hogares no leen prensa de ningún tipo, el 31,2% lo hace de forma ocasional. Sólo el 15,6% lo hace todos los días y el 25,9% lo hace solamente en fines de semana. En síntesis, casi el 60% de los hogares no tiene contacto habitual con la prensa diaria de información general. La prensa nacional tiene escasa presencia dentro del general bajo consumo que se hace de este medio, siendo la regional la que ocupa el lugar preponderante junto con la deportiva.
- Revistas: El consumo de revistas responde más a las relacionadas con el ocio y el tiempo libre que con las temáticas especializadas. El tipo de revista que más se compran en casa del joven son las del corazón, las juveniles y aquellas especializadas en ocio, tiempo libre e informática.

Ante estos datos, a nivel de propuestas sería necesario que los esfuerzos que se realizan desde la administración educativa para desarrollar la difusión y el acceso a la información a través de mejores dotaciones tecnológicas insistan, además, en corregir las desigualdades manifiestas que se observan en los hogares. En este sentido es imprescindible reforzar todas aquellas medidas que ayuden a aumentar los niveles educativos que alcanza el ciudadano medio al finalizar su trayectoria en el sistema educativo, pues es este factor y no la capacidad de compra o la disposición de medios tecnológicos lo que garantiza un mayor acceso y uso de la información. Para ello es importante que los centros educativos y culturales cuenten con la dotación necesaria para el acceso a la red y lo ofrezcan a la libre disposición del usuario en el tiempo libre y de ocio.

De igual forma, es importante hacer campañas divulgativas entre la familia acerca de la importancia que tienen los medios de comunicación en la formación de sus hijos.

Hábitos seguros en el uso de las TICs por los adolescentes

Con la reciente materia introducida en nuestro sistema educativo, *Educación para la Ciudadanía*, lo que se propone entre otras cosas es provocar un cambio en las actitudes, valores, conocimientos y comportamientos políticos y sociales de los jóvenes (educación cívica) que siembran la incertidumbre sobre el futuro de los sistemas democráticos y la convivencia dentro de los mismos.

Sin olvidar lo ya dicho, si se pretende crear una e-ciudadanía para poder optar a una idónea e-democracia, debemos de afianzar ésta con fuertes políticas formativas. Para ello, es necesario revisar e indagar sobre los usos, sobre los inconvenientes y posibles consecuencias, tanto positivas como negativas y, también, sobre el equipamiento informático y electrónico (digital), el uso de Internet, el nivel educativo, las redes sociales, el uso de la telefonía móvil, etc.; datos que nos pueden vislumbrar sobre las parcelas de participación o no participación.

Para ello, vamos a intentar realizar una radiografía del estado actual, partiendo de diversos estudios e informes realizados por entidades gubernamentales y no gubernamentales, tales como: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, Fundación La Caixa, Observatorio de la Infancia de Andalucía, Fundación Telefónica, Instituto Nacional de Estadística, Observatorio de la Seguridad de la Información, The Cocktail Analysis, Observatorio de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información, Foro Generaciones Interactivas e Instituto de la Juventud.

1. Equipamiento TIC en los hogares

De una manera sustancial, en los últimos años, el equipamiento TIC en los hogares españoles se ha incrementado notablemente.

En la Tabla 1 podemos observar cómo, tanto en Andalucía como en España, ha habido un incremento sustancial, aumentando principalmente las viviendas con ordenador portátil, ordenador de sobremesa y DVD.

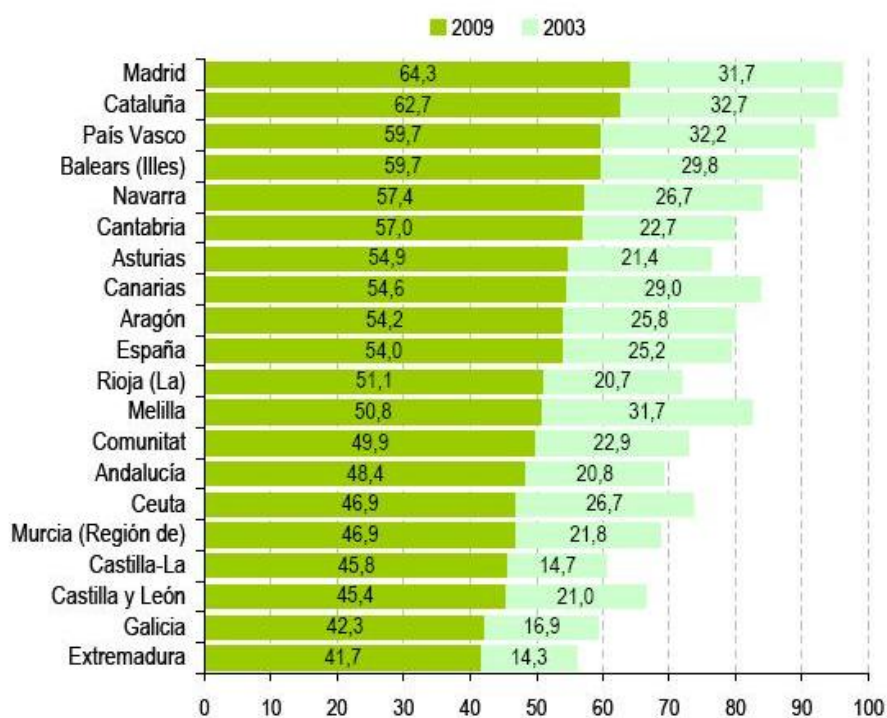
Equipamientos	España		Andalucía	
	2003	2009	2003	2009
TV	99,5%	99,6%	99,6%	99,7%
Ordenador sobremesa	41,4%	51,3%	36,8%	49,2%
Ordenador portátil	6,5%	34,7%	5,0%	30,3%
Otro tipo de ordenador (PDA, Pocket PC.)	2,0%	5,5%	1,2%	3,3%
Teléfono fijo	88,1%	80,3%	83,3%	72,1%
Teléfono móvil	73,7%	93,5%	73,3%	92,3%
Cadena musical, equipo de alta fidelidad, laserdisc	64,1%	64,2%	62,2%	56,5%
Radio	90,0%	84,5%	87,6%	80,1%
MP3	-	47,8%	-	43,9%
Vídeo	72,6%	58,7%	73,3%	55,8%
DVD	27,4%	78,8%	25,1%	77,0%
Fax	4,3%	6,6%	2,8%	5,2%
Internet	25,2%	54,0%	20,8%	48,4%

Tabla 1. Porcentaje de viviendas según tipo de equipamiento y año; en España y Andalucía, 2003 y 2009

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre equipamientos y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares 2009". Instituto Nacional de Estadística

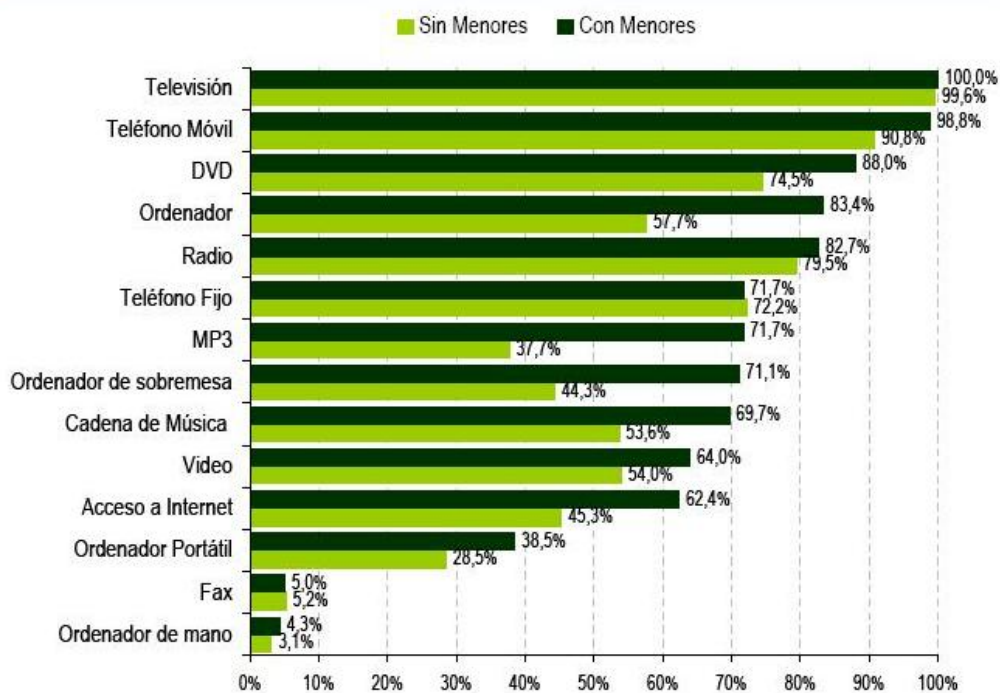
También se observa cómo se duplican los hogares con conexión a la red (Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución de las viviendas que disponen de acceso a Internet; España y CCAA, 2003 y 2009. (porcentaje respecto al total de viviendas con equipamiento TIC)



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre equipamientos y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares 2009". Instituto Nacional de Estadística

Gráfico 2. Porcentaje de hogares con equipamiento TIC según si residen menores de edad y tipo de equipamiento; Andalucía, 2009



Nota: para el análisis de las submuestras de hogares con menores y sin menores la fuente ha agrupado en la categoría "ordenador" todos los tipos de ordenadores que se incluyen en tablas anteriores.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre equipamientos y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares 2009". Instituto Nacional de Estadística. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.

1.1. Equipamientos TIC en hogares con población menor de 18 años

En el Gráfico 2 podemos observar que hay un incremento de tecnología en aquellos hogares en los que viven menores respecto a los hogares donde no residen menores de edad.

Podemos observar cómo España ocupa el 4º lugar en la Europa de los 27, lo que equivale a un 68% de los hogares, con respecto al equipamiento tecnológico que tiene acceso a la red y al ordenador.

En todos los países europeos (Tabla 3) se registra un mayor porcentaje de acceso a ordenador y a Internet en los hogares con hijos a cargo.

Tabla 3. Porcentaje de hogares con acceso a ordenadores e Internet en el hogar según estructura del hogar y país; UE-27, 2008

	Hogares con hijos a cargo		Hogares sin hijos a cargo	
	Acceso a ordenador	Acceso a Internet	Acceso a ordenador	Acceso a Internet
UE-27	83%	74%	62%	55%
Bélgica	86%	80%	64%	57%
Bulgaria	57%	50%	24%	21%
República Checa	74%	63%	44%	39%
Dinamarca	-	-	81%	76%
Alemania	98%	94%	77%	70%
República de Estonia	89%	87%	49%	48%
Irlanda	83%	76%	62%	55%
República Helénica	66%	45%	36%	26%
España	80%	63%	56%	45%
Francia	84%	77%	58%	53%
Italia	74%	60%	48%	41%
Chipre	81%	60%	43%	33%
Letonia	77%	73%	48%	44%
Lituania	80%	77%	39%	39%
Luxemburgo	93%	91%	79%	76%
Hungría	90%	65%	51%	42%
República de Malta	84%	80%	55%	52%
Países Bajos	98%	98%	84%	82%
Austria	92%	84%	70%	63%
Polonia	81%	61%	48%	41%
Portugal	76%	66%	41%	39%
Rumania	48%	35%	31%	26%
Eslovenia	91%	85%	56%	50%
República Eslovaca	84%	75%	54%	51%
Finlandia	97%	96%	70%	66%
Suecia	96%	95%	84%	80%
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	86%	82%	74%	67%

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Youth in Europe. A statistical portrait. Edition 2009". Statistical books. European Commission. Eurostat.

2. Las chicas y los chicos usuarios de TIC

En esta sección realizaremos un perfil de la juventud que utiliza Internet y ordenador, analizando las diferencias entre género, entorno o tamaño del hogar.

Se registra un 85,1% de chicos y chicas como usuarios de Internet. Siendo de un 68,4% la disponibilidad de móvil.

El estudio realizado por la Fundación Telefónica, *La generación interactiva en España*, pone de manifiesto que un 95% de los chicos y chicas de entre los 6 y los 9 años disponen de PC, siendo algo superior el porcentaje (97%) en el intervalo de 10 a 18 años. Un 71% de la población de entre 6 y 9 años dispone de Internet, llegando al 82% en la franja de 10 a 18 años. Otros equipamientos tecnológicos a resaltar son: ipod, mp4, mp3...

2.1. Perfil sociodemográfico de las chicas y chicos usuarios de TIC

No se aprecian diferencias entre chicos y chicas concernientes al uso de las TIC. Quizás sólo resaltar que en el uso de la telefonía móvil se aprecia un mayor porcentaje entre chicas que entre chicos (73,8% y 65% respectivamente).

3. Finalidad y lugar de uso de las TIC

3.1. Finalidad y lugar de uso de ordenador

En este apartado se analizarán los escenarios preferidos por los usuarios para utilizar el ordenador, así como las principales actividades que realizan con él.

En este sentido, los adolescentes de entre 10 y 15 años utilizan el ordenador para realizar los trabajos escolares en un 93,4%.

Según los datos recogidos por el OIA (2010), se pone de manifiesto que el principal uso del ordenador es conectarse a Internet (92%), con un 91,3% para jugar, escuchar música, ver fotos, etc. y con un 82,7% para realizar las tareas escolares o estudiar.

- Lugar de utilización del ordenador

El 89,4% de los encuestados declara que el lugar preferido para utilizar el ordenador es su vivienda. El centro escolar se sitúa con un 70% como lugar de uso.

3.2 Finalidad y lugar de uso de Internet

En España, el 93,9% utiliza principalmente Internet para realizar trabajos escolares, quedando con un 86,5% actividades relacionadas con el ocio, la música...

- Lugares de acceso a Internet

El 80,4% elige como el lugar principal desde el que se conecta a la red a su vivienda habitual. El 58,9% dice que se conecta desde el centro de estudios.

Según estudios de INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación) (2009), los menores de entre 10 y 16 años eligen su hogar como escenario principal donde se conectan a Internet (94,1%). Los lugares secundarios de acceso a la red son: el centro educativo (33,8%) y la casa de algún amigo/a (27,7%). No nos olvidamos de los ciber, que también son escogidos con un 12,4%.

La Fundación Telefónica ratifica con el informe *La generación interactiva en España*, que es la vivienda habitual la preferente para realizar la conexión.

4. Actividades que se realizan en Internet

Según INTECO, las principales actividades que la juventud realiza en Internet son: utilizar el correo electrónico (82,7%), descargar música/películas (69,5%) y buscar información para sus estudios (62,4%), quedando en un 50% la utilización de mensajería instantánea y el chat.

Estudios realizados por la Fundación Telefónica, ya mencionados con anterioridad, ponen de manifiesto la relación existente entre la edad y las actividades preferidas, así tenemos: chicos/as de entre 6 y 9 años donde el 58,7% visitan páginas web, el 32,6% descargan música, el 28,7% acceden al chat o Messenger; sin embargo, los chicos/as de entre 10 y 18 años dan prioridad al chat o Messenger (76,9%), visitar páginas web (76,2%), redes sociales (70,7%) o descargar música (69,5).

4.1. Las Redes Sociales en Internet

Las redes sociales son utilizadas primordialmente para comunicarse, para estar en contacto con su grupo de amigos/as... La plataforma más conocida entre los encuestados es Tuenti (66,1%), seguida de Fotolog (47,1%), Facebook (37,9%) y Metroflog (22,1%).

Al ser este punto, las redes sociales, junto con la telefonía móvil, las tecnologías y/o herramientas que mayor expansión han y siguen teniendo, vemos conveniente dedicarles una mayor profundización.

5. Redes Sociales en Internet: acceso, pertenencia, concurrencia y motivos de uso

Haremos una síntesis de los datos obtenidos (acceso por género y edad, red social de pertenencia, concurrencia de uso de redes sociales y motivos de uso de redes sociales) del estudio realizado por The

Cocktail Analysis (TCA) en 2009 y 2010 sobre el Informe de Resultados del Observatorio de Redes Sociales.

5.1. Acceso por género

En general, en las redes sociales y en la mensajería instantánea se refleja un equilibrio entre los usuarios de ambos géneros.

Las redes minoritarias (como Flickr y Twitter) y otras herramientas/comunidades (foros, blogs, Youtube) tienden a tener mayor proporción de público masculino. Mientras, las mujeres muestran algo más de presencia en Facebook y Messenger.

5.2. Acceso y frecuencia por edad

Podemos observar, de los datos suministrados por TCA (2010: 7–19), que tanto Tuenti como Facebook se asocian particularmente al público más joven (16 a 25 años), lo que también ocurre en el caso de Messenger y Youtube (como herramientas).

Concerniente al uso de las redes sociales, observamos que un 55% de los usuarios declara acceder a diario a redes sociales o comunidades *online*. Aumenta al 80% cuando se atiende a una frecuencia de acceso semanal: a diario (55%), varias veces por semana (16%), al menos una vez a la semana (9%), al menos una vez al mes (4%), con menos frecuencia (9%) y nunca lo han hecho (7%).

Entre los restantes otros usos de Internet entre usuarios de redes/comunidades, nos encontramos con que el correo electrónico mantiene una alta frecuencia de acceso, superando el 90% de acceso diario. Con frecuencia se ponen en relación competitiva mensajería instantánea y redes. Atendiendo a la edad, los más jóvenes (16 a 25 años) acceden más a diario a ambas plataformas: redes, superando el 80% de acceso diario, y mensajería instantánea, en torno al 70%.

5.3. Red Social de pertenencia y concurrencia de uso

Normalmente no hay usuarios (o son en un porcentaje muy bajo) que hacen uso de una única red social, lo más común es que sean 2 ó 3 redes.

En este sentido, nos encontramos con:

- Usuarios de 16 a 18 años (1 red el 29%, 2 redes el 40%, 3 redes el 17%, 4 redes el 8%, 5 redes el 2% y 6 o más redes el 3%)
- Usuarios de 19 a 25 años (1 red el 24%, 2 redes el 41%, 3 redes el 20%, 4 redes el 8%, 5 redes el 3% y 6 o más redes el 5%).

Como acabamos de indicar, es *“habitual que un usuario pertenezca a más de una red social. En este sentido, el 43% de los usuarios de Facebook también cuentan con perfil en Tuenti. Igualmente, cerca de dos tercios de los usuarios de Tuenti, disponen de perfil en Facebook”* (TCA, 2009: 25).

En la siguiente tabla, podremos observar la red social de pertenencia según género y edad:

Red Social	GÉNERO		EDAD		
	Hombre	Mujer	15–20	21–35	36–50
Facebook	52,7	58,7	55,6	62,7	45,5
Fotolog	12,4	16	44,1	12,3	3,1
Tuenti	36,2	42,6	92,8	44,6	8
MySpace	21,8	25,5	28,7	26,7	16,8
Hi5	19,2	20,5	27,3	20,1	16
Twitter	4,7	2,9	3,3	5,3	2,3
Sonico	6,2	6,2	9,6	4,6	6,8
Badoo	11,6	9,6	13	12,6	7,2
Ninguna	25,6	17,8	2,3	15,5	39,7

En referencia a la concurrencia de uso de redes sociales, podemos observar una variación con respecto a los datos obtenidos en 2009. Nos atrevemos a decir que el carácter universal que han alcanzado tanto Facebook como Messenger hace que quienes participan en las restantes redes lo hagan también en ellas. En este sentido, 1 de cada 3 usuarios de Facebook lo es también de Tuenti. Por el contrario, entre los usuarios de Tuenti encontramos un 70% que lo son también de Facebook (TCA, 2010: 20).

Para Bringué & Sádaba (2011), las redes sociales más populares entre los menores internautas se clasifican del siguiente modo: Tuenti se sitúa en primer lugar con un 60% de usuarios entre todos los utilizan Internet, y le sigue a bastante distancia Facebook con un 21% de penetración; en tercer lugar se posiciona Windows Live Spaces –14%– seguida de MySpace y Hi5, ambas con un 12%. El resto de opciones no supera el 10%, salvo en el caso de “*otras redes sociales*”.

Un análisis de la preferencia sobre las dos redes sociales más populares en función del sexo y la edad permite extraer algunas conclusiones:

- Antes de los 12 años, Tuenti es más popular entre los chicos frente a las chicas. A partir de ese momento, la red da un salto en su índice de penetración en ambos sexos; en el caso de las chicas, alcanza su mayor éxito en cuando cumplen 15 años –82%– y si los usuarios son varones este momento se retrasa hasta los 17 años. Para ambos sexos y a partir de los 18 años el interés por Tuenti decrece.
- En el caso de Facebook, la preferencia por esta red social es mayor entre los chicos hasta los 12 años, momento en el que las chicas les superan como usuarias; el punto máximo de penetración lo consigue en este público a los 16 años y, a partir de los 18 su popularidad decrece ligeramente entre chicos y chicas (BRINGUÉ & SÁDABA, 2011: 25–27).

5.4. Motivos de uso de redes sociales

Según el estudio realizado por TCA (2008: 24–30), los principales motivos de utilización de las redes sociales son el entretenimiento (18%), la comunicación (17%) y conocer gente nueva (11%).

En general, para los usuarios más jóvenes (18–24 años), este entramado de redes le está aportando valores como:

- Autoafirmación (desde las diferencias y similitudes con los demás).
- Reconocimiento social (la popularidad medida en función de los contactos que tengas y del número de visitas obtenidas en nuestro muro).
- Inclusión social (sentirse parte de un grupo).

Los principales temas de conversación en las redes sociales son: de fotos, perfiles y comentarios de otros usuarios (68%); de eventos, fiestas, conciertos (53%); de cosas que estoy haciendo en ese mismo momento (51%); de cotilleos de mis amigos o conocidos (45%); de música, cine, televisión (43%); de temas relacionados con los estudios o el trabajo (38%); de marcas o productos que utilizo (13%); de las aplicaciones y juegos que uso en estas páginas (13%); de anuncios, de publicidad (9%); de otros temas (4%).

Con posterioridad, TCA (2010: 21) recoge, en un segundo estudio, las principales motivaciones en el uso de las redes sociales, que son:

- La dimensión relacional (mantener o retomar contacto, conocer gente y mantenerse informado) así como la dimensión más lúdica (entretenimiento y eventos/quedadas).
- La popularidad y democratización, una vez obtenido un efecto de masa crítica, a la que han llegado las redes sociales, son a su vez una motivación para el registro y la pertenencia de los usuarios a las redes sociales: están de moda.
- La *explotación* profesional de las redes se consolida como motivación de uso.

6. Utilización del teléfono móvil

La utilización del teléfono móvil también se ha convertido en algo habitual entre los menores y no tan menores.

Según el INE en 2009, un 64,8% de menores de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años disponían de teléfono móvil.

Según INTECO, el 64,7% de los chicos y chicas de entre 10 y 16 años posee un teléfono móvil propio. Siendo el motivo principal para disponer de un móvil la tranquilidad y confianza de los padres.

Los servicios que declaran utilizar más son: las llamadas de voz (94,7%), llamadas perdidas (92,9%), mensajes de texto (90,7%) y realizar fotografías (88,6%). Tan sólo el 10,6% utiliza el móvil para conectarse a Internet.

6.1. El móvil entre usuarios de redes sociales

Siguiendo los diversos estudios realizados por The Cocktail Analysis (2010: 40–47), casi la totalidad de los usuarios de redes sociales disponen de un terminal avanzado con acceso a Internet. Entre estos, hay una importante presencia de móviles de última generación (42%), con posibilidad de descargar aplicaciones y acceder a Internet de forma más avanzada.

El perfil de equipamiento móvil es el siguiente: un 42% disponen de móvil de última generación, un 46% un móvil avanzado (con acceso a Internet pero reducido ya que no tienen posibilidad de descarga de aplicaciones, quedándose sólo con descarga de música y juegos) y son un 12% los que disponen de un móvil básico (sin acceso a Internet).

El 61% de los usuarios han accedido en alguna ocasión a Internet a través de la telefonía móvil.

En cuanto a la frecuencia de uso para el acceso a las redes sociales desde el móvil, el 51% de los usuarios nunca o casi nunca ha accedido a la red desde el teléfono móvil, el 21% al menos una vez al mes, el 11% al menos una vez por semana, el 8% varias veces por semana, y el 9% accede a diario.

Pero claro está, no son todo rosas en el camino, también nos encontramos con rechazo u oposición al uso de la telefonía móvil como acceso a redes sociales, siendo el 63% de los usuarios los que opinan que es demasiado caro el servicio, el 59% los que aluden que les es más cómodo o les gusta más verlo en el ordenador y aludiendo a que no les parece necesario verlo en ese momento el 45%, complicado el 12% y los que no les gusta acceder con el móvil el 6%.

El acceso a redes sociales a las que se entra accediendo con telefonía móvil son con un 12% Facebook (acceso general 76%), 8% Tuenti (acceso general 39%), 4% Twiter (11%).

Además, se dan herramientas, como Youtube o Messenger, que también suponen un aliciente, en cierta manera, hacia el uso de la telefonía móvil como acceso, obteniéndose el 10% como acceso a Messenger (del 80% de acceso general), el 9% en Youtube (del 50%), el 5% en foros (del 32%) y un 3% en Skype (del 26%).

Las actividades que realizan los usuarios accediendo a las redes sociales desde telefonía móvil (tomando como referencia las principales redes: Facebook, Tuenti y Twiter) son principalmente: seguir la actividad de sus contactos (46%), comunicarse con los contactos (45%), ver fotos (36%), actualizar/editar el perfil (36%) e informarse de eventos (22%). Es decir, las actividades giran en torno al seguimiento de los contactos y a la comunicación con los mismos, mientras que las actividades que podríamos decir más lúdicas (música, juegos...) cobran escaso peso.

Tras todo lo ya comentado, observamos que “*fruto de los grandes avances tecnológicos y del concepto de red como nuevo medio de difusión de la información y construcción del conocimiento*” (FERRER, 2001: 21), estamos insertos en una sociedad sobreinformada.

Esta abundancia y gran variedad de información que está al alcance de toda la sociedad implica, además, una posible división social estructurada de acuerdo al acceso (ORTEGA & FUENTES, 2003) y capacidad de dominio de esta información. Dando lugar a ciertas actitudes *sociales* como consecuencia de esta influencia de las TIC: tecnófoba, tecnófila y de socioadicción (ORTIZ & FUENTES, 2003; FUENTES & ORTIZ, 2004).

Terminaré este artículo con dos ideas de García & Monferrer (2009) que dejan bien claro, a mi entender, el estado actual de la situación:

“El nuevo contexto social emergente, y el uso y desarrollo de estas nuevas tecnologías por los más jóvenes, implica nuevas potencialidades para su crecimiento, desarrollo, autonomía y formación personal, pero también la posible aparición de renovados riesgos asociados. Así pues, se abre paso la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento y uso que esta franja de población realiza de la telefonía móvil, encaminando la tarea a prevenir sus posibles usos disfuncionales” (85), y es más, “En un mundo definido por la velocidad, la movilidad y la obsolescencia –donde el sentido, la importancia o el valor de las cosas pasa rápidamente–, la tecnología del móvil facilita al usuario inserto en estas redes la posibilidad de gestionar adecuadamente sus relaciones sociales y sus grupos de pertenencia, actualizar y buscar al instante la información que le permitirá estar, participar o incluso «ser parte de» –del grupo de pares, familiar, de jóvenes, político, o de la audiencia que decide y opina– en tiempo real” (86).

Referencias bibliográficas

- BALLESTA, J. (2009). “Educar para los Medios en la sociedad del conocimiento”. En ORTEGA, J. A. ET AL. (coords.), *Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento*. Granada: Nativola, 42–66.
- BALLESTA, J. & LOZANO, J. (2007). “Los medios de comunicación ¿nos igualan o nos diferencian?”. *Enseñanza*, 25, 45–67.
- BALLESTA, J.; GÓMEZ, J. & LOZANO, J. (2003). “Los jóvenes y los medios de comunicación”. En BALLESTA, J. ET AL. (coords.), *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, CH. (2011). *Menores y Redes Sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica. Consultado el 22/03/2011 en http://www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2011/01/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_Fin.pdf.
- FUENTES, J.A. & ORTIZ, M.M. (2004). “Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente”. *Publicaciones*, 34, 37–42.
- FUENTES, J.A.; ORTEGA, J.A. & LORENZO, M. (2005). “Tecnofobia como déficit formativo. Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano”. *Educar*, 36, 169–180.
- GARCÍA, M.C. & MONFERRER, J.M. (2009). “Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes”. *Comunicar*, 33, 83–92. Consultado el 22/03/2011 en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-10>.
- GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). *Encuesta de equipamiento de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Consultado el 28/02/2011. En <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&L=0>.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN (2009). *Hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Observatorio de la seguridad de la información. Consultado el 28/02/2011 en http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_ninos.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA DE ANDALUCÍA [OIA] (2010). *Uso de las Nuevas Tecnologías por la Infancia y Adolescencia. Informe 2010*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- OPASCHOWSKI, H. (1999). *Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter*. Hamburgo: British-American Tobacco GmbH.
- ORTEGA, J.A. & FUENTES, J.A. (2003). “La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: Implicaciones desde la formación del profesorado”. *Comunicación y Pedagogía*, 189, 63–68.
- ORTIZ, M.M. & FUENTES, J.A. (2004). “Las socioadicciones: uso desadaptativo de Internet”. *Etic@net*, 3. Consultado el 2/08/2004 en <http://www.ugr.es/local/sevimeco/revistaeticanet/numero3/index.htm>.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.

- THE COCKTAIL ANALYSIS (2008). *Herramientas de comunicación on-line: Las Redes Sociales*. Consultado el 20/03/2011 en http://www.tcanalysis.com/uploads/2008/11/informe_observatorio_redes_sociales.pdf.
- THE COCKTAIL ANALYSIS (2009). *Estudio de Eficacia de Formatos Publicitarios de Display y actitudes de los usuarios de redes sociales ante la publicidad en estas plataformas*. Consultado el 22/03/2011 en http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/IAB_SPAIN_Eficacia_Formatos_primera_oleada.pdf
- THE COCKTAIL ANALYSIS (2010). *Informe de Resultados. Observatorio Redes Sociales 2ª oleada*. Consultado el 22/03/2011 en http://tcanalysis.com/uploads/2010/02/tca-2a_ola_observatorio_redes_informe_publico.pdf.
- THE COCKTAIL ANALYSIS (2011). *Informe de Resultados. Observatorio Redes Sociales 3ª oleada*. Consultado el 19/03/2011 en <http://www.tcanalysis.com/uploads/2011/02/Observatorio-RedesSociales2011.pdf>.

Los jóvenes como consumidores en la era digital

M^a Teresa DÍAZ MOHEDO

Alejandro VICENTE BÚJEZ

Correspondencia:

M^a Teresa Díaz Mohedo

Correo electrónico:
mtdiazm@ugr.es

Alejandro Vicente Búñez

Correo electrónico:
alevicente@ugr.es

Teléfono común:
(34) 958243957

Fax común:
(34) 958249053

Dirección postal común:
Dpto. de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal.
Facultad de Educación.
Campus de Cartuja s/n.
18071 – Granada.

Recibido: 20 de marzo de 2011
Aceptado: 26 de mayo de 2011

RESUMEN

Con este artículo pretendemos justificar la necesidad de una educación que estimule la reflexión de los adolescentes ante los cambios de construcción del saber promovidos por el acceso a los medios tecnológicos, principales promotores del consumo desmedido de nuestra sociedad actual. A modo de introducción, realizamos una aproximación a los modos en que las TIC están influyendo en la construcción del saber, para centrarnos posteriormente en el papel que la familia, la escuela y la administración juegan en una educación para el consumo en la que se enfatizan y respeten los derechos de los niños como consumidores.

PALABRAS CLAVE: *Jóvenes, Consumo, Derechos mediáticos.*

Youth as consumers in the digital age

ABSTRACT

With this article we intend to justify the need for an education that encourages adolescents to reflect upon the changes in the construction of knowledge created by the access to new technologies, which are the main cause of excessive consumption in our society today. Firstly, we discuss the ways in which ICTs are influencing the construction of knowledge, and we then focus on the role that families, schools and public administration play in consumer education, which should highlight and respect children's rights as consumers...

KEY WORDS: *Youth, Consumption, Media rights.*

Nuevas formas de realidad social: comunicación y acceso al conocimiento en la era digital

No cabe duda que las últimas décadas se han caracterizado por un vertiginoso cambio a nivel político, económico, social y cultural que ha posibilitado el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento desconocidas hasta el momento. El uso cada vez más generalizado de tecnologías como el ordenador, Internet, el teléfono móvil y otros dispositivos digitales, y el aumento masivo de canales en televisión han dado lugar a la aparición de la denominada sociedad de la información.

Aunque la tendencia a usar las TIC se da en todas las edades, son los adolescentes los que muestran una relación mucho más estrecha con las nuevas tecnologías, al haberlas incorporado a sus vidas cotidianas como herramientas de interacción, de socialización, de trabajo y de diversión (BERRÍOS, 2005). También es evidente, por otro lado, el recelo y la desconfianza que el uso de las TIC han suscitado en la sociedad, que juzga moralmente a los jóvenes por lo que hacen, al considerar que la presencia de las nuevas tecnologías en sus vidas está provocando la aparición de nuevas exigencias y valores sociales.

Autores como Gil, Feliú, Rivero & Gil (2003) advierten que el uso inadecuado de las TIC puede producir aislamiento o agudizar fenómenos como la soledad y la depresión, y mencionan la adicción, los contenidos perversos, la violencia, la pérdida de privacidad y el fomento del consumo como algunos de los efectos más negativos en el uso de las TIC. Junto a ello, la belleza corporal, el cuidado del cuerpo y la moda de la exhibición que se muestra a través de las nuevas tecnologías hacen que la persona quede reducida a su apariencia física, surgiendo así no sólo dificultades para establecer vínculos satisfactorios, íntegros y plenos, sino una creciente presencia de síntomas de bulimia y/o anorexia en los jóvenes (BALARDINI, 1997).

Frente a esta imagen centrada en ideas como el aislamiento, el acceso a contenidos prohibidos, la pérdida de tiempo y la promoción de la violencia, autores como Gil, Feliú, Rivero & Gil (2003) y Castells (2001) destacan las múltiples oportunidades y beneficios que las TIC otorgan a los jóvenes, al favorecer sus relaciones sociales, nuevas formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de nuevas habilidades y el desarrollo de la creatividad, la comunicación y el razonamiento. Estos autores definen a los adolescentes como jóvenes con ganas de relacionarse, que utilizan las nuevas tecnologías no como una forma de aislarse, sino como una herramienta fundamental de relación, mucho más preocupados por las demás personas y las relaciones que mantienen que por la tecnología en sí misma. En este sentido, los jóvenes utilizan las tecnologías para mantener las relaciones que ya tienen, para transformarlas, e incluso para profundizar en ellas, de manera que las convierten en relaciones más íntimas y más sinceras.

Para los adolescentes, los cibercafés son un espacio de aprendizaje cooperativo que se produce de forma intergeneracional, más allá de los compartimentos estancos, y a menudo estériles, de los grupos de edad formales. La voluntad de conseguir un cierto grado de pericia informática genera, además, un gran número de interacciones, de gestos cooperativos y de intercambio. El prestigio y el estatus que se adquiere por el dominio informático existe, pero sus fronteras son extraordinariamente flexibles, ya que el grado de especialización requerido por cada programa impide la aparición de alguien que se arrogue la pretensión de liderar el grupo. Los adolescentes descubren en los cibercafés unos espacios que son aptos para ellos, llenos de máquinas y de tecnología con la que se sienten cómodos, pero sobre todo repletos de gente como ellos, con tiempo disponible y con toda la tarde para jugar y charlar (GIL, FELIÚ, RIVERO & GIL, 2003).

Se hace indiscutible que el acceso y uso de las TIC satisface en los adolescentes necesidades de tipo individual y social, al proporcionarles nuevos contextos de relación social e interacción personal, en los que la familia no queda ajena. Es fácil afirmar que los adolescentes luchan por integrarse de manera creativa y constructiva en una sociedad cada vez más conflictiva que les obliga a replegarse en la familia, como principal apoyo frente al descreimiento masivo en las instituciones.

Para Berríos & Buxarais (2005) el hogar se configura como un espacio donde los adolescentes acceden a las TIC y adquieren, por interacción con sus progenitores y familiares, pautas y criterios sobre su uso. Regular y conocer el uso que los adolescentes hacen de las TIC será la principal misión a la que se enfrentan los miembros de las familias. En este sentido, Albero (2002) explica que las preocupaciones de los padres por el uso que sus hijos hacen de Internet se centran principalmente en el número de horas que éstos dedican a navegar. Aunque la mayor parte de los padres desconocen qué

hacen sus hijos en la red, sí existe en ellos una confianza plena en que sus hijos no accederán a informaciones que puedan perjudicarles, pues piensan que Internet les ayuda a aprender. De hecho, Amorós, Buxarrais & Casas (2002) demuestran que el principal motivo que lleva a los padres a comprar un ordenador y conectarse a Internet es el beneficio educativo de sus hijos e hijas y, curiosamente, el motivo principal que dan los jóvenes a sus padres para tener ordenador e Internet en casa es la utilidad que tiene para el estudio.

Son muy pocos los padres que han enseñado a sus hijos a navegar por la red, lo cual puede tener efectos muy positivos en los adolescentes. En los estudios que acabamos de mencionar se explica que los jóvenes, debido a la estrecha relación que mantienen con las TIC, se convierten, la mayor parte las veces, en *expertos* en el interior de sus familias, siendo ellos los que realizan el mantenimiento técnico de los ordenadores y los teléfonos móviles que haya en la casa y orientando a los demás miembros de la familia en el uso y las posibilidades que ofrecen estas tecnologías, produciéndose así un aumento de la colaboración y la comunicación entre la familia y los adolescentes.

El consumidor adolescente

Con todo lo expuesto anteriormente, se evidencian las nuevas formas de reorganización social que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación están provocando en todos los sectores sociales, pero de manera mucho más destacada y acelerada en los jóvenes, al considerar las relaciones sociales como uno de los aspectos más importantes en sus vidas. Esto es debido, principalmente, a que en las relaciones sociales los chicos y chicas adolescentes encuentran la ayuda que necesitan para recorrer con éxito el camino de búsqueda de su propia identidad, en la que se sitúan los nuevos roles que los jóvenes deben desempeñar en la sociedad.

No en vano, ese proceso de búsqueda de identidad es aprovechado por las empresas para inculcar unos valores consumistas y materialistas que sustituyen los valores tradicionales en favor de la creencia de que nuestras identidades derivan fundamentalmente de lo que tenemos y consumimos. Los medios poseen un poder desmesurado de gobernar la conducta, moldear las actitudes y construir y definir las identidades, especialmente las infantiles y juveniles (BUCKINGHAM, 2002). En esta misma línea, Berrios (2007) afirma que el consumo está asociado a los procesos de identificación, especialmente juvenil, ya que lo que los jóvenes consumen se utiliza para fortalecer su identidad, a la vez que para diferenciarse de los otros (pares y adultos). Todos los gastos y compras que la juventud realiza se hacen para ser aceptados y participar en las relaciones que ellos mismos establecen con las demás personas. Para esta autora, durante el proceso de identificación, el grupo de pares tiene un papel importante, ya que chicas y chicos logran su aceptación e integración consumiendo unos productos determinados, generalmente, destinados al ocio de carácter social.

Pero las estrategias de marketing dirigidas a los jóvenes no están únicamente vinculadas a los procesos de identificación juvenil, sino que, de acuerdo con Berrios (2007), los adolescentes de doce a diecinueve años ya se han convertido en grandes consumidores y generan un mercado sólido para todas las empresas, principalmente porque disponen de una mayor cantidad de dinero y gracias a esto pueden tomar sus propias decisiones como consumidores, ejercer sus derechos y deberes e influir en el consumo familiar. Para Buckingham (2002), el reducido tamaño familiar, el aumento del divorcio y de las familias monoparentales y el crecimiento general de las rentas disponibles han otorgado a los pequeños y los jóvenes una mayor participación en las decisiones sobre las compras familiares.

Desde la perspectiva de la comercialización de productos, el consumidor adolescente adquiere una gran importancia porque se le mira como potencial cliente en el futuro. Las estrategias de mercado apuntan hacia los productos que agradan a los jóvenes y al estilo de vida al que aspiran para, de este modo, captar clientes lo antes posible y hacer que los adolescentes escojan ciertas marcas a las que puedan permanecer fieles durante toda su vida (BERRIOS, 2007).

Obviamente, el rol de consumidor afecta a todas las personas que viven en la sociedad actual y que aspiran a obtener bienes y servicios que, a su vez, satisfagan sus necesidades, independientemente de la edad, el sexo o el nivel económico. Hemos pasado de una época en la que las personas producían lo necesario para la supervivencia a la producción masiva e industrializada de la época actual, amparada por un mercado agresivo, impersonal y guiado por motivos económicos que se apoyan en la publicidad.

En este marco, es absolutamente necesario inculcar unas actitudes y comportamientos de consumo responsable en todos los sectores sociales, pero muy especialmente en los adolescentes, que les permitan hacer frente a los problemas que se plantean en este siglo y desenvolverse dentro de esta

sociedad como personas autónomas, responsables y críticas. En una sociedad en la que los jóvenes quieren tener un buen nivel de vida, basado principalmente en la acumulación y posesión de bienes para su uso y disfrute, se hace necesaria una educación para el consumo que les permita no sólo tomar conciencia de sus decisiones, sino también valorar sus necesidades y conocer la influencia que el mercado y la sociedad ejercen sobre ellos.

Hacia una educación para el consumo

Es obvio que vivimos en una sociedad consumista en la que los individuos construyen su identidad de forma muy diferente a como se hacía hasta ahora. Durante los últimos años, los consumidores se han visto enfrentados a grandes cambios tanto en su estilo de vida como en sus hábitos de consumo, debido a diferentes influencias culturales, sociales, económicas y técnicas. El consumo es para la mayoría de las personas algo natural y una forma aceptada de construir su identidad.

Los jóvenes son uno de los grupos más importantes de consumidores dentro de las sociedades occidentales, y los hábitos que desarrollen ahora jugarán un papel decisivo en sus futuros patrones de conducta. Sus decisiones como consumidores ejercen una influencia creciente en los mercados y estilos de vida. Consecuentemente, se hace necesario proporcionar a los jóvenes los instrumentos necesarios para moldear sus actitudes, valores y conductas, al tiempo que desarrollan las capacidades, habilidades y el compromiso necesario para construir un futuro sostenible.

La educación del consumidor pretende estimular a los individuos, especialmente a los más jóvenes, para que analicen y tomen decisiones basadas en el valor que para ellos tiene el producto en términos de necesidades y deseos, así como a ayudarles a tomar decisiones que pueden incumbir a una comunidad más amplia. La educación del consumidor incluye las habilidades, las actitudes y los conocimientos necesarios para vivir en una sociedad de consumo, y está estrechamente ligada a las habilidades básicas necesarias para vivir. La transferencia de habilidades que aporta la educación del consumidor es lo que la diferencia de la información al consumidor.

Para algunos, el término educación del consumidor tiene un carácter peyorativo, pues piensan que estimula a las personas a consumir más. Antes bien, la educación del consumidor pretende fomentar el conocimiento de las estructuras y los sistemas que constituyen el mercado. La evidencia sugiere que muchos jóvenes y adultos no sólo no son conscientes de cómo sus propios hábitos de consumo pueden afectar a la economía, el medio ambiente y la sociedad, sino que muchos carecen de los conocimientos necesarios para participar eficazmente en el mercado. La educación del consumidor proporciona la perspectiva necesaria para que los ciudadanos se conviertan en consumidores que actúen de forma responsable e inteligente.

Pero no sólo los consumidores necesitan educación del consumidor, sino que también las empresas necesitan mantener la confianza de los consumidores. Los consumidores necesitan información, pero también necesitan educación para obtener el máximo beneficio del mercado, controlar sus finanzas y hacer elecciones racionales en su consumo. Las empresas deberían considerar la educación de los consumidores no como una amenaza, sino como una ventaja comercial. Los consumidores harán mejores elecciones y debido a sus más elevadas expectativas, el efecto sobre la competitividad será positivo puesto que las empresas mejorarán sus productos y servicios.

En suma, la sociedad necesita la educación del consumidor pues una economía de libre mercado sólo puede funcionar eficazmente si está formada por consumidores educados. Para hacerse valer como consumidores, los jóvenes y los adultos necesitan una orientación que les ayude a definir sus necesidades y escoger aquellos productos y servicios que responden a las consideraciones críticas y los estándares de calidad, así como estar al corriente de sus derechos como consumidores.

La educación del consumidor es uno de los objetivos declarados de la Unión Europea. De hecho, todos sus estados miembros están interesados en garantizar una educación basada en temas relacionados con el consumo, y ello por razones sociopolíticas y económicas. Los dirigentes políticos europeos están convencidos de que es indispensable aplicar medidas de educación del consumidor que permitan a los ciudadanos ser conscientes de su papel como actores en el sistema económico y desarrollar las competencias adecuadas para poder evitar, o al menos reducir, las desventajas derivadas de una falta de conocimiento en relación al consumo.

En consecuencia, el *mercado* de la educación del consumidor es la enseñanza reglada (escuelas), la enseñanza no reglada y el *training* (cursos, seminarios en educación para adultos, clubes de juventud, etc.) y la enseñanza informal (no dirigida, sin áreas de aprendizaje específicas).

En lo que se refiere a las escuelas, es posible integrar la educación del consumidor en el proceso de enseñanza mediante actividades cuidadosamente planificadas (celebración del día del consumidor en la institución educativa), como un bloque de contenidos opcional, o a través de unidades didácticas transversales en las que se relacionen los conocimientos propios del tema con el desarrollo de habilidades y actitudes específicamente relacionadas con la educación del consumidor, a través de contenidos relevantes para la vida diaria y que pretendan desarrollar competencias básicas como :

- Competencia en salud (alimentación, movimiento, tiempo de ocio).
- Competencia en economía (presupuesto, prevención de deudas, dinero de bolsillo).
- Competencia en medios de comunicación (teléfonos móviles, compra a través de Internet).
- Competencia en información (aprendizaje continuo, manejo de la información).
- Competencia en seguridad (seguridad en el uso de los productos y servicios, alimentos, higiene).
- Competencia legal (conocimiento y uso de los derechos del consumidor).
- Competencia en compras (dependencias, influencias, necesidades).
- Competencia en sostenibilidad (globalización, recursos).

De esta manera, las instituciones educativas podrán desarrollar la reflexión y la sensibilización del alumnado y del profesorado desde la perspectiva de un consumo responsable y solidario, que favorezca la adquisición de valores cívicos y cuestione el actual modelo consumista de nuestra sociedad.

Pero, muy probablemente, los hábitos consumistas de muchos niños y jóvenes tengan su origen en el propio hogar. Lo que los padres hacen, sus valores, sus comportamientos y sus comentarios cotidianos tienen una influencia incuestionable en los hijos, ya que la atmósfera familiar afecta muy directamente a la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes. Es muy conveniente, por tanto, que una educación basada en una actitud racional y crítica ante el fenómeno del consumo se inicie en la familia, a la edad más temprana posible.

El diálogo en el seno familiar es imprescindible para que los hijos se conciencien de las posibilidades económicas familiares y se vean obligados por los hechos a contemplar el principio de realidad en lugar de guiarse solamente por el principio de placer. Naturalmente, si lo que los jóvenes ven y oyen en el hogar son constantes referencias al dinero y observan en sus progenitores actitudes proclives a cambiar de coche, a renovar los electrodomésticos cuando los anteriores están en buen uso, a guiarse por la moda para la renovación del vestuario o dejarse arrastrar por la dinámica de adquirir los mismos productos, bienes y servicios que los amigos y vecinos para no ser menos, se estará guiando irremisiblemente a los adolescentes a caer en las redes del consumismo que, fundamentalmente, pretende que adquiramos objetos y que nos desprendamos de ellos tan rápidamente como los hemos adquirido.

Está en manos de los padres adoptar una actitud con sus hijos en la que se impliquen en su proceso formativo, dejándoles claras sus posiciones pero fomentando sus propias decisiones para que vayan adquiriendo una progresiva autonomía personal.

Otro campo en el que la familia tiene mucho que decir es el de vincular el consumo racional y crítico con la calidad de vida, la defensa del medioambiente y un modelo de desarrollo sostenible, convirtiendo al hogar en un foco de educación para el consumo que tendrá posteriormente una proyección sobre el centro escolar y sobre el entorno en el que vivimos.

Si las familias son capaces de potenciar la autonomía de los hijos, su proceso de formación irá ganando progresivamente en un uso adecuado de la libertad y de la responsabilidad. Ayudar a que los jóvenes desmonten los paraísos artificiales que pretenden venderles y sean conscientes de que pueden elegir su propio camino o dejarse arrastrar por lo que otros quieren y por lo que otros han decidido que compren y consuman constituye, quizá, uno de los mejores servicios que la sociedad en general puede aportar al desarrollo personal de los individuos.

Derechos de los jóvenes en el mundo mediático

Es evidente que hablar de derechos en relación al uso que los adolescentes hacen de las nuevas tecnologías es indispensable porque estos medios no sólo determinan en gran medida el consumo adolescente del que ya hemos hablado, sino que también están generando una serie de desigualdades crecientes en el acceso a la cultura y a la información de los jóvenes. Como señala Iasenza (2010), determinados productos comunicacionales y comerciales generan un distanciamiento aún mayor entre sectores sociales alentando su diferenciación, porque con sus miras puestas en obtener el máximo de ganancias, pretenden influir sobre su audiencia con unos contenidos plagados de intereses económicos y nada neutrales. Dichos productos generan espacios, expectativas y representaciones de la realidad que no son comunes a todos los sectores sociales, legitiman la palabra de unos y deslegitiman la de otros. Por todo ello, nos vemos obligados a clarificar cuáles son los derechos de los jóvenes en un mundo mediático cada vez más diverso e influyente.

Hablar de los derechos de los adolescentes en su relación con los medios implica analizar en qué forma son capaces de valorar las representaciones del mundo que reciben a través de ellos. Este tema, como señala Buckingham (2002), se ha convertido en el centro de muchos debates académicos y filosóficos en torno a la infancia, pero estas discusiones no son tan numerosas en relación a la adolescencia, ya que es bastante común considerar que al tratarse de personas más maduras, los jóvenes son más competentes porque la edad les capacita para analizar con espíritu crítico la información que reciben.

Concretando lo que tiene que ver con los derechos mediáticos, este autor nos habla en primer lugar del derecho de provisión, que viene garantizado por la proliferación tecnológica de los últimos tiempos y que conlleva una gran variedad de oferta. En relación a este derecho, hemos de considerar que en muchas ocasiones no tenemos en cuenta que aunque en la actualidad tenemos muchas formas de disponer rápidamente de un enorme caudal de información, esto no implica necesariamente que todos los adolescentes tengan las mismas posibilidades de acceso a ella y, en el caso de que así fuere, tampoco existen garantías de que esa amplia oferta sea diversa ni de calidad. Otro tema relacionado con esta cuestión que suele pasar desapercibido es que raramente se tienen en cuenta las opiniones de los adolescentes en cuanto a los productos que quieren recibir, y que son los adultos los que, generalmente enmascarando sus necesidades e intereses, elaboran unos productos ajenos a los jóvenes.

Por otro lado, Buckingham nos habla del derecho de protección, que es uno de los que más presencia tiene en los debates sobre el uso que hacen los niños y adolescentes de las nuevas tecnologías. En general, padres, educadores y expertos coinciden en manifestar su preocupación porque la sociedad de la información facilita el acceso a contenidos inapropiados, ya sea por los medios tradicionales como a través de los sistemas que ha desarrollado en los últimos años la tecnología digital.

Sin embargo, no podemos centrar el debate únicamente en el análisis de los peligros potenciales del uso de determinados medios como pueda ser Internet o en si estos medios fomentan o no comportamientos inapropiados o incívicos, porque entonces olvidaríamos un tema también esencial y que tiene que ver con el ejercicio de las libertades de los jóvenes, en la medida en que los temores y/o el desconocimiento de los adultos pueden limitar sustancialmente su acceso a los conocimientos y con ello al poder.

En esta línea, coincidimos con Berríos (2007) en considerar que la protección a que tienen derecho los adolescentes tiene que ver más que con el control, con una educación en valores que actúen como guía de su conducta y de su vida, apoyándose en el desarrollo de las actitudes y en la aplicación de las normas. Nuestros adolescentes son producto de una sociedad tecnológica que escapa al control de sus padres y profesores, por lo que una educación adecuada en el uso de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información parece la opción más acertada para ayudarles y protegerles en el ejercicio de sus libertades.

El tercero de los derechos que expone Buckingham (2002) es el derecho de participación, que posibilite una implicación más activa en la relación de los adolescentes con los medios y no les relegue al papel de meros consumidores pasivos. A este respecto hablamos no tanto de qué es lo que los medios deben ofrecer a los jóvenes, como de que ellos participen activamente en la configuración de su entorno mediático, ya sea a través de producciones propias o por su participación en la gestión de las instituciones, lo que implicaría una democratización de la producción mediática. La importancia de este derecho radica en que con él no sólo se incide en el desarrollo de la competencia para analizar de forma juiciosa y crítica los medios y las informaciones que proporcionan, sino que a la vez convierte a dichos medios en vehículos de expresión de las ideas y opiniones juveniles. De esta forma, como afirma Tedesco (2003), las instituciones mediáticas asumirían un papel esencial en respuesta a la demanda

social de compensación de los déficits de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Para defender el derecho a la participación en los medios, es indispensable plantear la necesidad de que en la escuela se aprenda el trato con ellos (ROMANO, 2003), porque la pedagogía de los medios es indispensable dada su omnipresencia en la vida cotidiana. Esto nos lleva a hablar del último de los derechos mediáticos de los que habla Buckingham (2002), el derecho de educación, entendido como el que ayudará a los jóvenes a ampliar su participación activa y bien fundada en la cultura mediática que les rodea.

Todo lo comentado anteriormente acaba desembocando en el terreno educativo, porque la educación es la clave de todo el proceso, al considerar a los adolescentes como productores de cultura por derecho propio.

Tal y como dice Tedesco (2003), la dinámica de la sociedad de la información también se refleja necesariamente en el ámbito educativo y crea un nuevo contexto en el que hay que afrontar la formación del ciudadano incorporando en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, sin perder de vista la construcción de valores y la configuración de la identidad del adolescente. La institución educativa debe ser un espacio para la democracia, y por tanto, aunque no es el único, se convierte en uno de los escenarios más idóneos para formar a la ciudadanía del siglo XXI. También Buckingham (2002) insiste en la idea de que la educación mediática tiene una trascendencia enorme en la definición de la ciudadanía, y es fundamental que el currículo provea a los jóvenes de todo lo necesario para participar activamente en la cultura mediática de la que son protagonistas.

A modo de conclusión, hemos de insistir en la idea de que en el mundo globalizado en que vivimos resulta imposible vivir al margen de la tecnología, y por ello la educación tampoco puede ni debe darle la espalda; nuestra sociedad es una sociedad mediática que ofrece muchas oportunidades a los jóvenes, y en la que ellos tienen mucho que hacer y que decir. Por eso, es responsabilidad de las familias, de las instituciones educativas y de la administración ayudarles a prepararse y saber desenvolverse en ella, comprendiéndola y formándose como ciudadanos libres.

Referencias bibliográficas

- ALBERO, M. (2002). "Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información". *ZER. Revista de Estudios de comunicación*. [Fecha de consulta: 12/12/10]. <http://www.ehu.es/zer/zer13/adolescentes13.htm>.
- AMORÓS, P.; BUXARRAIS, M^aR. & CASAS, F. (2002). "La influencia de les tecnologies de la informació i comunicació en la vida dels nois de 12 a 16 anys". *Informe 2002 en línia*. Institut d'Infància Mon Urbá. Observatorio de la Infancia y la Familia. Barcelona. [Fecha de consulta: 14/12/10]. <http://www.ciimu.org/cast/publicacions/index.phtml>.
- BALAGUER, R. (2002). "Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio". *KAIROS, Observatorio para la Cibersociedad*, 6 (10). [Fecha de consulta: 10/02/11]. <http://www.cibersociedad.rediris.es/archivo/articulo.php?art=6>.
- BALARDINI, S.A. (1997). "Adolescencia y modelos de identificación en la globalización y el fin de siglo". Monografía en línea. <http://www.monografias.com/trabajos/adolmodin/adolmodin.shtml>.
- BERRÍOS, LL.A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- BERRÍOS, LL.A. & BUXARRAIS, M^aR. (2005). "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos". *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 5. [Fecha de consulta: 10/01/11]. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia de Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.

- GIL, A.; FELIÚ, J.; RIVERO, I. & GIL, E.P. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*. Artículo en línea. [Fecha de consulta: 26/01/11]. <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>.
- IASENZA, S. (2010). “Los derechos del niño y sus espacios mediáticos en sectores marginados”. *Revista Electrónica sobre extensión universitaria. Un espacio para la construcción colectiva del conocimiento*, 1. [Fecha de consulta: 10/02/11]. <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/viewFile/40/11>.
- IRIARTE, F. (2007). “Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tics)”. *Psicología desde el Caribe*, 20, 208–224.
- ROMANO, V. (2003). *Educación Ciudadana y Medios de Comunicación*. Artículo en línea. [Fecha de consulta: 18/01/11]. <http://www.ucm.es/info/eurotheo>.
- TEDESCO, J.C. (2003). “Los pilares de la educación del futuro”. *Debates de Educación*. Ponencia en línea. Fundación Jaime Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 26/01/11]. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA LUCHA POR LA JUSTICIA SOCIAL

Zeichner, K.M.

Madrid: Morata, 2010. 262 pp.

El texto que se recensiona supone una aproximación que articula procesos y reflexiones no siempre bien comprendidos e interrelacionados. Tradicionalmente formación del profesorado y justicia social parecieran caminar por discursos y planos diferenciados, que sólo encajan en determinados programas o acciones encaminadas a la compensación de desigualdades. Pero este trabajo señala como imprescindible resituar la formación y el desarrollo profesional del profesorado en un nuevo escenario. Reivindica una redimensión de la profesión docente para hacer posible la transformación del currículum y de la práctica y cultura profesional e institucional. Y, para ello, traza una nueva alternativa holística, inclusiva y democrática, más acorde con una sociedad plural y progresada como a la que aspiramos. Habla, pues, de formación para todo el profesorado (y no sólo para el de determinados contextos y condiciones) como tecnología y ética para llegar a una profesionalidad comprometida y eficiente. E integra en ello toda la perspectiva de búsqueda activa, de *lucha* –como proceso de conquista– por la justicia en el ámbito educativo y social.

Su autor, Kenneth M. Zeichner, Catedrático y Director del Departamento de Formación del Profesorado en la Universidad de Washington (Seattle) y anteriormente en Wisconsin–Madison, es un referente internacional en formación del profesorado. Por tanto, contar con un trabajo que compile parte de su obra con sentido integrador y lo haga desde una perspectiva actual de lucha contra la inequidad, es un lujo que hay que reconocer y destacar.

El texto tiene la virtualidad de recoger y sistematizar un volumen interesante de textos del autor, aparecidos durante las dos últimas décadas, y –principalmente– de hacerlo desde una perspectiva plenamente convencida de que la misión principal de la formación del profesorado y de los programas que para ello se establezcan es *garantizar el éxito para todos*.

Uno de los ejes centrales de la compilación es que propone y reclama una formación más democrática, comprometida con la calidad para todos y situada en los textos y contextos cotidianos de la práctica docente. Lo que supone un doble bucle a la temática de la formación del profesorado: técnica y ética, enraizadas en la reflexión en la práctica cotidiana y en sus consecuencias de cara al buen aprendizaje de todos, y hacerlo desde una opción democrática (atenta al profesorado y su potencialidad) y militante (de lucha). Menuda complejidad, genialmente trenzada, planteada en un momento especialmente relevante y oportuno.

Es oportuno traer a colación esta reflexión puesto que suele ocurrir que, al hablar de educación en una sociedad plural, se da por supuesto (con el riesgo que ello comporta) que es para todos y que será también buena para todos. Pero la realidad es obstinada y al analizar el desempeño profesional y la práctica curricular asociada a la atención a la diversidad, a todo tipo de diversidades, también las económicas y culturales, se observa que se ha pecado de ingenuos. En no pocas ocasiones los procesos de escolarización y de desarrollo curricular han servido más para justificar y perpetuar diferencias y etiquetaciones o acallar conciencias, que para asegurar un justo equilibrio entre equidad y calidad (KARSZ, 2004). Y, obviamente, los procesos de formación inicial y permanente del profesorado han pasado de soslayo ante el tema, cuando no lo han enmascarado, o simple y cómodamente lo han dejado en el tejado de los *expertos*.

Desde esta concienciación, no se trata tanto de atender a la diversidad cuanto de instaurar y potenciar la justicia curricular en el aula y en la cultura escolar general (TORRES,

2011), para lo que hay que transformar el currículum y –hasta cierto punto– reinventar la profesión docente (PÉREZ GÓMEZ, 2010). En ello no se puede perder de vista el verdadero sentido de la *educación pública*. Y habría que denunciar las prácticas de estigmatización o terapeutización de la vida familiar, social y escolar de sujetos y colectivos en riesgo de exclusión y de los profesionales que interactúan con ellos, así como de dejar el tema ingenuamente en manos de la educación implícita y el igualitarismo de dar a todos lo mismo (FOURTOIS & DESMET, 2006).

La principal problemática estriba en cómo hacer accesibles los contenidos considerados socio-culturalmente deseables, sin disminuir su potencialidad como herramientas para aprender a lo largo de la vida ni bajar los niveles o violentar al individuo y colectivo al que se dirigen. En cierto modo es un caminar en la idea de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias, para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores (CULHAM & NIND, 2003).

El profesorado en general ha de ser capaz de dominar, indagar y buscar amplios repertorios didácticos (diversas maneras o modos de trabajar y de interacción didáctica) y disponer de una flexibilidad profesional para ser capaz de ejercer de mediador en situaciones y contextos dispares como para perseguir y alcanzar objetivos idénticos en un escenario de equidad y calidad. Para lo cual es importante saber qué hay que hacer y cómo, pero también por qué y para qué hacerlo y las consecuencias que de ello se derivan.

Es fundamental reflexionar e indagar hasta lograr una propuesta curricular que asegure el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada sujeto en particular en su grupo/contexto y la participación de todos los implicados en la asunción de las parcelas de responsabilidad y acción que les corresponden. Por ello advierte contra la aceptación acrítica de rutinas, prácticas, conceptos y por supuestos cotidianos o provenientes de políticas curriculares o de formación no siempre claras. Lo que tiene mucho de compromisos profesionales, éticos y sociales que no se pueden soslayar en desempeños funcionariales o asépticos.

En todo ello, como nos ha venido alertando ya desde largo Zeichner, la imprescindible reflexión sobre la práctica y los procesos de investigación–acción eran potentes herramientas de desarrollo profesional y curricular. De modo que, cada vez más, se va entendiendo como una profesionalidad basada en una dualidad: autonomía pedagógica y profesional como para ejercer como artesano independiente capaz de desarrollar comprometidos procesos de investigación–acción en su práctica docente, y hacerlo en una cultura de colaboración o profesionalidad interactiva (FULLAN & HARGREAVES, 1997), pero en nuevos escenarios de “*rendimiento público de cuentas*” (ELMORE, 2003).

Al empezar a visualizarse los procesos de inequidad y emerger con fuerza el concepto de “*justicia curricular*” (CONNELL, 1997; DUBET, 2005; TORRES, 2010) o la idea de garantizar unos aprendizajes imprescindibles para todos (BOLÍVAR, 2008), directamente imbricados en la relación “*justicia social y educación*” (QUINN, AYERS & STOVALL, 2009), éstos han empezado a actuar como reto, oportunidad y catalizador de mejora, que requieren procesos y dinámicas de constante reflexión e indagación profesional, para estar alerta, abiertos a otros y a dinamizar en la práctica cotidiana procesos de enseñanza–aprendizaje con plena potencialidad curricular para todos sin exclusiones. Lo que lleva implícitamente la exigencia de replantearse qué profesorado y qué formación (desde la inicial a la permanente), desmitifica determinados procesos ilusorios de desarrollo profesional (academicista o interesados), y da cancha para ir integrando diferentes matices (pensamiento práctico, competencias profesionales, identidad, autorrevisión, investigación–acción colaborativa, comunidad de aprendizaje...) en nuevos espacios híbridos de conexión de conocimiento

práctico y académico. De ahí surgen diversos programas formativos que son analizados en los capítulos iniciales del texto, así como una emergente literatura sobre el tema (MCDONALD, 2005).

El libro en sí se compone de diez capítulos, precedidos de unos apuntes sobre lo que supone el concepto de *justicia social* para el autor y su obra. Estos apuntes sirven de enlace conceptual desde la denuncia, el reconocimiento y la demanda de dignidad para todos, como trama básica del argumento y como denuncia de que se suele hablar de *programas de formación para afrontar la desigualdad*, sin entrar en su conceptualización. Del mismo modo, actúa como indicador del hilo argumental del libro, que se ocupa de qué significa y cómo puede hacerse y apoyarse la investigación–acción de forma que actúe *como una fuerza que aliente una mayor justicia social* (p. 142).

Los capítulos iniciales (1 a 3) van desgranando la temática de la justicia social y de la necesidad de la formación del profesorado para aminorar la brecha de la calidad desde opciones de equidad. Presenta algunas implicaciones y desarrollos de lo que es formar al profesorado para la justicia social. Analiza programas particulares, destaca fortalezas y nudos gordianos, como vincular la formación a la comunidad, instar por las escuelas de desarrollo profesional, alentar la cultura de la evaluación y las evidencias o reclamar más profesionalidad y reconocimiento del profesorado que hace bien las cosas. Pero también denuncia ciertas debilidades, como las limitaciones de académicos y formadores, no dejar claros los estándares de profesorado y dejar limitado el valor de lo pedagógico. Señala también que no todos los programas y acciones instauradas desde organismos internacionales o agencias de formación son las más pertinentes. Está latente a lo largo de todo el trabajo la alerta sobre el neoliberalismo que se deja sentir en educación y también en la formación del profesorado, cuando se minusvalora su potencialidad, o desacredita y culpabiliza a centros y profesores del fracaso, lanzando cortinas de humo academicistas o clasistas. Así las cosas, señala tajante, “*el discurso sobre la formación del profesorado poco dice sobre la necesidad de abogar con contundencia por las condiciones societales que se deben dar si se quiere lograr la igualdad en el ámbito educativo*” (p. 55).

Seguidamente, ocupa el eje central de tres nuevos capítulos el tema de la investigación–acción. Para ello hace un repaso de los orígenes, desarrollos y prospectiva del movimiento, y traza implicaciones en la formación inicial del profesorado y en las potencialidades para la concienciación y lucha por la justicia curricular. Señala que son varios los modelos de investigación–acción y que muchos de ellos contribuyen en alguna medida al propósito, siempre que se tomen opciones “*participativas y críticas*” y –de acuerdo con los nuevos tiempos y aprendizajes sobre mejora escolar– “*se atrevan a trabajar más allá de las cuatro paredes del aula*” (p. 148). En este sentido reclama que todos, profesorado, comunidad y academia, reflexionen sobre qué hacen en su participación en procesos de investigación–acción para contribuir a acercarnos un poco más a un mundo en el que todos tengan acceso a una vida y educación dignas y gratificantes (p. 130).

Argumenta que para lograr estos objetivos de una educación digna y justa para todos se necesita un sólido y bien apoyado sistema de enseñanza y de formación del profesorado. Desde esta perspectiva comienza un nuevo bloque de temas que describe, argumenta y desarrolla un *nuevo espacio híbrido* de conexión de conocimiento práctico y académico, que rompa con la división entre investigación del profesor e investigación académica. También destaca otras reflexiones y aprendizajes para la formación en la Universidad. Para ello describe varios ejemplos de investigadores académicos y prácticos que cruzan la artificial y poderosa línea divisoria entre ambos, marcando nuevos escenarios y experiencias de investigación colaborativa y comprometida.

Por último, a modo de cierre del bucle reflexivo, describe las tensiones, prioridades y controversias asociadas a los procesos de empoderamiento del profesorado y de las comunidades de aprendizaje con la democratización de la escuela y el éxito escolar. Repasa los procesos de investigación–acción desde los que vincular y reconfigurar una propuesta de auténtico desarrollo profesional en comprometidos escenarios de búsqueda activa de mejores cotas de justicia curricular y social. Lo que supone revisar la práctica y posicionamientos tradicionales, estar alerta a lo que se hace y sus consecuencias, y permanecer con una actitud abierta a alternativas y nuevas buenas prácticas, a seguir profundizando en ellas, a ampliar escenarios y capital social asociado a ellas... Todo ello de manera atenta, no ingenua y respetuosa con la realidad y las zonas de desarrollo próximo profesional e institucional.

Por último, precisamente por ser conscientes de la dificultad e importancia de la buena educación pública para todos, reivindica un cambio del centro de gravedad en la formación inicial y permanente del profesorado, para articularlas, tomárselas en serio, sacarlas del ámbito académico y ubicarlas dentro de escuelas y comunidades, con programas bien estudiados y orientados a una nueva profesionalidad docente. En definitiva, articular una nueva política de formación del profesorado en la que determinadas opciones de investigación–acción tienen mucho que decir. Marca el sendero de la investigación–acción, pero consciente de la complejidad de la realidad, reconoce que incluso con un solo norte de “*búsqueda de la justicia*” son posibles varios los escenarios, procesos y senderos. Anima a afrontar el reto a múltiples niveles e insta a remirar qué se hace y con qué resultados en esto de la formación del profesorado, puesto que no todo vale si el objetivo es una educación de calidad para todos sin exclusiones.

En definitiva, un libro oportuno, necesario y bastante ilustrativo de hacia dónde se deberían encaminar la formación del profesorado. Tiene muchas lecturas y reflexiones transversales, igualmente interesantes, sobre política educativa y planteamientos de qué sentido tiene la educación pública. Hace propuestas, pero insta más al debate y a la indagación, por lo que debería ser consultado por todos los profesionales de la educación, desde la práctica a la academia, así como por los responsables de las políticas formativas, tanto de la formación inicial como permanente del profesorado. Altamente recomendable y a cruzar con otros muchos más que abordan las temáticas de las competencias profesionales y de alternativas a la inequidad en educación.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CULHAM, A. & NIND, M. (2003). “Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion”. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (1), 65–78.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- ELMORE, R.F. (2003). “Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1–2), 9–40. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.

- KARSZ, S. (2004). “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”. En S. KARSZ (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- MCDONALD, F. (2005). “The integration of social justice in teacher education”. *Journal of Teacher Education*, 56 (5), 418–435.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (ed.) (2010). “Reinventar la profesión docente. Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre” (Tema monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2).
- FOURTOIS, J.P. & DESMET, H. (2006). *Educación Implícita*. Madrid: Popular.
- QUINN, T.C.; AYERS, W.C. & STOVALL, D.O. (eds.) (2009). *Handbook on social justice in education*. Oxford: Taylor and Francis.
- TORRES, J. (2010). *La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

AUTORES

Yolanda Aragón Carretero es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora y Directora de varios Expertos en Educación a Distancia. Miembro del Grupo Comunicar.

José Luis Aróstegui Plaza es Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Sus campos de conocimiento son la educación musical, la teoría crítica del currículo, la investigación cualitativa y los estudios sobre globalización. Del 2001 al 2003 realizó una estancia en la Universidad de Illinois (EE.UU.) con una beca post-doctoral del Ministerio de Educación y Ciencia, trabajando con Robert Stake. En esa misma Universidad realizó otra estancia en el 2009, esta vez en colaboración con Fazal Rizvi. Del 2004 al 2010 fue miembro del Comité MISTEC de Formación del Profesorado y Música Escolar de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME), siendo su presidente durante el bienio 2008-2010. Su más reciente publicación es el libro editado *Educating Music Teachers for the 21st Century*, publicado por Sense Publishers (Rotterdam, 2011).

Antonio Bustos Jiménez es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Ha sido profesor de la Universidad de Almería y actualmente forma parte del área de Compensación Educativa de la Delegación Provincial de Educación en Granada. Ha recibido dos premios nacionales por parte del Ministerio de Educación, uno por su tesis doctoral y otro como integrante de un proyecto de atención a alumnado inmigrante. Ha participado y dirigido investigaciones sobre la escuela rural, y ha colaborado sobre esta temática con organismos como la OEI y universidades nacionales.

Juan José Carmona Fernández es maestro de música y primaria bilingüe. Diplomado en Magisterio en la Especialidad de Educación Musical por la Universidad de Granada. Estudió en el Conservatorio Superior *Victoria Eugenia* de Granada Saxofón, Armonía y Contrapunto. Licenciado en Historia y Ciencias de la Música en la Universidad de La Rioja, en la modalidad *on-line*. Cursó estudios de doctorado en el programa *Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado*, también en la Universidad de Granada, donde actualmente está desarrollando su proyecto de Tesis Doctoral en el Departamento de Educación Musical. En la Escuela Oficial de Idiomas de Granada terminó los 5 años de inglés, obteniendo el certificado de aptitud equivalente al B2 del Marco Común Europeo. Ha participado en el proyecto de la Red ALFA (II-0448-A EVEDMUS) financiado por la Oficina de Cooperación Internacional de la Unión Europea para evaluar los Planes de Formación de Profesorado en Educación Musical. De dicho trabajo publicó un artículo, bajo la dirección del Dr. José Luis Aróstegui: *Formación del Profesorado de Música en Europa Meridional*. Actualmente pertenece al grupo de *Investigación del Currículum y Formación del Profesorado* de la UGR (HUM-267) coordinado por Juan B. Martínez Rodríguez.

M^a Teresa Díaz Mohedo es Licenciada en Pedagogía y Musicología, y Doctora en Musicología, es profesora titular de la Facultad de Educación de Granada. Ha participado en diferentes proyectos de investigación educativa [Programa A.L.F.A. de la Comisión Europea (2004/2007); Plan Nacional de I+D+I (2007-2010); Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (2008-2011)], y es autora de dos libros y varios artículos que abordan como temática principal la formación del profesorado.

Jesús Domingo Segovia es Doctor en Ciencias de la Educación. Se incorporó a la Universidad de Granada en 1996, siendo actualmente Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la citada Universidad (Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Ha participado como investigador principal o como miembro del equipo en diferentes proyectos de investigación. Ha publicado en distintos medios numerosos libros y artículos sobre Desarrollo Institucional, Formación del Profesorado, Innovación y Desarrollo Curricular, Equidad y Diversidad, Metodología de Investigación y Tecnología Educativa. Es Secretario de Redacción de la revista: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Universidad de Granada), a cuyo consejo editor pertenece desde su fundación en 1997. Maestro de Educación Primaria, trabajó durante 15 años en el sistema público de educación, ejerciendo como: Profesor Tutor, Profesor de Educación Especial, Apoyo Didáctico en Educación Compensatoria, Orientador de zona (E.O.E.) y en los CEP.

Juan Antonio Fuentes Esparrell es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación en TIC, tecnofobia, tecnofilia, sociadicción y escenarios virtuales en educación. Participa y ha participado en proyectos de investigación de ámbito internacional, nacional y regional relacionados con la formación en y con las TIC y escenarios virtuales en educación.

Teresa García Gómez es doctora en Pedagogía y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Desde 1994 viene participando en distintos proyectos de investigación I+D. Sus líneas de investigación son: coeducación, relaciones de poder, educación y género, alternativas pedagógicas y educación democrática. Entre sus últimas publicaciones podemos destacar: *De la autoevaluación a la coevaluación, Maestras, amor y carreras profesionales* y *¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto?*

Luis Ibáñez Luque es profesor de música en enseñanza secundaria. Maestro especialista en educación musical. Licenciado en Historia y Ciencias de la Música. Profesor Superior de Guitarra. Ha sido asesor del Centro de Profesorado de El Ejido, responsable de temáticas como interculturalidad, ciudadanía y comunidades de aprendizaje. Miembro del grupo de investigación HUM-0267, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro de la asociación “Utopía y Educación”, una red formada por docentes, familias, alumnado y otras personas por el cambio educativo. Ha impartido numerosas ponencias sobre prácticas relacionadas con comunidades de aprendizaje, metodología de aula, ciudadanía e inclusividad. Actualmente está realizando la tesis doctoral sobre democracia y participación en el aula de música, a partir de una experiencia de investigación-acción.

Juan Bautista Martínez Rodríguez es Catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Profesor de Currículum, ha impartido cursos de postgrado en las universidades Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile), Río Cuarto (Argentina), Universidad Autónoma de Yucatán (México), Universidad de Kazán (Rusia) y en las de Cádiz y A Coruña (España). Su área de investigación es la Educación para la ciudadanía (sobre lo que ha escrito un libro, *Educación para la ciudadanía*, y diferentes artículos), la evaluación como práctica política y ética y la participación del alumnado, temas divulgados en diferentes publicaciones.

Beatriz Muros es Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Alcalá impartió clases en el departamento de Currículum and Teaching en Montclair State University –USA–. Autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales de impacto tales como JTPE o Quest. Revisora de varias revistas internacionales, sus líneas de investigación se han centrado en la formación del profesorado desde posiciones críticas.

M^a Carmen Robles Vílchez es licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Granada. Ha desarrollado su actividad profesional como becaria FPU del Ministerio de Educación y actualmente es profesora en dicho departamento. Es autora de publicaciones en el ámbito educativo relacionadas con las Nuevas Tecnologías y la formación cívica en el ámbito escolar. Participa en proyectos nacionales y autonómicos relacionados con la juventud y las experiencias cívicas en los escenarios virtuales y escolares.

Alejandro Vicente Bújez es profesor superior de trompeta y doctor en Educación. Actualmente es profesor del Conservatorio Profesional de Música de Granada y de la Facultad de Educación de Granada. Sus publicaciones (varios artículos y un libro) se centran en el análisis de las enseñanzas musicales y su relación con la formación del profesorado.